

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

Az OKI tantervi adatbankja

**Az oktatás minősége és
a helyi oktatásirányítás**

Tankönyvelemzési szempontok és eljárások

Közoktatásunk és a magyar jövőkép

A környezeti nevelés új irányzatai

Fejezetek a magyar szakképzés történetéből

**Ezerkilencszázkilencvenhat
Október**

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ÉS AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA

<i>Bognár Mária</i>	tudományos munkatárs (OKI Program- és Tantervfejlesztési Központ, Budapest)
<i>Breiting, Søren</i>	tudományos kutató (Környezet- és Egészségnevelési Kutatási Központ, Koppenhága)
<i>Csobod Éva</i>	tanár, osztályvezető (Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest)
<i>E. Vámos Ágnes</i>	tudományos munkatárs (OKI Kutatási Központ, Budapest)
<i>Győriwányi Sándor</i>	tanár, országgyűlési képviselő (Budapest)
<i>Hamp Gábor</i>	tanár (Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest)
<i>Honffy Pál</i>	felelős szerkesztő (Calibra Kiadó, Budapest)
<i>Horváth Zsuzsanna</i>	tud. munkatárs (OKI Értékelési és Érettségi vizsga-központ, Budapest)
<i>Kőrö Veronika</i>	egyetemi hallgató (ELTE Szociológiai Intézet)
<i>Krisztián Béla</i>	egyetemi adjunktus (JPTE BTK Felnőttképzési Tanszék, Pécs)
<i>Lányi Katalin</i>	neveléstörténész (Budapest)
<i>Nagy Mária</i>	tudományos tanácsadó (OKI Kutatási Központ, Budapest)
<i>Szekszárdi Júlia</i>	tudományos főmunkatárs (OKI Program- és Tantervfejlesztési Központ, Budapest)
<i>Szentirmai Attila</i>	tanszékvezető egyetemi tanár (KLTE TTK Mikrobiológiai Tanszék, Debrecen)

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

Számunkat a fővárosi Dr. Török Béla Általános Iskola tanulóinak rajzai díszítik.

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

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

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

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

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

HU ISSN 1215-1807 — INDEX: 25701-

A nyomás a PRAKTIGRÁF GM gondozásában, az ERFAPRESS Kft. nyomdájában készült. Felelős vezető: Juhász László. Terjedelem: 7 (A/5 ív). Táskaszám: 96.247

- 3 *Bognár Mária*: Az Országos Közoktatási Intézet tantervi adatbankja
11 Az oktatás minősége és a helyi oktatásirányítás
12 *Nagy Mária*: Iskolai eredményesség és a helyi döntéshozatal egy magyar kisvárosban – Esettanulmány
22 *E. Vámos Ágnes*: Oktatás, iskolák egy nagyközségben – Esettanulmány
29 *Horváth Zsuzsanna*: Tankönyvelemzési szempontok és eljárások
37 *Honffy Pál*: Könyv, tankönyv, könyvszakma – A felelős szerkesztő

Műveltség és iskola

- 42 *Szentirmai Attila*: Milyen pedagógust igényel a jövő iskolája – Közoktatásunk és a magyar jövőkép

Mentálhigiéné

- 56 „Nekünk feladatunk, hogy az emberek igényét felkeltsük egyfajta mentálhigiénés szemlélet iránt” – Beszélgetés Seifert Eszterrel, a Szolnok Városi Nevelési Tanácsadó vezetőjével és Berkes Annával a tanácsadó munkatársával (*Szekszárdi Júlia*)
63 Esetek és gyerekek (*Szekszárdi Júlia*)

Környezeti Nevelés

- 70 *Csobod Éva*: Környezeti nevelés a Nemzeti alaptantervben és a helyi tantervekben
73 *Søren Breiting*: A környezeti nevelés új irányzatai (Fordította: *Csobod Éva* és *Görbics Livia*)

Nemzetközi Érettségi

- 82 *Hamp Gábor*: Tudáselmélet (TOK)

Ezeréves a magyar iskola

- 94 *Győriványi Sándor*: Fejezetek a magyar szakképzés történetéből I.

Műhely

- 106 *Kőré Veronika*: „Ha én lennék a miniszter” – A II. osztályos középiskolások miniszterképe egy Vácón végzett vizsgálat tükrében

Kritika-Figyelő

- 119 Gondolatok három „vállalkozásbarát” könyvről (*Krisztián Béla*)
123 A mának szóló három pedagógiai-neveléstörténeti könyvújdomságról (*Lányi Katalin*)

Az olvasó lassan már megszokhatta, hogy évről évre ilyen tájban a szerkesztő a folyóirat sanyarú anyagi helyzetéről panaszodik, és az íterjedelem csökkentésének, sőt nemegyszer a megjelentetés átmeneti szüneteltetésének „rémét” vetíti az olvasók elé. Az Új Pedagógiai Szemle anyagi helyzete most túl rózsás, ám mégsem a panaszkodás, hanem éppen jó hírek bejelentésének vágya késztet szólásra ezen a szerkesztőségi oldalon.

A nyári dupla számunktól kezdve egy nyomdai tuvel, azaz 16 oldallal felemeltük a folyóirat terjedelmét, s ennek ellenére – legalábbis az év végéig – nem kényszerülünk áremelésre. A korábbiakhoz képest némileg kedvezőbb helyzet elsősorban a különböző rovatok támogatóinak – a Művelődési és Köznevelési Minisztérium Pedagógiai Lapkuratóriumának, az Országos Köznevelési Intézetnek, a Mentálhigiénés Programirodának és a Fővárosi Közgyűlés Oktatási Bizottságának – köszönhető. Októberi számunktól kezdődően támogatóink és ezzel rovataink száma egy továbbiával bővül. A Környezetvédelmi és Területfejlesztési Minisztérium segítségével az 1996/97-es tanévben 10 alkalommal jelentetjük meg környezeti nevelési rovatunkat, amelyben elsősorban a Nemzeti alaptantervhez kapcsolódó iskolai környezeti nevelési programoknak adunk nyilvánosságot.

Decembertől kezdve tovább nő folyóiratunk terjedelme. Előreláthatólag ekkor kezdjük meg az Országos Köznevelési Intézet – e számunkban bemutatott – tantervi adatbankjához készült tantervismertető közlését. Terveink szerint az adatbank feltöltésével párhuzamosan jelentetjük meg ezeket az egységes szempontrendszer szerint megszerkesztett ismertetőket, amelyek alapján egy-egy iskola tantervkészítő munkacsoportja talán majd könnyebben tudja eldönteni, hogy mely tantárgyi tanterveket vagy helyi tantervi rendszert húja le a szolgáltató pontokon az adatbank állományából.

1997-es terveinkben – a már megkezdett sorozatainkon túl – néhány újabb téma sorozat jellegű feldolgozása is szerepel. Így több oldalról szeretnénk megközelíteni az államháztartási reform köznevelésre gyakorolt várható hatásainak problémáit, s szeretnénk rendszeresen tantervkritikákat közölni. Reménykedünk abban, hogy régóta dédelgetett tervünk valóra váltása is sikerül: a hihetetlenül gazdag tankönyvpiac egy-egy jelentősebb tankönyvcsaládjának kritikai értékelése, azaz egy tankönyvkritikai sorozat indítása.

Ez a néhány – már bekevertkezett és a közeli jövőben tervezett – tartalmi gazdagodás is jelzi, hogy még sokoldalúbban szeretnénk kielégíteni olvasóink növekvő szakmai érdeklődését, azért, hogy az egyre nehezedő feltételek között megtartsuk őket olvasói és előfizetői táborunkban. Sőt, titkon abban is reménykedünk, hogy bővülő szolgáltatásaink új olvasókat, előfizetőket vonzanak hozzánk.

Talán nem illúzió azt gondolni, hogy a pedagógusokban minden külső feltétel romlása ellenére megmaradt az igény a szakmai fejlődés, a szakmai önreflexió iránt. Ha nem így lenne, akkor valóságtól elrugaszkodott, voluntarista ábrándkép lenne a köznevelés megújításának egész modernizációs stratégiája csakúgy, mint annak feltételezése, hogy az iskola minőségi fejlesztésével van esély a gazdasági növekedés, a társadalmi felemelkedés feltételeinek javítására.

A szerkesztőség, minden szkeptikus állásponttal dacolva, a szakmájának szerteágazó problémái iránt érdeklődő, az iskola világát értelmiségi módon szemlélő, az újabb és újabb ismeretek, megközelítési módok iránt fogékony és nyitott pedagógust feltételezve szerkeszti az Új Pedagógiai Szemlét.

Bizunk benne, hogy a lap pedagógusképe nem valóságidegen.

Bognár Mária

Az Országos Közoktatási Intézet tantervi adatbankja¹

Az Országos Közoktatási Intézet 1997 januárjától megkezdi a tantervi adatbank működtetését minősített tantervekkel. A szolgáltatás azoknak a tantestületeknek, tanároknak nyújt elsősorban segítséget, akik nem önálló tantervfejlesztő munkával akarják kidolgozni az iskola helyi tantervét.

Miért is kell tantervi adatbank?

Ma már nem „hír értékű” azt olvasni, hogy az iskoláknak – a közoktatási törvény előírásainak megfelelően – az 1998/99-es tanév megkezdésére jóváhagyott pedagógiai programmal és az ennek részét képező, a NAT követelményeinek eleget tevő helyi tantervvel kell rendelkezniük. A helyi tanterv összeállítása az iskolákban eddig megszokott tervező tevékenységektől lényegesen eltérő helyzet elé állítja az intézményvezetőket és a pedagógusokat. A tanítási-tanulási folyamat tervezése eddig a legtöbb esetben nem jelentett többet, mint a központi (vagy egy jóváhagyott alternatív) tanterv alapján az éves tanmenet elkészítését/vagy a korábbi évekre készült tanmenetek felülvizsgálatát, a tanév során pedig a felkészülést az órákra. Hogy mekkora feladatot jelent egy tanterv elkészítése, azt csak azok tudják, akik valamilyen eltérő pedagógiai koncepció megvalósítási szándékával kidolgozták alternatív tantervüket. De még nekik sem kellett akkoriban saját pedagógiai elképzeléseik leírásán túl egy kerettanterv követelményeinek is eleget tenniük.

Egy tantárgyi tanterv kidolgozásához a szakterület alapos, a legfrissebb tudományos eredményeket is magában foglaló ismerete mellett pedagógiai tudásra is szükség van, hogy az ezekből az ismeretekből kiválasztott tananyag tanítható, a diákok számára pedig tanulható tartalmú és szerkezetű legyen. A szakmai és pedagógiai felkészültségen túl a tantervszerzőnek időre, sok-sok szabadidőre is szüksége van a tanterv megírásához. (Példaként említhetjük, hogy az Alternatív Közgazdasági Gimnázium megindulása előtt eredeti tantervének kidolgozásakor egy tanéven keresztül az akkor alkalmazott tanárok nem tanítottak sehol, a tanterv elkészítése volt a feladatuk.) A közoktatási törvény megalkotói és elfogadói is tisztában vannak e feladat nagyságával, ezért szerepel benne az a kitétel, hogy a helyi tanterv kialakításához egyetlen pedagógus *sem kötelezhető* eredeti tanterv kimunkálására. (Természetesen ez nem jelenti azt, hogy ha egy iskola egész tantestülete, egy pedagóguscsoportja vagy akár csak egy pedagógusa saját készítésű tanterv alapján szeretne dolgozni, akkor ne állna nyitva ennek a lehetősége is.) Ha nem kell eredeti tantervet készíteni, akkor viszont a NAT követelményeinek eleget tevő tantervek kínálatára van szükség ahhoz, hogy legyen miből kiválasztani azokat, amelyekből némi „fazonra igazítás” után egy-egy iskola összefűzi a helyi tantervét. Ezt a tantervi kínálatot fogja tartalmazni az *Országos Közoktatási Intézet tantervi adatbankja*.

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

Milyen tanterveket tartalmaz a tantervi adatbank?

Az OKI tantervi adatbankjába csak az *OKI által minősített tantervek* kerülnek be. Az OKI-minősítés azt jelenti, hogy az adott tanterv eleget tesz az általa átfogott NAT-szel *valamennyi általános és részletes fejlesztési követelményének*. OKI-minősítést szerezhet olyan tantervcsoport is, amelynek tantárgyai egymás komplementereként fedik le teljesen a NAT egy nagyobb szeptelének követelményeit.

Az adatbank műveltségi részterületenkénti és műveltségterületenkénti tanterveket, valamint teljes iskolai tanterveket tartalmaz majd. 1996 végére, '97 elejére műveltségterületenként legalább 3-7 tanterv áll rendelkezésre (az élő idegen nyelv esetén a jellemzően tanított nyelvenként ugyanennyi), a választék 1997 májusáig-júniusáig még továbbiakkal gyarapszik. E tantervek jellegüket, célkitűzéseiket, megközelítésüket, kidolgozottságuk mélységét tekintve igen különbözőek. Ezzel biztosítható, hogy az eltérő igényekkel és feltételrendszerrel működő iskolák előtt valódi választási lehetőség álljon.

Az OKI megrendelésére készülnek egészen *részletesen kidolgozott tantárgyi tantervek* azoknak a pedagógusoknak, akik szívesen dolgoznak ilyen programokból. Ugyanakkor ugyanazon műveltségi területnek (vagy műveltségi részterületnek) lesz *kevésbé részletező* tanterve is, amely azt feltételezi, hogy a tantervet választó tanár szeret maga is részt vállalni a tervezésben, maga is szívesen alakítja tanítási programját. Készüljenek olyan tantervek, amelyek inkább *„átlagos”* osztályban alkalmazhatók, mások inkább a *lassabban haladóknál*. Természetesen az *érdeklődőbb, tehetségesebb* diákokról sem feledkeznek meg a tantervszerzők. Más megközelítésben az adatbank valamennyi műveltségi területre és részterületre vonatkozóan tartalmaz olyan tanterveket, amelyek *„csupán”* a NAT követelményeinek tesznek eleget, és olyanokat is, amelyek ennél kisebb-nagyobb mértékben *többletkövetelmények* teljesítését is célul tűzik ki. Dolgoznak olyan programokon, amelyek elsősorban a gyakorlatiasabb jellegű *képességfejlesztést* szolgálják, és olyanokon is, amelyek az *intellektuális teljesítményeket* részesítik előnyben. Egyes műveltségi területek esetén a tanterv alkalmazhatósága szempontjából meghatározó különbséget jelent az iskola *felszereltsége, eszközökkel való ellátottsága*. Természetesen ez is olyan szempont, amelyet a kínálat kialakításakor, azaz az adatbank alapjainak lerakásakor már figyelembe kell venni. Lesznek olyan tantervek, amelyek tiszteletben tartják a *hagyományos kialakult tantárgyi kereteket*, és lesznek olyanok is, amelyek élnek a NAT kínálta szabadsággal, az egy-egy műveltségi területen belüli vagy a különböző műveltségi területek közötti *integrációs lehetőséggel*.

A műveltségi területenként készülő tanterveken túl tovább gazdagítják a kínálatot az adatbankba bekerülő *egész iskolára vonatkozó komplett tantervek*. Egy csoportjuk *valóban létező iskolák* tantervének a NAT-hoz igazított átdolgozása. A másik csoportot azok a tantervek képezik, amelyek elkészítésére *egy-egy régió* képviselői szövetkeznek, és programjukat egy, az adott területre jellemző „ideáltípus” iskola számára készítik. Ide tartoznak a sajátos tantervi igénnyel jelentkező, *összevont osztályokkal* működő iskolák is. A tantervbank gondozói az iskolai kezdőszakaszhoz ajánlják ezeket a tanterveket. A harmadik csoportba azok a tantervek tartoznak, amelyek elkészítésére/elkészíttetésére – tantervírók felkérésével – *tankönyvkiadók* vállalkoznak. Ezeket a tanterveket leginkább az jellemzi, hogy egy-egy tankönyvkiadó már meglévő, de a NAT-hoz aktualizált tankönyveire alapoznak. A komplett iskolai tantervek átvehetők teljes tantárgyi rendszerükben, de nyitva áll annak a lehetősége is, hogy a tantárgyaknak egy csoportját vagy közülük akár csak egyetlenegyét adaptáljanak a majdani felhasználók.

Milyen formában működik majd az adatbank?

Az előbbiekből már kiolvasható, hogy nem egészen egy év múlva (amikor feltehetően az iskolák tömege lát majd helyi tanterve összeállításához) már igen sok tanterv áll rendelkezésre (óvatos becslések szerint 500-nál is több). Ahhoz, hogy egyidejűleg valamennyihez hozzá lehessen férni, akár mindegyiket tanulmányozni lehessen, a legcélszerűbb megoldás a számítógépes adatbázis alkalmazása. Ha az összes tanterv a hagyományos módon, csak nyomtatott formában (könyv alakban) lenne hozzáférhető, igen költséges volna valamennyit beszerezni. Az egyes tantervek elkészülte utáni azonnali kinyomtatás vagy fénymásolás szinte lehetetlen volna és a postázás, a terjesztés is igen költséges lenne. A számítógépes hálózaton keresztül a terjesztés gyors és viszonylag egyszerű; lemezeken vagy a későbbiekben CD-n egyre tágabb kör számára megoldható feladat olvasni, használni a tanterveket. Nagyobb teljesítményű számítógéppel nemcsak valamennyi pedagógiai intézet, de egyre több iskola is rendelkezik.

A számítógépre telepített adatbank azért is célszerű, mert lehetővé teszi a különböző szempontok szerinti keresést és kiválasztást. (Ma már a korszerű könyvtárak katalógusait is számítógépre vitték.) Maga az adatbankot kezelő szoftver is rendelkezésre áll. A Mentor informatikai cég már néhány évvel ezelőtt kifejlesztett egy tantervíró programot, a Profil², amelyet azóta folyamatosan fejleszt. A fejlesztés évről évre újabb és újabb tantervi adatbázist eredményezett (és egyre felhasználóbarátabb programot is). E tantervi adatbázisok körül természetesen még egyik sem olyan, hogy érdemes lenne belőlük helyi tantervbe válogatni, ezek még nem NAT-konformak. Az adatbázisok tantervei még a NAT elfogadása előtt íródtak, így nem is várható el, hogy olyan követelményeknek tegyenek teljes mértékben eleget, amelyekről szerzőjük még nem is tudott. Viszont a kialakított szoftver nemcsak az adatbázis tárolására – a tantervi adatbank működtetésére – alkalmas, hanem a benne szereplő egyes tantervekből teljes iskolai helyi tantervet lehet összefűzni, illetőleg a helyi igények szerint ki is lehet azokat egészíteni vagy esetleg a helyi sajátosságokat figyelembe véve módosítani.

Az OKI tantervi adatszolgáltató pontjait a megyei pedagógiai intézetekben, valamint 21 egyéb helyszínen fogja működtetni. A megyei pedagógiai intézetekbe a Soros Alapítvány már 1995 végén nagy teljesítményű számítógépeket telepített, hogy az intézetek régiójuk pedagógiai információs központjaként is tudjanak tevékenykedni. Az OKI – a Soros Alapítvánnyal kötött megállapodás alapján – e számítógépes szolgáltató pontokat további pedagógiai információkkal és „szolgáltatnivalókkal” látja el (így pl. NAT-konform tantervekkel). Ezenkívül a Köznevelésben az OKI által meghirdetett nyílt pályázatán 21 további helyszín is elnyerte annak a lehetőségét, hogy egy kiépítendő számítógépes hálózatba bekapcsolódva szintén tantervi és pedagógiai szolgáltató ponttá váljék. Tehát a 19 megyei és a Fővárosi Pedagógiai Intézeteken kívül az alábbi helyeken lehet szintén hozzáférni az OKI tantervi adatbankjához, amely helyszíneken NAT-konform tantervek gazdagabb kínálatát 1997 januárjától lehet majd találni.

² Erről bővebben l. Káldi Tamás: Helyi tantervek készítése számítógéppel. Új Pedagógiai Szemle, 1996. 7-8. sz. 138-155. o.

Szolgáltató pontok

Cím	Intézmény
3600 Ózd Pf.: 33.	Szabó Lőrinc Általános és Szakiskola
4081 Hajdúnánás, Polgári u. 71.	Barcsa János Általános Iskola
8900 Zalaegerszeg, Apáczai Csere János tér 5.	Apáczai Csere János Általános Művelődési Központ
2900 Komárom, Czuczor Gergely u.	Móra Ferenc Általános Iskola és Speciális Szakiskola
3200 Gyöngyös, Petőfi út 2.	II. Rákóczi Ferenc Általános és Művészeti Iskola
7900 Szigetvár, Rákóczi Ferenc u. 9-13.	Szigetvár Város Önkormányzat, Tinódi Lantos Sebestyén Általános Iskola
4110 Biharkeresztes, Ady E. u. 2.	Bocskai István Gimnázium, Szakiskola és Diákotthon
3950 Sárospatak, Arany János u. 5-7.	Árpád Vezér Gimnázium
6500 Baja, Oltványi u. 14.	Újvárosi Általános Művelődési Központ
6300 Kalocsa, Szent István kir. út 12-14.	1. sz. Általános Iskola
8501 Pápa, Várkert út 6.	Petőfi Sándor Gimnázium és Egészségügyi Szakközépiskola
6640 Csongrád, Kossuth tér 1.	Batsányi János Gimnázium és Szakközépiskola
8800 Nagykanizsa, Sugár út 13.	Zsigmond Vilmos és Winkler Lajos Műszaki Középiskola
6800 Hódmezővásárhely, Szőnyi u. 2.	Bethlen Gábor Református Gimnázium
9400 Sopron, Ferenczy János u. 7.	Vas- és Villamosipari Szakképző Iskola és Gimnázium
4702 Mátészalka, Kőlcsey u. 12.	Gépészeti Szakközépiskola
7090 Tamási, Bezerédy u. 1.	Béri Balogh Ádám Gimnázium
2100 Gödöllő, Batthyány Lajos u. 32.	Damjanich János Általános Iskola
5350 Tiszafüred, Baross út 36.	Koesuth Lajos Gimnázium Kereskedelmi Szakközépiskola és Kollégium
7600 Pécs, Apáczai körtér 1.	Apáczai Nevelési Központ
1096 Budapest, Vendel u. 3.	Alapítványi és Magániskolák Egyesülete

Mit és hogyan kínálnak majd a szolgáltató pontok?

A szolgáltató pontok a következő lehetőségeket kínálják:

- böngészni lehet számítógépen az adatbankban;
- a tantervi adatbank mellett működő számítógépes tankönyvi adatbankból egyszerű módon tájékozódni lehet a tantervben szereplő egy-egy tankönyv vagy egyéb nyomtatott taneszköz legfontosabb adatairól;
- meg lehet tekinteni az adatbankban szereplő tanterveket kinyomtatott formában;
- több helyszínen magukat az említett tankönyveket is kézbe lehet venni, helyben meg lehet ismerni;
- a szolgáltató pontokon az ezzel a feladattal megbízott munkatársak igény alapján tanterveket másolnak az adatbankból lemezre vagy papírra;
- tanácsokat adnak a tantervek kiválasztásához;
- ha egy iskola tantárgyanként akarja kiválasztani teljes helyi tantervét, akkor az egységgé formálásában is segítenek.

A felsorolt szolgáltatások szinte ingyenesen vehetők igénybe. Mindössze akkor kell fizetni és akkor is csak az *önköltséget* kell téríteni, ha valaki lemezen vagy nyomtatott formában szeretne megkapni egy vagy több tantervet, de maga a

tanterv mint szellemi termék nem kerül pénzbe. Persze, mielőtt bárki elmenne egy-egy szolgáltató ponton tájékozódni az adatbank kínálta lehetőségekről vagy már tantervet/tanterveket választani, célszerű előre egyeztetni az időt az ott dolgozó munkatársakkal és előzetesen megbeszélni, hogy pontosan mit is szeretnének. Ha tantervet szeretnének választani, akkor erre is fel lehet előre készülni.

Milyen módon lehet tájékozódni az adatbankban szereplő tantervek főbb jellemzőiről?

Amint utaltunk rá, az OKI tantervi adatbankjába iskolai tantervek, teljes műveltségi területre készülő ún. „átfogó” tantervek, (amelyek több tantárgyra tagolódnak) és ún. „tantárgyi” tantervek (amelyek egy vagy több műveltségi részterületet egyetlen tantárgyba foglalt komplex egészként dolgoznak fel) kerülnek be. Valamennyi tanterv jellemzőiről külön összegző leírás (annotáció) is készül nyomtatott formában. Ezeket az Új Pedagógiai Szemle fogja mellékelteként 1997 januárjától folyamatosan közölni. Mielőtt tehát bárki elmenne egy szolgáltató pontra, a nyomtatott tájékoztatónak köszönhetően előzetesen a következő információkat szerezheti meg az adatbankban szereplő tantárgyi és átfogó tantervekről:

A tanterv általános jellemzői

- *A tanterv megnevezése.* (Az a név vagy fantáziánév, amellyel a tantervszerző/k a tantervet nevezi/k.)
- *A tanterv által átfogott évfolyamok.* (Amely évfolyamokra készült.)
- *A tanterv az alábbi teljes iskolai és/vagy átfogó tantervnek a része.* (Ha pl. egy tanár csak a saját szakjaival kapcsolatos tantervet választaná ki, egyben felhívhatja kollégái figyelmét, hogy vannak a tantervhez kapcsolódó más tantervek is.)
- *A tanterv követelményeinek teljesítéséhez javasolt időkeret a NAT szakaszai szerinti összoraszámbontásban, megjelölve, hogy ez a tantásra kötelezően felhasználható időkeretek hány százaléka.* (Mivel a NAT az időkeretek felhasználására százalékos javaslatot tesz, az e helyen szereplő arányok a NAT-javaslatokhoz képesti tájékozódást segítik.)
- *Az időkeretek felhasználásának évfolyamok szerinti bontása.* (Az oktatási törvény alapján kötelezően felhasználható időkeretek tantárgyak közti elosztásához kínál tájékoztatósi pontot.)
- *Az időkeretek felhasználásának javasolt módja.* (Itt olyan válaszokra lehet számítani hogy heti, kétheti gyakoriságú, egyetlen nagyobb tömbben [kurzuson] vagy több nagyobb tömbben [epochálisan] szervezett időfelhasználást javasol(nak)-e a tantervszerző(k). Ugyan az időfelhasználási mód csak javaslat, ugyanakkor ha egy iskola tantárgyanként válogatja össze helyi tantervét, akkor arra mindenképpen célszerű ügyelni, hogy a kiválasztott tantervek ilyen szempontból [is] összeilleszthetők legyenek.)

A tanterv és a NAT viszonyának jellemzői

- *Műveltségi terület.* (A tanterv által átfogott NAT műveltségi terület/ek megnevezése.)
- *Műveltségi részterület/ek.* (A tanterv által átfogott NAT műveltségi részterület/ek megnevezése.)

- A NAT követelmények közül a tanterv valamennyit teljesíti. /A NAT követelmények közül a tanterv a következőket nem teljesíti. (Ez utóbbi helyzet csak akkor állhat elő - mint ahogy erről már korábban szó volt -, ha a NAT nagyobb szeletére készít egy szerzőcsoport összehangolt, egymást követelményeiben kiegészítő tantervet. Ez esetben a hiányzó követelmények megtalálásához is segít az az utalás, amely megnevezi, hogy melyik átfogóbb tantervnek része az éppen vizsgált program.)

- A tanterv a magában foglalt (rész)műveltségi terület(ek)re vonatkozó NAT-követelményeken felül a következőképp leírható többletkövetelményeket tartalmazza. (Itt lehet azt mérlegelni, hogy a kiválasztott tanterv többletkövetelményeit tudják-e teljesíteni a diákok, illetőleg ezek a többletek összhangban vannak-e az iskola fő céljaival, pedagógiai koncepciójával.)

- A műveltségi területek közös követelményei közül melye(ke)t tartalmazza kiemelt hangsúllyal. (Ez a pont is olyan, ahol egybe lehet vetni a tantervet az iskola célrendszerével.)

A tanterv részletes jellemzői

- A tanterv fő céljai. (Segít az iskolai célokkal összhangban álló tanterv kiválasztásában.)

- A tanterv sajátos megközelítése, nézőpontja. (A tantervet választó tanár itt mérlegelheti, hogy azonosulni tud-e ezzel a nézőponttal, megközelítésmóddal, azaz tud-e hitelesen tanítani a vizsgált tanterv alapján. Egyben konzultálhat az érintkező tantárgyakat tanító kollégáival, hogy a választandó tanterv megközelítésmódja összhangban áll-e a kapcsolódó tárgyak kiválasztásra tervezett tanterveivel, erősítik-e egymást és könnyítik-e a diákok számára a tanulást.)

- A diákok tanulását segítő jellemző tanítási módszerek. (A tantervet választó tanár pl. mérlegelheti, hogy a felsorolt módszerek alapján tud-e eredményesen tanítani, vagy mely módszerekkel bővítenő pedagógiai eszköztára stb. E ponton ismét mérlegelni lehet, hogy illik-e a vizsgált tanterv az iskola egészébe.)

- Mely tanulócsoporthoz ajánlott (a tanulás megkezdésének szintje, haladási tempó, a tanulás intenzitása, a tanulás célja stb.). (Segít eldönteni, hogy illeszthető-e a vizsgált tanterv az adott tanuló/tanulócsoporthoz igényeihez, szükségleteihez.)

- A tanterv kidolgozottsági szintje. (A tantervet adaptáló pedagógus számára támpont arról, hogy mennyire részletező a vizsgált program.)

- A tantervben a differenciált haladásra kínált megoldások. (Ha gazdag a kínálat, akkor ez az információ megerősíti, hogy tényleg heterogén, ún. „átlagos képességű” tanulócsoporthoz ajánlott.)

- A tanterv által feltételezett előzetes tudás, meglévő képességek. (Ha a tanterv tanítására az 1. évfolyamtól kerül sor, akkor a tanulók valamilyen szempont szerinti kiválogatására utalhat. Ha a tanterv tanítása magasabb évfolyamon kezdődik, akkor pedig arra ad jelzést, hogy hogyan szükséges „aláépítkezni”).

A tanterv alkalmazásához szükséges feltételek

- A tanterv tanításához javasolt végzettség (szakpárosítás) vagy speciális felkészültség.

- A tanterv tanításához feltételezett további speciális ismeretek vagy sajátos jártasság. (Mindkettő a tanár és az iskolavezető számára nyújt támpontot ahhoz,

hogy az adott személyi feltételek mellett érdemes-e adaptálásra választani a vizsgált tantervet, vagy hogy milyen továbbképzésen való részvételt szükséges tervbe venni tanításáért.

– *A tanterv által igényelt sajátos térszervezési megoldás(ok).* (Annak mérlegelési lehetőségét kínálja fel, hogy biztosíthatók-e az iskolában ezek a feltételek vagy megszervezhető-e a tanterv tanításának megkezdéséig.)

– *A tanterv által igényelt csoportszervezés módja és szempontja.* (Egyrészt az iskolában ilyen szempontból rendelkezésre álló feltételeket, másrészt az iskola pedagógiai koncepciójából következő csoportszervezési szempontokat célszerű összevetni a vizsgált tantervben szereplőkkel.)

– *A tanterv tanításának speciális helyiség és/vagy felszerelés/berendezés igénye.* (Itt is egy „kemény” feltétellel néznek szembe a tantervet választani kívánók.)

– *A tanterv mely kiadó(k) (tan)könyveit használja.*

– *Az egy-egy évfolyamon használt (tan)könyvek számának minimuma és maximuma, az adott évfolyamot is megjelölve.* (E két szempont arról tájékoztat, hogy rendelkezésre állnak-e egyáltalán a tanterv tanításához kipróbált tankönyvek [kivéve a NAT új tartalmait, amelyek esetén ez nem reális szempont], a tantervet alkalmazni szándékozók támaszkodhatnak-e az adott kiadó(k) tankönyveivel kapcsolatos tapasztalataikra, illetőleg azt is mérlegre tehetik, hogy a szülők meg tudják-e venni a szükséges könyveket.)

– *A tanterv tanításához szükséges egyéb információhordozók.*

– *A tanterv speciális eszközigénye.* (E két szempont megint az iskola rendelkezésre álló vagy a tanterv adaptálása érdekében biztosítandó tárgyi feltételeire utal.)

A tanterv referenciái

– *A tanterv kidolgozóinak neve, foglalkozása (címe és telefonszáma).* (Az ismertebb vagy esetleg kevésbé ismert néven túl a foglalkozás is egyfajta támpont, hiszen fontos, hogy egy hosszabb időszakra kiválasztandó tanterv elméletileg is kellően megalapozott legyen, ugyanakkor legyen a kidolgozók között olyan, aki a tanítás gyakorlati oldaláról rendelkezik a szükséges tapasztalatokkal. A tantervszerzők abban az esetben adják majd meg címüket és/vagy telefonszámukat, ha a következő pontban felkínálnak valamilyen segítséget.)

– *A tantervet alkalmazni kívánóknak felkínált segítség/támogatás.* (Itt a konzultációtól a bemutatákon és továbbképzési alkalmakon keresztül széles körű választékra lehet számítani, amellyel a tantervet adaptálóik igényeik szerint élhetnek.)

– *A tantervnek azon elemei, részei, amelyeket a felhasználók a helyi feltételek és igények alapján módosíthatnak vagy módosítaniuk szükséges.* (Az adatbankba kerülő tantervek mindenképpen helyi adaptációt igényelnek. De hogy mennyire kell vagy mennyire lehet egy tantervhez „hozzányúlni”, az megint csak befolyásolhatja a tantervkiválasztási szándékot.)

– *A tanterv eddigi alkalmazásáról, gyakorlati tapasztalatairól információt adó iskolák/pedagógusok.* (Sokan szívesen megnéznék egy-egy programot, tantervet „működés közben”, hiszen ilyenkor sokkal gyakorlatiasabb kérdésekkel találja magát szemben a program iránt érdeklődő, mintha csak a leírtak alapján döntene.)

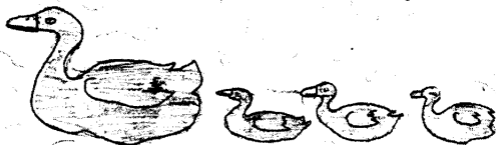
– *A tanterv szakmai ajánlója.* (Garanciát jelenthet egy szakmai szervezet vagy ismert pedagógus szakember támogató véleménye.)

- A tanterv lektora(i). (Egy tanterv akkor kerül be az adatbankba, ha a lektori véleményt figyelembe véve a szerzők és a lektor egyezsége jutnak. Emiatt újabb garanciát jelent, ha a tanterv lektorának is ismerni lehet a személyét.)

Ha egy-egy tantervről már előzetesen ilyen sok szempont alapján gondolkodnak az egyes pedagógusok és nevelőtestületek, viszonylag könnyű lesz kiválasztani közülük azokat, amelyek valóban illenek az iskola sajátos feltételrendszeréhez. Ezek alapján tantestületi keretek között hozzávetőlegesen azt is át lehet gondolni, hogy mely tantárgyi tantervekből lehet majd összefűzni a komplett iskolai tantervet, vagy melyik az a teljes iskolai tantervcsomag, amely számításba jöhet mint lehetséges adaptálható program. (A teljes iskolai tantervekről is készül átfogó tájékoztató, amely az iskola céljait, jellemzőit, illetőleg tantárgyi rendszerét mutatja be. Az iskolai tantervek egyes tantárgyainak részletes ismertetésére a tantárgyi tantervek között kerül sor.)

Az előbb felsorolt szempontok közül több ún. „kulcsszóként” szerepel az adatbankban. A kulcsszavak azok, amelyek alapján böngészni, keresgélni lehet. Így pl. nemcsak matematika- vagy 5. évfolyamra íródott tanterveket lehet majd keresni, hanem kiválogathatók a lassabban haladóknak készült, a projekt módszerre vagy a megtanítás stratégiájára építő tantervek csakúgy, mint a differenciálást vagy az azonos érdeklődésen alapuló csoportmunkát előtérbe helyezők.

Az itt elmondottak azokról az első lépésekről és kialakított keretekről számoltak be, amelyekkel az Országos Köznevelési Intézet segíti a helyi tanterveket készítő iskolákat. Amikor a szolgáltató pontok már valóban a NAT-konform tanterveket tudják kínálni, tehát amikor ténylegesen élni, működni kezd a tantervi adatbank, a tapasztalatok segítenek majd abban, hogy ez a támogatás minél teljesebb választ tudjon kínálni a felhasználók igényeire.



Kaponyás Gábor

Kaponyás Gábor

Az oktatás minősége és az önkormányzati oktatásirányítás

Az alábbiakban két esettanulmány¹ mutatunk be abból a vizsgálatból, amelyet a Világbank kezdeményezésére az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központja folytatott az oktatás minősége és az önkormányzati oktatásirányítás színvonala közötti összefüggések feltárására.

A vizsgálat alaphipotézise volt, hogy egy-egy oktatási intézmény pedagógiai tevékenységének eredményessége az intézmény belső sajátosságain kívül erőteljesen függ az iskolát fenntartó önkormányzat oktatásirányítási, finanszírozási gyakorlatának szakszerűségétől is. A vizsgálat során kérdőíves interjúk készültek a mintába bekerült települések iskoláinak igazgatóival, egy-egy pedagógusával, továbbá a szülők egy-egy képviselőjével arról, hogy ők hogyan látják az önkormányzati oktatásirányítás és az adott iskola eredményességének összefüggéseit. Ugyanezekről a problémákról megkérdezték a helyi oktatáspolitikát – az önkormányzati testület oktatási bizottságának és az önkormányzat oktatásügyet irányító hivatalának – egy-egy képviselőjét. Az interjúkban a megkérdezettek részletesen elmondhatták, miként látják településük, iskolájuk oktatásügyét, hogyan értékeli oktatási intézményük / intézményeik oktató-nevelő tevékenységének minőségét, eredményességét. A mintába bekerült településeken felvett kérdőívek és az iskolai eredményességre vonatkozó vizsgálatok alapján településenként egy-egy esettanulmány készült, amelyben a kutatók összegezték az adott település oktatásügyi állapotának sajátosságait.

Úgy véljük, hogy ezek az esettanulmányok a kutatásban betöltött funkciójukon túl sajátos rajzolatát adják a közoktatás mindennapi valóságának, érdekesen tükrözik vissza azokat az összetett folyamatokat, amelyekben megteremtődik egy valóban a helyi igényekhez illeszkedő, a polgárok által is kontrollált, az önkormányzat által irányított közoktatási rendszer. Az elkészült esettanulmányokból egy kisváros és egy nagyközség oktatásügyi folyamatait bemutató állapotrajzot választottunk ki. A két település oktatásügyének sajátos történései számos vonatkozásban tipikusak, rajtuk keresztül képet kaphat az olvasó azokról a tendenciákról, konfliktushelyzetekről, amelyek ma jellemzik a helyi oktatáspolitikát.

Joggal vetődhet fel az olvasóban a kérdés: miért érdemel nyilvánosságot egy kutatási program két munkaaanyaga? Elsősorban azért, mert az esettanulmányokból kirajzolódó konfliktuskezelési, megoldás-keresési metódusok olyan gondolkodási folyamatok iniciálói lehetnek, amelyeknek eredményeként másutt, hasonló problémákban könnyebb lehet majd megtalálni a helyi oktatáspolitikát szereplői számára a megoldási alternatívákat.

A szerk.

¹ A két esettanulmány az Országos Közoktatási Intézet és az Új Pedagógiai Szemle együttműködésében az OKI anyagi támogatásával jelenik meg.

Nagy Mária

Iskolai eredményesség és a helyi döntéshozatal egy magyar kisvárosban

- Esettanulmány -

Ez az esettanulmány nagyrészt a pénzről szól. Nem csak (és nem elsősorban) arról, hogy mennyi pénze van K. város önkormányzatának, és ebből mennyit költ az oktatásra vagy hogy mennyit kapnak az iskolák és mennyit szeretnének, hanem főként arról, hogy mennyire konkrét és mennyire absztrakt ma a pénz K-n, valamint hogy ki hogyan viszonyul a pénzhez.

K-n pillanatnyilag öt önkormányzati és egy felekezeti (katolikus) általános iskola van. A történet másrészt róluk, illetve közvetve a hatodik, most épülő új önkormányzati iskoláról szól. A felkeresett négy általános iskolából kettő szeptembertől megszűnik, illetve a mintába be nem került ötödik iskolával összevonva újjáéled a (tervek szerint) szeptemberben induló új iskolában.

A város

K. álmos kisváros a határszélen. A helyi önkormányzati vezetők néha-néha már arra gondolnak, hogy a rég nem használt vasútvonalat a szomszéd felé újra elindítják (a vasútra rakott kamionokról ábrándoznak, megelégnék a kereskedelemről és PÉNZ-ről), ám a határ másik oldalán még ennél is álmosabbak, óvatosabbak a népek. A lakosság lélekszáma 18 és fél ezer fő körül mozog az utóbbi években, nem is fogy, nem is nő. A korábbi ipari munkahelyek leépülöken, átalakulóban vannak. A munkanélküliek számát az oktatási bizottság elnöke 2000 körülire teszi, a város környéki munkanélküliséget ennél jóval magasabbra. A korábbi munkába járási lehetőségek is szűkültek, helyükbe – a hivatal munkatársa szerint – magánvállalkozások lépnek. A város külső képe nem utal látványos változásokra: nem túl sok kis üzletet, vállalkozást, építkezést lehet látni. Nagyobb mozgást a város szélén, az épülő új iskola körül lehet érzékelni: pazar új házak épültek-épülnek a környéken. A divatossá váló helyen laknak a városi és a környékről beköltöző újjgazdagok. Ezen a környéken fogadott leggazdagabb beszélgetőpartnerem is: a 2. sz. iskola vállalkozó apukája, vállalkozása irodájában.

A várost bemutató vezetők szívesen nevezik K-t iskolavárosnak, kulturális centrumnak. A városban a legszebb modern épület valóban az Oktatási és Művelődési Centrum (szakközépiskola és gimnázium, művelődési ház – igazgatója a Művelődési és Sportbizottság elnöke). Az össztanulói létszám 1991–1996 között 5–6%-os csökkenést mutat, ez természetesen az általános iskolai tanulók kb. 30%-os létszámcsökkenéséből fakad, amit nem egyenlített ki a középiskolások számának csaknem 10%-os növekedése sem. A létszámváltozás nem érinti persze egyenesen az általános iskolákat (lásd később, részletesebben). A kb. 6000 tanuló a város 6 óvodája, 5 önkormányzati és egy katolikus általános iskolája, egy enyhe értelmi fogyatékosok iskolája, egy zeneiskolája, egy-egy hat, illetve nyolc évfolyamos osztállyal is rendelkező gimnáziuma, a világbanki programba is bekapcsoló-

dott szakközépiskola és gimnáziuma, egy szakközépiskola és szakmunkásképzője, egy kollégiuma és egy dolgozók középiskolája fogadja be.

Az utóbbi évek oktatási kínálatában bekövetkezett változásokat az önkormányzati vezetők sokkal pozitívabbnak értékelik, mint az iskolaigazgatók, a tanárok vagy a szülők. Ez azért is lehet így, mert a változások többsége (a keresztény iskola, illetve a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi osztályok megindítása) a vizsgált általános iskolákat inkább fenyegetőleg érintette, és az általános iskolai kínálatban várható minőségi változás (az új iskola felépítése, beindítása) egyben három most működő iskola felszámolását is jelenti.

Az önkormányzat

Az önkormányzat az előző ciklusban is, most is ellenzéki irányítás alatt áll. (Az előző ciklusban SZDSZ-Fidesz, most a Polgári Szövetség – KDNP, MDF, Fidesz – kormányoz.) A gazdálkodás helyzetét 1996-ban az induló 170 millió Ft-os hiány határozta meg, amiből – a Fideszes bizottsági elnök (továbbiakban: BE) szerint – hatvanmillió forint körüli a 13. havi kifizetések hiánya. PÉNZügyekről még a leginkább vele lehetett konkrétan beszélni, mert ugyan mindenki folyton a pénzhiányról és a megszorításokról beszélt, a konkrét költségvetési kérdésekben mégis mindenki hátrított. A „Hivatal Munkatársa” (HM) kifejezetten deklarálta, hogy ő csak szakmai kérdésekben kompetens, pénzügyekbe nem ártja bele magát; az iskolaigazgatók pedig többnyire a GAMESZ-hoz utasítottak, nem lévén önálló gazdálkodók. Azonban BE is bölcsész ember (eredeti szakmája szerint: népművelő), így az ő információi is hézagosak (a költségvetésben az állami támogatás és a helyi adók arányának becsüléséből kitűnik például, hogy más forrásokra ő nem is nagyon gondol itt).

BE szerint a helyi költségvetés legnagyobb problémája az államtól való függés meghatározó mértéke, és így az állami szabályozásnak való végletes kiszolgáltatottság. Ezt példázza a kincstári megoldás is, amivel az önkormányzatok a korábbi kamatbevételeik jó részétől is elesettek. Becslése szerint az önkormányzati bevételek kb. kétharmada származik állami támogatásból. (A valóságban ez még ennél is több, 1996-ban például csaknem háromnegyede.) A pénzügyi bevételek terén az önkormányzat mozgástere kicsi, és szűkülőben van. Példaként említi a helyi iparüzési adó felemelését (8 ezrelékről 1,2%-ra), ami nagyobb megütközést és helyi ellenállást eredményezett, mint amennyi bevételi növekedést. A város lehetőségeit jelzi az is, hogy tavaly kb. 80 millió Ft-ot fordítottak szociális segélyre. Az oktatáson belül BE és HM is kiemeli az alsó fok különösen nehéz helyzetét, hiszen esetükben nem sok külön bevételre lehet számítani, míg például a kereskedelmi szakközépiskola és szakmunkásképző minisztériumi pénzekből fejlesztéseket is tudott végrehajtani. BE szerint az általános iskolai fejkvóta messze nem elegendő, így az önkormányzat kénytelen alkotmányellenesen finanszírozni az iskolákat: a jogos igények felét vagy 60%-át elégitik ki. Azt a PM szerinti felvetést, hogy talán ez azért is történik így, mert nem elég hatékony a gazdálkodás, BE nem utasította el teljesen, sőt jelezte, hogy éppen ezért próbálnak ők most öt általános iskolából hármat csinálni. Számításai szerint persze ez sem oldja meg távlatilag a problémákat, mert az ezredfordulóra a mai 210 helyett kb. 150 első osztályos lesz csak, azaz kétszázalnyi gyerek el fog fogyni.

Az oktatás részesedése az összköltségvetésből eléggé hektikus. (1991: 32,42%; 1992: 34,61%; 1993: 38,34%; 1994: 45,97%; 1995: 31,78%; 1996: 33,12%.) (Magyarázat nincs rá, minthogy az adatok utólag jöttek, HM bekérte a pénzügyesektől,

és postán elküldte.) A költségvetésen belül meghatározó és 1993–1996 között folyamatosan növekvő a személyi kiadások aránya (45,8%, 44,2%, 50,1%, 56%). Még inkább így van ez az oktatási kiadásokon belül, ahol a személyi kiadások aránya: 58,2%, 64,3%, 66,7%, illetve 70,2%. A fejlesztési kiadások ugyanezen időszakokra: 13,7%, 17,8%, 13,7%, 5,4%. Az oktatási kiadások között a fejlesztési kiadások aránya: 6,7%, 4,4%, 3,7%, 0 (azaz 1996-ban nincs fejlesztési kiadás). Az egy tanulóra jutó oktatási költségek alakulása 1991–1996 között: 55 691 Ft; 71 337 Ft; 96 519 Ft; 120 164 Ft; 127 804 Ft; 137 381 Ft. A költségvetés bevételi és kiadási oldala nemigen egyezik, és az oktatási kiadások is (az 1996-os terveket kivéve) meghaladják az éves oktatási költségvetési összeget. Az önkormányzat túlköltsége, azaz a költségvetés hiánya az, ami BE és HM szerint is a legfontosabb kiindulópont volt az 1996-os költségvetés készítésekor. A túlköltségek oka – a pénzügyekről nyilatkozni hajlandó BE szerint – a bérköltségekben keresendő. Hogy ez konkrétan mit jelent, azt a 3. sz. iskola igazgatónője elbeszéléséből lehet sejteni: ő elég rövid ideje van igazgatói pozícióban ahhoz, hogy elődjét (ma MSZP-s parlamenti képviselő), valamint az önkormányzat figyelmetlen munkatársait hibáztassa azért, hogy fedezetlen csoportbontásokat hajtottak végre, illetve engedélyeztek (vagyis nem elleneztek) az iskolában, felhalmozva így szép csőndben 1,5 milliós hiányt.

Valószínűleg főként a Bokros-program döbentette rá a város vezetőit, hogy nem érdemes a hiányt tovább görgetniük. Ezért 1996-ban válságkezelő programot – helyi, eufemisztikusabb szóhasználatban: intézkedési tervet – dolgoztak ki (valójában ez volt az idei év oktatási költségvetésének kialakítása). Az intézkedési terv (IT) hatására sikerült 100–120 millió Ft hiányt lefáragyniuk. Az IT egységesen 9,6–9,6%-kal csökkentette a város oktatási intézményeinek költségvetését, de ez természetesen nem egyformán érintette azokat. Az óvodák nyitvatartási időt csökkentettek, az általános iskoláknál 23 tanár előnyüdjázasával, iskola-összevonásokkal és csoportszámcsökkentéssel oldották meg a problémát. A középiskolák (önálló gazdálkodók) vállalták a szükséges 9,6% „kigazdálkodását”. Ennek mikéntjét ezentúl az önkormányzat nem firtatja. Az IT „alulról” épült fel, az iskoláktól bekérték a költségvetés megszorítására vonatkozó elképzeléseiket, azt folyamatosan egyeztették. Az óraszámok, illetve a napközicscsoport-számok csökkenése körül folytak a viták. Az önkormányzat igyekezett a megszorításokat a tanórán kívüli tevékenységekre korlátozni, kifejezett preferenciájuk volt, hogy az idegen nyelvi órakeret ne csökkenjen. Hasonlóképpen igyekeztek méltányosan eljárni a 6, illetve 8 évfolyamos gimnáziumi osztályok miatt felsős tanulóit elvesztő általános iskolákkal szemben: meghagyták az alacsony létszámú osztályokat. Az önkormányzati „gazdálkodás” illetően alakulásával egyik önkormányzati beszélgetőpartnerem sem elégedett, szeretnék, ha ösztönzőbb és pozitívabb megoldásokat is alkalmazni tudnának.

Az IT (azaz az idei költségvetés) „alulról” épült fel, HM szerint az alpolgármester összehívta az igazgatók tanácsát, ismertette a pénzügyi osztály által előkészített anyagokat, az igazgatók ennek alapján kidolgozták saját intézkedési tervüket, majd folyamatos egyedi és közös egyeztetés zajlott, míg a képviselő-testület elfogadta a végleges IT-t (költségvetést). A folyamat informális szinten is végbement: az igazgatók rendszeres értekezletén HM is részt vesz, és – mint nyilatkozta, „pletykákból” is – sok mindenről értesülnek kölcsönösen (HM felesége pl. az 1. sz. iskolában dolgozik).

A költségvetés készítésének folyamatát az igazgatók is hasonlóképpen írják le, csupán arra figyelmeztetnek, hogy az önkormányzatnak nincs oktatáspolitikai koncepciója, az intézkedéseket a szükség diktálja. 1996-ban az önkormányzat az új

iskolával kapcsolatos elképzelései alapján kidolgozott egy *általános iskolai koncepciót* (amelyet viszont sem BE, sem HM nem adott át, nem küldött el stb.), és készül egy középiskolai koncepció is. A két iskolafokozat a hivatali irányítás szintjén is kettéválik: az oktatási ágazat képviseletére a „hivatal”-ban művelődési csoport működik, két (egy általános iskolai és egy középiskolai) előadóval. A csoport maga a kívülről patinás, belülről kissé lepusztult hivatal padlásterében kialakított aprócska szobában található, mindkét előadó „régibűtordarab”, a volt járási, illetve városi tanácsi hivatalban dolgoztak. A „bizottság”-ban sincs túlreprezentálva az oktatásügy: nincs pedagógus tagja. Így nem csoda, ha mindkét önkormányzati megkérdezett úgy nyilatkozik, hogy az oktatási ágazat a finanszírozás területén a többi ágazathoz képest hátrányosabb helyzetben van. (Az esettanulmány készítését megelőzően a polgármesterrel folytatott telefonbeszélgetésünk alkalmával a polgármester jelezte, hogy most ugyan nincs önálló oktatási osztály vagy iroda a „hivatal”-ban, de tervezi egy intézményirányító osztály felállítását.)

Összefüggő és koherens oktatáspolitikai koncepciót K.-n egyébként csak a már említett vállalkozó apukától hallottam (ő most éppen egy 500 millió Ft-os vállalkozásban van benne, mint erről az engem kísérő iskolaigazgatótól értesültem). A koncepció minden (főként tartalmi) részletére itt most nem térek ki, leglényegesebb eleme talán az új iskolával kapcsolatos, melyet „szülő” is támogat, *csak nem úgy és nem oda építené, ahol és ahogyan ez most történik. Ő a gimnázium mellé épített volna (volt is szó erről, de bonyolult konstellációk alapján mégsem az valósult meg), ami lehetővé tette volna az általános és a középiskola átjárását, áttanítást, közös épülethasználatot; uszodát épített volna, ahová a városi vállalkozók borsos, a tanulók és a nagyközönség pedig jutányos áron járhattak volna stb.*

A *minőség és eredményesség* kérdései ma nem állnak az önkormányzati iskolafenntartás középpontjában. Az önkormányzat nem foglalkozott az iskolák értékelésével, nincsenek különös szempontjaik az igazgatók jutalmazásához, inkább csak a Kjt.¹ előírásainak betartására törekszenek. Ugyanakkor beszélgetőpartnereim többsége egyetértett abban, hogy szükség lenne az eredményesség mérésére és jutalmazására, az egyes iskolák specialitásainak megerősítésére a folytonos közepes megoldásokkal szemben.

Az egyes iskolák megítélésében eltér BE és HM véleménye. Abban egyetértenek, hogy a 2. sz. iskola a legkevésbé eredményes (ez az az iskola, amelyiknek épületét át kellett adnia az egyháznak, szükségállapotok között él, és évek óta inkább óraadókat és nyugdíjasokat alkalmaz, mert tudja, hogy valamikor majd összevonják egy másik iskolával), de azon túl eltér az álláspontjuk. Ez annál is érdekesebb, mert elvileg egyetértenek abban, hogy mi tesz jóvá egy iskolát: a végzett tanulók helytállása, az iskola nyitottsága a világra, illetve HM szerint az, ha az iskola a tanulóiból a lehető legtöbbet kihozza, BE szerint pedig az, ha a szülők, a tanulók keresik. Az egyes iskolák megítélésében HM véleménye reálisabbnak látszik, abban, hogy BE az összevonás előtt álló 4. sz. iskolát értékeli a legmagasabbra, közrejátszhat az is, hogy annak igazgatónőjét nevezte ki az önkormányzat az új iskola igazgatójává: sokat várnak a modern szellemű, vállalkozó kedvű és ambíciózus pedagógustól.

¹ Közalkalmazottak jogállásáról szóló törvény.

Úgy tűnik, az önkormányzati vezetők általában nagy reményeket fűznek az új iskola felépítéséhez. Több beszélgetőpartnerem megfogalmazta, hogy ezzel kívánják bizonyítani, ezt tekintik az „6 iskolájuk”-nak. A történet politikai szála: az iskola építésére az adott lehetőséget, hogy a 2. sz. iskola épületét visszaigényelte az egyház, és kárpótlásként jelentős összeg jutott az önkormányzat birtokába. A korábbi vezetés – a csökkenő tanulólétszámok mellett – nem kívánt belevágni új iskola építésébe, ám az egyházi iskola visszaadása mellett legharcosabban érvelő két, akkor ellenzéki (KDNP-s) képviselő az 1994-es önkormányzati választások után polgármesteri, illetve alpolgármesteri pozícióba jutott, választási ígéreteik között is szerepelt az új iskola építése. Ebbe 1995-ben bele is kezdtek. A lakosság eléggé megosztott a kérdésben, a politikai viharok ma sem csitultak el. BE érvelése szerint az új iskola nemcsak a költségvetési megszorítások színvonalasabb megoldására ad lehetőséget, hanem szakmai megújulásra is. HM ugyanakkor elismeri, hogy az új iskola körüli csatározások gyakorlatilag már a megszűnés előtt lehetlenné tették két régi (főként a 2. sz.) iskola működését. Azt pedig BE is látja, hogy az eredeti, színvonalas elképzelések helyett az építkezési költségek jelentős emelkedése miatt olcsóbb és hiányosabb megoldásokba kell belemenniük (például elmarad az uszoda építése).

Valójában az új iskola beindítása újabb lökést adhat a városban amúgy is zajló szegregációs folyamatoknak, amelyek nagyjából úgy írhatóak le, hogy a belvárosi részekre koncentrálnak a hátrányos helyzetű tanulók (sok cigány tanuló is), a külső kertvárosi részekre pedig (3. sz. iskola, valamint az épülő, 1996 szeptemberében várhatólag beinduló új iskola) túlnyomórészt a középosztály gyermekei. Ennek megfelelően az új iskolában indítandó osztályokban (matematika tagozat, élnyelvi német oktatás) a „jobb” gyerekekre számítanak, míg a belvárosban talpon maradó egyetlen önkormányzati iskolának (az 1. sz. iskolának) a „válogatott” (ének-zene tagozatos) gyerekek mellett valószínűleg nagyobb számban fel kell majd vennie a környékbeli hátrányos helyzetű gyerekeket is (ez csoportszám-növekedést jelent, de az jelzi, hogy mire számítanak, hogy felzárkóztató csoportot terveznek indítani jövőre). (A belvárosi hátrányos helyzetű gyerekek másik felvevője – az interjúkból úgy tűnik – a katolikus iskola, amelyik láthatólag nem tud versenyezni a „jobb” iskolák kínálatával. Az 1. sz. iskola igazgatója szerint: nem volt türelmük a lassú építkezéshez.) Hogy ez hozza-e majd az oktatás minőségi megújulását K.-n, azt nem lehet tudni.

Az iskolák

Az iskolák sorsát, az interjúk tanúsága szerint, legalább annyira (de inkább jobban) befolyásolja az iskolának mint épületnek a milyensége, mint az, ami a falakon belül zajlik. Érthető ez, hiszen a fenntartó működési költségekben, tulajdonjogban, osztályteremszámokban, tanulólétszámokban és tanárbérekben gondolkodik, és nagyon kevéssé az amúgy is nehezen meghatározható minőségben vagy eredményességben. Ezért fontos tudnunk a k.-i általános iskolákról, hogy a háború előttről három iskolaépület van: a 2. sz. iskolát korábban magában foglaló volt és egyben jelenlegi katolikus iskola, a 4. sz. iskolát szeptemberig még magában foglaló volt evangélikus iskola, valamint az 1. sz. iskolát magában foglaló volt polgári (állami) iskola épülete. A háború után, nagyon szűkös anyagi eszközökből, nagyon rövid távú műszaki megoldásokkal épült a mintába be nem került, az új iskolába beolvadó ötödik iskola, valamint a viszonylag több anyagi ráfordítással a hetvenes években

korszerűsített, ma is használható (de felújítást igénylő) 3. sz. iskola, amely a Monitor-iskola mellett „megúsztá” az átszervezéseket.

Az iskolák átrendeződése a radszerválozás után kezdődött a katolikus egyház iskolaigény-bejelentésével, ami első menetben az 1. sz. iskolát érintette: 1992-ben egy volt zárdaépületet, amelyben az 1. sz. iskola alsósai működtek, visszaigényelt az egyház. Az iskola ezzel 157 tanulóját és 7 nevelőjét is elvesztette, azóta a korábbi három párhuzamos osztály helyett (ének-zene tagozat, emelt nyelvi óraszámú és „normál”) csak kettőt tudott indítani (jövőre, a korábban említettek miatt, újra három osztállyal indul). Az 1. sz. iskola épülete viszont érintetlen volt (állami iskolának épült), így a következő lépcsőben a 2. sz. iskolától elvették az épületét, és visszaadták az egyháznak (ma is ott működik, állítólag egyre kisebb érdeklődés mellett a katolikus iskola). A 2. sz. iskola viszont megmaradt, bár nagy vérvesztések árán. Ma 1991/92-es tanulólétszámának 58%-ával (évi 40-50 fős csökkenéssel), négy évre állandósult szükségkörülmények között működik (nyugdíjasok, óraadók foglalkoztatása, nyelvi labor a pincében, becsomagolva stb.). A többi iskola abban reménykedett (különösen a legnagyobb létszámú, HM által legjobbnak értékelt 3. sz. iskola); hogy a kárpótlásul kapott pénzt a működő iskolák rendezőhatalára fordítják majd. Az önkormányzat tavalyi döntése ezt végérvényesen keresztülhúzta, és elkezdődött az új iskola építése. Ezzel azonban a 2. sz. iskola igazgatója sem járt igazán jól, aki pedig ezért a leghangosabban harcolt, mert az egyháznak való visszaadás ügyében legfőbb ellenlábasai, akkor ellenzéki két képviselő, jelenleg főnökei (KDNP-s polgármester, alpolgármester) nem őt favorizálták az új iskola igazgatójának kinevezésekor, hanem az új iskolába szintén beolvadó, a falusias volt evangélikus iskola épületéből az új, modern épületbe átkerülő 4. sz. iskola dinamikussá igazgatóját. (Igaz, a 2. sz. iskola igazgatója lett a helyettes.) 1991 és 1996 között összességében a városi általános iskolai tanuló aránya kb. 30%-kal csökkent. Ebből a 2. sz. iskola 42%-kal vette ki a részét, az 1. sz. iskola kb. 35%-kal, a 4. sz. iskola kb. 15%-kal, míg a 3. sz. iskola csak 7%-kal.

Az előbbieket fényében is értékelhető az, ami az igazgatók vezetői stratégiájáról a kérdőívekből kirajzolódik: a 2. sz. iskola igazgatója a legkevésbé fontosnak az iskola képviselőit tartja az önkormányzatban, kevésbé fontos továbbá számára a szülőkkel való kapcsolattartás és az iskoláról való kedvező kép kialakítása (amiről, sajnos, ő elég keveset is tehetett az elmúlt négy év során). Az 1. sz. iskola diplomatikussá igazgatója minden szempontot egyformán nagyon fontosnak tart. Nagyjából így van ezzel a 4. sz. iskola igazgatója is, csak a szakmai munka értékelését tartja kevésbé fontosnak (ennek speciális oka, hogy bekapcsolódtak a diagnosztikusvizsgarendszer-programba, és az mér helyette), valamint kevésbé fontosnak tartja a kedvező kép kialakítását az iskoláról. (Egyedül az ő iskolájában nincs tagozat, így nincs is mivel csalogatni a gyerekeket, igaz, ő mégis bevezetett egyfajta „felvételi beszélgetést”, hogy az iskola komolyságát növelje.)

Mind a négy iskola igazgatója viszonylag fiatal (negyvenesek), nagyon nyitottak voltak a vizsgálat iránt, érdekelték őket a felvetett problémák, határozott elképzeléseik és terveik voltak, és mindegyikük kicsit letargikussá vált, amint pénzről kezdünk beszélni. A 3. sz. iskola igazgatója vezetőképzést tanul, a 2. sz. iskola korábban bázisiskola volt, itt zajlott az ELTE menedzserképző tanfolyamának gyakorlata, az igazgató maga informatikából szaktanácsadó volt, az új iskolai-gazgatói pályázatra 40 oldalas anyagot adott be, amelyben – többek között – modellezte az iskolák és az önkormányzat közti kapcsolattartást is. Az 1. sz. iskola

évek óta folyamatosan iskolai évkönyvet ad ki, és HM szerint itt működik a város egyetlen eredményes iskolaszéke. A 4. sz. iskola igazgatónjének vezetői kvalitásairól pedig az új iskola igazgatói pozíciójáért folytatott versenyben mutatott eredményessége tanúskodik.

Minden iskolának van valamiféle *specialitása* (1. sz. iskola: ének-zene tagozat, 2. sz. iskola: matematika-informatika tagozat, 3. sz. iskola: testnevelés tagozat, iskolaotthonos osztály, erdei iskola, drámapedagógia, 4. sz. iskola: élő német nyelv oktatás, részvétel a diagnosztikumérés-programban). A két igazgató (3. és 4. sz. iskolák) nagyon szépen és értően beszélt a gyermekközpontú nevelés fontosságáról. Mindegyik igazgató abban látta a jövőt, hogy sajátos specialitásaikat még inkább kifejlesszék, érzik, hogy a NAT erre elvi lehetőséget is nyújt, de igen szkeptikusak a gyakorlati megvalósítást illetően, hiszen a költségvetési megszorításokkal éppen azt élik át, hogy egynémely specialitásuktól meg kell válniuk (például az 1. sz. iskola korábbi emelt szintű nyelvtanítását nem finanszírozza tovább az önkormányzat).

Az *iskolai költségvetéssel*, finanszírozással, bevételekkel és kiadásokkal kapcsolatos kérdések általában nem találtak nagy tetszésre az igazgatóknál. Éppen mostanában fogadta el a képviselő-testület a már említett megszorító intézkedési tervet (azaz a költségvetést), az igazgatók kifáradtak a túl sok mozgásterrel nem is kecsegtető, egy-két óraszám körüli vérszűz csatározásokban. Jutalmazás szinte semmi nincs az iskolákban, egyéb kis bevételeik, ha csurrannak-cseppennek is, igazán nem említésre méltóak, tárgyi felszerelésük csekély (kivéve talán a 2. sz. iskolát, ahol a matematikus-informatikus igazgató, a vállalkozó szülővel karöltve sok mindent beszerez a szükségállapotok között lassan elfogyó tanulólétszámú iskolája számára), nemigen van kiegészítő személyzetük, kevés F-es kategóriájú tanárjuk van. Az egy tanulóra jutó költségvetés nem mutat nagy szórást: a két, összehasonlás előtt álló kisebb iskola drágább (117–117 ezer Ft), a két nagyobb: az 1. sz. iskola és a 3. sz. valamivel olcsóbb (109, illetve 103 ezer Ft).

Érdekes a *változások szubjektív megítélése* is. A kép inkább negatív, mint pozitív (extrém az 1. sz. iskola, ahol igazgató sem, tanár sem nevezett meg egyetlen pozitív irányú változást sem). A legnagyobb romlást az iskola anyagi helyzetében látják a megkérdezettek. A legrózsásabban az új iskola élére frissen kinevezett, pillanatnyilag még a 4. sz. iskolát vezető igazgató látja a helyzetet: szerinte az utóbbi öt évben javult az oktatási programkinálat, a tanulók társadalmi összetétele, a tanulói fegyelem, a tanulmányi eredmények, az oktatás általános szakmai színvonala. Negatív irányú változást csak egyet említ: az iskola anyagi lehetőségei jelentősen romlottak.

Amikor az *iskolák eredményességéről* beszélgettünk, egy olyan mutatót említettek leggyakrabban, amely a kérdőívben nem szerepelt: a 6 és 8 osztályos gimnáziumi osztályokba felvett gyerekek arányát (főként a 3. sz. és az 1. sz. iskola). Egyrészt fenyegetettségként élik át a gimnázium terjeszkedését, másrészt viszont büszkéek a korán gimnáziumba került gyerekeikre. A 8. osztály után továbbtanulók arányát nemigen ismerik, azt mindenütt begyűjtették valakivel. Eszerint is a fenti két iskola tűnik legeredményesebbnek, míg a 2. sz. iskola az, ahol a gyerekek leginkább csak a szakmunkásképző iskolákban tudnak tovább tanulni. Saját iskolájukat az önkormányzati vezetőknél kritikusanban ítélik meg, általában 4-es körüli osztályzattal. Az 1. sz. iskola igazgatója merte azt a válaszlehetőséget választani, hogy az ő iskolájuk a legjobb a településen, a 2. és a 3. sz. iskola igazgatói saját iskolájukat a jó iskolák, a 4. sz. iskola igazgatója az átlagos iskolák közé sorolta. Az 1. sz. iskola

igazgatója egyébként saját eredményességük mutatóját látja abban is, hogy számos gyerek visszatér hozzájuk a katolikus iskolából.

Az eredményesség mutatóinak megítélésében mutatkozó különbségek is jellemzők: aki a tanulmányi versenyeken bizonyul jónak (3. és 2. sz. iskola), az abban mérné az iskolák eredményességét, akik a nevelésben, a személyes légkör megteremtésében jók (4. sz. iskola), azok pedig abban. Abban viszont szinte egyöntetű a megkérdezettek véleménye, hogy az iskolák eredményességét mérni kellene. Általában egyetértenek abban is, hogy egyszerre többféle módon kellene mérni (belső mérés is, külső mérés is, esetleg önkormányzati, esetleg országos mérés is kellene), és azt is többen hangsúlyozták, hogy az eredmények differenciált mérlegelésére van szükség (az induló állapotot is ismerni kell, a tanulói háttér különbségeit is figyelembe kell venni). Általában szükségesnek érzik, hogy visszajelzést kapjanak munkájukról, és hiányolják ennek elmaradását. Különösen sokan fájlalják a pedagógus-továbbképzések elhalását, az iskolák izolálódását, a tanárok egymás ellen fordulását (pl. a túlóráért folytatott harcokban), illetve az egyéb, pénzkereső munkák preferálását a részükről. A szülők ugyanakkor kevésbé biztosak abban, hogy szükség van az iskolák eredményességének mérésére.

Iskola és önkormányzat

Az a visszafogottság, ami a válaszokat a változások értékelésével, az eredményességgel kapcsolatban általában jellemezte, megmutatkozik az iskolák és az önkormányzat kapcsolatának megítélésében is. Az önkormányzati megkérdezettek általában magasabbra értékeli iskoláik teljesítményét, mint az iskolák maguk, kapcsolatukat sem írják le rossznak. Az iskolák is alapvetően megértőek az önkormányzattal szemben, bár nem értékeli túl magasra az ő munkájukat. Leginkább az iskolai dokumentumok elfogadásával kapcsolatos tevékenységüket ítélik meg hiányosnak (minden igazgató utalt rá, hogy az alapvető iskolai dokumentumok – szervezeti és működési szabályzat, közalkalmazotti szabályzat – nincsek elfogadva), volt, aki szóvá tette, hogy az önkormányzati működésben sok az informális elem (telefonon, szóban történt megállapodást nem sietnek írásban dokumentálni). Az önkormányzati gazdálkodással kapcsolatban – az anyagi szükségesség megértése mellett – hiányolják a koncepcionális elemeket.

Az önkormányzati vezetőkkel kapcsolatos személyes és politikai jellegűnek minősített konfliktusairól a 2. sz. iskola igazgatója számolt be, koncepcionális véleménykülönbségekről pedig leginkább a 3. sz. iskola igazgatónője beszélt. Ezt az iskolát érintette a legkevesebb a tanulólétszámok megfogyatkozása, és máig ez a legnagyobb. Ez persze részben szerencsés helyzetéből fakad (a katolikus iskola szervezésekor egyáltalán nem volt érintett), részben viszont sokféle programkínálatának is köszönhető. Az igazgatónő kritikus a gazdálkodási követelmények kapcsán is (neki kellett a korábban felhalmozott bérhányt kigazdálkodnia, például úgy, hogy kevesebb igazgatóhelyettesi megbízást adtak ki stb.), mert úgy érzi, a hibákra az önkormányzatnak időben kellett volna figyelmeztetnie őket. Másrészt viszont azt sem érzi, hogy az önkormányzat mindent megtenne a racionális gazdálkodás érdekében (elmesélte például, hogy az iskola vállalkozóval tárgyalt az iskolai konyha működtetéséről, amit az önkormányzat leállított, hiszen az önkormányzati konyha működtetését fenyegette volna). Az igazgatónő azon tőri a fejét, hogy önálló gazdálkodóvá váljanak.

Az iskolák és az önkormányzatok közti *pénzügyi kapcsolatokat* illetően az iskolák hasonló egyoldalú függésről számolnak be, mint amire BE utal az önkormányzat és a központi költségvetés kapcsolatában. Gazdálkodásról egyik szereplő vonatkozásában sem igen beszélhetünk, mindvégig csak a hiányok „kigazdálkodásáról” volt szó. Valójában egyik interjúalany sem érezte úgy, hogy valamiféle befolyással lenne az oktatásra fordított pénzek mozgására, és ezért igazán felelősséget sem vállalt azzal kapcsolatban.

A legsúlyosabb konfliktust az önkormányzatok és a talpon maradó iskolák között pillanatnyilag a beiskolázással kapcsolatos önkormányzati politika okozza. Az új iskolába ugyanis a szülők nem sietnek beírni a gyerekeiket, minthogy az új iskola még fel sincs építve, nemhogy működésképpen állna. Ezért az önkormányzat korlátozza az iskolákat (az 1. és a 3. számút) abban, hogy minden jelentkezőt felvegyenek – a körzeten kívülieket el kell küldeniük. Ez sérti az iskolákat, a szülőket is.

Ami az *oktatás színvonalát, eredményességét* érinti, meglehetősen töredezett a kép. A minőséget minden szereplő fontosnak tartja, az eredményesség mérésétől nem zárkózna el, csak éppen nem nagyon méri azt. Kivéve a 4. sz. (legkisebb, megszűnő) iskola igazgatónöje, aki néhány éve bekapcsolódott a diagnosztikus eredménymérési kísérletbe, mert érezte, hogy nekik is lépniük kell valamivel. Elmondása szerint ez nagyon jót tett a tantestületnek, többek között havonta munkatársi értekezlet van, ahol a kollégák visszajelzést kapnak nevelői munkájukról. Minden hónapban nyilvánosság előtt értékelik a tanulók magatartását és szorgalmát, év elején szintfelmérés, félévkor és év végén meghatározott tantárgyakból vizsgák vannak. A munkaközösség-vezetők folyamatosan értékelnek, az igazgatónő mindenkitől szakmai önéletrajzot kér. Szerinte, ennek köszönhetően, javultak is az iskolai tanulmányi eredmények. Az viszont biztos, hogy ő volt a legmagabiztosabb beszélgetőpartnerem az iskolaigazgatók között (amit persze az is indokolhatott, hogy akkoriban nevezték ki az új iskola élére), és amint jeleztem, az ő iskoláját tartotta a városban a legjobbban a megkérdezett oktatáspolitikus. Egyéb mutatók (főként a továbbtanulási arányok) és HM véleménye szerint viszont a két nagyobb (megmaradó) iskola a legjobban teljesítő, amit viszont az tesz valószínűsíthetővé, hogy a párhuzamos osztályok miatt azokban a gyerekek és osztályok közti verseny is működik, valamint az egyéb programkínálatra is több lehetőségük van.

Az iskolák úgy érzik, eredményeik, törekvéseik nem nagyon érdeklik az önkormányzatokat, nemigen kapnak támogatást azokhoz. Ezt nagyjából az önkormányzati megkérdettek is elismerik, amikor jelzik, hogy az általános iskolákat hátrányosan érinti a pénzsűke. Ennek okát viszont sokkal inkább az állami támogatás adottságaiban, mintsem saját működésükben látják.

A megkérdezett tanárok igazgatóiknál többnyire kritikusabbnak tűntek az önkormányzatok megítélésében. Jellemző módon, mindkét megszűnés előtt álló iskolában olyan tanárt kért fel az igazgató beszélgetésre, aki feltehetőleg ősztlő már nem lesz az iskola tanára (nyugdíjazták őket). Ezeket a beszélgetéseket érthető szomorúság és megbántottság lengte be. Mindegyik tanár említette, hogy az utóbbi évek folyamatai gyöngtették az iskolák egymás közti kapcsolatait, de a tantestületeken belül is inkább a munkahelyi légkör romlásáról számoltak be (kivéve volt a 4. sz. iskola – kisiskola –, amelynek egyik büszkesége a családi légkör). Ők is, igazgatóik is panaszolták a tanárok továbbképzési lehetőségeinek beszűkülését, a saját munkájukról való visszajelzések hiányát.

A szülők általában kevés érdeklődést mutattak a kérdőív bonyolultabb, értékeléssel kapcsolatos kérdései iránt. Ők mutatkoztak talán a legkritikusabbnak az önkormányzatokkal szemben. Úgy tűnt, az önkormányzati iskolafenntartással kapcsolatban nem az az elvárásuk, hogy az önkormányzat jól és takarékosan bánjon az ő adófizetői pénzeikkel, hanem az, hogy minél többet adjon az ő (mint szülők) iskolájuknak. Az egyes (saját) iskolák megítélésénél ők mutatkoztak a legelégedettebbeknek.

Végül ide kívánczok még egy megjegyzés. Közben beszélgetőpartnereim többsége a témában inkább szűkösségről, nyomottságról számolt be, a város szélén szép új iskola épülget. Ez a ma tipikusnak nem mondható helyzet azonban, láthatólag, nem szerez örömet egyetlen résztvevőnek sem. Sok apró részérdek fűződik megépítéséhez, ám valahogy azt nem igazán sikerült elérni, hogy létrehozása közös, városi ügyként jelenjen meg, közös felelősség és öröm forrása legyen. Ha egy ilyen új építkezés, új vállalás a jövőbe mutat is, k.-i beszélgetőpartnereim egyike előtt sem lebegett ennek a jövőnek még a körvonala sem. Politikus beszélgetőpartnerem fejezte ki csak halvány reményét arra vonatkozólag, hogy a helyi lakosok majd megszeretik új iskolájukat, és az az oktatás megújulásának záloga lehet. Úgy legyen!



Troppert Mónika

E. Vámos Ágnes

Oktatás, iskolák egy nagyközségben

- Esettanulmány -

A településről

A nyírségi nagyközség nagy történelmi hagyományokkal rendelkezik, az 1200-as évektől vannak adatok múltjáról. Ezek városi kiváltságokról, katolikus püspöki székhely voltáról tanúsítanak. *Báthori* és *Rákóczi* idejéről vár is állt itt, amit a szabadságharc idején leromboltak. A városi árumegállító jog ezzel elveszett, és megkezdődött a település elfalusiasodása. Az első világháború után a határok módosulásával ez a folyamat felgyorsult, N. kereskedelmi központ jellege teljesen megszűnt. A második világháborút követő szövetkezetesítés pedig a viszonylag fejlett mezőgazdasági kultúrára volt negatív hatással, így végleg a sorvadás irányába mozdult a falu.

Állandó népességszáma 1991-től 7600 és kevéssel több mint 7400 között változott, alapvetően folyamatosan csökkent. Jelenleg 7427 lakója van.

Komoly munkalehetőség sem a településen, sem a közelben nincs. Az n.-i keresőképes lakosság több mint fele munkanélküli. A legtöbb munkavállalót (1500 főt és a nyugdíjasokat) a termelőszövetkezet foglalkoztatta. Felszámolásának és átalakulásának idején csak töredékét tartotta meg korábbi állományának, így 1994-re hatalmas szociális feszültségek keletkeztek a településen. Jól szemlélteti ezt, hogy míg 1990-ben szociális kiadásként ötmillió forintot utalt ki az önkormányzat, ugyanez a tétel 1996-ban már 80 millió forint lesz. Másképp ez azt jelenti, hogy költségvetésük minden harmadik forintja valamiféle szociális kiadás (segély, jövedelempótló támogatás stb.). Ezt a helyzetet az önkormányzat 1994-ig tudta kezelni. Stratégiájuk a kiadáscsökkentés volt, mely általában egyformán érintette a különböző intézményeket. Bár hitel még nem vettek fel, költségvetésük mégis olyan mértékben deficités, hogy 1996 októberében elképzelhető, hogy csődöt jelentenek.

A polgármester eddig nem tudta testületét rábírni az intézményi létszámcsökkentésre mint megtakarítási lehetőségre. Bár második ciklusban is megválasztották, s ő folyamatosan napirenden tartja a kérdéseket, mégis a halogató taktika és a lavírozás jellemzi testületét. Ez adott esetben azt is jelenti, hogy évek óta kifizetetlen számláik vannak. Fejlesztés az anyagi helyzet miatt nem volt.

Az intézményhálózat fejlett, kihasználtsága 80% körül van. Két bölcsődét, három óvodát, egy általános iskolát, egy – 1993-ban a református egyház segítségével alapított – református gimnáziumot és egy öregek napközi otthonát tart fenn az önkormányzat. A református gimnáziumot azért hozták létre, mert az 1984-ben megszüntetett állami gimnáziumnak egyre inkább hiányát érezték. Azóta ugyanis M. városba, a körzetközpontban megindított gimnáziumba kellett járni a gyerekeket. A polgármester szerint ez az egyik oka annak, hogy a település szellemi színvonala csökkent, hiszen az itt tanító pedagógusok nagy tekintélynek és befolyásoló erőnek számítottak. Arról nem is beszélve, hogy N.-en helyben biztosítva volt a gimnáziumban való továbbtanulás lehetősége.

A református gimnázium működtetését az önkormányzat évi kétmillió forinttal támogatja. Az iskola évfolyamonként egy osztállyal működik, és az osztálylétszámokat figyelembe véve nem tartozik a népszerű iskolák közé. Míg alapításakor 27-en, az azt követő évben 15-en, idén már csak hatan iratkoztak be első osztályába.

Az önkormányzat

Az önkormányzat költségvetésének céljait, irányelveit a polgármester, a képviselő-testület és a pénzügyi bizottság adja meg. A tervezési munkában a jegyző, a pénzügyi iroda, az intézmények vezetői vesznek részt. *Fontos, hogy N.-en nincs az oktatással foglalkozó, hozzáértő szakember, s ezért ilyen hivatali egység sem!* A véleményezés folyamatában a településfejlesztési bizottság, a szakszervezetek, valamint az intézményvezetőkől álló közoktatási tanács vesz részt. Az elfogadás joga természetesen a képviselő-testületé.

A bevételek alakulása 1993-tól (ezer forint)

	1993	1994	1995	1996. évi terv
állami támogatás	171 871	190 757	187 112	147 876
SZJA-ból származó bevétel	25 888	29 728	61 984	51 630
helyi adóbevétel	122	2 079	2 469	2 300
és aránya	0,036%	0,6%	0,8%	0,9%
összes bevétel	330 591	335 514	288 130	239 280

Saját bevételeik 1993-ban a teljes bevételek 12%-át adták. Ez az arány 1994-re 13%-ra nőtt, 1995-ben jelentősen csökkent, 5,4% volt, majd 1996-ban ismét növekedésnek indul, amennyiben a tervezett 6,7%-ot sikerül elérniük. Helyi adófajtájuk különben csak az iparüzési adó.

A költségvetés és az oktatásra fordított kiadások aránya (ezer forint)

	1993	1994	1995	1996
kiadások a költségvetésben	317 445	354 738	284 295	254 335
oktatás költségei	78 730	63 722	67 138	66 355
%-os arányuk	24,8%	17,9%	23,6%	26%

Az előző önkormányzattól elfogadható finanszírozási helyzetet örökölték, ebben jegyző és polgármester egyetért, de arra sor került már, hogy a fenntartott intézmények működési kiadásainak változása miatt azok költségvetését év közben módosították. Ez 1993 óta minden évben előfordult, s bár a feladatellátásban kedvezőtlen változást nem hozott, de a problémával folyamatosan foglalkozniuk kellett. Ezek az áremelkedések miatt a napközit érintették elsősorban.

Ebben a tanévben fordult elő először, hogy év közben a korábban jóváhagyott oktatásra fordítható keretösszegeből visszavontak. Erre az állami támogatás és az SZJA csökkenése, valamint az önkormányzat egyéb feladatainak növekedése miatt volt szükség. Az iskolát ez úgy érintette, hogy a nekik megszavazott dologi kiadásokból a szemléltetőeszközök és szakmai anyagok vásárlására fordítható összegeket elvonták, s idén először komolyan tervezik a létszámleépítést is. A dologi kiadásokból elvont összeget a kötelező önkormányzati feladatellátásra fordítják. A jegyző megemlíti, hogy az oktatás még így is sokkal kedvezőbb helyzetben van, mint más ágazatok, hiszen a normatív állami támogatásnál lényegesen többet fordítanak rá.

A polgármester és a jegyző szerint az elmúlt években az oktatási intézmények költségvetési ellátottsága romlott, bár az a többi ágazathoz képest előnyösebb helyzetben van. A jegyző indokként az F kategóriába sorolt pedagógusok magas számát, a túlóra-lehetőségeket és a pedagógusok nyári szabadságát említi meg.

Úgy vélik, hogy a személyi költségek lényegében fedezik az iskola éves szükségletét, de a dologi és a fejlesztési kiadásokban vannak fedezetlen jogos igények. A hivatal tudomása szerint az iskolának vannak az önkormányzattól független bevételei, melyek elsősorban alapítványi befizetésekből és pályázati összegekből származnak, de ezeket az iskolai költségvetés tervezésekor semmilyen módon nem veszik figyelembe, az iskolánál hagyják. N.-en sem településfejlesztési, sem oktatási koncepció nem született, s rendeletet sem alkottak az oktatás tárgyában.

Oktatás és minőség

A településen – bár egyik fél sem nevezi meg, a kérdőívben – az iskolahálózat a református gimnáziummal bővült az elmúlt években. Ez azonban nem tud azzá válni, amire a polgármester számított: olyan szellemi műhellyé, amely a község meghatározó eleme. Mára, úgy tűnik, inkább púp a hátukon az egyház által is csak nagyon kismértékben támogatott iskola. Az általános iskolát a polgármester két önálló iskolára szeretné bontani. A közel 900 gyerekkel, két hatalmas épületben dolgozó iskola egyik épületében most az alsó tagozatosok, a másikban a felsősök kaptak helyet. Mivel a két épület egymástól viszonylag távoli településrészen, egymástól a K. folyóval is elválasztva fekszik, ésszerűnek tűnik az az elképzelése, mely szerint mindkét épületben működne alsó- és felső tagozat is. Szerinte ez hozzájárulna a kaotikus és szinte átláthatatlan méretű intézmény problémáinak megoldásához.

Az oktatás személyi feltételeiben, a pedagógusok felkészültségében, az oktatás általános szakmai színvonalában, az iskola munkahelyi légkörében és a tanulmányi eredményekben mind a polgármester, mind a jegyző szerint javulás volt tapasztalható az elmúlt öt évben. A programkínálat, a fenntartó nem változott, romlott viszont a tanulói összetétel és a tanulók magatartása.

Arról, hogy az oktatás hatékonyságát mely tényezők milyen mértékben befolyásolják, nagyban egyezik a polgármester és a jegyző álláspontja. A tanulói létszámváltozás egyikük szerint sem befolyásoló tényező, a polgármester az iskola-vezetés stratégiáját sem véli annak. A jegyző ezt közepesen fontosnak tartja. Gyengén befolyásoló körülmény az önkormányzat általános anyagi helyzete, a közepesek közé tartozik az iskolaszervezeti változás, az értékelési rendszer, az iskolák közötti rivalizálás, a pedagógusbérek alakulása, a szabályozási környezet és a településen levő negatív társadalmi jelenségek. Erősen befolyásolja az oktatás hatékonyságát a tanulók összetételének változása, a tartalmi szabályozás, az önkormányzat és az iskola kapcsolata, a pedagógusok összetétele és felkészültsége, valamint a szociális problémák.

Az iskolát egy alkalommal értékelték az önkormányzat három elem – az iskolai önértékelés, a beszámoló és a versenyeredmények – alapján. Más kialakult értékelési rendszerük nincs. Az iskolaigazgató munkáját az éves beszámolója alapján egy alkalommal értékelték, de számára évek óta nem tudtak jutalmat adni.

Az iskola tevékenységének minőségi jellemzőiről a település vezetői az önkormányzati beszámolókból, dokumentumokból, személyesen és informális csatornákon kapott információkból tájékozódnak. Az információáramlást külön-

ben jónak és rendszeresnek tartják, s szintén így minősítik az iskola és önkormányzat kapcsolatát is. Az iskolai munka lehetőségét szerintük jelentősen lehet finanszírozással javítani.

Jó iskolának a jegyző azt tartja, amelyikben a végzetek később jól helyezkednek, az iskola a lehető legtöbbet hozza ki tanítványaiból és amelyik keresett. A polgármester véleménye az első pontban megegyezik a jegyzőével, de számára az értékörzés és a közösségi szellem fejlesztése legalább annyira fontos. Az n.-i iskolát nem tartja jó iskolának, sokkal többet várna el tőle. Véleménye szerint annak szellemi műhelynek kellene lennie, sok jó pedagógust kellene foglalkoztatnia.

Az iskola

Az iskola tanulólétszáma az 1995/96-os tanévben 887 fő volt. Legmagasabb 1991-ben volt, akkor 928 gyerek tanult itt. 36 tanulócsoporthban, csoportonként átlagosan 21-22 tanulóval folyik az oktatás. Ez azt jelenti, hogy minden felsőbb évfolyamon négy, alsó tagozaton pedig öt párhuzamos osztályt működtetnek. (Felső tagozaton a bukások, kimaradások magas száma miatt csökken a tanulócsoportszám.) Az iskola az ország egyik legnagyobb általános iskolája. Három iskolaépületben dolgoznak.

Alsó tagozatuk az úgynevezett K. folyón túli iskola, amely 1903-ban épült, s mely sokáig egyetlen iskolaépülete volt a településnek. 1984-ig, a gimnázium megszűntéig délelőtti és délutáni „műszakban” tanultak itt a gyerekek. A régi iskolaépület meglehetősen leromlott állapotban, felújítás nélkül, csatorna- és szennyvízproblémákkal, sivár, üres falaival fogadja a belépőt. Az udvarán álló kis épületben kapott helyet a kiegészítő iskola. A K. folyón innen áll a hatvanas évek első felében épült egykori gimnázium épülete. Ebben ma a felső tagozat működik. Festés, felújítás, korszerűsítés nagyon régen nem volt. Első benyomásra sivár, szellemtelen, lepusztult az épület és a folyosók. Az igazgató szerint azonban körülbelül ötvenmillió forintot emésztene fel a felújítás, amire semmi reményük.

Tantervek, programok

Az iskolában az 1978-as tanterv szerint folyik az oktatás, emelt szintű ének-zenét (ők tagozatosnak nevezik) tanuló osztályuk van. Ez heti három óra évfolyamonként egy-egy osztálynak. (Az énektagozat különben láthatólag a kiválasztódás egyik lehetősége N.-en, hiszen ide szinte kizárólag az értelmiség és a vállalkozók gyerekei járnak, cigány tanuló ezekben az osztályokban elvétve akad.) Felvételi is csak ezekben az osztályokban van. Hatodik osztálytól németet tanulnak a gyerekek, és a következő tanévben fut ki az utolsó, még oroszul tanuló osztályuk. Pedagógiai programjuk nincs, tantervként mások által készített tantárgyi tantervekből összeállított, saját helyi tantervet használnának legszívesebben.

Személyi feltételek

Az igazgató öt éve tölti be ezt a szerepet, de 1971 óta dolgozik helyben. Vezetői munkájában a kérdőíven felsorolt valamennyi tevékenységet nagyon fontosnak ítéli.

Az iskolában dolgozó pedagógusok száma az 1995/96-os tanévben 65 fő. Ez a szám ötten több, mint 1991-ben, de hárommal kevesebb, mint az előző tanévben volt. Az 1991-es tanévihez képest ötfős létszámnövekedésnek a túlórák számának

maximalizálása volt a fő oka. Az öt új státusz kialakítása ugyanis ezzel vált lehetségessé. A rajzot tanító pedagógus az egyetlen, aki túlórázhat, ő viszont heti 30 órában tanítja szakját.

A szakosan leadott órák aránya 90% körüli, a napköziben nincs megfelelően képesített pedagógus. Az egyik napközis csoportban felsőfokú végzettségű óvónő, a másikon művelődésszervező szakember dolgozik. Közalkalmazotti besorolási kategóriáikat illetően 33 pedagógus D, kettő E kategóriás, a tantestület közel fele (30 fő) F-es.

Az F kategóriások magas számának története: a törvény első változatának megszületésekor körülbelül öt-hat kolléga volt jogosult. Ők három szakot végzett tanárok voltak, akik igényt tartottak erre. Az igazgató úgy döntött, hogy amennyiben ezek a pedagógusok, bár szakjukat nem is használják, megkapják az F kategóriát, sérülhet azok érdeke, akiknek ő magas színvonalon végzett munkájáért adható F kategóriát akar adni. Ezért vállalta a konfliktust az önkormányzattal, s mindenkit F-be sorolt. (Adható F a 30 fő 3/4 része.) A fenntartóval hosszú vita folyt, az F kategóriákat visszavonták, a pedagógusok bírósághoz fordultak. Az első per precedens értékű volt, hiszen az óvónő-magyar szakos végzettségű tanárnak a bíróság megítélte az F-et. Ezután az önkormányzat elállt a további pereskedéstől, mindenkinek megadta az F-et, de az akkori konfliktus mind a mai napig érezteti hatását, hiszen az amúgy is nagyon nehezen gazdálkodó önkormányzat a bajok és a túlköltés egyik fő okozójaként az iskolát, az F kategóriások nagyon magas számát nevezi meg.

A tanárok 81%-a öt évnél régebben dolgozik az iskolában. A pedagógiai munkát egy logopédus és egy könyvtáros segíti.

Tanulók

Az igazgató véleménye szerint 25%-nál több a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók száma. A megkérdezett szülő ennyinek véli a viselkedési problémákkal küzdő, valamint a hátrányos helyzetű gyerekek számát is. 10–25% között van a hátrányos helyzetű gyerekek száma, 5–10% az általános iskolát nem végzett szülők, illetve az elvált szülők gyerekeinek száma. Néhány gyerek nem járt óvodába, s szintén néhányan egészségi problémákkal küzdenek. Idei első évfolyamukon a gyerekek több mint fele cigány tanuló, az iskola összes tanulói között arányuk 34% (körülbelül 300 tanuló).

A nevelési problémák közül leggyakrabban a csúnya beszédet említik meg, de előfordul a rendszeres hiányzás, a rongálás, a lopás, az iskola dolgozóinak bántalmazása és az alkoholfogyasztás is. Dropproblémájuk még nem volt.

Évek óta eredményesen szerepelnek megyei és országos versenyeken kémia-ból és biológiából. Ezek az eredmények (kémia országos első helyezés) egy pedagógus személyéhez kötődnek. Sporteredményeikre is büszkék, megyei szinteken leginkább atlétikából érnek el szép teljesítményeket, ami szabályos méretű tornaterem hiányában valóban szép eredmény. (A versenyeredmények az igazgató szerint semmi különöset nem mérnek, hiszen jól tanítani mindenképp kell. Ennek ellenére idén először kiharcolta, hogy az évek óta országos döntőig gyerekeket eljuttató pedagógus 25 ezer forint jutalomban részesüljön.)

A gyerekek továbbtanulási törekvéseit leginkább a szakképzés felé orientálódás jellemzi, a továbbtanuló diákok 50%-a ezt a képzési formát választja évek óta. Szakközépiskolába 30%-uk jelentkezik. A gimnáziumba jelentkezők aránya 1992-től folyamatosan nő, az akkori 13%-hoz képest idén 20% körüli. Gimnázium a közelben három városban is van.

Az oktatás feltételrendszere

Jellemzéseik szerint az oktatás eszközei elavultak, itt-ott már használhatatlanok. A kérdőívet kitöltő tanfőnök megemlítette, hogy szemléltetőeszközeik 90%-át évek óta maguk készítik. Négy számítógépük van, ezeket alkalmanként az iskolai adminisztrációhoz használják. Az oktatásban a tanórai munkában szerepük elhanyagolható gyenge minőségük miatt, pedig az iskolának három, a számítástechnika oktatására alkalmas tanára is van. A kétszintes iskolában szintenként egy televízió és egy video áll rendelkezésükre. A zenei tagozat hangszereinek javíttatása, hangoltatása komoly gondokat szokott okozni. A könyvtár és a tornaterem egyaránt fejlesztésre szorulna.

A megkérdezettek az oktatás tárgyi feltételeit, az iskola anyagi ellátottságát, a programkínálatot, a tanulók társadalmi összetételét és a tanulói fegyelmet közepesnek ítélik. A szülő szerint a társadalmi összetétel és az iskola anyagi helyzete elég rossz. Az igazgató és a pedagógus szerint az iskola szakos tanárellátottsága, a pedagógusok felkészültsége, a munkahelyi légkör, a tanulmányi eredmények és az oktatás szakmai színvonala elég jó. A szülő ezeket hasonlóképpen látja, a pedagógusok felkészültségét nagyon jónak, a tanulmányi eredményeket viszont közepesnek ítéli. Az iskola „jóságának” megítélésében eltérnek a vélemények. Az igazgató szerint ez a környék legjobb iskolája, a pedagógus szerint átlagos, míg a szülő szerint a jó iskolák közé tartozik.

Az elmúlt öt évben az igazgató szerint az oktatás tárgyi feltételeiben, a szakos tanárellátottságban, a pedagógusok felkészültségében, a munkahelyi légkörben, a tanulmányi eredményekben és az oktatás szakmai színvonalában javulás állt be. Nem változtak viszont az iskola anyagi lehetőségei, mint ahogy nem változott az oktatási programkínálat, a tanulók társadalmi összetétele, a pedagógusok felkészültsége. E tényezőkben azonban romlást nem tapasztalt. A tanfőnök szerint viszont romlottak az anyagi lehetőségek, a társadalmi összetétel, a fegyelem és a fenntartó paraméterei. Nem változtak a tárgyi feltételek, a tanárellátottság, a tanulmányi eredmények, a pedagógusok felkészültsége, a munkahelyi légkör és az általános szakmai színvonal. Javulás csak az oktatási programkínálatban mutatkozott. A szülő véleménye nagyjából az igazgatóéval rokon.

Az oktatás eredményessége szempontjából az igazgató jelentősnek ítéli a továbbtanulási arányok, a fegyelmezett munka, a jó tanulmányi versenyeredmények, a meghatározott tárgyak tudásszintje, a későbbi helytállás és a szülők elégedettségének mutatóit. Közepes mértékben tartja fontosnak az év végi tanulmányi eredményeket, a fenntartó elégedettségét és a lemorzsolódást. A tanfőnök a tanulmányi versenyeredményeket, bizonyos tárgyak tudásszintjét és a későbbi helytállást meghatározóan fontosnak ítéli. A továbbiakban egyezik a véleménye az igazgatóéval. A szülő egyetért az iskola pedagógusával.

Saját iskoláját az igazgató (a fenntartó közepes elégedettségét kivéve) inkább jónak ítéli minden szempontból. Árnyaltabb képet ad a tanfőnök, amikor az év végi eredményeket, a szülők elégedettségét és az alacsony lemorzsolódást tekintve közepesnek, a tanulmányi munkát tekintve inkább jónak gondolja iskoláját. A szülő véleménye nagyban hasonlít az igazgatóéra.

Az oktatás színvonalának alakulását az igazgató szerint meghatározó mértékben befolyásolja a pedagógusok felkészültsége, a jó oktatási program és az iskolaszervezeti változás. A pedagógus szerint a tanulói összetétel változása, a szülő szerint a differenciált foglalkozások mértéke befolyásolja az oktatás színvo-

nalát. Erősen befolyásoló az igazgató szerint a tanulói összetétel, az anyagi helyzet, az iskolavezetés ügyessége, a differenciált foglalkozások, az önkormányzati értékelés és az iskolák közötti rivalizálás. Erősen befolyásoló a pedagógus szerint a pedagógusok felkészültsége, a differenciált foglalkozások, a szülő szerint a tanulói létszám és összetétel, az anyagi helyzet, az iskolavezetés, a pedagógusok felkészültsége, a jó program. Közepes mértékben befolyásolónak az igazgató a létszám-változást, a pedagógus szinte mindent, a szülő az iskolaszervezeti váltást és a rivalizálást tartja. Az oktatás színvonalának emelkedését mindhármuk szerint jelentős mértékben befolyásolni lehet a tanulói munkafegyelem rendszeres ellenőrzésével, a motiváltság növelésével, a pedagógusok továbbképzésével és az iskolavezető önértékelésével. Meghatározó mértékben a pedagógusok anyagi ösztönzésével és az intézmény anyagi helyzetének javításával.

Az oktatás színvonalának értékelésére az elmúlt években nem került sor, bár öt éve kialakított rendszere van erre az önkormányzatnak.

Álláspontok

Az igazgató szerint az iskolavezetés képtelen megítélni a tantestület szakmai munkáját. Ennek nemcsak az időhiány az oka, hanem szakmailag nem tartja magát kompetensnek kollégái véleményezésére. Személy szerint hiányolja az ellenőrzést, a kontrollt, pozitív példaként említi a szakfelügyelői rendszert. Erről különben személyes tapasztalatai nincsenek. Véleménye szerint a munkát megyei szinteken lehetne jól irányítani és mérni, az önkormányzatnak semmiféle beleszólási lehetőséget nem adna. Külső szakértőkkel és tanácsadókkal dolgozna szívesen. Az iskolák eredményességének mérésére szükség lenne, mert ez szerinte precíz munkára serkentene. Véleményét kolléganője is osztja, szerinte ez kedvezően hatna a teljesítményre. A szülő a kontrollt és más iskolák eredményeivel való pozitív ösztönzőként. Véleményük megegyezik abban, hogy ezt külső szakembereknek kellene végeznie, bár a pedagógus az önkormányzatot is bevonná.

Az értékelés eredményét az igazgató szerint a finanszírozásban figyelembe kellene venni, a jobb iskolákat jobban kellene támogatni. A pedagógus is így vélekedik, szerinte a jobb iskola nagyobb hírnevet szerez az önkormányzatnak. Véleménye szerint a kiemelkedő teljesítményt nyújtó pedagógusokat is jutalmazni és értékelni kellene. A szülő a finanszírozásban nem jelenítené meg a mérések pozitív eredményeit. Az igazgató központi, állami feladatrendszereket látna szívesen, a tanító a gyerekek önmagához mért fejlődési mutatóit használná, a szülő szerint a továbbtanulás mutatna képet az iskolai eredményességről.

Az iskola és az önkormányzat kapcsolatát az igazgató közepesre értékeli, csakúgy, mint a szülőkkel, vállalatokkal és más iskolákkal való kapcsolatát. A pedagógus szerint az iskola és az önkormányzat, valamint az iskola és más iskolák kapcsolata nagyon jó.

Horváth Zsuzsanna

Tankönyvelemzési szempontok és eljárások¹

A tankönyvek előállítása a közoktatási ráfordítások egyik jelentős tétele, a tankönyvek szellemi és műszaki minősége pedig a képzési folyamat, a pedagógiai transzmisszió hatásrendszerének egyik meghatározó tényezője. Erre a két axiómára alapozza François Richaudeau az UNESCO felkérésére írott elegánsan didaktikus tankönyvét a tankönyv műfajáról abban a meggyőződésben, hogy a tankönyv lényegi vonatkozásai éppúgy értelmezhetőek nemzetközi, mint nemzeti szempontból.

A világ tankönyvpiacain – Nepáltól az Amerikai Egyesült Államokig – tapasztaltak juttatták a szerzőt ahhoz a felismeréshez, hogy a tankönyv funkcióból eredő hasonlóságok miatt az egyes országok tankönyv-előállításában szükségszerűen több a közös vonás, mint az elkülönítő elem. Más nézetek – s ez különösen így van most a magyar közoktatásban – a képzési program–tankönyvi objektiváció szoros kapcsolatát hangsúlyozzák. Úgy vélik, minden program csak a saját logikája által felépített tankönyv(együttes) által tartja vállalhatóan a képzési garanciáit. Miután a szerző felfogása értelmében a tankönyvvel való ellátás a nemzeti oktatásügyek legnagyobb szellemi és gazdasági beruházásának minősíthető, ezért mind a tankönyv-előállítás hosszú távú beruházásai, mind a meglévő szellemi és gazdasági készenlét karbantartása egyaránt gondos elemzést kívánó tevékenységek. Következésképpen nem lehet megkerülni, hogy gondos elemzés tárgyává tegyék az ország gazdasági, műszaki, technikai problémáinak és oktatáspolitikai koncepcióinak a tankönyvellátással való összefüggéseit is. Nem kevesebbet állít tehát a szerző, mint azt, bármi is történjék egy ország közoktatásában, minden lényegi történésnek, változásnak van és lesz a tankönyvvel is összefüggő dimenziója, akár gazdasági, akár oktatáspolitikai, akár pedagógiai természetű problémaként tárjuk fel és értelmezzük is azt. Ez a tétel megfordítva is igaz, azaz a tankönyvekből lényegében „kiolvashatók” az adott tanügy jellemző vonásai abból, ahogyan megjelenítik és hordozzák a képzés iránti társadalmi igényekre való reagálást, s ebben az oktatásügy más szereplőjéhez képest sokkal érzékenyebbek.

Érdeemes tehát erről a nagy hatású termékről a nemzeti oktatásügyön túl nemzetközi léptékben is gondolkodni, bármilyen kevés példa is akad/t a tényleges és konkrét nemzetközi együttműködésre e téren. (E hiány egyik okaként Richaudeau azt jelöli meg, hogy nem sikerül közös pedagógiai nyelvet beszélni, jóllehet a könyvként értelmezett tankönyvre is vonatkoznak mind az írásbeli, mind a vizuális kommunikáció egyetemes érvényű szabályszerűségei.)

Arra a kérdésre, hogy milyen könyv a tankönyv, a szerző egy tipológiai, és egy, a tankönyvi funkciókat elemző választ ad. Tankönyv-tipológiájában a képzési kontextusban betöltött szerepből indul ki, és a tanulásszervezésben a tankönyv által elősegített interakciók típusa alapján alapvetően két típust különböztet meg:

¹ A Magyar Olvasástársaság (HUNRA) konferenciáján 1996. március 8-án elhangzott előadás szerkesztett változata.

az úgynevezett *algoritmizált*, a képzési folyamatot időben és a közvetített tartalmak rendszerezett felépítésével strukturáló, szisztematikus előrehaladást koncipáló munkákat (például matematika, idegen nyelv, informatika), illetve az úgynevezett *konzultatív-referenciális* típust (például társadalomtudományok, természettudomány, irodalom). Ez utóbbi feltételezi a képzésben részt vevők konzultatív együttműködését, a tankönyv egészének referenciájaként való használatát, a közvetített tartalmak verbális újraértelmezését. A tankönyv tényleges hatását mindig egy intenzív személyközi kommunikáció (tanár-tankönyv-diák, illetve diák-tankönyv) függvényében is értelmezi, ebben az értelemben a képzés színpadán a tankönyvet a rendező feladatkörével ruházza föl, anélkül, hogy az konkurálna a képzési színtér tanár szereplőjével. *Richaudeau* a tankönyvre nézve minden formális, megszorító és kirekesztő definíciót használhatatlannak tart, tehát szerinte tankönyvként értelmezhető minden nyomtatott, strukturált, egy tanulási folyamatban felhasználásra szánt, szisztematikus felépített munka, a szótártól az atlaszig. Bármely tankönyvként értelmezett, akként használt, azaz a fenti kritériumokat kielégítő munka rendelkezik azonban a három alapvető tankönyvi funkcióval: tudományos, pedagógiai és intézményi funkcióval. A *tudományos funkciót* tekintve a tankönyv nemcsak az ismeretek bizonyos mennyiségét tartalmazza, hanem ezen ismeretek szelektálása, taglalása által tartalmáról és a tudásról is egyfajta ideológiát is közvetít, például a tudományos ismeretek fontosságáról, a történelmi folyamatokról, a társadalmi nyelvi normákról. Sokkal inkább jellemzi a tankönyvet ez az implicit szemlélete, mint direkt ismerettartalma. Ez az oka annak, hogy a tankönyv olyan nehezen adaptálható egy más kultúrához, történelmi helyzethez, társadalmi képzési célhoz. A pedagógiai funkcióról szólva *Richaudeau* állítja, hogy a felnőtt-gyermek kommunikációról minden tankönyv képvisel valamilyen nézetet, s ebből következően preferál tipikus tanulási helyzeteket, stílusokat. A tankönyv *intézményi funkciója* révén megerősítve leképezi vagy éppen fészegeti az adott iskolarendszert. A tankönyvek ugyanis többnyire ennek megfelelően tagolják a tanulási előrehaladást, különböztetnek meg képzési területeket, tantárgyakat. Egy oktatási rendszer tankönyvei tükrözik a képzési rendszerben meglévő hierarchiákat, ezen belül a tanárnak tulajdonított intézményes szerepeket. Ezek a funkciók egy jó tankönyv esetében harmonizálnak egymással, de gyakoribb a konfliktus például olyan esetben, amikor az ésszerű intézményi alkalmazhatóságot a „pedagógiai áruhasználat” vádja kíséri. Tipikus funkciókonfliktus lép fel a tanügyi vákuumokban, például amikor a kulturális és ideológiai jellemzői miatt egy tankönyv elveszti korábbi pedagógiai érvényességét, de az oktatási rendszer szintjén lévő hierarchiák (például a tantárgyi rendszer) még nem teszik lehetővé, hogy új könyv töltsen be a korábbi intézményi funkciókat. A funkciókat gyakran a tankönyvszerzők személye is kifejezi, például az egyetemi emberek a tudomány, míg a tanár szerzők a gyakorlat preferálását, a szakfelügyelő és minisztériális szerzők viszont az intézményi szint dominanciáját jelzik. A tankönyv működésének perspektívájában újabb három funkciót érdemes szemügyre vennünk: az *információs* funkció foglalja magában a szűrőket, a szelekciós szempontokat. *Tanulásszervező és strukturáló* szerepében a tankönyv a tudásszerzés lehetséges útjait testesíti meg a tanulási szakaszok tagolásával, illetve irányával. (Például a tanulói tapasztalatoktól az elméletképzésig, a vizualitás elsődleges információforrásként alkalmazva vagy a verbálisan megszerzett ismereteket utólagos megerősítéseként.) Az intézményi nevelésen kívüli szférában használt tankönyvi célú kiadványok a tudásszerzés szabad és kreatív módját képviselhetik,

vagy épp ellenkezőleg, kényszerítő erővel jeleníthetik meg a tudásszerzés egy kizárólagos forrását és útját is. (Lásd például a felnőtt lakosságnak szánt propagandakiadványokat.) Szerepe szerint röviden: a tankönyv tehát a pedagógiai transzmisszió eszköze.

A bemutatott példák, illetve nyelvészeti, tanuláslélektani, vizuális kutatási eredmények forrásai a világ számos országából származnak, azt az elvet képviselve, hogy az egyedi tankönyv egyrészt az írásbeliségre alapuló képzési rendszerek egyetemesebb kontextusában értelmezhető, másrészt magára a könyvből tudást merítő diákra is egyetemes információfeldolgozási sajátosságok érvényesek. Azok a törvények, amelyek megmagyarázzák az olvasás folyamatát, ugyanazoknak tűnnek, mint az észlelés általános törvényei, akár szavakról, képről, zenéről is legyen szó – állítja a szerző. Bár soha nem vitatja, sőt minőségi alapfeltételként tartja számon a tankönyvszerzésre vállalkozó egyén tehetségét, munkájában a tankönyvelőállítás logisztikai rendszerként való felfogását képviseli, szisztematikusan tárgyalja a tankönyvkiadogatás különböző fázisait a kéziratától a kiadásig. Alapelve, hogy a tankönyvírás és -készítés különböző kompetenciájú emberek együttműködése, ugyanis szerinte a tankönyv minden mikroelemének funkcióval kell rendelkeznie, s e mikroelemek mindegyike az adott kultúra szignáljaként is értelmezhető. Miután drága és nagy hatású termékről van szó, feltételezi, hogy a tankönyvelőállítási folyamat résztvevői alapvetően érdekelték e szellemi termék minőségében. Éppen ezért a hazai olvasót feltehetően meglepő első javaslata az, hogy egy-egy új tankönyv, tankönyvcsalád tervezését előzze meg egy jól strukturált reflexiós csoporttevékenység, amit ez esetben egy 216 kérdésből álló kérdőív kitöltése testesít meg. A közös válaszadás legfontosabb célja az, hogy az érintettek feltérképezzék, milyen természetű a hiány, amit a megírandó tankönyv majd kielégít. A kérdőív a szükségletekről, a jogi kérdésekről, a szerkesztésről, a didaktikai felépítésről, a tartalmi, szövegformálási kérdésekről, az illusztrációk természetéről, arányáról, a formátumról és a papírminőségről, végül a szöveg tipográfiai megoldásairól való előzetes megfontolásokra készítet. Ezt a mérlegelő előzetes átgondolást a szerző szerint oktatásgazdaságossági, pedagógiai és társadalmi szempontok indokolják (például a tankönyvpiac működésének befolyásolása az előnyben részesített nyelvhasználat, a választhatóság). Mindezek mellett alapvetően meghatározó az oktatáspolitikai irányultsága is abban a tekintetben, hogy milyen tankönyv-felhasználási modellt támogat: a tömegoktatás tankönyvigényeit preferálja-e, vagy inkább az elitképzés irányába húz. A szerző a tankönyv felhasználási módjaiból elindulva fejti fel a tankönyvkészítés egész folyamatát, a könyv szellemi fogantatásától annak megjelenéséig. (Jellemző gondosságára, hogy még a szerzővel kötendő jó szerződés kritériumait sem hagyja figyelmen kívül, sőt illusztrációkkal kísérve mutatja be a kézirat elkészítésének célszerű módozatait.) A könyv tehát egy-egy terjedelmes kérdőívvel kezdődik és végződik. A különböző szempont szerint strukturálódó kérdőívek végiggondolása is megérteti az olvasóval, miért szükséges, hogy egy reflexív magatartás alakuljon ki a tankönyvekért felelős döntéshozókban éppen úgy, mint a kiadással foglalkozó műhelyekben. A könyv záró fejezete pedig újra egy bármely tankönyv rendkívül alapos értékelésre módot adó kérdőívet foglal magában. E tankönyvelemző mátrix közvetlen mutatókat, mennyiségeket, illetve minőségi elemzéseket (például tartalomelemzésen) alapuló mutatókat különböztet meg, a következő dimenziók mentén:

Tartalom: szociokulturális, ideologikus jellemzők, a tudományosság, a képviselt pedagógia;

Kommunikativitás: a címzettek nézőpontjai, az üzenetek formái (szöveg és vizuális információk aránya, természet), az olvashatóság (tipográfiai és szövegtani értelemben), a sűrítettség (fogalmi telítettség, redundancia, ismétlődések);

Módszer: szerkesztési elvek, felhasználás (a tanulási idő szervezése, a tanulási folyamat strukturáltsága), az alkalmazhatóság;

A könyvészeti és piaci értelemben vett termék (terjedelem, vastagság), használhatóság, tartósság és a költségek.

Véleményünk szerint a tankönyvek *önmagukban nem elemezhetők*, illetve ez az elemzés épp a legértékesebb, legdöntőbb szempontokat nem adhatja meg. A tankönyv eszköz, sőt egy eszköz, amelyet csak az alapjául szolgáló tantervhez, valamint az egész iskolai pedagógiai kommunikációs folyamathoz viszonyítva lehet értékelni. Szempontok valójában a tankönyvek mellett, a háttérükben álló (vagy nem álló!) programok elemzéséhez is szükségesek lennének. Minél szebb kivitelű, minél világosabb nyelvezetű egy elhibázott pedagógiai programra vagy éppen ilyen program hiányára épülő tankönyv, annál rosszabb!

A tankönyvelemzési szempontok mellett fontos lenne programelemzési-programértékelési szempontok készítése.

A tankönyv a befogadók nézőpontjából

- a tankönyv és a tanár viszonya
- a tankönyv és a tanulók viszonya az iskolai közvetítési-kommunikációs folyamatban
- a tanuló és a szülő viszonya

A könyv címzettjei jelzik, hogy a tankönyv minőségi kritériumainak megismerése az oktatáspolitikai döntéshozóknak, a tanárképzésben érintetteknek, a szerzőknek, a tankönyv-előállításért felelős intézményeknek és a tankönyv felhasználóinak egyaránt szóló tudás. *Richaudeau* meggyőződése szerint ezen tudás beépülése nélkül a tankönyv-előállítás pazarlóan drága, és az üzenete sem hatékony. Az oktatásgazdaság makroszintjén, hosszú távon egyértelműen költségnövelő tényezőnek tartja a spontaneitást, a párhuzamosságokat, valamint azt, ha eltekintünk az adott ország tanárképzésének a tankönyvhasználatra a legtágabb értelemben vonatkozatható explicit és implicit tartalmaitól. Az ökonomia iránti érzékenységét kifejezi az is, hogy minden ténylegesen eltérő eredményű tartalmi és műszaki megoldási verzió mellett jelzi, hogy az költségnövelő vagy -csökkentő tényező-e, illetve kutatási eredmények bemutatásával bizonyítja a különböző megoldások választása esetén azok valószínűsíthető képzési hozamát. A drágább és az olcsóbb megoldások, a kevésbé jó és a jó megoldások közötti konkrét különbségeket – például a szerkesztésben, az ábrák típusában, a kép és szöveg viszonyában, a tipográfiai megoldásokban – példákkal is illusztrálja, ezzel is fokozva olvasói problémaérzékenységét. A célszerűséget az egyik legfontosabb erényként értelmező munkastílus egyrészt következetesen didaktikussá teszi a könyvet, másrészt a kutatási eredmények és a példák közlése különösen ötvözi a szikárságot a szemléletességgel. Alljon itt az utóbbi bizonyítására *Richaudeau* egyik legkedvesebb idézete, ami a világon szinte mindenütt a tankönyvével jól, illetve nehezen boldoguló diák képmása is lehetne: „Az olvasástudás a mondat egészének feltárása egy pillantással akként, ahogyan a matróz felszereltségük különbségeiről a hajókat felismeri. Ezzel szemben a rossz olvasó úgy szántja a

sorokat, mint az ásó a földet: egyik hantot a másik után, és a szöveg szelleme végül az ásó nyomvonalára zsugorodik.”

Richaudeau abban a meggyőződésben értelmezi a tankönyvet, hogy az a tehetséget felmutató szerző, az adott tárgyban és a kommunikációelméletben egyaránt járatos szerkesztő és a műszaki előállítással is jelentéseket közvetítő műhely együttes terméke. Következésképpen a tankönyv minden egyes eleme – a szóhasználat, a mondatformálás, a vizuális információk milyensége (stilizált rajz, fotó, diagram stb.), a tipográfia, az oldalak jellege, a tartalom strukturálása, színvilága, terjedelme stb. – jelentést hordozó összetevő. Ezen összetevőket fejti ki könyvében módszeres alapossággal, hűen a maga választotta műfajhoz, miszerint gyakorlati kézikönyvet ír (guide pratique) a tankönyv szellemi fogantatásától a kimunkálás, majd az értékelés fázisáig. (Conception et production des manuels scolaires).

A szerző, *François Richaudeau* egy párizsi intézet igazgatója (Centre d'étude et de promotion d' la lecture), harminc éve figyeli és elemzi a tankönyvek újabb és újabb generációit. Az egyik legfontosabb változásként említi a nyomtatási technológia fejlődésének és a kommunikációelmélet hozamának köszönhető fejleményt: a tankönyv immár maga is autonóm terméké, könyvvé vált. A szerző személyes kutatásainak terepe a „nyomtatott kommunikáció” hatásának minden lényeges vonatkozása s ennek részeként a szövegten és különösen az olvashatóság (lisibilité) empirikus vizsgálata. Összességben tehát az alkalmazott nyelvészet és a didaktika közös halmazába tartoznak mindazok a kutatások, melyekre *Richaudeau* hivatkozik. Megjegyzi, hogy a kép és szöveg aránya az utóbbi évtizedekben fokozatosan változik, s némi fenntartással szemléli a kép és szöveg viszonyáról az utóbbi kárára táplált vérmes és szerinte utópisztikus koncepciókat. Kritikával elemzi a vizualitás térhódítását, nevezetesen azt, hogy a diákok figyelmét egyre több képi közléssel lekötni szándékozó kiadók a megértésben vagy a tudásban többlettel viszont nem kecsegtető attraktivitás csapdájába esnek. Meggyőződéssel képviseli azt a nézetet, hogy bármely tankönyvről is legyen szó, alapvető célja saját tartalmainak hiteles, meggyőző és tartós hatású közvetítése. A tartósan megőrizhető, a hosszú távú memóriába is beépülő tudás szempontjából érdemes figyelmünket a tankönyv mikroszintjére, például a szóhasználatra, a szövegfelépítésre, a tankönyvi oldal megszerkesztésére, a felhasznált vizuális információtípusokra fordítani. A mikroszintű sajátosságok feltárásában a szerző számos tudományág felismeréséből merít: az antik retorika, a modern kommunikációelmélet, a fejlődés-
lélektan, az érzékelés szemantikája, a szövegbefogadás, illetve a vizuális percepció, a tanulási-
lélektan, illetve tanulásemelvények, az asszociációs elméletek, az emlékezetkutatások, a kulturális antropológia, a könyvészet, az intézményszociológia stb. Nyelvészként különösen a modern pszichológia és a retorika egymást erősítő tapasztalataira hivatkozik akkor, amikor a szókincs-kutatás és a kommunikációelmélet felismeréseit ötvözve ad tanácsot a tankönyvi szöveg megformálójának. Alapvetően megkülönbözteti a nyomtatott egységek kommunikálhatóságát és kommunikabilitását. Figyelmeztet például a szükséges redundanciára, az ismert és az új információk egymásra építésére, a tankönyvi szókincs szerepére a fogalomhasználat fejlesztésében, új koncepciók, összefüggések tanításában, az ige meghatározó szerepére, a szókincs jellegzetességeire, a tankönyvi megoldások kulturális szignálként való felfogására. Az „olvashatóság” és az új fogalmak, koncepciók, összefüggések, illetve a szókincsfejlesztés érdekében arany szabályként említi az adagolást, az új szavak megtanítását körülírással, szinonimával, példával, magyarázattal, valamint a redundanciára való törekvést. Ebből az következik, hogy a

Egy tankönyvelemzési mátrix

Az elemzés kritériumai	Szembeállító mutatók	Mennyiségi elemzéssel feltárható mutatók	Minőségi elemzéssel feltárható mutatók
Tartalom			
Szociokulturális jellemzők, „üzenetek” és ideológiai aspektusok	A megjelenés helye, éve; idézett szerzők; képanyag; földrajzi, történelmi utalások; preferált társadalmi csoportok	Szereplők neve, etnikuma; térbeli utalások (város-falu, régió, természet-technika); szociális kontextusok (család, a munka világa); <i>szituációk, tematika (civiliek, hősök, mindennapok, rendkívüli helyzetek)</i>	Implicit ideológiák; hitelesség, történelmi események interpretációja; sugallt értékek (szolidaritás elkülönülés, őszinteség, vakmerőség).
A tudományosság kritériumai	Megjelenés ideje, bibliográfia, hivatkozott szerzők; az információk forrásainak megjelölése; az ismeretforrások minősége; az adatközlés pontossága	Szaktudományos elemzés a téma függvényében; a szükséges információk mennyisége	Tudományos igényű tartalomelemzés, fogalmak, definíciók hitelessége
Pedagógiai jellemzők	Célok listája; általános képzés vagy speciális igény; programhoz kötöttség; tematikus vagy más felépítés	A témáknak szentelt terjedelem; műfaji jellemzők: adatok közlése, szöveg/feladat aránya	A képzési program és a tankönyv együttes elemzése, viszonyítása; a tankönyv tartalma és a célok összefüggései; a képzési szintnek való megfelelés

Egy tankönyvelemzési mátrix (folytatás)

Az elemzés kritériumai	Szembeötlő mutatók	Mennyiségi elemzéssel feltárható mutatók	Minőségi elemzéssel feltárható mutatók
A kommunikatív jellemzők			
A kommunikáció iránya	Preferált tevékenységek; eligazodás	Stiliztikai elemzés (megszólítások formái, igelista)	Megvalósíthatóság, kommunikatív előnyök/hátrányok
Az üzenetek formái	Szöveg, kép, kotta, térkép, ábra, fotó, rajz, adatsor, modell stb.	Felhasznált formák aránya	Felhasznált formák funkciói.
Az olvashatóság	Betűnagyság, mennyiség/oldal	Téma/oldalszám	Szókincs, mondattan, képi szimbólumok
Az információk sűrűsége	Redundancia	A ténylegesen befogadható információk	„Zajok”, „maszkok”, deformítások, félreérthetőségek
Metodika			
A képzési (tanítási-tanulási) folyamat megszervezése	Tanítási/tanulási szekvenciák; tagolás	Az egyes fejezetek relatív fontossága	A képzési folyamat elemzése
A felhasználás adottságai	Több tanév/tanév/modul/téma	Óraszám/tartalmak	Módszeresség, transzformálható módszerek; tanítási szekvenciák kidolgozottsága
Adaptációs lehetőségek	Sorozat/autonómia	Kapcsolódási pontok más témákhoz, kereszt tantervekhez	
Tárgy, termék			
Terjedelem, vastagság	Egyszer/többször használható	Folyamatos/alkalmi	Felhasználók életkora/a felkészülés időtartama
Felhasználhatóság, „kézre állás” Költségtényezők	Forma, külső, teherbírás		

tankönyv minősége e kutatások hozamának felhasználásától inkább függ, mint egy-egy pedagógiai irányzathoz, illetve ideológiához való kötődésétől. *Richaudeau* a minőségi kritériumok taglalásában természetesen nem elégszik meg deklaratív kijelentésekkel, épp ellenkezőleg, valósággal lenyűgözi olvasóját a kutatási adatokkal bizonyított konkrét jótanácsokkal. Megtudjuk például, hogy az összefoglaló szövegegyeségek ideális helye a fejezetek végén van, hogy a tipikus megjegyezhető jellegzetességek bemutatása szempontjából a realiztikus stilizált rajz felülmúlja a fotó hatását, hogy az oktatási célú képregényben milyen szekvenciákban érdemes tagolni a lineáris elbeszélést, hogy a hosszú távú memória fejlesztése érdekében legfontosabb az érdeklődés fenntartása és tankönyvi eszközökkel való táplálása (értsd például a tankönyv építse fel a maga utalásrendszerét), hogy az igék és a főnevek jobban megjegyezhetők, mint a melléknevek és a határozószavak, hogyan lehetséges és miért eredményes elvont tartalmak vizualizálása, azaz a szövegformálás szemléletessége. Tekintettel a tankönyv gyakorlati használatára, különös figyelmet szentel a tankönyvi oldalnak, azaz annak a mindenkori kisebb egységnek, amivel a felhasználó diák vagy tanár éppen ott és akkor dolgozik. A kisebb tankönyvi egységek, illetve a könyv egésze közötti munkamegosztás és koncepcionális egységesség tekintetében magas igényeket támaszt a szerző, ugyanis minden más könyvnél fontosabbnak tartja a tankönyvben a szerkesztési egységeket, mert megkönnyítik a mentális asszociációt, egyesítik a kis fejezeteket, s ezen túl maga a szerkesztés is lehetővé tesz többféle olvasatot: például lineárisat vagy egy probléma köré koncentráltat, szelektálót, válogató olvasást. A világosan elkülönülő, egyénített szerkezeti egységek célja a szemantikai emlékezet megtámogatása. (Ez a funkcionalista megközelítés a könyv egész szellemiségére jellemző.)

A könyv nyomdai megjelenítésének problémáit felsorakoztatva feltételezi, hogy a nyugati típusú kultúrában edzett olvasó szokásos tipográfiai igényeihez képest (például a hierarchiák vizualizációja) a tankönyvhasználó gyerek szemek kevésbé iskolázott, tehát mindent, például a fekete-fehér zónák arányát, a betűtípust, nagyságot is gondosan kell mérlegelni, azaz tapasztalt olvasóként a gyermek szemével látni. A jó tipográfia a szöveg értelmének megértésében, feltárásában nyeri el értelmét, tehát jelentéssel bír. Példáit a funkcionális és esztétikus nyomtatás különbségeinek bemutatásából meríti. Minden jó tankönyvnek megvan a maga kódrendszere, utalásrendszere, bár e tekintetben nagyfokú hasonlóságot mutatnak a könyvek, mert általánosabban érvényes lélektani törvényszerűségekre támaszkodnak (illetve kell hogy támaszkodjanak).

Honffy Pál

Könyv, tankönyv, könyvszakma¹

- A felelős szerkesztő -

A tankönyvkészítés legfőbb átka: a sietség. A szerző mielőbb szeretné művét a kereskedők polcain vagy az iskolák padjain látni. Felelős szerkesztőnek lenni: szakma. Milyen munkát végez a könyvszakmának ez a képviselője, és miért felelős?

Számos tankönyvben rábukkanhatunk erre a megjelölésre – akár a címlap hátlapján, a szerzők, lektorok adatai alatt, akár az impresszumban: – Felelős szerkesztő: X Y. Előfordul persze, hogy hiányzik ez a név az alkotók felsorolása mellől, s csak reménykedhetünk abban, hogy az ilyen kötetben is dolgozott szerkesztő, csupán nevének közlése maradt le valamilyen okból.

Felelős szerkesztőnek lenni: szakma. Mintegy 20-25 esztendeje két tanfolyamot is el kellett végezni ahhoz, hogy elfoglalhassa valaki ezt a munkakört: egy hathetes „házi” gyakorlati előkészítőt és egy egész éven át tartó hetente egyszeri elméleti kurzust, amelynek végén bizottság előtt szigorú vizsgát tettünk. Azt tartotta mégis a kiadói közvélekedés, hogy igazán csak akkor válik szerkesztővé az ember, ha legalább egyszer végigkísérte már a könyvkészítés teljes útját a tervezéstől a megjelenésig. Ez pedig legalább két-három esztendő.

Milyen munkát végez a könyvszakmának ez a képviselője, és miért felelős?

Mindenekelőtt azt dönti el: érdemes-e foglalkozni a kiadóhoz benyújtott kéziratral. S nem csak piaci szempontból. Mérlagre teszi: milyen értékeket rejt magában az eléje kerülő munka, és mik a hibái? Érdemes-e például a szakmai erények, a tartalom szilárd megbízhatósága, hasznossága, esetleg korszerűsége kedvéért itrogatni, gyomlálgatni a túl szövevényes stílus bozótjait? Megéri-e a hosszadalmas fáradságot? Vagy: elég logikus, világos-e a szerkezet a nagy egészen belül, az egyes fejezetekben és a részletekben? A didaktikai rutinnal fölépített feladatsorok nem árulkodnak-e avult kliséket őrző nézőpontról? És így tovább. S ha úgy ítéli meg, hogy a kézirat érdemes a csiszolgatásra, akkor a szerkesztő lesz a tankönyv előkészítő-kivitelező munkálatainak középpontja.

Ő tárgyal a szerzővel és a lektorokkal, a grafikkussal és a műszaki szerkesztővel. Összehangolja valamennyiük munkáját.

A kézirat első olvasójaként fogalmazza meg benyomásait a szerzőnek, megbeszéli vele a lektorok személyét, a lektorokkal meg közli, hogy milyen tekintetben kíváncsi leginkább a véleményükre. Szerző és lektor között nem tanácsos közvetlen összeköttetést teremteni, hiszen ez a pártatlanság rovására is mehet, másrészt úgysem a lektor mondja ki a döntő szót. De olyan helyzetet is hiba volna teremteni, amikor lektor és szerző merőben eltérő szemlélettel tekint az adott tárgyra. Ezért jó megkérdezni a kézirat alkotóját: kinek a véleményére hallgatna a legszívesebben, s akkor az illető lehet az egyik bíráló. A másik személyt a szerkesztő jelöli ki.

¹ A Magyar Olvasástársaság (HUNRA) konferenciáján 1996. március 8-án elhangzott előadás szerkesztett változata.

De a lektori véleményeket is ő bírálja fölül. Kiválasztja, mit tekint belőlük követelménynek, mit olyan tanácsnak, amelynek mérlegelését rábízta a szerzőre, és mivel nem ért egyet. Gyakran elfordul például, hogy a kéziratot célszerű lenne megrövidíteni („meghúzni”), mert amúgy is túl sok anyagot ölel fel, s most a lektor szakmai elfoglaltságából még újabb bővítéseket javasol. A külső bírálatokhoz a felelős szerkesztő hozzátámaszja a maga tanácsait, megjegyzéseit.

Ezután következnek az átdolgozás a szerző részéről. Az átdolgozott mű aztán újra visszakerül a szerkesztőhöz, és most ő veszi munkába a szöveget.

Ellenőrzi a közölt adatokat. Helyesen vannak-e írva a címek és a nevek, nincsenek-e elgépelések az évszámokban? Behasonlíttja az idézeteket. Kijavítja a szakmai pontatlanságokat, kétértelműségeket. Ez utóbbi már átvezet a stílus területére.

A stílushiba nemegyszer szakmai bizonytalankodásból fakad, de csaknem minden esetben elméleti félreértésekhez vezet. Ilyenkor a szerző tudottnak véli mindazt, ami előtte ismeretes, és elhanyagolja a módszeres, rávezető kifejtést: egy lélegzetre ki akarja mondani egy összetett tényállás vagy igazság valamennyi oldalát, alkotóelemét. A sokféle szálból, fonalból természetes állapotában összekuszálódott gombolyagot nem bontja szálaira, hanem a szétbogozás műveletét az olvasóra bízta. Így keletkeznek a sok-sok információval terhelt, alárendelt mondat-szövevényekkel zsúfolt mondatok, amelyekben jelzős, határozós alszerkezetek fontos tudnivalókat süllyesztenek a predikatív szint fő kijelentése alá. Írtam már ezekről az Új Pedagógiai Szemle 1990. évi 5-6. számában (Tankönyvvül fogalmazni!). Most egy ott nem közölt újabb példát idézek erre a jelenségre. (A példát ezúttal sem megjelent tankönyvből merítem.)

„Az újonnan létrejött államokban – Németország, Olaszország – természetesen nem voltak olyan széles körűek a polgári demokratikus jogok, mint az előbb felsorolt országokban, mégis elsősorban a munkásmozgalom erősödése miatt kialakított »szociális olajcsepp« politika értelmében Németországban törvényt hoztak az öregségi és rokkantbiztosításról, bevezették a vasárnapi munkaszünetet és a progresszív jövedelmi adót.” Már maga az is baj, hogy tízen fölül az információk száma, amelyek mintegy belegyömöszölődtek ebbe az összetett mondatba. Egy csomó ismeret ráadásul mintegy mellékesen, alárendelt szerkezetekben vagy utalásként kap helyet a közleményben. Az első tagmondatot rögtön egy közvetítés szakítja meg, aztán két határozós szerkezet is előre magyarázza a fő mondanivalót. Ráadásul az sem bizonyos, hogy minden diák azonnal értelmezni tudja, miben álltak az „polgári demokratikus jogok”, vagy hogy mit jelent az idézőjelbe tett „szociális olajcsepp” politika.

Mondanivalóm megvilágítása érdekében idézek egy tudományos munkából. Íme: „Mindegy, hogy valamely angol grófságban Cornwall és Yorkshire között vagy a svédországi Dalarna vidékén, Brandenburgban vagy a württembergi hercegségben, a waadti Jurában vagy a graubündeni Engadinban, mindegy, hogy angol, svéd, északnémet vagy sváb, francia vagy rétoromán vidéken, a parókiának végül is mindenütt ugyanazzal a típusával lehetett találkozni, melynek idilljét Voss a *Luisa* című regényében dicsőítette, és amelyet Goldsmith *Vicar of Wakefield* című műve kedélyes iróniával mutatott be.” (*Ulrich Im Hof: A felvilágosodás Európája. Ford.: Zalán Péter. Atlantisz, 1990. 50.*)

Le kívánom szögezni, hogy a szakembereknek szóló könyvben teljesen rendjénvaló egy ilyen mondat. A nevek nagy része a történész számára ismerős (rögtön „beugrik”), tehát jelentésteli. A retorikusan fölépített szép és pontos, a nyelvhelyes-

ségi szabályok ellen sehol sem vétő körmondatot is követni tudja egészen a két végső hivatkozásig. S ha nem olvasta is a szóban forgó regényeket, hallott vagy olvasott róluK, esetleg megelégszik az *idill* szó előhívta emlékképeivel, illetve képzeletével.

Egy diák azonban nem tud mit kezdeni az ilyen közlésmóddal. A helynevek között elvész, a fő mondanivalóra csak akkor bukkan rá, ha a sok-sok előre bocsátott föltételek átrágtatja magát, s a hivatkozások is tartalmatlanok számára, egyedül az *idill* szóból kaptisgál valamit, ha ugyan élő képzetei vannak már róla.

Summa summarum: a tankönyvszöveget didaktikailag is meg kell formálni. Ez sokszor a szerkesztőre marad. Belenyúl hát a szerző szövegébe? Olykor igen, a tanulhatóság érdekében. S mit szól mindehhez a szerző? Nem csorbulnak-e jogai? De igen, abban az esetben, ha a szerkesztő nem kéri hozzájárulását minden egyes javításához. A változtatásokat ezért egyenként meg kell indokolni, a szerző háta mögött tilos a szöveget módosítani, kivéve persze a nyilvánvaló nyelvhelyességi hibákat (például egyeztetési tévedéseket). Több évtizedes gyakorlatom alapján állíthatom, hogy alig akad szerző, aki ne hálás köszönettel fogadná a szerkesztő közreműködését, és ne ismerné el, hogy világosabbá, pontosabbá vált ezáltal a mondanivalója.

A szerkesztői munka közben természetesen erős mértéktartásra van szükség, nehogy az egyéni stílus, az alkotói szándék essék a javító buzgalom áldozatául. A didaktizálás nem a pedagógia nevében föllépő elszürkítést, a mindenáron való egyszerűsítést jelenti. Nem szabad, hogy a szerkesztő a saját stíluseszményét erőltesse rá a szövegre. Csak latolgató óvatossággal nyúlhat hozzá, s akkor, ha valóban jól érti az eredeti szándékot, tartalmat és kifejezőmódot, hiszen akár egy szó kicserélése is félresiklathatja az eredeti jelentést. Ennek tudatában a szerkesztő állandóan úgy kénytelen egysúlyozni, mint a restaurátor: úgy javít, hogy ezáltal még hívebben tárja föl az alkotó művét és elgondolását.

Nézzük, miként javítja a szerkesztő a kéziratban itt-ott felbukkanó nehézkes, hibás szövegrészeket! Ezek aztán már átdolgozott formában kerülnek a megjelenő tankönyvbe. (Hangsúlyozom: következő példáim esetében kiváló kvalitású, értékes kéziratokról van szó, de hát „quandoque bonus dormitat Homeros”, azaz „még a jó Homérosz is elbóbiskol olykor”; ezért ne essék fölt a szerzők jó hírére, ha netán a témákból valaki ráismerne a könyvre. Éppen az ilyen apróbb botlások kiszűrésére hivatott a szerkesztő!)

Az egyik kéziratban ezt olvasom: „Az ókori röghegységek elsősorban az egykori gyűrt lánchegységek, a *Kaledonidák* és *Varisztidák* lepusztulásával (tömbösödésével) és összetöredezésével vagy a táblás vidékek (idős platformok) feldarabolódásával alakultak ki.” A mondatban nem találunk nyelvhelyességi hibát, ámde túlsúlyfolt, és logikai szerkezete is nehezen kihámozható. A könnyebb tanulhatóság érdekében a szerkesztő igyekszik föltárni ezt a logikai szerkezetet. Ilyesféleképpen:

„Az ókori röghegységek kétféle módon alakultak ki:

1. az egykori gyűrt lánchegységek lepusztulásával és összetöredezésével;
2. a táblás vidékek feldarabolódásával.

Az előbbire példa a *Kaledonidák* és a *Varisztidák* lepusztulása.”

(Figyeljük meg: a bekezdésekre tagolás vizuálisan jelzi a logikai szerkezetet!)

Ezek után már az sem tragédia, ha a szerző ragaszkodik a zárójelbe foglalt kifejezések megtartásához, bár a lényeges ismeretanyaghoz ezek nem sokat tesznek hozzá, tehát elhagyhatók.

Egy másik példa: „Az idézetből kirajzolódó, a mások boldogságára is tekintettel levő örömkultusz (amely *Anakreón* verseibe beleolvassa a nálánál kétszáz évvel

később élt *Epikurosznak* a gyönyörűséget az erkölcsi jóval azonosító, azaz hedonista etikáját), a felvilágosodás materialista filozófusainak erkölcsstanában játszott fontos szerepet." Itt már nehezebb rendet teremteni. Főként a zárójel kezdetén kicsiklik meg a mondat értelme, hiszen az *amely* az *örömkultuszra* értendő, amely semmiképpen *sem olvas bele* semmit Anakreón verseibe. A közölt ismeretek úgy egymásba bonyolódnak, hogy több mondatra is szükség van kibogozásukhoz. Talán ily módon: „Az idézetekből egy olyan örömkultusz olvasható ki, amely mások boldogságára is tekintettel van. (Ez a felfogás rokon Epikurosz *hedonista* etikájával, amely a gyönyörűséget azonosította az erkölcsi jóval. Bár Epikurosz kétszáz évvel Anakreón után élt, az ő tanait sokan beleolvasták később Anakreón verseibe.) Ez az örömkultusz fontos szerepet játszott a felvilágosodás materialista filozófusainak erkölcsstanában.”

Végezetül azt is bemutatnom, hogyan igyekeztem alkalmassá tenni tankönyvi használatra egy tudósok tudományos stílusban megírt szövegét. Csak néhány mondatot idézek belőle, de így is ízelítőt kaphatunk egy egységes szöveg átigazításának mikéntjéről. Az eredeti szöveg:

„A korszerű vallástudományi szemlélet kibontakozásának nyitánya az volt, amikor a kora újkori bölcselet a hitigazságoktól eltekintő autonómiával kezdte el elemezni a vallási jelenségeket és eszméket, és elvetette – mint Descartes –, hogy világnézeti értelemben tegyen igazságot a vallási állítások igazsága dolgában. Erre a deizmus és a panteizmus világbölcseleti reakciói következtek, a világnézeti inkompetencia hangoztatása pedig hamarosan társult a vallási jelenségek rendszeres, tárgyilagos és pártatlan elemzésének igényével. Ezek a kezdeményezések a felvilágosodás korától új indítást kaptak az európai múltra vonatkozó néprajzi és történeti ismeretek bővülései, valamint távoli világrészek vallási szokásainak és eszméinek megismerése által. (...)”

Az első mondatban először is kihúztam a hivatkozást Descartes-ra, mivel ez csak a szakemberekben idéz föl tudattartalmat. Az első tagmondatot túlságosan hosszúnak találtam, ha egy lélegzetre kell olvasni, megbontottam hát úgy, hogy az *eltekintő* jelzőt határozói igénvre változtattam (*eltekintve*), utána vesszőt tettem; itt tehát egy szusszanásnyi szünet tartható. Az *autonómiával* idegen szót magyarul cseréltem föl: *önállóan*. Kiküszöböltem a mondat végén az *igazságot* szó fölösleges megkettőzését, és az *igazságot tegyen szerkezetet* a *nyilatkozzék* igére cseréltem. Ezek után a főmondat *elvetette* igéjének jelentése már túl keménynek, kategorikusnak hangzott, helyette az *elutasította* igét választottam, és explicité tettem a mellékmondatra utalást a mutató névmással.

A második mondatot kihúztam: csak a szakemberekhez szól, csak ők értik igazán. Mind a *deizmus*, mind a *panteizmus* fogalma fölöslegesen terhelné a szöveget egy tankönyvben, nem tartozik szervesen a gondolatmenetbe. A harmadik mondatban az *inkompetencia hangoztatását* megmagyaráztam. Az *állásfoglalás elhárítása* már nem igényel szómagyarázatot. Az *igényével társult* nehézkes szó szerkezetet az *igényéhez vezetett* szerkezettel váltottam föl, s ez a jelentést is pontosabban fejezi ki. A negyedik mondatban a bonyolult névszói alapú szerkezeteket igésítettem, hiszen az igék mindig föloldják a mondat szerkezet sűrűségét. Átalakított szövegem végül is így hangzik:

„A korszerű vallástudományi szemlélet kibontakozásának nyitánya az volt, amikor a kora újkori bölcselet a hitigazságoktól eltekintve, önállóan kezdte el elemezni a vallási jelenségeket és eszméket, és elutasította azt, hogy világnézeti értelemben nyilatkozzék a vallási állítások igazsága dolgában. A világnézeti

állásfoglalás elhárítása a vallási jelenségek rendszeres, tárgyilagos és pártatlan elemzéséhez vezetett. Ezek a kezdeményezések a felvilágosodás korától új indítást kaptak azáltal, hogy fokozatosan bővültek az európai műlra vonatkozó néprajzi és történeti ismeretek, és az európaiak mind többet tudtak meg távoli világrészek vallási szokásairól és eszméiről.”

Úgy érzem, sikerült a szöveg gondolatiságának sérelme nélkül átláthatóbbá tennem mind az egyes mondatok értelmét, mind a logikai összefüggéseket.

Súlyos hibát látok abban, ha nem gondolja a tankönyvszöveget felelős szerkesztő. Pedig hány ilyen eset fordul elő! Nemrégiben módomban állt betekintnem két – számomra idegen – tankönyvkiadónak megjelenés előtt álló nyomdai levonatába. Mindkettőből csak úgy kiabált a szerkesztetlenség. Az egyiket sok-sok nyelvi hiba csúfította, a másikon meglátszott, hogy az anyagot nem válogatták, csoportosították, így aztán bőven fordultak elő benne ismétlések, átfedések.

A kezdő szerzők is ritkán vannak tisztában a szerkesztés funkciójával. Néha úgy nyújtják át a kéziratot, hogy az „nyomdakész”. Ami azt jelenti az ő szemében, hogy szépen le van gépelve. (A „nyomdakész” jelző eleve óvatossá teszi a szerkesztőt: látja, hogy olyan emberrel van dolga, akinek fogalma sincs az előállítás követelményeiről. Nem is szólva azokról az esetekről, amikor a fizetett gépelő leírta a kéziratot, a szerző pedig átnézés és javítás nélkül továbbítja a kiadóhoz.)

A felelős szerkesztő határozza meg a könyv tipográfiáját is. Milyen formátum illik hozzá? Milyen legyen a címrendszere? Mi kezdődjék új oldalon? Hol helyezkedjen el az ábrák? Milyenek és mekkorák legyenek? Milyen apparátus csatlakozzék a könyvhöz? (Forrásjegyzék, tárgymutató, kislekcion stb.) Mindebben útmutatást nyújt a műszaki szerkesztőnek. A kereskedelemmel foglalkozó kiadói munkatársaknak javaslatot tesz a könyv terjesztésére, kiknek az érdeklődésére számíthat első-sorban, ismertető szöveget (fülszöveget) ír, megszabja, kinek küldjenek recenziós példányokat. Ellenőrzi a korrektúrákat, felülbírálja a korrektor észrevételeit.

A tankönyvkészítés legfőbb átka: a sietség. A szerző mielőbb szeretné művét a kereskedők polcain vagy az iskolák padjain látni. Az iskolák már a tanév végén hozzá akarnak jutni az új kiadású tankönyvekhez. Természetes igények. Olykor a konkurencia is sietségre ösztönöz. Egy sorozat fölmenő kötetei egymás sarkára lépnek. Márpedig a sietség a legádázabb ellensége a könyvkészítésnek: állandó hibaforrás. Pontosan dolgozni csak úgy lehet, ha mindenre megadjuk a kellő időt.

A felelős szerkesztő tehát sok mindenért felel. Minden egyes hibáért is, ami föllelhető a kész könyvben? Mert akadnak bizony sajtó- és egyéb hibák a mégoly gondosan előkészített kiadványban is. A könyv rengeteg szakember összműködésének eredményeként születik meg, és csak egyikük pillanatnyi figyelmetlenségéből is csúnya szelplő eshetik a szép könyvön. Volt már olyan esetem, amikor megírtam a fedélszöveget, kiszedtettem, majd a korrektúra alkalmával észrevettem, hogy a szedő szeme ugrott egy sort, és így kimaradt egy fél mondat a szövegből. Kijavítottam. A műszaki szerkesztő azonban egy javítatlan szedést küldött vissza a nyomdába, és a hiba bizony ott éktelenkedett a hátsó fedélen. A mondat – véletlen szerencsére – formailag még így is teljes volt: alany, állítmány, tárgy. Csak az értelme sántított. A szerző elolvasta a fedél hibás szövegét, és nem találta meg benne a tévedést. A titok kettőnké maradt: a könyv és az enyém.

Valaki úgy határozta meg előttem a felelős szerkesztőt, mint olyan szerzőt, aki „hozott anyagból” ír könyvet, mivel nincs ideje mindent előlről kezdeni. Sok esetben valóban ez a helyzet: a felelős szerkesztő a szerző mellett szerény és a háttérbe húzódó társszerzővé válik.

Műveltség és iskola

Szentirmai Attila

Milyen pedagógust igényel a jövő iskolája

– **Közoktatásunk és a magyar jövőkép** –

A köznevelés folyamatos tevékenység. A művelt társadalom az évtizedeken keresztül tanítók és nevelők munkájának a terméke. Történelmi tapasztalataink szerint nem lehet tragikus következmények nélkül megfontolatlan reformötletekkel beavatkozni az oktató-nevelő folyamatba.

A XX. század végén sorsdöntő kérdésre kell válaszolnunk: hogyan működhet Európa szellemében egy demokratikus felépítmény az elmúlt fél század nyomait őrző társadalmi tudat alépítményén. A „Szentkorona országaira” épülő birodalmi elképzelések, a „Csonka Magyarország nem ország, egész Magyarország mennyország” jelmondat, illetve a „Kárpát–Duna–nagyhaza” álomképe, később a létező szocializmus megvalósulását ígérő jövőképek semmivé válása tudati válságba taszította társadalmunkat. Hitét veszített nemzedékek küszködnek ma a túlélésért, miközben elérendő célként általában egy polgárosodott társadalomra gondolnak. Szociálisan érzékeny, működőképes, demokratikus jóléti állam kialakulását remélik, noha történelmi, társadalmi és gazdasági alap, illetve háttér nélkül ez a remény önmagában nem erősödhet választható, lelkesítő jövőképpé.

Az ezredforduló küszöbén, a Kárpát-medence meghamisított történelemszemlélettel egymás ellen uszított népei Európához kapcsolódva képzelik felszámolni elmaradásukat, miközben több száz évvel lemaradva nemzetállamok építésére használják energiájukat.

A demokratikus társadalom működésének feltétele olyan nagy létszámú művelt, politikailag aktív állampolgárréteg, amely ismeri jogait és kötelességeit, saját sorsáról pedig felelősséggel képes dönteni. Ebből a polgárságból olyan politikusréteg, hosszabb távon esetleg egy-két államférfi kiválása remélhető, akik majd az egymás ellen táplált gyűlölettel mentesen képesek munkálkodni a haza javára.

Nem vitatható, hogy a történelmi források és tények szelektív értékelésére épülő elképzeléseivel küszködő, hitét veszített társadalmunk genetikai állományában meglevő lehetőségek kihasználása jelenthet kiutat a gazdasági és erkölcsi kátyúból.

Jelentős mértékben emelnünk kell az ország lakóinak általános műveltségét, technikai civilizációját és ezt hasznosítva kielégíteni a lakosság igényeit, növelni a nemzetgazdaság termelőképességét. Népünk számára a múlt ismeretére építkező, megvalósítható jövőkép, a testi és szellemi képességeiben kiművelt nemzetté válás elsősorban a köznevelés felelősségteljes, eredményes működésétől várható. Az adottságok, készségek és képességek fejlesztésével léphetünk csak előbbre. A „carpe diem” értelmének humanizálása, az akarati cselekvés nemesítése, a tudás utáni vágy, a tanulási igény belső fejlesztése jelentené az előrelépést. Mindezek

érdekében a magunk és tanítványaink számára kitűzhető cél: ne múljon el nap önfejlesztő, hasznos tevékenység nélkül!

A homo sapiens tanulékonyága, szellemi képességeinek hasznosítása, a nevelés és a tanulás gyakorlata látszólag ellentmond a természeti törvényeknek. A jóléti társadalomban sok ifjú számára kényelmesebb a nihilt követve, tanulás és képzés helyett drogokkal vagy anélkül élni a könnyed édes életet, nem törődve azzal, hogy bizonyos aktiválási energia felhasználása nélkülözhetetlen egy magasabb szintre emelkedéshez.

A törekvő ember, gondolva jövőjére, felismerve a társadalmi környezet szelektáló hatását, hajlandó áldozatot hozni, tanítva tanulni az eljövendő boldogulás reményében. Ezt az aktivitást a társadalom megfelelő törvényekkel és oktatási intézményekkel, a család pedig nevelő hatásával serkenti. Ezért elvárható tanítványainktól, hogy fáradtságot is vállalva képezzék magukat azzal a reménnyel, hogy majd gyümölcsozni fog a befektetés.

A közoktatás hatékonyságának javítása vezetett eredményre világszerte, hazánk sem járhat más utat. A középiskolát végzettek számának növelése, az oktatási program megvalósítása az egyetlen olyan befektetés, amely biztosan megtérül. A címben feltett kérdésre válaszolva: a távoli jövőben mutatózó minőségi változás reményében kell a jövő iskoláját építeni.

Miért távoli ez a jövő? Mert fiataljaink 10-20 éven át tartó folyamatos tanítása-nevelése, az oktatók és azok oktatóinak képzése, gyümölcsozó együttműködése termékeként jelenhet meg a művelt állampolgár. Az oktatás időigényes folyamat, ennek megrövidítése lehetetlen. Nem vitatható, hogy a közművelődés támogatása pártpolitikai harcoktól függetlenül minden felelős kormányzat alapvető kötelessége. Valószínűleg minden beavatkozást, még a hozzá nem értő diktatórikus beavatkozást is jobbító szándék, a „végleges” megoldásra törekvés vezérel, mégis, a természeti folyamatokkal ellenkező egyenlődsdi törekvések szellemében elkövetett hibák káros következményeit szenvedjük, meggondolatlan „forradalmi” változtatások terheit nyögjük.

Működőképes rendszert egy tollvonással le lehet rombolni, felépítéséhez viszont generációk erőfeszítése szükségeltetik. Az átlagműveltség szintjének emelése, a jelenlegi évjáratok képzettségét ismerve, az oktatók fejlesztését is igényli. Ha ma elkezdjük, csak a jövő évezredben (20 év múlva) várható az eredmény. Ennyi idő alatt emelkedhet határozottan, országosan néptünk műveltségi szintje.

Elvárható vajon az oktatóktól ez az erőfeszítés? Hiszen jelentős hányaduk esetleg meg sem éri a feltételezett boldogabb jövőt. Úgy vélem, aki hivatásának érzi nevelőtevékenységét, aki találkozott a tanulni vágyók érdeklődésével, ... az nem tudja abbahagyni.

A tanulmányi versenyek győztesei által nyújtott teljesítményekkel és a Lajtán túlrá távozott állampolgáraink által elnyert Nobel-díjak számával vigasztalhatjuk magunkat, de tudomásul kell vennünk a funkcionális analfabéták számának növekedését és a műveletlenségnek az utóbbi évtizedekre jellemző terjedését.

Mi a magyar köznevelés feladata a XX. század végén?

Az ország lakosságának nyújtson általános műveltséget és megalapozott valós ismeretet a környező világról. Készítse fel az ifúságot az egyén és a közösség jólétéért folytatott aktív cselekvésre, és adjon e küzdelemhez szilárd erkölcsi alapot.

A munkaerőkölcs megteremtését és a társadalmi együttélés etikai alapjainak elsajátítását szolgáló oktató-nevelő munka sikerét a társadalmi környezet alapvetően befolyásolja. Nem feledhetjük azonban, hogy a működő piac tudatformáló szabályozó szerepe csak hosszú idő után érvényesül. Ezért fokozott szerepet kap középiskoláink oktató-nevelő munkája.

Valamikor a társadalom belső képzésén alapszó többre törekvő hányadát, a szellemi és testi képességeinek szüntelen fejlesztésén munkálkodó személyiségek összességét tekintették a nemzet értelmiségének!

A fordulat évét követően az értelmiségi fogalma a felsőoktatásban szerzett diplomához kötődött. Ezzel az értelmiségi életformát élők a rohammunkával felszaporított szellemi kényszermunkások táborába keveredtek.

Az értelmiségi személy számára a tudás birtokbavétele jelenti az örömet. *Felix qui potuit cognoscere causas* (Boldog, aki a dolgok okát ismerni tanulta) írja *Vergilius* a természettudósok által oly sokat emlegetett művében (Georgicon II. 489).

Egy *Arisztotelész* nevével fémjelzett aforizma szerint „a műveltség jó sorsban ékesség, balsorsban menedék”. Ez utóbbi tette elviselhetővé sokak számára az elmúlt emberpróbáló évtizedeket.

A felnövekvő generációkkal az értelmiségi létformát nem a felsőoktatási intézményekben, hanem a középiskolákban kell megkedveltetni, mégpedig kitartó nevelőmunkával, főleg példamutatással. Sokan „pedagógusmesterséget” emlegetnek, én a mesterség fogásait alkalmazó hivatásnak tartom. (Megjegyzendő, hogy Nobel-díjasaink polgári családok gyermekeiként a serdülő fiatalságot nevelő nyolcosztályos gimnáziumokban kedvelték meg az értelmiségi életvitelt, szerezték meg az érettségit.)

Középiskolai oktatásunk, köznevelésünk alakulása és az európai közösséghez való közeledés

A jövő iskolájáról gondolkodva célszerű áttekinteni köznevelésünk alakulását, az általános képzettség (műveltség) fejlesztését szolgáló elképzelések sorsát. Mennyi energia felhasználásával, honnan hová jutottunk?

Az egyházi kezelésben folyó elemi iskolai (írás, olvasás, hittan) képzést követő gimnáziumi oktatásunk első írásos emléke 1514-ből ismeretes. (A gimnáziumnak nevezett iskolák a középkorban az egyetemi tanulmányokra felkészítő triviumból fejlődtek.) Az 1548. évi XI. törvénycikk 7. fejezete a királyság területén gimnáziumban tanuló férfiak számának növelése céljából a király támogatását kéri. A törvény 12. fejezete szerint a káptalanok, elhagyott kolostorok, zárdák jövedelmét maradéktalanul iskolák szervezésére, felszerelésére és a tudós mesterek ellátására kell fordítani. *Mária Terézia* éppen erre a törvényre hivatkozva a feloszlott jezsuita rend javadalmaiból fedezte az államosított nagyszombati egyetem fenntartási költségeit (vagyon alapját).

Az ország tanintézetének állami felügyeletét felekezeti hovatartozástól függetlenül az 1715-ben elfogadott LXXIV. törvény szabályozta. A felekezeti viták miatt sajnós az oktatásfejlesztési javaslatok III. *Károly* ismételt kérésére sem készültek el. *Mária Terézia* ezért az 1777-ben latin nyelven íródott *Ratio Educationis* megvalósításával igyekezett rendszert teremteni a magyar közoktatásban.

A Pozsonyban működő Tanulmányi Bizottság *Pálffy Miklós* vezetésével fogta össze a magyar iskolarendszert. 1761-től a *Commissio Studiorum* felügyeletével indult a főleg egyházi kezelésben levő magyarországi iskolarendszer intézményes

korszerűsítése. 1769-ben részben egyházi kezelésben kb. 4000 elemi népiskola szolgált az írás, olvasás és hittan oktatását. 1776-tól, a jezsuiták által alapított 31 ötosztályos gimnáziumot korszerűsítették.

Az 1774-ben megjelent „Allgemeine Schulordnung für die Normal-Haupt-Trivialeschulen” alapelveit követve, az első hároméves „normálskola” magyar nyelvű tankönyvek nélkül Pozsonyban létesült *Róka János* igazgatásával. Az 1770-ben államosított nagyszombati egyetem tanárképzője (Collegium Repetentium) 1775-ben indult, 1777-ben Budára települt.

1792-től a magyar nyelv már tantárgyként szerepelt középiskoláinkban. 1828-ban szervezték az első magyarországi óvodát és az első önálló magyar tanítóképzőt Egerben. 1844-ben már öt magyar nyelvű tanítóképző működött!

1846-ban 37 főiskola, 150 gimnázium, kilenc tanítóképző és hét szakiskola szolgált a művelődés ügyét.

Az 1848-ban született oktatási tervek helyett a szabadságharc után az „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich” elveit érvényesítették a Kárpát-medencében. A régi hatosztályos gimnáziumot kiegészítették két akadémiai évvel. Az elemi ismeretek elsajátítása után a fiútanulók tízéves korban kezdhették tanulmányaikat a nyolcosztályos gimnáziumban. Az első négy évfolyam önállóan, alginázium néven is működhett. A tanárok óraterhelését heti 20 órában maximálták.

A kiegyezést követően, a köznevelés tárgyában 1868 decemberében szentesített XXXVIII. törvénycikk volt az első, amely hazánkban az általános népoktatást mindenki számára kötelezővé tette. (Szegény gyermekek számára az oktatás és a tankönyv térítmentes!) A 148 paragrafust tartalmazó törvény nemcsak a hat évfolyamos elemi oktatást és a hároméves ismétlőiskolai oktatást teszi kötelezővé, de nagyobb községekben (5000 lakos) a négy elemi végzetek számára hatosztályos fiú, illetve négyosztályos leány polgári iskola működtetéséről is intézkedik. A polgári iskolák tantárgyai a latin kivételével megegyeztek a középtanoda („real gymnasium”) tantárgyaival. A tanév kilenc hónapon keresztül heti 24-26 tanóra kötelező foglalkozást írt elő a tanulónak. A tandíjmentes tanítóképzés ingyenes kollégiumi elhelyezéssel, gyakorlóiskolával összekapcsolt állami tanítóképezdekben történt.

Az 1883. évi XXX. törvénycikk – amely 1924-ig volt érvényben – a négy elemi után látogatható 154 középiskoláról és a tanári képesítésről rendelkezik. A középiskolák feladatáknaként a magasabb általános műveltség terjesztését és a felsőbb tudományos képzésre való előkészítést jelöli meg. A görög nyelv kötelező oktatását a gimnáziumokban az 1890-ben elfogadott XXX. törvénycikk szüntette meg.

Az 1921 júliusában kihirdetett XXX. törvénycikk évi tíz hónapra emelve az oktatás időtartamát, megerősíti a kilenc tanévre terjedő iskoláztatási kötelezettséget. Egyidejűleg a szegény gyermekek természetbeni segélyezéséről (tankönyv, taneszköz, ruha, cipő, gyógyszer) is intézkedik.

Az első világháború után, Magyarország területén maradt 109 középiskola reformjával az 1924-ben elfogadott XI. törvénycikk foglalkozik. A középiskola feladatáknaként jelöli meg a hazafias érzelmű erkölcsös polgárrá nevelést és a szellemi munkára való képesség kifejlesztését.

Az 1927-ben hozott XII. törvény a polgári iskolák (heti 26-28 óra elfoglaltsággal) feladatáknaként a gyakorlati életre nevelést, a középfokú szakiskolára való felkészítést jelöli meg. 1928-ban a polgári iskolák pedagógusigényét kielégítő négyéves tanárképzés indul a budapesti Pedagógium Szegedre költözésével. Jeles, esetleg jó érettségi bizonyítvánnyal remélhettek felvételt a jelentkezők.

1932-ben 28 gimnázium, 72 reál-gimnázium, 17 reáliskola, 21 leánygimnázium és 21 leányliceum működött.

Az 1934. évi XI. törvénycikk egységesítette a magyar középiskolák (fiú és leánygimnáziumok) oktatási rendszerét.

Az 1940 júliusában kihirdetett XX. törvénycikk a nyolcosztályos nyilvános népiskola (négy alsó és négy felső évfolyam) kötelező látogatását írja elő. A tíz hónap terjedelmű szorgalmi idő (szeptember 1-jétől június 30-ig) nem rövidíthető. A népiskola elvégzését követő kilencedik tanévben – 40 tanítási napra terjedő szorgalmi időben – gazdasági, ipari és kereskedelmi alapismeretek oktatását szorgalmazza a törvény, amely a működő középiskolák érintetlenül hagyásával kívánta javítani a közoktatást. A rendeletben felsorolt középiskolákban folytatott tanulmányok a népiskola felső négy évfolyamának látogatásától egyértelműen mentesítették a tanulókat.

A háborút követő politikai összeomlás a köznevelés szerkezetére is hatással volt. Az 1945 augusztusában aláírt 6650. számú miniszterelnöki rendelet a nyolcosztályos népiskola, valamint a polgári iskola és a gimnázium alsó négy osztálya helyett „általános iskola” elnevezéssel új iskola szervezését írja elő, azzal a kiegészítéssel, hogy a rendelet végrehajtásáról, az új iskolafajra való áttérés módozatairól majd VKM-rendelet intézkedik.

Ez a 8000/1948. számú VKM-rendelet csak az iskolák államosításáról intézkedő XXXIII. törvény kihirdetését követte. Egy tollvonással, egy miniszteri aláírással sikerült ma is érezhető sérülést okozni az értelmiségi életformára nevelésben addig szerepet vállaló 173 középiskola (126 fiú és 47 leány) működőképességében. A rendelet erőltetett végrehajtása a klerikálisnak bélyegzett oktatók egyidejű elbocsátását követően, csak képzés nélküli pedagógusok munkába állításával volt lehetséges. A családi nevelés hatásának csökken(t)ése, a tanári kar elöregedésből következő kicserélődése egy-két évtized alatt észrevehetően szűkítette a művelődés lehetőségét, rombolta a közkerkölcsöt. Példamutató személyiségek nélkül a falakra írt jelszavak nevelő hatása csekély. Középiskoláink száma (1948-ig nyolcosztályos) az elmúlt évtizedek alatt négyosztályos gimnázium és szakközépiskola formájában ötszörösre emelkedett. Ennek megfelelően a végzettek száma is növekedett. (A nyolcvanas évek végétől 40%-kal növekedett a középiskolák száma!)

Az 1993 júliusában elfogadott 30 oldal terjedelmű LXXIX. törvénycikk az általános kötelező oktatást formálisan – szakmai előkészítés nélkül – nyolc évről tíz évre terjesztette ki. A törvényhozókat a tízosztályos (6+4) általános iskola szervezésének törvénybe iktatásakor elsősorban a pályakezdőket sújtó munkanélküliség problémájának rövid távú elodázhatósága motiválta. A törvényt megszavazók többsége nem gondolt arra, hogy a tízosztályos tanterv általánosan kötelezővé tétele a gimnáziumok értelmiséggé nevelő hatását rontja, azaz a szelekciót kikapcsolva lefelé nivellál.

Az alapműveltségi ismeretek elsajátításának tíz évre tervezett oktatási-nevelési szakaszban való kötelezővé tétele a felfogóképesség maximumgörbével leírható eloszlása miatt csak akkor támogatható, ha közben a negyedik és a hatodik osztályban foganatosított szintmérő vizsgák alapján a többre képes tanulók nagyobb követelményeket teljesítő oktató-névelő hatású középiskolákban (gimnáziumokban) folytathatják tanulmányaikat. Hazánknak létérdeke, hogy az egészséges kiválasztódást elősegítve, polgárainak értelmi adottságait teljes mértékben kifejlesztve hasznosítsa a nemzetgazdaságban.

A puha diktatúra utolsó dekádjában ugyanis lassan elkezdődött a polgári társadalom igényét kielégítő középiskola, a nyolc-, illetve hatosztályos gimnáziumi oktatás újrászerveződése az általános iskolát végzettek továbbképzése céljából. A klasszikus gimnáziumok kamaszkort átívelő oktató-nevelő hatásában bízó szülők, illetve a nagyszülők középiskolai képzésre vonatkozó nosztalgiaja túljelentkezést okoz, amely tény szelekcióra ad lehetőséget a ma még kevés számú nyolc-, illetve hatosztályos gimnáziumba történő felvételkor.

A társadalom igényeit kielégítendő a négyosztályos gimnáziumokat nem kétosztályos felső iskolává, hanem hat-, illetve nyolcosztályos gimnáziummá kellene fejleszteni a követelményeknek megfelelő tanárok munkába állításával. A tízosztályos képzést kiegészítő kétosztályos tanterv kifejlesztésére kár volna elhasználni az amúgy is szűkös anyagi lehetőséget. A döntéshozóknak tisztában kell lenniük azzal a tapasztalati ténnyel, hogy minden egyenlősítési törekvés következménye a színvonal csökkenése.

Sajnálatos volna a magyar társadalom számára, ha a nyolcosztályos középiskolában rejlő emberformáló nevelési lehetőség kihasználása a vagyoni alapjaiktól ötven évvel ezelőtt megfosztott, hátrányos helyzetben levő egyházi iskolákra szűkülne.

Ilyen hányatott sors ismeretében mondhatunk-e valami biztatót a jövő iskolájáról, a köznevelés fejlődéséről? Álmodozhatunk vajon a komprehenzív oktatás demokratikus és korszerű voltáról az ilyen irányban magas színvonalon kiművelt pedagógusok nélkül, a restriktív pénzügyi szemlélet érvényesülése mellett?

Mit kellene tanítani és számon kérni középiskoláinkban?

Az alapkészségek kifejlesztése után közvetlen tapasztalaton alapuló szilárd ismereteket kell adni környezetünkről, a természetről és az emberről, annak szellemi természetéről, a homo sapiens által kimunkált civilizáció természet- és társadalomformáló eredményeiről, annak hasznos és káros következményeiről.

A felsőoktatás felvételi vizsgakövetelményeinek torzító hatása vezetett hosszú évek alatt a *nyelvismeret* és a szűk szakterületen túli tudás elértéktelenedéséhez, a széles körű műveltség társadalmi értékvesztéséhez. Ezen a kritikus helyzeten csak a felsőoktatás vezetőinek felelős döntése képes változtatni.

Sajnálatos módon az elmúlt évtizedekben (az életkori sajátosságokkal nem törődve) a kognitív ismeretek könnyen mérhető növelésével, a felsőoktatás tananyagából összeállított ismeretekkel terhelték a középiskola tanulóit. Így elő lehetett állítani a tanulmányi versenyek győzteseit, de *nem emelkedett a nyelvtudás és az általános műveltség szintje*. A pedagógust nem nevelőtevékenységének eredményessége alapján, hanem a tanulmányi versenyeken helyezést elért diákjainak száma alapján minősítik.

Kívánatos volna, hogy a magasabb szintű tudást az érettségi tárgyakból elért tanulmányi eredmények és az érettségi érdemjegyei jelezzék. A nyelvtudás mellett többek között a felgököképesség, a fogalmazási készség, a helyesírás, a lényegkiemelésre vonatkozó képesség szintje lehetne a felsőoktatásra méltó hallgatók kiválasztásának alapja.

Az *irodalmi műveltség* fokozása és (földrajzi, gazdasági, etnológiai helyzetünk által bonyolított) *történelmünk alapos ismerete* segítheti az általában vett kulturális szint felemelkedését.

A Nyugat-Európa keleti peremén, illetve Kelet-Európa nyugati határán fekvő Kárpát-medence (kinek-kinek tetszik) nem vált az itt élő népek olvasztótéglévé. A nemzetiségi hovatartozástól függő, egymásnak ellentmondó, a nemzetállamok kialakítását támogató hivatalos álláspontok nem változtatnak azon a történelmi tényen, hogy az Elba-Lajta-vonaltól keletre élők az összefogás európai törekvéseivel nem törődve, „választott” vezetőik irányításával nemzetállamocskák kialakításáért küzdenek. Nem törődnek azzal, hogy hosszú távú gazdasági jövő csak az itt élő népek összefogásával képzelhető el.

Az összefogás szükségességének felismerése a politikai kultúra és civilizáció olyan szintre emelését igényli, amely generációváltás nélkül aligha remélhető. Évtizedekig folytatandó oktató-nevelő munka formálhatja át az egymás gyűlöletére uszított népcsoportok gondolkodását. Ennek a ténynek ismeretében kellene fejleszteni köznevelésünket, középiskolai oktatásunkat.

Középiskoláink feladata legyen az egyén által igényelt értelmiségi életformát megalapozó általános műveltség közvetítése, a tanulási és előadói készség kifejlesztése, az ember és természeti-társadalmi környezete között kialakuló kapcsolatok ok-okozati összefüggéseinek felismerésében való jártasság kimunkálása, az idegnyelv-ismeret (a két nyelv közül az egyik lehetne valamelyik környező állam nyelve) megalapozása, a társadalomba való beilleszkedés képességének fokozása, a szóban és írásban való kapcsolatteremtő képesség fejlesztése.

Fiatalkorban váljék reflexszerűvé a pontosság, a kötelességteljesítés, az udvarias viselkedésforma, a másság tisztelete és megértése, a kulturált beszédstílus, a „tedd azt másokkal, amit akarsz, hogy veled cselekedjenek” örök érvényű alapelvet követő társadalmi együttélés gyakorlata. A művelt társadalmat jellemző viselkedésmódnak az alapjait az első négy elemi ismereteket közvetítő szakaszban célszerű reflexszerűvé tenni, majd a serdülőkor nevelési periódusában lehet tudatossá fejleszteni. A reflexpályák működése az idegrendszer tudati szféráját tehermentesíti, nagyobb lehetőséget ad az új ismeretek rögzítését, a tudatos cselekvés irányítását szolgáló központok működtetésére.

A középiskolák törzsanyaga, heti 25 (maximum 30) tanítási órában, célszerűen ne a felvételi vizsgára való felkészítést, hanem az értelmiségi életformára jellemző gondolkodásmód és életvitel kialakulását, a felsőoktatásban való eredményes részvétel megalapozását szolgálja. Fontosságára tekintettel az idegnyelv-oktatásra fordítandó terhelés az összóraszám egyötödénél ne legyen kevesebb. Az egyes szakterületek tantervei ne a kognitív ismeretek halmozását tekintsék céljuknak, hanem a művelt állampolgártól elvárható ismeretekre építve tegyék közhathatóvá az érettségiző számára a környező világ természeti és társadalmi jelenségeit. Érettségi tantárgy legyen egységesen: a magyar nyelv és irodalom, a történelem, idegen nyelv, matematika és informatika, valamint a természettudományok (fizika, kémia, biológia, földrajz) valamelyike.

A magyar közoktatás átmeneti állapotának vázlatos bemutatása a már működő, illetve szervezendő elemek feltüntetésével

iskolaév		korosztályok
13	érettségi	18-19 évesek
12	nyolc-, hat- és négyosztályos gimnázium	17-18 évesek
11	humán	16-17 évesek
10	reál	15-16 évesek
9	általános	14-15 évesek
8	alapszintű vizsga	13-14 évesek
7	alapszintű vizsga	12-13 évesek
6	II. tudásszint-értékelő vizsga	11-12 évesek
5	általános iskola (felső tagozat)	10-11 évesek
4	I. tudásszint-értékelő vizsga	9-10 évesek
3		8-9 évesek
2		7-8 évesek
1	általános (elemi) iskola (alapképzés)	6-7 évesek
0	iskola-előkészítő óvoda (5 éves kortól)	5-6 évesek

A tanárok által a fiatalokban felkeltett érdeklődési köröknek megfelelő szakterületek mélyebb ismeretét szakköri foglalkozás keretében (heti 3-5 óra) lehet, illetve kell kielégíteni. Szakköri tárgyként javasolható: irodalom, történelem, matematika, fizika, kémia, biológia, képzőművészet, zene, testnevelés, informatika stb., de csak akkor, ha a tanári karnak van erre a délutáni igényes munkára alkalmas, szakképzett oktató-nevelő tagja. Ez a szakköri munka készíthetné fel az arra érdemes fiatalokat a tanulmányi versenyekre. Adott esetben az érettségi hatodik választható tárgyaként szerepelhet a második idegen nyelv vagy a szakköri munkaterület, amelyből tett záróvizsga a felsőoktatásban való részvétel lehetőségét segítheti.

A társadalom alapvető érdeke, hogy az ifjú generáció genetikailag adott képességeit az ország javára és az egyén hasznára elmuttassa. Demokratikus közösség ezért intézményesíti a kiválogatódást. Ha ezt elvetjük, akkor az esélyegyenlőség helyett az anyagi lehetőségek szabályozó szerepét erősítjük. A tehetséges szülők ma is gondoskodnak gyermekeik értelmiségivé neveltetéséről. A kialakuló kapitalizálódó uralkodó csoport hatalmának megtartását szolgálja a tehetségesek természetes kiválogatódásának akadályozása. Az „esélyegyenlőség” hangoztatása mellett meghirdetett stratégiai elvek gyakorlatba vitelével fokozzuk a társadalom polarizációját. A fejlődni akaró magyar társadalom ifjú polgárainak felemelkedését nem politikai kampányok meghirdetése, hanem tudásszint-értékelés alapján történő kiválogatódás segíti, amely népünk felemelkedését teszi lehetővé.

A nagyobb követelmények teljesítésére képes fiatalságot középszerűvé nívelláljuk, ha a gyengébb képességűekkel együtt az alapszintű vizsgával minősített tizosztályos általános képzésben részesítjük őket. Folyamatos szelekció nélkül elfecséreljük nemzetünk évenként megújuló szellemi tőkét. Ezt unokáink joggal számon kérhetik majd őseiktől! Ha a szelekció alkalmazására nincs pénzügyi fedezet, ha esélyegyenlőséget, átjárhatóságot és tehetséggondozást emlegetve intézményesítjük a lemaradást, akkor ne beszéljünk felemelkedésről, ne emlegessük a „felzárkózás Európához” divatos szöveget.

Az érettségi a középiskolai oktatás olyan befejező eleme, amelynek a felsőoktatás által elismert kötelező tárgyai az általános műveltség megszerzésére mozgósítják a tanulói fűszert, és ennek a tudásnak az átadására, valamint a tanulási készség kifejlesztésére ösztönzik a tanári kart. Az érettségi követelményrendszer helyes

kialakítása az okirat társadalmi értékét növelve-húzóerőként szerepelhet középiskoláink számára.

A műveltség színvonalát emelő egységes érettségi bevezetése a kimenetszabályozáson keresztül ellensúlyozhatja a NAT alacsony színvonalra nivelláló hatását. Különösen indokolt ez a kimeneti szabályozás a szakközépiskoláknak gimnáziummá válása időszakában. A gimnáziumot végzők számának növelése a magyar társadalom minden tagja számára előnyös hatású, de az egy szintre hozás évtizedes kitartó munkát igényel. Ezt nem lehet címtáblafestéssel, miniszteri rendelettel, az intézmény átnevezésével megoldani.

Az érettségi érdemjegyeit olyan körültekintően kell megállapítani, hogy abból az érettségiző szakmai teljesítőképességére következtethessen a felsőoktatási intézmény felvételi bizottsága. A közepes érdemjegy valóban a középszint elérését jelezzé, a jeles és jó a haladó szintnek megfelelő eredmény elérését igazolja, kiemelkedő teljesítmény esetleg kitűnő megjegyzéssel értékelhető.

A kétszintű érettségi bevezetése nem volna szerencsés. Köznevelésünk jelen állapota miatt színvonalcsökkentő hatásúvá válna. Tudatában kell lennünk, hogy középiskolás fiataljaink többsége még nem kifejlett személyiség, és megfelelő családi háttér hiányában meggondolatlanul választaná a könnyebb utat. Az elvezetett évek később nehezen pótolhatók. A szakválasztás 18 éves korban sem mindig sikerül. Ennek korábbi időpontra való előrehozatala bűnös felelőtlenség.

Milyen tanítót igényel a magyar közoktatás?

- Aki nem állásnak (munkahelyen eltöltendő időnek), hanem hivatásnak tekinti az emberpalántákkal való foglalkozást;
- aki négy év alatt képes megtanítani tanítványait a számtan alapműveleteire és az elolvasott szöveg megértésére;
- olyan kiegyensúlyozott, művelt személyiséget, aki belső indíttatásból táplálkozó önnevelő magatartással válik példaképpé;
- aki számára az önfejlesztés nem jelent terhet, mert az új ismeret befogadása számára öröm.

Nem vitatható, hogy nemzeti létünk jövője a tanítók kezében van, mert az elemi oktatás első négy éve maradandó, alapozó hatású. Milyen nagy élmény a kis ember számára, amikor rádöbben, hogy a leírt szöveg az olvasó számára visszaidézi a környezetet megismerő első tapasztalást, és az, amikor felfedezi, hogy a betűkből átrendezve új fogalmak alkothatók. Itt kell sikerélménnyé formálni számára a számolás alapműveleteinek gyakorlati alkalmazásában, a pontosságban, az udvariasságban és kötelességteljesítésben elért eredményeket. A képi információt szolgáló televízió hatásával kell felvenniük a harcot. A vizuális élmény ugyanis a világgal ismerkedő gyermek számára érzelmileg fölőlegesség teszi az írásban és olvasásban megjelenő absztrakciós készségek (kép, szó, fonetikus írás és olvasás) kifejlesztését. Négy év alatt a tanítónak, ha lehet, a szülővel együttműködve ezt a készséget, a beszédkészséggel együtt kellene a reflexszintre fejleszteni.

A feladat súlyát figyelembe véve el kellene értnünk, hogy pedagógus-oklevelet csak a pályára alkalmas, az oktató-nevelő munkára kiválogatott személyek kapjanak, másrészt, hogy a hivatásérzettel megáldott pedagógusok ennek megfelelő anyagi helyzetben tölthessék be hivatásukat. Hazánknak nagy szüksége van a falu helyben lakó értelmiségi réteget adó tanfőkre, akik együtt élnek az ott lakókkal az esélyegyenlőség elvének megvalósítójaként.

Milyen tanárt igényel a középiskolai oktatás?

Az értelmi nevelés a legfogékonyabb életszakaszban középiskoláink (gimnáziumaink) feladata. Ha valakit 18 éves koráig nem sikerült az értelmiségivé válás ösvényére irányítani, azt már a felsőoktatásnak sem sikerül, még akkor sem, ha a tantervi programban meghatározott számú tanegység (kredit) vizsgával igazolt teljesítését értelmiségi modulként írjuk elő.

Az értelmiségi életvitel megkedveltetésének minden meggyőzősénél hatásosabb, szinte egyetlen célravezető módja a példamutató magatartás. A többre törekvő, önmagát fejlesztő értelmiségi személy számára lelki örömet szerez ismereteinek bővülése, szellemi és gyakorlati képességeinek fejlesztése. Számára lelki kényszer az élet hasznos eltöltése, számára nem múlhat el nap valamiféle hasznos tevékenység nélkül.

A középiskolának általában többszakos, legalább kétszakos tanárookra van szüksége. A tanárjelölt már az egyetemi évei alatt a két vagy több tárgy tanulása és később tanítása közben megismerkedik a dolgok többrétűségével. Szélesebb szakmai műveltségre tesz szert. Tanári személyiségének alakulása közben a két szak egy időben való elsajátításakor közelebb kerül a középiskolától elvárt feladatokhoz, a széles körű műveltséget igénylő oktató-nevelő tevékenységhez. A kétszakos tanár osztályfőnökként több időt tölthet neveltjeivel.

Hivatásérzettel megáldott személyeket vár oktatóként a társadalom, akiket jellemez a mesterségbeli tudás, a magas szintű általános műveltség, egy-egy kiválasztott műveltségi területen kiemelkedő szaktudás, követésre érdemes intellektuális magatartás.

A pedagógus társadalmi rangja és anyagi megbecsülése

A pedagógusok erkölcsi és anyagi megbecsülése századunk második felében jelentősen csökkent a „maradékelnv” alkalmazásának következményeként. A maradékelnv kontraszelektáló hatása nemcsak az oktatásra fordítható összegben, a pedagógus fizetésében jelentkezett, hanem a tanárképzésre felvettekkel szemben támasztott követelmények is csökkentek.

A tízosztályos iskola kötelező elvégzésének törvénybe iktatása csak lehetőség a felemelkedésre. A feladathoz fel kell nőnie a társadalomnak és a feladattal megbirkózni képes, hivatástudattal megáldott pedagógusoknak, akik a törvény szellemét megértve teljesítik a feladatot. Tudatában kell lennünk, hogy azzal a réteggel kell elvégeztetni a tíz évfolyamot, akik eddig a nyolc általános adta lehetőséget sem használták ki.

A jövőkép megvalósítása céljából a pedagógusoknak lehetőség szerint a szülőkkel együttműködve kell az ifjú genetikailag adott képességeit önmaga javára és a társadalom hasznára fejleszteniük. A tanár érezzen felelősséget a rábízott ifjú személyiségének alakulásáért, még akkor is, ha a család melege, támogatása hiányzik, illetve a szülők műveletlensége nem támogatja oktató-nevelő munkáját. Az ilyen teljesítményre képes pedagógusok munkáját a hagyományos egyenlőségi gyakorlatot felszámoló rendszeres havi pótlék juttatásával kell értékelni. Sajnálatos, hogy a közalkalmazotti bértáblázat merevsége nem teszi érzékelhetővé a teljesítményben jelentkező minőségi különbséget.

Az egyenlőségi elvek betonkeménységű túlélése miatt a pedagóguspályán csak elvétve érvényesül a munkaerőpiac kiválasztó hatása. Kitörölhetetlennek látszik

az elmúlt negyven év álhumanizmust ápolgató gondolkodásmódja, annak ellenére, hogy mindenki elismeri a szelekció szükségességét. Ez utóbbit, bármennyire fájdalmas is, a lehetőségeket kihasználva meg kell tennünk fiataljaink magasabb színvonalú oktatása, képzése érdekében.

A pedagógustársadalom további elnőiesedését visszafordítandó, az oktató-nevelő pedagógusok anyagi megbecsülését olyan szintre kell emelni, amely a legjobb képességű hallgatókat ide irányítja és megtartja a tanári pályán.

A tények mellett ugyan elmehetünk, szépre festhetjük a jelent és fényessé a jövőt, becsaphatjuk magunkat az ítéletnapig, de a tények ravasz dolgok, tudatunktól, akaratunktól függetlenül léteznek és hatnak!

A javasolt program

- Kielégíti az 1993. LXXIX. törvénycikkben szereplő tízosztályos általános képzésre megfogalmazott igényt;
- ellenőrizhető módon lehetővé teszi az általános alapműveltség minimális szintjének elérését minden állampolgár számára;
- tekintettel van arra a természeti tényre, hogy egy-egy személyhez rendelt egyéni képességek maximumgörbével (Gauss-görbe) jellemezhető eloszlást mutatnak;
- figyelembe veszi a testi és szellemi fejlődés, valamint az életkori sajátosságok egyéni változatosságát;
- minden ifjú számára, képességeinek legjobb hasznosítására alkalmas képzési változat kiválasztását teszi lehetővé;
- az egyenlődsdi kontraszelektáló hatása helyett támogatja az egészséges szelekciót;
- egymáshoz illeszthető, gyakorlatban kipróbált modulokból épül;
- teljes mértékben hasznosítja oktatási rendszerünk már eddig kimunkált, modulként használható elemeit;
- alapmodulja(i) hazánk kis lélekszámú településein is gazdaságosan működtethetők;
- épít a magyar oktatáskultúra hagyományaira;
- bizonyos mértékben hasonlít Közép-Európa és a német nyelvterület általános oktatási rendszereihez;
- működtetéséhez szükséges pedagógusok képzésére a meglévő intézményeink viszonylag kevés anyagi ráfordítással alkalmassá tehetők;
- a személyiségnevelés szempontjából kedvező lehetőséget teremt, mert tíz-, illetve a lassabban fejlődők esetében 12 éves korban történhet az iskolaváltás, így módon serdülőkorban a fiatal nem kényszerül a megszokott környezet váltásával járó nehézségek feldolgozására;
- a jól képzett tanárok megjelenésének függvényében a négyosztályos gimnáziumoknak fokozatos, a társadalom igényeit kielégítő hat- és nyolcosztályos középiskolává alakításával a köznevelés folyamatos fejlesztését teszi lehetővé;
- a tízosztályos iskolákban a tehetségesebb tanulók középiskolába távozásával automatikusan kialakulnának azok a kis létszámú tanulócsoporthoz, amelyekben a felzárkózást elősegítő intenzív képzést az erre a feladatra kiképzett (esetleg átképzett) és megfizetett pedagógusokkal sikerre lehetne vinni;
- nem igényli egy eddig nem működő „kétéves középfokú felső ciklus” kiépítését és a meglévő rendszerek felszámolását.

Mit tehet a felsőoktatás a köznevelés fejlesztéséért?

A minőségi pedagógus képzése nem olcsó feladat. Ezt az összeget kizárólag a *hivatástudattal rendelkező, az oktató-nevelő munkára alkalmas, gondosan kiválasztott személyek képzésére* kellene fordítani. Állampolgárainktól az általános műveltségi területek ismeretét várjuk, az oktatótól ezen felül a szakterületén való jártasságot igényeljük.

Középiskoláink színvonalában meglevő jelentős különbségek miatt a felsőfokú intézmények felvételi rendszerei nem hoznak kielégítő eredményt. A problémát a képzésben részesülők számának a növelése nem oldja meg, csak az elhelyezkedésüket nehezíti. Felsőoktatási intézményeink felvételi vizsgái helyett előnyösebb volna az érettségi és a szaktárgyak érdemjegyei alapján jelentkező hallgatók számára az első tanévben (nevezhető 0. évfolyamnak) kötelező tantervi háló szerint végezni a felsőfokú képzés széles műveltségi területet felölelő alapozását. Ez az egy év a szelekciós hatása miatt bőven megtérülne.

A 0. évfolyamot nem bevételemnövelő lehetőségnek tekintenék a felsőoktatási intézmények, hanem a kiválasztás határfokának a javítására alkalmas tevékenységként működtetnék. A 0. évfolyam színvonalát minden felsőoktatási intézmény a kiválasztás lehetőségét szem előtt tartva határozná meg. Az itt folytatandó, érettségit követő általánosabb jellegű alapoó képzés azok számára is hasznos volna, akik végül nem felelnek meg az egyetem vagy főiskolai követelményeknek, mert ismeretekkel gyarapodva, műveltebben kereshetnek munkát a nemzetgazdaságban.

A vizsgaeredmények alapján a felvételi bizottság lényegesen nagyobb számú hallgató közül, megalapozottabban választhatná ki a képzésre legalkalmasabbakat. Ez az év lehetőséget adna a pedagóguspályára, a tanárképzésre méltó személyek kiválasztására is.

A 0. évfolyamon olyan tárgyakat hallgassanak, amelyek alapoó tárgyként segítik később a szakterületen való eredményes képzést. Ez a felsőoktatás hatékonyságát szolgáló előképző esztendő a középiskoláink között tapasztalható szintkülönbségekből adódó, egyesek számára hátrányos helyzetet felszámolva az esélyegyenlőséget javítaná, elősegítené a felsőoktatási törvényben rögzített magasabb szintű, szabadabb képzési forma alkalmazását.

A felsőoktatási intézmények tevékenységét átgondolt tandíj-, illetve ösztöndíjpolitikával kell közelíteni a piac igényeihez. A hiányszakmákra jelentkezők kapjanak nagyobb anyagi támogatást.

A felsőoktatási intézmény érdeke, hogy a 0. évfolyam előadói és vizsgáztatói kiemelkedő szaktudásúak legyenek, felelősséggel végezzék az előkészítő szemeszter hallgatóinak minősítését.

A természettudományt kedvelők számára matematika, fizika, kémia, természeti környezetünk ismerete, valamint a magyar nyelv, a humán szakterületet választók számára magyar nyelv, történelem, filológia, pszichológia tantárgyak ajánlhatók alapoóként.

A gazdasági képzésre jelentkezők számára matematika, történelem, informatika és a magyar nyelv vizsgái jelenthetnék a felvétel alapját.

A kiválasztás fontos eleme legyen mindenkor az idegennyelv-tudás, amelynek tanítását azonban az egyéni képességek eltérő volta miatt nem célszerű a felsőoktatási intézmény tanrendjébe illeszteni.

A század első felében az *állami tanárvizsgáló bizottság* által meghatározott követelmények teljesítése volt a mérce. Ma ilyen hivatalos megmértetés, szakfelü-

gyelet nincs. A jogosítványokkal felruházott szakfelügyelőt és az iskola igazgatóját valamikor nem kiképezték erre a feladatra, hanem szaktudásával és pedagógiai tapasztalatával emelkedett ki, eredményeivel vált méltóvá erre a felelős posztra.

A tanárképző intézményeinkben késedelem nélkül létre kell hívni egy *tanárképzésért felelős jogosítványokkal rendelkező szervezetet, amely a jelöltek kiválasztásában* a szakképzés és a pedagógiai képzés összehangolásában, a rendszer optimális működtetésében és végül a tanári oklevél kiadásában döntéshozó szerepet játszhat. Ilyen Kollégium megalakítását támogatta a Kossuth Lajos Tudományegyetem Tanácsa néhány évvel ezelőtt.

Ma, sajnos, országszerte teljesítmény- és alkalmassági szempontok helyett álhumanizmust érvényesítve, az oktatási intézményben lehallgatott, akár elégséges érdemjegyekkel végigbukdácsoolt szemeszterek alapján adatik főiskolai vagy egyetemi diploma, sőt tanári oklevél.

El kellene oda jutnunk, hogy a tanárképzésre jeles középiskolai érettségivel jelentkezőnek, aki kiegyensúlyozott, toleráns személyiség, már a középiskolában kifejlesztett beszédkészsége, előadókészsége, viselkedése, szervező- és kapcsolatteremtő készsége, idegennyelv-ismerete jó színvonalú legyen. Ezeket a tulajdonságokat és készségeket az óraterhelés növelésével lehet ugyan fejleszteni az egyetemi évek alatt is, de valójában a tanárszak felvételekor a jelöltnek már rendelkeznie kellene mindezekkel.

A nyelvtanárhíányt felszámolandó egyrészt magasabb ösztöndíjjal kellene a képzésre való jelentkezést támogatni, másrészt a nyelvtanár jobb anyagi megbecsülésével lehetne az arra alkalmas személyt középiskoláinkban tartani.

A Kollégium kétszagos tanárok képzését szorgalmazza, kedvezményekkel segíti. A tanárjelöltnek egyetemi tanulmányai alatt a választott szakterületén 4-6 szigorlattal kell bizonyítania szakmai tudását, szigorlatonként 12-15 kp.-ban (kreditpont) kifejezett, vizsgával igazolt elméleti és gyakorlati kurzus kötelező felvétele mellett.

A középiskolai tanári oklevélhez az európai intézményekben használt tanegységben számolva legalább 300 kp. teljesítése szükséges. A program viszonylagos merevségét indokolja az oktatási intézményekben végzendő nevelőmunkára való felkészítés kötelezettsége. Az egyes műveltségi terület oktatására vállalkozó tanárjelöltek számára ajánlható szakpárok a következők:

matematika-informatika	matematika-fizika
fizika-kémia	kémia-fizika
biológia-kémia	földrajz-történelem
történelem-földrajz	történelem-közgazdaságtan
földrajz-közgazdaságtan	közgazdaságtan-történelem
magyar-történelem	történelem-magyar
filozófia-történelem	magyar-idegen nyelv
két idegen nyelv	földrajz-geológia
biológia-környezettudomány	testnevelés-sportvezetés

Amennyiben a jelölt nem az egymást segítő (kiegészítő) szakpárt választja, akkor a szakmai alapozás pontjaival növekedni fog a teljesítendő tanegységek száma.

Kétszakos tanár minimális terhelése (optimális körülmények között)

Szakmai tanegység	100 + 100 kp.
Szakedolgozat (az első szakból)	20 kp.
Szabaddon választható „értelmiségi” modul	20 kp.
Tanárképzési modul	60 kp.

A tanárképzési modul (pedagógia 8 kp., pszichológia 6 kp., szakmódszertan 2x9 kp., szabadon választható pedagógiai tárgyak 4 kp., iskolai gyakorlat 22 kp., külső gyakorlat 2 hét 2 kp.) az összerhelés 20%-át teszi ki.

Növeli a tanegységek számát olyan kurzusok felvétele, amelyek az oklevél elnyerésére érdemes személy készségeinek és ismereteinek optimális szintre fejlesztéséhez szükségesek (magyar nyelv, retorika, személyiségfejlesztő program stb.).

Szakmai szempontból célszerű volna a diploma kiadása után *legalább egy év iskolai gyakorlat teljesítése*, és az ott nyújtott teljesítmény alapján adni a diplomát kiegészítő tanítói vagy tanári oklevelet.

A Kollégium feladatának tartja a tanárok részére mesterképzésben való részvétel (MSc. fokozat megszerzésének) elősegítését. Kétszakos tanári oklevél megszerzése után az egyik jó eredménnyel végzett szakterületen 60 kp. terheléssel lehetne az MSc. szintet teljesíteni, a „Mestertanár” címet elnyerni. A szakvezető által megjelölt kurzusok vizsgával igazolt teljesítése mellett olyan jellegű kutatómunka végzése kívánatos, amely a tanár szakkör vezetésére való képességét fejleszti. A jelölt munkáját a képzést záró dolgozatban ismerteti, amit zárószigorlat keretében tárgyal meg és értékeli a vizsgabizottság.

További feladatának tekinti a Kollégium a végzett tanárok továbbképzése keretében a tananyagok műveltségi területek formájában történő tárgyalása esetén az egyes szakterületek közötti interdiszciplináris tudományterületek ismeretanyagának bővítését. A tanári oklevél megszerzése érdekében folytatott tanulmányi idő alatt, a szaktárgyak alapos elsajátításakor nem célszerű szorgalmazni interdiszciplináris irányba való elmozdulást, mert a hallgatók figyelmét túlzottan szétforgácsolva végül a műveltségi területen felületes szaktudást eredményez.

Az egységes pedagógusképzésen munkálkodóknak a felsorolt és részben megvalósult, megvalósuló, illetve megvalósítható feladatokat, az utolsó fejezetben összefoglalt gondolatokat célszerű volna megfontolás tárgyává tenniük.

Mentálhigiéné



„Nekünk feladatunk, hogy az emberek igényét felkeltsük a mentálhigiéné szemlélet iránt”

- Beszélgetés Seifert Eszterrel, a Szolnok Városi Nevelési Tanácsadó vezetőjével és Berkes Annával, a tanácsadó munkatársával -

A Nemzeti alaptanterv koncepciója megkívánja, hogy a mentálhigiéné, a testi és lelki egészség problémaköre beépüljön majd az iskolai pedagógiai folyamatba. Ugyanakkor az az általános tapasztalat, hogy sok pedagógusból hiányoznak azok a kompetenciák, amelyek szavatolhatnák, hogy valóban testileg-lelkileg egészséges nemzedék nevelődjék iskoláinkban. A Szolnok Városi Nevelési Tanácsadó munkatársai foglalkoznak a pedagógusok és a tanulók mentálhigiénéjének problematikájával. Figyelemre méltó, mit tapasztaltak, miként látják a kapcsolódó problémák okait és az elmozdulás esélyeit.

„... a hallgatók nem kapják meg az alapvető mentálhigiéné képzést”

Seifert Eszter: Az iskolai mentálhigiénével kapcsolatban elsőként a pedagógusképzést érintő tapasztalataimról szólnék. S most nem is szakmai, hanem közvetlen emberi élményeim idéződnek fel. Számos tanítóképzőbe, tanárképzőbe vagy egyetemre járó fiatal tölti nálunk a gyakorlatát, illetve gyűjt anyagot a szakdolgozatához. Egy negyedéves szegedi hallgató például a problémás gyerekekről akart szakdolgozatot írni. A beszélgetés során kiderült, hogy fogalma nincs általában a gyerekről, nemhogy a problémás gyerekről. Elmesélte azt is, hogyan jutott a pedagóguspályára. Problémamentesnek mondható családi háttérből, sima iskolai karrier után azonnal bekerült a felsőoktatásba, jól levezgázott, és most negyedévesként szakdolgozatot ír a problémás gyerekről. Felmerült bennem a kérdés, vajon mit fog kezdeni a jövődő kolléga egy peremkerületi vagy egy lakótelepi iskolában, de akár egy átlagos városi iskolában. Hacsak nincs valami veleszületett készsége, akkor egy tanéven, esetleg már egy féléven belül gyomorgörcsökkel fog küszködni, félve megy majd be az osztályba. Hiszen nem rendelkezik azokkal az eszközökkel, amelyek segítségével legalább elméletileg felkészülhetne a felmerülő problémahelyzetek kezelésére, törvényszerű tehát, hogy zsákutcába, de legalábbis nagyon nehéz helyzetbe fog kerülni, és rendkívül nehéz dolga lesz. A pedagógusképzés egyik nagy hiányossága, hogy a hallgatók nem kapják meg az alapvető mentálhigiéné képzést, kikerülve a felsőoktatás keretei közül nem szereznek elegendő ismeretet például a gyerek személyiségéről, a családsterkezetéről, a devianciáról.

Rendkívül gyatra a humán foglalkozásúak, ezen belül a pedagógusok önismertete. Ez is a képzés felelőssége. Elvértve tesznek kísérletet egyes képzőintézmények

e hiány pótlására. Tisztában vagyok azzal, hogy nehéz megszervezni egy-egy évfolyamon, egy-egy szemináriumi csoporton belül egy önismereti csoportot. Az illetékes kollégákkal sokszor beszélgettünk arról, vajon mi sült ki abból, ha egy fél évfolyam lehetne egy önismereti csoport. Kétlem ugyanis, hogy el tudna igazodni mások problémáiban, illetve képes lenne hatékonyan kezelni ezeket az olyan ember, aki saját magát sem ismeri.

Megint egy egészen friss élményem jut eszembe. Nemrégiben, amikor Beregfürdőre, a humánfoglalkozások találkozójára mentünk, a buszon véletlenül egy pesti kolleganő mellé ültem le. Ő mesélte, hogy részt vesz egy világbanki programban, amelyen belül önismeret- és személyiségfejlesztő tréningek is vannak, és ezeket pedagógusok csinálják a gyerekekkel. Vajon hogyan csinálják, ha – önhibájukon kívül – nem rendelkeznek az ezekhez nélkülözhetetlen ismeretekkel?

Mai világunkban a szükségletek hierarchiájának legalján található legalapvetőbb szükségletek sincsenek igazán kielégítve. Valóban nagyon nehéz kérdés, mennyire tud lelkileg egészségesen foglalkozni a gyerekekkel az olyan pedagógus kolléga, akinek személyes gondjai vannak, és ráadásul hiányoznak a foglalkozáshoz szükséges eszközei, aki nem készült fel igazán erre a munkára. Mi, a korábbi években, amikor még nem csináltuk ennyire koncentráltan a prevenciót, próbáltunk esetismertető csoportokat, pedagógus konzultációs napokat szervezni. Szinte törvényszerű volt, hogy a problémákat hátrították a kollégák.

„A mézesmadzag végül is a CHEF-program lett...”

– Ez azt jelenti, hogy ebben a vonatkozásban ellenállást tapasztaltatok a pedagógusok részéről?

Berkes Anna: Feltétlenül, hiszen akkoriban a kollégák nem jöttek el az ilyen típusú rendezvényeinkre. Ezért kellett megtalálnunk azokat a módszereket, amelyekkel be tudjuk csalogatni őket a házba. Ez már maga fontos tényező, hogy ide jöjjenek be, és ne a képzés menjen ki, mert ha kimegy a mentálhigiénés jellegű képzés az iskolába, akkor ott már egy erre a célra szerintem alkalmatlan környezetbe kerül.

A mézesmadzag végül is a CHEF-program lett, amelyre a drogprevencióval foglalkozva bukkantam rá. E program célja olyanná fejleszteni a gyerek személyiségét, hogy később ne legyen szüksége drogok vagy bármely más szerek használatára. Az a pedagógus, aki egy picit is innovatívan gondolkodik, nagyon örül minden olyan kész programnak, amely közvetlenül hasznosítható a munkájában. Valószínűleg ezzel magyarázható, hogy a CHEF-program révén elindulhatott az a folyamat, amelynek során ebben a tanévben ugrásszerűen megnőtt a rendezvényeinken részt vevő pedagógusok száma. Meg vagyok győződve arról, hogy nálunk a CHEF-programnak köszönhetően ébredt fel a kollégák jelentős részében az igény, hogy a mentálhigiéné területén is fejlődniük kell. Hiszen ha nem tudok valamiről, akkor nincs is igényem rá. Dédanyáink például még nem tudták, hogy a mosógép hasznos szerkezet, s így fogalmuk nem volt róla, hogy igényük is lehetne rá.

Alapelvünk az, hogyha a pedagógusok képesek önmagukat ilyen irányban fejleszteni, akkor ennek hatása kisugárzik a gyerekekre, sőt azokra a kollégákra is, akik egyelőre még nem jönnek el hozzánk. Szolnok 1500 pedagógusának körülbelül 10%-a jutott el a programjainkra. Nem egy és nem is két esetben tapasztaltuk, hogy olyan kollégában, akiről tudtuk, hogy rendkívül konzervatív

szemléletű, ráadásul a nyugdíj előtt álló korosztályhoz tartozik, az itteni munka hatására jól érzékelhető attitűdbeli változás zajlott le.

„...mindenkihez meg kell találni a kulcsot”

– *Úgy látjátok tehát, hogy konzervatív pedagógusok is lehetnek vevők a programjaitokra? A konzervativizmus vajon összeegyeztethető-e a mentálhigiéné gondolkodással és azzal a kooperatív szemlélettel, amelyet a tréningek hordoznak? Természetes dolognak tekinthető-e, hogy egy konzervatív pedagógus azonosuljon ezzel a gondolkodásmóddal?*

Berkes Anna: Szerintem természetes, csak *mindenkihez meg kell találni a kulcsot*. Éppen úgy, ahogy a pedagógusnak meg kellene találnia a harmincötös osztályában külön a kulcsot minden egyes gyerekhez. Ez ebben a munkában is iszonyatosan nehéz, de állítom, hogy nem lehetetlen. Pályafutásom alatt, a sok száz kolléga közül, akikkel találkoztam, alig néhány akadt, akihez – legalábbis az én kulcsaim – biztosan nem lennének jók.

Körülbelül egy fél évvel ezelőtt fogalmazódott meg bennem válasz arra a kérdésre, hogy miért ilyen nehéz az ilyen jellegű mentálhigiéné képzésekre, az ezzel a témával foglalkozó beszélgetésekre behozni az embereket. Amikor a felső-oktatásból kilépő pedagógus belép egy osztályba mint osztályfőnök, tanár, tanító, esetleg egy gyereksportba mint óvónő, valójában sajátos hatalmi helyzetbe kerül. Egyedül uralkodó hatalomként képviseli az okosságot, a szépséget, mindenfajta értéket. Hogyha az ember ebben a közegben ledolgozik tíz-tizenöt évet – én ezt saját magamon is tapasztaltam –, akarva akaratlanul is változik a személyisége. Mivel én mindig olyan helyzetben vagyok, hogy az én szavam a döntő, legyen szó oktatási ismeretről, nevelési szituációról, problémahelyzetek megoldásáról, ösztönösen eljuthatok odáig, hogy úgy érzem: nálam kompetensebb személyiség iskola-ügyben nem létezik. S amikor itt mi a pedagógust szembesítjük azzal, hogy a problémás gyerek esetleg éppen azért problémás, mert iskolai ártalomban szenved, és azt az iskolai ártalmat én, te, ő, a másik, a harmadik okozzuk, akkor ő éppen ebben a szerepkörben rendül, sérül meg.

„...nehéz elfogadni és nyíltan beismerni, hogy mégsem vagyok olyan kompetens, amint azt képzeltem magamról”

– *Úgy gondolod, hogy a pedagógusok egy része azért motiválható nehezen az ilyen jellegű rendezvényekre, mert fél szembesülni saját gyarlóságaival?*

Berkes Anna: Ez így van. Abban a szerepkörben, amelyben én pedagógusként hiszem magam, nehéz elfogadni és nyíltan beismerni, hogy mégsem vagyok olyan kompetens, amint azt képzeltem magamról. Ugyanakkor az önismeret-fejlesztő tanfolyamokon azt látva, hogy a másik és a harmadik kolléga is küszködik, sőt ugyanazokkal a problémákkal küszködik, mint én magam, könnyebben eljutok arra a pontra, hogy nyíltan is vállaljam saját tökéletlenségemet.

Seifert Eszter: Ide kapcsolódik egy másik tapasztalatunk is. Rendkívül nehéz elfogadtatni a kollégákkal, hogy nem az a jó pedagógus, aki minden gyereket mindig egyformán és folyamatosan szeret. Nem az a jó nevelő, aki minden nevelési helyzetet meg tud oldani. És nem csak a főiskolán verték ezt belénk, hanem ebben

a szemléletben nőttünk fel. Az előbb említett negyedéves hallgató is ugyanilyen pedagógusmodellel találkozott az általános és a középiskolában, ebben a tudatban került a felsőoktatásba, és ha nem tapasztal meg a képzés során másfajta élethelyzeteket, ugyanezt a gyakorlatot folytatja majd tovább.

– *Tehát tovább játssza, legalábbis próbálja játszani a csalhatatlan, a mindig dönteni kész és dönteni tudó pedagógus szerepét.*

Seifert Eszter: Ez iszonyú túlkövetelés a pedagógusokkal szemben, mégis gyakran így gondolkodnak a kollégák. Korábban például, amikor még léteztek a korrekciós osztályok, ezek hozzánk tartoztak. Nagyon sok beszélgetés eredményeként tudtuk csak elérni, hogy a korrekciós csoportokban dolgozó nevelő szembe merjen szállni az igazgatójával. Ha esetleg úgy döntött, hogy Pistikét nem engedi át az év végén, könnyen megkaphatta az igazgatójától vagy az első osztályokban tanító többi kollégájától, hogy „mit csinálsz te azzal a tíz gyerekekkel, nekem harmincat kell fejlesztenem, és lám, ezt a helyzetet megoldom, te bezzeg a tízzel sem tudsz boldogulni”. S akkor a nevelőben valóban felmerült, hogy milyen pedagógus is lehet ő, ha az adott problémát nem képes megoldani. Holott egyáltalán nem erről van szó. Az adott gyerekek egy sereg hátránnyal kerültek be az osztályába, és ő a tudása legjavát adva annyit ért el, hogy az óriási hátrányból a tanév során kisebb hátrány lett. Ezt egy pedagógus többnyire nem éli meg sikerként.

„Az volt a csoda, hogy az ember néha tudta, hogy ki is ő, és mennyit ér”

– *A létező problémák két okára is következtetni lehet a szavaitokból. Az egyik a hierarchikus tudat, amely esetenként azt sugallja, hogy én, a pedagógus, a gyerek fölött állok, tehát csalhatatlan, szép, jó és okos vagyok, aki ráadásul olyan tökéletes, hogy képes minden gyereket egyformán szeretni. A főnök azonban egy még magasabb grádicson áll a hierarchiában, vele nem lehet, nem érdemes beszélni. A másik ok, amire utaltatok, a pedagógusok nagy részére jellemző önértékelési zavar.*

Berkes Anna: Gondolj bele, hogy nem túl régen még nemcsak az igazgatónak kellett megfelelni, hanem a párttitkárnak, a szakszervezeti titkárnak meg a szakfelügyelőknek is. Az volt a csoda, hogy az ember néha tudta, hogy ki is ő, és mennyit ér. Kellott hozzá vagy 10-15 év gyakorlat, mire eljutottunk odáig, hogy ha valaki bejön az órára, akkor az ő elvárása szerinti órát tartunk. S kellett egyfajta bátorság is ahhoz, hogy amikor végre mindenki elment, becsukjam az ajtót, és tegyem a dolgom úgy, ahogyan én gondolom.

– *Sajátos tudathasadásos állapot volt ez. De mára ezek a külső elvárások elhalványultak. Most hogyan állunk a jelzett problémákkal: a hierarchiával, az önértékeléssel? Milyen tétje van jelenleg ezeknek a mentálhigiéné irányultságú képzéseknek?*

Berkes Anna: Nekem mint volt gyakorló pedagógusnak az a véleményem, hogy elsősorban bátorra kell tenni a pedagógust. Képessé tenni arra, hogy elfogadja: én ennyit tudok, és ennek ez az eredménye. Akkor is, ha ez nem a külvilág vagy a vezetés által elvárt szint. Tehát a személyiség megerősítése, a saját hiányosságok felismerése, annak elfogadása, hogy én mindezzel együtt vagyok, aki vagyok.

„Nekünk feladatunk, hogy az emberek igényét felkeltsük...” Mentálhigiéné

Seifert Eszter: Téged hallgatva az a kérdés fogalmazódott meg bennem, hogy vajon mi dolga egy tanárnak a diákok képzése során, illetve messzebb menve, milyen emberekre van a társadalomnak szüksége. Felelősen dönteni tudó, önállóan, a saját dolgaikat intéző emberekre, ez lenne a demokrácia egyik lényege. Hogyan tegye alkalmassá a pedagógus a diákjait arra, hogy tudjanak önállóan dönteni, vállalják a felelősséget a saját tetteikért, amikor tőle-magától nem ezt várták el, ha nem erre van szocializálva, illetve ha csak éppen most indul el az a folyamat, amelynek során valahogy ilyené kellene válnia.

„Beül azután egy ilyen tréningre, s várja a csodát...”

– *Úgy tapasztalom, hogy az ország tele van különféle tréningekkel, menedzserképzőkkel meg olyan ajánlatokkal, amelyek pontosan e hiány megszüntetését célozzák: önismeretet, kommunikációs készséget, konfliktuskezelési képességet kívánnak fejleszteni. Az ilyen jellegű kínálat már több mint egy évtizede jelen van a gyakorlatban a pedagógusok számára is többé-kevésbé elérhető módon. Nem állítom, hogy mindez nem változtatott semmit a pedagógus gondolkodásán, de közel sem annyit, amennyit változtathatott volna. Hogyan látjátok ti ezeknek a különféle képzési formáknak a szerepét a pedagógusok fejlődésében? Mi lehet az oka annak, hogy a hatékonyság nem olyan mérvű, mint ahogy az a 80-as évek elején remélhető volt?*

Berkes Anna: Az, hogy nem rendszerben működik. Nem tudom, hogy az intézményvezetők hány százaléka tudja rendszerben működtetni ezeket a képzési formákat a saját tantestülete számára. Hol ezt, hol azt a tréninget végzik el a kollégák, s a dolog vagy rendszerbe áll a fejükben, vagy nem. Az egyik tréner így mondja a dologot, a másik úgy, olykor ellentmondásba kerülnek egymással. Az azonos tartalmú módszerek is gyakran ellentmondanak egymásnak a különböző tréningeken. Általában hiányzik a világos célmeghatározás, hogy az elejétől elindulva hová kívánjuk eljuttatni az embereket. A három-, négy-, ötnapos, egyhetes vagy negyvenórás tréningek önmagukban nem alkalmasak erre.

Seifert Eszter: Biztosan ez lehet az egyik tényezője annak, hogy e tréningek hatékonysága hosszú távon nem felelt meg teljesen a várakozásnak. Magam is elég sok tréninget vezettem az elmúlt években, és úgy tapasztaltam, hogy azt az embert tudták igazán megérinteni, aki kész volt arra, hogy abból a teli kosárból, amit személyiségnek nevezünk, kipakoljon valamit. Csakis akkor lesz ugyanis hely az új dolgok számára. Van olyan ember – én nagyon sok ilyennel találkoztam, és tiszteletben tudom őket tartani –, aki az általa alkalmazott módszert nagyon jól hasznosítja. Nem feltétlenül értek vele egyet, sok mindent másként csinálnék, de ő így érzi magát biztonságban, így képes működni, hiszen így csinálta a tanítója is. *Beül azután egy ilyen tréningre, s várja a csodát,* valami varázspálcát vagy technikát, ami azonnal működik. Persze, hogy nem működik az új elem az első varázsszóra, hiszen az illető a kosárból nem pakolt ki semmit, az csordultig van a megszokott, jól bevált másik dologgal.

Seifert Eszter: A világunkban most alakuló tendencia: az önmagáért és a másért felelős ember nem tud négy-öt év alatt kialakulni. Részben azért, mert másképp gondolkodtunk erről eddig, részben pedig, mert ezeknek a módszereknek nagy része nem erre a kultúrára van méretezve. A szakma kiváló mesterének kell lennie annak a trénernek, aki igazán jól át tudja szabni, a magyar kultúrára adaptálni ezeket a programokat, és aki hiteles személyiségként képes közvetíteni ezeket.

„Akkor vagyunk reálisak, ha évtizedeket adunk a dolognak”

– *Teljesen egyetértek veled. Viszont ugyanakkor ott van az újabb elvárás a pedagógussal szemben: a NAT szerint mindezt mindjárt tanítani is kellene. Az Ember és társadalom című műveltségterületen, pontosabban az Emberismeret elnevezésű műveltségi részterületen megjelenik az önismeret mint követelmény. Az általános követelmények között szerepel a testi-lelki egészség, az egész mentálhigiéné problémakör. Milyen esélyt láttok arra, hogy az iskolákban, ha nem is holnapra, de néhány éven, esetleg évtizeden belül megvalósul valami ezekből a követelményekből? Mire lenne szerintetek szükség ahhoz, hogy a mentálhigiéné alapvető szükségletként legyen jelen a pedagógusok, az iskolák, a gyerekek, a családok életében?*

Seifert Eszter: Akkor vagyunk reálisak, ha évtizedeket adunk a dolognak. Eszembe jutottak a Zsolnai-módszerrel kapcsolatos városi tapasztalatok. Én magam semmiféle olyan alapképzésen nem vettem részt, ahol a Zsolnai-módszer tanították. Csupán külső megfigyelőként, szülői felhasználóként találkoztam vele, és megdöbbenve tapasztaltam, hogy százféle. Amikor Zsolnai tanár úr ezt kitalálta, igencsak egyféle lehetett. Nem azt a százféleséget kérdőjelezem meg, ami az egyes emberek személyiségén keresztül természetesen megjelenik. Azt feltételezem, hogy számos kolléga csak egy-egy szeletet csipett fel ebből, és ezt adta Zsolnai-módszer címen tovább. Ez azután vagy működött, vagy nem, vagy valóban „Zsolnai” volt, vagy nem. Ugyanettől tartok én az önismereti kérdésekben is. Nagyon sok humán foglalkozású ember megtanulhat például a saját szintjén relaxálni, de ettől ő még nem fog tudni autogén tréninget tartani az iskolában. Azt hiszem, hogy erre hipp-hopp, egy-két szóval, egy-két utasítással, előírással nem lehet előteremteni az embereket. Erre tudatosan képezni kell.

– *Úgy tudom, Eszter, te már 1986 óta tartasz tréningeket a pedagógusoknak. Mit tapasztaltál, mások lettek a kollégák, mint kezdetben voltak? Észrevettél-e valami elmozdulást, s ha igen, milyen mértékű és irányú az?*

Seifert Eszter: Úgy látom, hogy pozitív változás állt be abban, hogy mennyire merünk problémákat megfogalmazni vagy mennyire merünk bizonyos dolgokat kimondani. A csoportfoglalkozásokon egyre elfogadottabb, hogy vállalni lehet a hibákat, a gyerekekkel kapcsolatos kudarcokat. Ebben, visszagondolva az első tanári csoportjaimra, jelentős előrelépés tapasztalható. Ugyanakkor változatlanul elhárítjuk az új dolgokat, az önmagunkkal való szembesülést pedig lehetőség szerinti elkerüljük.

Most eszembe jutott egy jelenleg vezetett csoportom. Az első alkalommal a másik trénerrel együtt el voltunk ragadtatva. Ez egy csoda társaságnak ígérkezett, a résztvevők egy sereg olyan ismerettel rendelkeztek már, amelyiket mi újként akartunk elmondani nekik. Amikor azonban konkrét gyakorlatokkal próbálkoztunk, valóságos kősziklába ütköztünk. Ezek a kollégák két éve különböző tanfolyamokon vettek már részt, rendelkeztek a szükséges ismeretekkel, e téren tehát remekül felkészültek. Amikor például a magatartás nem hibáztató leírását kellett elvégezni: átfogalmazni az olyan kifejezéseket, mint például „te hazug vagy” vagy „te csúnya vagy”, akkor nem végezték el a feladatot. Valójában nem is értették, hogy miért kellene ezt megcsinálniuk. „Ez a gyerek hazug, és kész!” Ez így volt 1986-ban, és ugyanígy van most is.

„Nekünk feladatunk, hogy az emberek igényét felkeltsük...” Mentálhigiéné

– Tehát a tanulak megrekednek a verbalitás szintjén. A személyiség teljes átprogramozásához nem elegendő egy-két tréning, ez egy huzamosabb tanulási folyamat eredménye lehet csak. A hatékonyságot tekintve komoly gondok származhatnak abból is, hogy a közeg, amelybe a résztvevők visszatérnek, nem vagy csak ritkán igazolja vissza azokat az elveket, csak elvétve hitelesíti azokat az ismereteket, amelyeket egy-egy tréning sugallni próbál.

Berkes Anna: Ezért is vélem úgy, hogy a mentálhigiéné képzést nem elég csak a felsőoktatásba beépíteni: Ennek a pedagógusok posztgraduális képzésében is meg kellene jelennie, mégpedig nagyon nagy óraszámokban, sok résztvevővel. Persze hatalmas munkát és pénzbefektetést igényelne, ha azt akarjuk, hogy legalább elkezdődjön a változás. Hogy az iskolába visszatérők ne álljanak ott a légüres térben, miközben a többieknek fogalmuk nincs róla, hogy tulajdonképpen mit akar ez az ember.

„...sokat segít a személyes hitelünk is”

– A ti intézményeteknek mégis sikerült elérnie, hogy a pedagógusok egyre nagyobb számban bejöjjenek a tanfolyamaitokra. Miben látjátok e kétségtelen siker titkát?

Berkes Anna: A pedagógusok rosszul fizetett, nagyon rossz társadalmi elismertségű rétegében is él egyfajta önbizalom. Nagy többségük számára fontos a szakmai fejlődés. S ha ettől az igénytől hajtva sikerül eljutni hozzájuk, akkor már finoman meg lehet őket érinteni olyan témákkal, mint például az önismeret.

Seifert Eszter: Lehet, hogy dicsekvésnek tűnik, de sokat segít a személyes hitelünk is. Szolnok kis város, s ez a tanácsadó már több mint húsz éve létezik. A pedagógusok tisztában vannak azzal, hogy mire számíthatnak tőlünk emberileg, szakmailag. Ha Anna ír például egy levelet az ő vagy a kettőnk aláírásával, akkor a kollégák sejtik, hogy mit kapnak majd. Úgy vélem, hogy fontos szempont a munkánk kiszámíthatósága, bemérhetősége.

Berkes Anna: Többen jelzik, hogy amikor valamire meghívót kapnak tőlünk, akkor ugyan magát a témát nem feltétlenül értik, de ha ott van az aláírásunk, akkor úgy gondolják: valószínűleg érdemes eljönni.

Hiszem azt, hogy nekünk feladatunk, hogy az emberek igényét felkeltsük egyfajta mentálhigiéné szemlélet iránt. Amit mi itt, a tanácsadóban hiszünk, azt megpróbáljuk kifelé sugározni, és aki ebből kér, aki vevő erre, az esélyt kap ahhoz, hogy meg tudja magát sokszorozni saját közegében. S az a végső cél, hogy a gyerekek felé is közvetítse ezt a fajta szemléletet.

A drogpreevenció képzéshez kapcsolódó bemutató órákon én mindig el voltam ragadtatva attól, hogy a gyerekek milyen elfogulatlanul képesek beszélni például a stresszhelyzetek feldolgozásának módjairól. Hiszem azt, hogy ha a gyerekeknek legalább egy része így nő fel, ilyen indíttatást, ilyen információkat kap, akkor képes lesz arra, hogy a beépült tudást a gyakorlati életben majd alkalmazza.

– Erre valóban rendkívül nagy szükség van, sőt túlzás nélkül mondhatom, hogy létkérdést érintettél. A dolgunkat nehezíti azonban, hogy az ilyen törekvések eredménye nem mutatkozik meg közvetlenül az érdemjegyekben, az iskolai versenyeken meg a felvételi pontszámokban. A kapcsolódó „output” hosszú távon mutatkozhat

csak meg. A pedagógusok és a gyerekek jelenlegi mentálhigiéné állapotában az elmúlt évek, évtizedek problémái, baklövései, szorongásai, sikeres és sikertelen próbálkozásai is tükröződnek. Remélhetjük, hogy az általatok is képviselt szemlélet érvényesül majd a jövő pedagógusainak és diákjainak viselkedésében, gondolkodásában, lelkivilágában.

A beszélgetést vezette: *Szekszárdi Júlia*

Esetek és gyerekek

– Három esettanulmány a szolnoki nevelési tanácsadó munkatársainak gyakorlatából –

Egy sajátos csapdahelyzet¹

– Tomika története –

Tomika hatesztendő volt, nagycsoportos óvodás, amikor három évvel ezelőtt anyukája első ízben hozta el hozzánk azzal, hogy „egy kis baj van vele”. Azok után, amit ők már megjártak: orvost, gyerek-ideggondozót, a szülő már eleve szorongott az új „hivataltól”. Az első benyomás jelezte, hogy nem csak „egy kis baj van” a kisfiúval. Az ideggondozó egyik főorvosa már korábban úgy vélekedett, hogy Tomika szellemi fejlődése legalább három évvel van elmaradva kortársaitól. Ettől az édesanya nagyon megijedt. Az óvoda egy kicsit segíthetett volna, bár azt hiszem, ez esetben nem igazán itt volt az alapprobléma. Tomika járt egy komplex óvodás-fejlesztő foglalkozásra, ahol volt egy kis kézügyesség- és figyelemfejlesztés, egy kicsi matematika, egy kicsi játék, téri tájékozódás, az írás, az olvasás előkészítése. Ennyivel azonban nem lehetett megoldani az ő dolgát.

Az anyával – eleinte legalábbis úgy tűnt – valóban jó kapcsolatunk alakult ki. Őszintén lehetett vele beszélgetni sok mindenről, de állandóan érzéklni lehetett a benne rejlő szorongást, a valóság hártását: „mindent mondhattok nekem, csak azt ne mondjátok ki soha, hogy fogyatékos a gyereken”.

Erről a kérdésről mi itt a házban sem mindnyájan gondolkodunk egészen egyformán. Vajon mikor és hogyan mondódjon ki, hogy egy gyerek szellemi fogyatékos? Magának a fogyatékoságnak az elfogadása általában nem könnyű, és az a tapasztalat, hogy azt az ilyen határesetekben különösen nehezen fogadják el a szülők. Rendkívül nehéz megértetni velük, hogy a speciális fejlesztés az ennek megfelelő iskolában a gyerekek elemi érdeke. Amíg óvodás egy kisgyerek, még sok mindent meg lehet vele kísérteni, de az iskolaérettségi vizsgálat és az ehhez kapcsolódó szakértői vizsgálat az, ami végül is dönt a további sorsáról, azaz a fejlesztés optimális módjáról.

Mint említettem, az anyának nem lehetett megmondani a valódi problémát, mert attól féltünk: ha megfogalmazzuk, akkor nem hozza el többet a gyereket. Valahogyan azonban be kellett őt cserkészní anélkül, hogy elriasztanánk. A szakértői vizsgálatok ugyanis csak a szülő beleegyezésével folyhatnak, s amennyi-

¹ A történetet *Konkoly Jánosné* fejlesztő pedagógus, és *Marton Józsefné* gyógypedagógus elmondása alapján *Szekszárdi Júlia* jegyezte le.

ben a szülő nem járul hozzá, az ügyet hatósági útra kell terelni. Ezt azonban mindenképpen el akartuk kerülni. Végül sikerült meggyőzni az anyát, és ő hajlandó volt szakértői vizsgálatra hozni a gyermekét. Itt egy pszichológusból, gyógypedagógusból és orvosból álló háromtagú team vizsgálta meg a kisfiút.

Az édesanyától felvett anamnéziséből kiderült, hogy Tomika nem kívánt gyerek volt, a mama lányként esett teherbe, sokáig titkolta az állapotát, és amikor az kiderült, szülei nem voltak hajlandók szólni hozzá, egyszerűen kitagadták a családból. Közben megvolt az esküvő, és Tomika már házasságban született. A nagyszülők azonban csak három-négy év múlva békültek meg, akkor fogadták el a helyzetet. A szülés nem volt problémamentes, a baba oxigénhiány miatt nem sírt föl. A kisgyerekkor sem volt zavartalan, hiszen az anya még tanult, nem tudott a fiával eleget együtt lenni. Ezek a körülmények tovább növelték a problémát.

A pszichológiai vizsgálat 50 alatti intelligenciahányadost mutatott ki a hatéves gyereknél. A gyógypedagógiai vizsgálat megállapította, hogy Tomika a durva és a finom mozgások területén is rendkívül gyenge, fogalmi fejlettsége hároméves szinten áll, beszéde elmosódott, alig érthető, csak szavakat mond, ezeket nem köti össze, s emellett általános mentális elmaradást is mutat. Az első vizsgálatot követően mi további óvodáztatást javasoltunk. Nem voltunk meggyőződve arról, hogy ez valóban segíteni fog, hiszen ilyen mértékű elmaradással szerencsésebb lett volna, ha egy szintjének megfelelő iskolatípusban minél hamarabb megkezdik a fejlesztést.

Az anya végül elfogadta az óvodába történő visszahelyezést. A fejlesztés azonban felháborodottan reagált: hogyan gondoljuk mi, hogy egy tanköteles korú gyerek fejlesztését ők biztosítani tudják. De ha már ezt javasoltuk, írjuk le nekik pontosan, hogy mit és hogyan kell fejleszteni, akkor talán vállalják a dolgot. Adtunk tehát egy részletes szakértői véleményt, amelyben azt is megírtuk, hogy hol vannak az elmaradások, és milyen módon javasoljuk a fejlesztést. Ez nyár elején történt, és augusztus táján kiderült, hogy Tomikát beírták egy általános iskolába, ahol viszonylag alacsony létszámmal: 10-15 fővel indult el egy első osztály.

Eleinte még, amíg nem indult be a komolyabb iskolai munka, a betűtanulás, a matematika, tehát a játékos beilleszkedés idején nem hallottunk Tomiról híreket. De azután egyre gyakrabban jöttek a jelzések: Tomika nem halad, Tomika bohóckodik. Nem csoda, valamilyen ki akart tűnni szegény gyerek. Teszi, amire képes: bohóckodik, a pad alatt bujkál, így kerülhet csak a figyelem középpontjába. A tanév végén jött a felterjesztés az iskolából: problémák vannak, vizsgálatot kérnek. Az anya aláírta, jöhetett az újabb menet.

Ekkor a gyereknél már komoly visszaesést tapasztaltunk. A kisfiú egyáltalán nem volt hajlandó önállóan bejönni hozzánk. Azt hiszem, az anya félt is attól, hogy mi lesz, ha ő nem tarthatja a szemét állandóan rajta. Ezúttal egy másik pszichológus és egy gyógypedagógus kezdte volna el a vizsgálatot, amibe ő is azonnal beleszólt. Kérték, hogy próbálja meg elviselni, hogy csak a gyerek válaszol, illetve próbál válaszolni. Erre a kisfiú felállt, odament az anyjához, s ezután semmire sem volt hajlandó, nem lehetett megvizsgálni. Az anya megígérte, hogy ő majd megnyugtató, és később visszahozza. Megbeszéltük, hogy egy-két hónap múlva, tehát mindenképpen a tanév vége előtt újra eljönnek.

Közben az érintett iskola igazgatója visszavonta a felterjesztést, az iskola tehát úgy döntött, hogy mégis megpróbálja a gyerek további fejlesztését. Ez ment egészen a következő félévig, amikor is újra felterjesztették az akkor már második osztályba járó gyereket vizsgálatra. A szülő viszont ezúttal nem járult hozzá a kérelemhez, és így nekünk nem volt módunk elfogadni azt. Az iskola igazgatója megígérte, hogy a

mama bejön majd, és a helyszínen aláírja a hozzájárulást. Be is jött, de láthatóan máig sem fogadta el, hogy a gyermeke fogyatékos, általános iskolában nem fejleszthető, speciális iskoláztatására lenne szüksége. Azóta is halogatja az újabb vizsgálatot. Az az igazság, hogy ő maga is terápiára szorulna, ami a körülmények ismeretében nem csoda. Tomika valódi fejlesztése pedig négy év óta érdemben nem indulhatott el, s az eredményesélyei idővel tovább csökkennek...

Felmerülhet a kérdés: vajon miért vállalta az érintett általános iskola azt, hogy egy minden vizsgálat alapján egyértelműen iskolaéretlen gyereket felvegyen, és minden probléma ellenére bent is tartson? Menet közben nagyon sokat beszélgettünk erről az igazgatóval és az érintett pedagógusokkal. Elfogadható az az érvelés, hogy egy alacsony összlétszámú iskola, osztály nagyon jó környezet lehet a speciális fejlesztésre, hiszen több figyelem juthat az egyénre. Természetesen ehhez szükség lett volna speciális szakképzettségű szakemberre és egyedi fejlesztési programra. Az érem másik oldala azonban – és sajnos ez esetben inkább erről van szó –, hogy a hasonló kis iskolákat napjainkban gazdasági okokból fenyegeti a megszűnés veszélye. Ezért is igyekeznek felvenni és megtartani minden egyes gyereket, hiszen a létszámcsökkenés a tanulócsoport megszüntetésével és ezzel együtt pedagógus álláshelyek elvesztésével fenyeget. Ez az a körülmény, amely gyakran elhalványítja a pedagógiai és pszichológiai szempontokat.

A helyzet csapdáját Tomika sorsán keresztül nagyon keményen megéreztük.

Juditka a mesecsoportban²

Juditkáról nem tudok érzelmek nélkül beszélni, nagyon megszerettem.

Az óvoda küldte hozzánk öt két évvel ezelőtt avval a problémával, hogy nagyon szélsőséges a viselkedése. Ha valami olyat kell csinálnia, ami nem tetszik neki, akkor földhöz vágja magát, toporzékol, és ilyenkor nem lehet vele semmit sem kezdeni. A kislány mindkét szemén szürke hályog volt, ezt néhány éve megoperálták, de látása továbbra is korrigálást igényel. Juditka a középső csoportban kezdte el az óvodát, az óvónők szerint szívesen jár a közösségbe, de gyakran agresszív, durva, ugyanakkor sértődékeny viselkedése miatt mindennaposak a súrlódásai mind a nevelőkkel, mind a többi gyerekkel.

Az első alkalommal együtt érkezett a család. A szülők is érzékelik a gondokat, bár otthon nincsen baj, mert az „anya jól tudja irányítani, befolyásolni” a kislányt. Az apa különben vak, az anya gyengén látó. Szaváikból kitűnt, hogy meglehetősen zártan élnek, és nagyon sok területen megélik a saját sérülésükből fakadó stigmatizáltságot. Az anya elmesélte, hogy amikor legelőször levitte Juditkát a játszótérre, a kislánynak szinte azonnal adódtak problémái a társaival. Megélte, hogy csúfolták azért, mert az apukája vak, és vakvezető kutyája van. A gyereket ez nagyon megviselte. Az anya kétségbeesésében olyasmit is mondott, hogyha a szemén lehetne is segíteni egy lézeres műtéttel, ő ezt nem is akarná, mert nem olyan jó igazából látni a világ dolgait.

Juditka nemsokára iskolába megy, és retteg attól, hogy elszakítják a családjától. Féltő ugyanis, hogy nem lesz olyan iskola, amelyik elfogad egy gyengén látó gyereket. Maguk a szülők is átérték az intézeti nevelést, és nagyon rossz élményeik vannak ezzel kapcsolatban.

² A történetet Szücsné Rieger Mária pszichopedagógus mesélte el.

Februárban, még jóval az iskolaérettségi vizsgák elején javasoltam az anyának, hogy Juditka vegyen részt mesecsoportban. Ezt a foglalkozási formát négy-öt éve működtetem érzelmi szempontból sérült óvodások és kisiskolások számára. A kiscsoportos foglalkozáson a részt vevő gyerekek védett környezetben ismerhetnek meg különböző közösségmintákat és alkalmazkodási formákat, s szerezhetnek ezekkel kapcsolatban pozitív élményeket. A célom az, hogy a mesék által közvetítve, valóságos emberi konfliktusokat dolgozzunk föl. Segíteni szeretném a gyerekeket abban, hogy tudjanak saját problémáikkal szembenézni, képesek legyenek ezekhez közelíteni.

Juditkának sok gondja volt a rajzolással is, és az óvónők nem tudták, hogy ez miből fakad: a látása zavarja-e, vagy egyszerűen nem szeret rajzolni. Ők és az anya is attól tartottak, hogy ez a készséghiány majd az írás és az olvasás tanulásánál is problémát fog okozni. A mesecsoport e probléma kezelésére is módot adott, hiszen ott úgy történik a mesék földolgozása, hogy a gyerekek a történet felolvasása után spontán beszélgetnek és rajzolnak róla.

Javasoltuk a szülőknak, hogy a mesecsoporttal párhuzamosan szülőcsoporton vegyenek részt. Ők éltek is ezzel a lehetőséggel, és elkezdődött a munka. Nagyon sok csodát éltünk át Juditkával, akinek rendkívül egyéni a látásmódja. Valóságos katalizátorként működött a csoportban. Az egyik mese befejezésekor, amikor azt mondtam, hogy „hogy összeházasodtak, egymásra találtak és boldogan éltek, amíg meg nem haltak”, ez az óvodás kislány kijelentette, hogy „mindennek a vége a házasság kezdete”. És sorozatban voltak hasonló megjegyzései.

A mesecsoportban általában nem szoktam alkalmazni dramatikus elemeket, inkább csak rajzot és zenét, de Juditka egyszerűen sodort minket magával ebbe az irányba. Előfordult, hogy dramatikus játékba ment át az egész csoport, volt olyan gyerek, aki akár Jászai Mari-díjat kaphatott volna az alakításáért. Juditka a társait is képes volt aktivizálni.

Lezárult a mesecsoport munkája, amelynek hatására nagyon sok pozitív változást észleltek a gyereken az óvónők és a szülők is. Különösen annak örültek, hogy Juditka megszerette a rajzolást. Elérkezett az iskolaérettségi vizsgálat, az iskolaválasztás, és felmerült a kérdés, hogy mi legyen most a gyerekekkel. Bekapcsolódott az Országos Látásvizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság, amely megállapította, hogy az elképzeltnél kisebb mértékű a látáscsökkenés, és hogy a rajzzal kapcsolatos problémák sem elsősorban a kislány látásával, sokkal inkább a gyakorlatlanságával függenek össze.

A szülők boldogok voltak, hogy Juditka Szolnokon maradhat, nem kell intézetbe kerülnie. S hogy miként alakultak a dolgok ezt követően, arról szóljon az egyik legérzékenyebb, Juditka édesanyja:

„Nagyon boldogok voltunk, és azt hittük, innen kezdve sima az út. Sajnos nem így volt. Eljött az iskolai beíratás ideje. Már hetekkel előtte felkerestem jó néhány iskolát telefonon vagy személyesen, de mindenhol elutasító választ kaptam. Volt, ahol meg sem indokolták, hogy miért, volt, ahol azt mondták, egy ilyen gyermek speciális oktatást igényel, s azt ők nem tudják és nem is akarják biztosítani. A körzeti iskola ugyan jelezte, hogy fogadja a kislányt, de nekem már-már rögeszmémé vált, hogy ne azért vegye fel az iskola a gyereket, mert a körzetbe tartozik, hanem azért, mert tisztában van azzal, hogy mit vállal, és akarja is azt.

Elmúlt a beíratás első napja, és nem akadt Szolnokon olyan iskola, amely fogadta volna Juditkát. Volt olyan, ahol konkrét ígéretet kaptunk, vigyük a papírokat, ők felveszik a kislányt. Mikor odamentünk, minden magyarázat nélkül

elutasítottak bennünket. Kétségbe voltam esve: hiába a szakvélemény, Juditkát fel kell vinni Pestre a Gyengénlátók Iskolájába, mert nem vállalja más. Álltam a szakadó esőben, volt egy fél napom, hogy iskolát találok. Az utolsó pillanatban eszembe jutott egy, ahol még nem jártam. Elmentünk. Nagyon kedvesen fogadtak bennünket, de közölték, nem veszik fel Juditkát, menjünk a körzeti iskolába, ott már várnak ránk, megbeszélték telefonon.

Minden meggyőződés nélkül, elkéserevedve érkezünk oda, ahol az igazgatónő valóban várt ránk. Az a kedvség, amivel ő fogadott bennünket, az akkori lelkiállapotunkban különösen jólesett. Látszott rajta, hogy teljes mértékben megérti és átérzi nehéz helyzetünket, és valóban segíteni akar...

Juditkát felvették!

De még mindig ott volt a kérdés, hogy a tanító néni, aki nap mint nap dolgozik vele, hogyan tudja elfogadni Juditka másságát. Tud-e együtt dolgozni vele? Sikeresül-e a kislánynak beilleszkednie? Hát igen, sikerült. Ez teljes mértékben a tanító néninek köszönhető. Ő mindent megtett és megtesz érte, hogy ez így legyen. Pedig egészen véletlenül került hozzá a kislány. Az utolsó pillanatban dönt el, hogy melyik osztályt melyik tanító néni kapja. Most eltelt két hónap, Juditka minden speciális oktatási mód nélkül megállja a helyét...”

Így kezdte el Juditka végre az első osztályt a szolnoki Zöld Iskolában. Az első két-három héten, a beilleszkedési szakaszban, nagy viharok voltak az iskolában, és ezzel együtt nagy feszültség volt a családban is. Nehezen bírta ezt az időszakot Juditka és a pedagógus is. *Gulyás Jánosné* tanítónő szavait idézem:

„Juditka édesanyja többször is felkeresett személyesen is és telefonon is. Nagyon őszintén, minden elfogultság nélkül elmondta a kislány minden hibáját, és próbált felkészíteni az elkövetkezendő időre. Nos, így indultam a nyári vakációra. Állandóan ott motoszkált a fejemben: Mi lesz, ha Juditka nem tud elfogadni? Mi lesz, ha őt nem fogadja el az osztály? Mi lesz, ha nem tudok együttműködni a szülőkkel?

Eljött az első tanítási nap. sőt eltelt az első hét apróbb zökkenőkkel. Tapasztalatból tudom, a második-harmadik héten jönnek rá a gyerekek: más az iskola, mint az óvoda. Itt bizony figyelni és dolgozni kell. Vannak kevésbé érdekes feladatok is, amelyeket meg kell oldani. Ilyenkor keresi mindenki a helyét az osztályban. Nehéz napok ezek gyerekeknek, szülőknek, pedagógusoknak egyaránt. Így történt Juditka esetében is. Mindent megpróbált, hogy rá figyeljek, hogy vele foglalkozzam. Gyakran sírt, s egy nap sem volt mentes érzelmi kitöréseitől.

Nem tagadom, felejthetetlenül kemény napok voltak ezek. Egyszer csak azt tapasztaltam, hogy egyre ritkábban fordultak elő gondok Juditkával. Jé, ma sem sírt! – állapítottam meg egyre többször. Ma, október 18-án írom e sorokat, s elmondhatom: jól tudok együtt dolgozni vele...”³

Közben az anya mégis rászánta magát a műtetre, megoperálták, és ez javított a látásán. Mialatt a mama kórházban volt, a gyereket a pedagógus vitte haza mindennap. Tavasszal kaptam egy telefont a szülőtől, hogy bár a tanév vége felé ismét adódtak viselkedési problémák, olykor keményebb ellenállás, dacosság, de tanulmányi szempontból semmi gond nincs a kislánnyal. A pedagógussal továbbra is jó a kapcsolat, és Juditka másságát az osztálytársak is elfogadták.

³ A szülő és a tanítónő szavait a nevelési tanácsadó Zaipp-zsupp című kiadványából idéztem. Szolnok, 1995. november, 2-3. o.

Családi problémák a háttérben⁴

– Jóska és Erika esete –

A hatodikos Jóskával otthon és az iskolában súlyos magatartási problémák voltak. Először a nagypapa jelentkezett nálunk, hogy baj van az unokájával. Behívtuk a szülőket, be is jött az anya a gyerekekkel együtt. Általában azt tapasztalom, hogy a szülők nem nagyon szeretnek maguk jönni. Szívesebben helyezik előtérbe a gyereket, hiszen vele van a probléma. Úgy terveztem, hogy először felveszem az anamnézist, és a szülővel megbeszéljük a helyzetet. Kiderült, hogy a családban nagyon bonyolult a kapcsolatrendszer: a szülők elváltak, az anya egyedül neveli három gyermekét. Ez a fiú a legkisebb, két nővére van. Az anya és a gyerekek hol külön élnek, hol a nagyszülőkkel együtt.

Jóskát – feltételezhetően a magatartása miatt – már egyszer eltanácsolták az iskolájából. Akkor a más városban élő apához került, ott is járt iskolába, azután újra visszahozták. Az iskola nehezen tűrte a fiú viselkedését, ráadásul az osztálytársak is átvették a pedagógusok attitűdjét, s Jóskának az osztálytársaihoz fűződő viszonya is nagyon megromlott.

Az első találkozáskor úgy tűnt, hogy a család hajlandó együttműködni az iskolával, de a legközelebbi hívásra már nem jöttek el. Az igazgatónő akkor azt mondta, hogy legszívesebben megválnának ettől a fiútól, de megvárják azt, hogy hátha sikerül itt a tanácsadón belül kapcsolatot kiépíteni és elérni, hogy a szülők jobban figyeljenek a gyerekre, többet törődjenek vele. A különben jófejű, értelmes fiú viselkedése lehetetlenné tette az osztályban a tanítást, az állandóan ő volt a napirenden, állandóan vele kellett foglalkozni.

Az iskola javasolta, hogy beszéljük meg a problémát közösen, jöjjenek össze a szülők, az osztályfőnök, az igazgatónő és én mint a nevelési tanácsadó munkatársa. Meg is állapodtunk egy időpontban, üzentek a fiúval az anyjának és az apjának is vidékre. A szülők nem jöttek el. A gyerek reggel még úgy indult el otthonról, hogy „az anyu majd jön”, de ő többet nem jelentkezett. Végül csak a hírért hallottuk, hogy Jóskát eltanácsolták az iskolából, és az apa megígérte, hogy magához veszi.

Nagyon sok Jóskához hasonló gyerek akad, aki a családi problémák miatt válik kezelhetetlenné az iskolában. S ha ilyenkor a szülők nem hajlandók az együttműködésre, az iskola még a szakember segítségével is tehetetlen.

S hogy milyen eredménnyel járhat az együttműködés, azt bizonyítja Erika története. A szakmunkástanuló kislány szülei jelezték, hogy lányukkal magatartási problémák vannak: csavarog, nem tanul, az iskolai eredményei igen rosszak.

Behívtam a szülőket egy beszélgetésre. Ahogyan ott ültünk hármasan, és a szülők elkezdtek beszélni, kénytelen voltam hol erre, hol arra kapni a fejemet, és egyszerűen nem is érttem, mit mondanak. Ekkor tettem fel a kérdést, hogy mindig így szoktak-e kommunikálni. Úgy tűnt, hogy olyan kommunikáció van a szülők között, amitől a gyerekek is hozzám hasonlóan nem tudja, mit várnak tőle, nem tudja, hogy tulajdonképpen mitévő legyen.

Kiderült a továbbiakban az is, hogy az anyja depressziós, a pszichiátrián kezelik, az apja meg cukorbeteg, rosszullétei, rohamai vannak. Otthon rendkívül zaklatott a családi légkör. Erika nővére tanítóképzőbe jár, ő a mintagyerek, Erika pedig úgy érzi, hogy ő semmire sem jó. A helyzetet még áttekinthetlenebbé,

⁴ A két történetet *Rakitouszkiné Egedi Ilona* mesélte el.

bonyolultabbá teszi, hogy az apa az első férje volt az asszonynak, de egyszer már elváltak, és Erika egy másik házasságból született. Az a házasság azonban tönkre ment, és az anya ismét hozzámment az első férjéhez. Erika így nem az édesapjával él, s a nővére csak a féltestvére.

Ez a család sokáig járt hozzám, mire sikerült a belső kommunikációt olyan szintre hozni, hogy kimondódtak ezek a súlyos dolgok, és Erika meg tudta fogalmazni azt az érzését, hogy szerinte őt nem szereti az anyja. Az anyát megpróbáltam rávezetni arra, miként tudja jobban kimutatni a lányának, hogy szereti őt. A családban lassanként megváltozott a kommunikáció. Erika az adott tanév végén ugyan megbukott az iskolában, de a nyár végére teljesen kivirult. Választott magának egy másik szakmát, keresett magának új iskolát, új munkahelyet.

Esetmegoldó pályázat

A tanító, a tanár élete szüntelen kihívás, próbatétel. A legjobban kidolgozott, bevált óra is csődöt mondhat hirtelen a pedagógus fáradtságától, indiszponáltságától, egyetlen gyerek váratlan vagy éppen megszokott agressziójától, kialvatlanságtól, addig ismeretlen családi problémájától. Minden osztályban akadhat gyermek, aki a tanár réme, de segítségre szorul, létrejöhet egy problematikus helyzet. Ilyenkor sokat számít a tanár személyisége, talpraesettsége, empátiás készsége, hiszen ezekre a helyzetekre látszólag nincsenek szabványos megoldások. A tapasztalatok szerint a sikeresen megoldott szituációknak mégis van néhány, mások számára is hasznosítható, közös vonása.

A Mentálhigiénés Programiroda ahhoz szeretne tevékeny, folyamatos segítséget nyújtani, hogy a mások számára is hasznosítható jó megoldások nyilvánosságot kapjanak, közkinccsé váljanak. Ezért a lezajlott, első sikeres pályázati forduló után újra

pályázatot hirdetünk gyakorló pedagógusok számára sikeresen megoldott eseteket ismertető tanulmányokra.

Várjuk azokat a maximum 5 gépelt oldalas tanulmányokat, esetismertetéseket, amelyekben a sikeres megoldást az *empátia, a pozitív késztetés, a támogatás, a bizalom, az önbizalom növelése, a sikerhez segítés, a szeretet kulcsszavai*val írhatjuk le.

Beküldési határidő: 1996. november 30.

Kérjük, hogy a feladó pontos adatait (név, cím, iskola, telefonszám) a tanulmány mellett, egy külön lapon is közöljék.

A tíz legjobb tanulmányt 15 000 forintos pénzjutalommal díjazzuk, és a szerző egyetértése esetén megjelentetjük szaklapokban, illetve könyvben.

**Cím: Mentálhigiénés Programiroda
Gáspár Zsuzsa oktatási igazgató
1281 Budapest, 27. Pf.: 34.**

Környezeti nevelés

Csőböd Éva

Környezeti nevelés a Nemzeti alaptantervben és a helyi tantervekben

Minden iskola alapfeladata egy olyan nevelési terv (helyi nevelési program) készítése, amelyben világosan megfogalmazódnak a környezeti nevelés céljai, eszközei, a tanár-diák kapcsolat újszerű vonásai.

Jog és felelősség

1990-ben az Európai Unió dublini csúcskonferenciáján közzétett 5. Környezeti Akcióprogram többek között a következőket tűzte ki: „a polgárok tiszta és egészséges környezethez való jogának biztosítása”... „a végső cél pedig a felelősség megosztása”. Az Európai Unió környezetpolitikai irányvonala azon alapul, hogy a döntéseket a lehető legközelebb kell hozni az állampolgárokhoz. Ennek érdekében az információs szolgáltatások fontos szerephez jutnak az állampolgárok tudatosságának kialakításában.

A környezeti problémák valódi oka az emberi fogyasztás és magatartás jelenlegi mintáiban rejlik, amely egyben a jövő veszélyeinek forrása. Az említett akcióprogram hangsúlyozza, hogy „a jelen generációnak olyan állapotban kell átadnia a környezetet a jövő nemzedék számára, hogy az fenntartható legyen a közegészséget, a szociális és gazdasági jólét magas szintjét”.

Az elvek valóra váltásában kulcsszerep jut az oktatás számára a környezeti tudatosság fejlesztésében, a fogyasztási szokások megváltoztatásában, a demokrácia eszközeinek megismerésében és alkalmazásában.

Talán furcsának tűnik egy környezeti nevelésről szóló írást ezekkel a dublini gondolatokkal kezdeni. Időszerűségét az európai integrálódási törekvések adják meg, vagyis az a tény, hogy Magyarország is az Európai Unió tagjává szeretne válni. A csatlakozás természetesen nem varázsütésre történik, gazdasági, politikai, kulturális, oktatási, környezetvédelmi szempontból az európai országok egyeztetett stratégiájának elfogadásán alapul. A stratégiára épülő nemzeti akcióprogram megvalósítása pedig a XXI. század kihívása.

A környezeti nevelés tartalma és eszközei

Országunk a rendszerváltás óta új alapokról fejlődik. Az egész társadalmat érintő környezeti problémák megoldásának és megelőzésének igénye az új környezetvédelmi törvényben és a Nemzeti alaptantervben egyaránt kifejezésre jut. A Nemzeti alaptanterv *műveltségközi területként* értelmezi a környezeti nevelést, így a környezettel kapcsolatos ismeretek, értékek, magatartásformák a humán és real tantárgyakban egyaránt megjelennek.

Korábban a környezeti nevelésben túlsúlyban volt a természetvédelem, s kevés szó esett az épített környezet problémáiról, az egészséges életmódról, a

gazdasági élet szereplőiről, az önkormányzatokról. A korábbi környezeti nevelési programokban az ember által jól-rosszul kezelt természeti értékek álltak a figyelem középpontjában. Napjainkban azonban rá kell döbbernünk, hogy a környezeti problémák szereplői az emberek, akik túlzott mértékben fogyasztanak, akik közlekedési szokásaikkal szennyezik a levegőt, akik a szomszéd portájára dobják a szemetet. Olyan cégek, vállalkozások, társulások egész sora működik, amelyek a rövid idő alatt nagy haszon reményében károsítják a környezetet. A szennyezett levegő mindannyiunk egészségét veszélyezteti, ahogy az elszennyezett vizeink a természetes körforgás révén az egész élővilágra káros hatással vannak. Ez a felsorolás csak megpróbálja felvillantani a környezeti problémák komplex és bonyolult rendszerét, s némileg bizonyítani, hogy a környezeti nevelés szintere szinte valamennyi tantárgy lehet, nem csupán a biológia, a kémia és a földrajz.

A környezeti nevelésben nagyon fontos a tananyag és a valóság közelítése. Nem csupán tantárgyszerű tudásra kell szert tenniük a diákoknak, hanem gondolkodni, cselekedni kell egy adott értékrend birtokában. Fontos annak közös megbeszélése, hogy kinek a számára mi a helyes, mi a jó, mi a rossz és miért. Az adott értékrend megjelenik az iskolai életvitelben, az emberi kapcsolatokban is, sőt az iskola kapuján is kilép a diákokkal, tanárokkal együtt. A pedagógus, ha nem is közvetlenül, hat a családokra, azokra a közösségekre, amellyekkel kapcsolatba kerül.

Környezeti tudatosságunk a környezetünkkel kapcsolatos napi cselekedeteinkben, terveinkben, életmódunkban mutatkozik meg. A környezettel kapcsolatos szokásaink legtöbbje kezdetben a családban formálódik. Az iskola, az oktatás is alakíthatja, ezért az *iskolák és családok együttműködése* fontos láncszeme a környezeti nevelésnek. Ha a láncszemeket tovább fűzzük, a családoktól eljutunk a helyi közösségeket, azokhoz az állampolgárokhoz, akik a demokrácia eszközeivel, például egy adott önkormányzatban belül dönthetnek közvetlen környezetük állapotát befolyásoló ügyekről, s ami még ennél is fontosabb, sokat tehetnek azért, hogy tiszta, egészséges, szép környezetben élhessenek, ily módon ők maguk sorsuk alakítói az adott törvények és szabályok keretei között. *Aktív állampolgárok*, akik tudatosan cselekszenek a saját és mások érdekeit szem előtt tartva. A környezeti nevelésnek is feladata olyan állampolgárokat felnevelni, akik ismereteik birtokában, rendelkeznek azokkal a készségekkel és képességekkel is, amiket az aktív állampolgári lét megkíván. Ily módon lehet az iskola a demokrácia „tanulószobája” is, ahol tanár és diák közösen tanul és gyakorol napjainkban. Mindez a komplex tartalom mellett sajátos módszertani igényeket támaszt a környezeti nevelés számára.

A Nemzeti alaptanterv és a helyi tantervek

A Nemzeti alaptanterv 1–10. évfolyamig terjedően minden intézmény alapfeladataként fogalmazta meg a környezeti nevelést. Ez keresztantervként minden műveltségi területen követelményeket támaszt a szaktanárral szemben. Önálló műveltségi területen az Ember és természet, a Földünk és környezetünk, az Ember és társadalom témaköreiben fogalmazódik meg mindez konkrét követelményekben.

A Nemzeti alaptantervben megfogalmazott elvek szerint az iskolák maguk kialakíthatják a helyi tanterveikben a környezeti nevelési koncepciójukat az iskolai nevelési terv részeként. Akkor lesz hatékony az iskola környezeti nevelése, ha az iskola egész tere s annak környezete is része ennek a nevelési programnak, s ezen túlmenően együttműködésre törekszik a családokkal, az önkormányzatokkal, a helyi társadalommal. A környezeti problémák ugyanis túlmutatnak az iskola

falain. A környezeti értékek megismerésében és a környezeti konfliktusok kezelésében érvényesülő személyes tapasztalatszerzés és együttműködés vezethet a tudatos, cselekvőképes, környezettudatos magatartáshoz és életvitelhez.

Amennyiben az iskolák, a tantestület tanárai nevelési feladataikat közösen a helyi pedagógiai programban megfogalmazzák, s a helyi tanterveiken keresztül a különböző tantárgyakban a műveltségi területek témaköreinek követelményeihez illesztik azokat, a tervezés szintjén sikert remélhetnek.

Ezután felvetődik a tankönyv, az oktatási segédanyagok, idő, pénz és egyéb hiányok pótlásának igénye. Ezek megoldására részben a tankönyvpiac, részben a pályázati lehetőségek nyújtanak segítséget.

A továbbiakban egy olyan programot szeretnék ismertetni, amely tíz budapesti és vidéki iskola közel negyven tanárának és ezer diákjának közreműködésével zajlik, a környezeti nevelés kerettantervi, tantárgyközi téma szerinti megjelenítés területén.

Program a tantárgyközi témák illesztésére

A program többnyire a dán–magyar környezeti nevelési vagy a „hulladékos” program nevet viseli a tanárok körében, mivel a hulladékok kezelésével és újrahasznosításával foglalkozik. A dán–magyar elnevezés pedig onnan ered, hogy felhasználja az északi ország tapasztalatait a környezeti nevelés, illetve a hulladékkezelés területén.

Ez a környezeti nevelési program oktatási anyagok kidolgozását vállalta általános és középiskolák számára olyan témákban, amelyek a környezetbarát, energia- és anyagtakarékos életmód elsajátítását segítik elő.

A hulladékkezelés és -újrahasznosítás következetes összekapcsolása a szemléltetvé vált kulcsa. Ez a témakör átfogja a mindennapi élet minden területét és szükségessé teszi a családok, az önkormányzatok, az iskolák együttműködését. A hulladékprobléma a társadalomban megjelenő termelő-fogyasztó konfliktus eredménye, s mint ilyen, újszerű a környezeti nevelésben.

A program, az oktatási anyagok oly módon foglalkoznak a társadalmi konfliktusokkal, hogy rávezessék a diákokat a cselekvésre, a környezeti problémák megoldására, megelőzésére. A programon belül tanári segédanyag is készült, amely a hulladék kezelésével, a természeti erőforrások használatával foglalkozó tankönyvek témáit illeszti a természetismeret, biológia, kémia, történelem, földrajz, magyar nyelv és irodalom tantárgyakhoz, az osztályfőnöki óra, szakköri foglalkozás, „téma nap” kereteihez.

A hulladék kezelésével és újrahasznosításával foglalkozó könyvek témái a Nemzeti alaptanterv Ember és társadalom, a Földünk és környezetünk, az Ember és természet műveltségi területeinek tartalmával kapcsolódnak össze.

Ily módon a különböző szakterületeken tanító tanárok ugyanazokat a könyveket tudják használni az adott téma tanításakor. A hulladék problémáival a kémia, biológia, földrajz, történelem, technika szakos tanár egyaránt tud foglalkozni, ahogy a magyartanár vagy a rajzot tanító tanár is.

Az Új Pedagógiai Szemle következő számaiban a Környezeti nevelés rovatban a programban szereplő iskolák tanárai ismertetik az általuk készített helyi pedagógiai programok és a helyitanterv-készítés folyamatát, amelynek része az említett tankönyvek tanítása.

Søren Breiting

A környezeti nevelés új irányzatai

A környezeti nevelés jövője nemcsak attól függ, hogy mennyire sikerül elfogadtatni és kiterjeszteni azt, hanem növekvő mértékben attól is, hogy mennyire leszünk képesek annak tartalmát megújítani, és minőségén javítani.

Dolgozatom alapjául az a munka szolgál, amelyet munkatársaimmal a Dán Környezet- és Egészségnevelési Kutatási Központban, illetve a Dán Királyi Pedagógiai Kutató és Tanártovábbképző Intézetben végeztünk.

A Dán Környezet- és Egészségnevelési Kutatási Központot tíz évvel ezelőtt alapították. Jelenleg hozzávetőleg tíz kutató dolgozik itt együtt a környezeti nevelés és az egészségnevelés témakörében. Az első évben néhányan azzal foglalkoztak, hogy a környezeti nevelést megismertessék Dániában (például azzal, hogy az iskolarendszer figyelmét felhívják a környezeti nevelés fontosságára). Sok éve azonban a kutatási központ fő programja a környezeti nevelés minőségének a fejlesztése. A minőség javításának koncepciója minden ezzel kapcsolatos témát tartalmaz az oktatás céljától, tartalmától (mit és miért tanítsunk) szakmódszertanáig és egészen addig, hogy az egyes gyerek számára hogyan nyújthat a legtöbbet az adott órákon.

A Dán Királyi Pedagógiai Kutató és Tanártovábbképző Intézet feladata, hogy országosan megszervezze a tanártovábbképzést a dán pedagógusok számára, és kutatásokat folytasson az oktatás területén. Az intézetet általában a tízosztályos – az általános iskolát és a középiskola alsó osztályait, azaz a 6–16 éves korosztályt magában foglaló – dán „folkeskole” szerves részének tekintik. Évente 12 000 tanár jelentkezik kurzusaira, az országban tanító tanárok mintegy 20 százaléka. A továbbképzés idejére a tanárok felmentést kapnak iskolai feladataik alól, és általában egy vagy két kurzust látogatnak, amelyek hozzávetőlegesen száz tanítási órát tesznek ki kurzusonként. Az intézetben mintegy 130 kutató dolgozik, és számos tanár rész munkaidőben.

A bátortalan kezdetektől egy markánsabb jövő felé

A környezeti nevelés legnagyobb problémája mindig az volt, hogy túl sok különböző nevelési-oktatási tevékenységet illettek ezzel a névvel. Számomra elég korán világossá vált, hogy a környezeti nevelés minőségének fejlesztéséhez először pontosan körül kell határolni a környezeti nevelés területét, máskülönben a fejlesztésére tett erőfeszítések kudarcha fulladnak. Részben amiatt, mert egyesek – a téma „szerencselovagjai” – felhasználják azt, mint egy „bestsellert”, saját céljaik és jövőjük érdekében, másrészt azért, mert azoknak az embereknek, akik erőfeszítéseket tehetnek arra, hogy a nevelésnek ezt a formáját támogassák és fejlesszék, általában csak sejtéseik lehetnek arról, hogy mit támogatnak, hogy mi is a környezeti nevelés.

A környezeti nevelés meghatározásakor elsőként le kell szögeznünk, hogy nem minden olyan oktatási tevékenység tekinthető környezeti nevelésnek, ami azt

szolgálja, hogy a gyerekek megismerjék környezetüket. Mert például fontos ugyan, hogy a tanulók ismereteket szerezzenek a környezetről (például olvasás útján), ez azonban még nem jelenti azt, hogy az olvasás tanítását a környezeti nevelés részének kell tekintenünk.

A környezeti nevelés háttérében mindig az volt a probléma, amiként a természeti erőforrásainkat felhasználjuk. Ennek a problémakörnek egyik része az, hogy a természeti erőforrások használata gyakran vezet káros hatásokra, például környezetszennyezésre, ami az élet feltételeit és körülményeit nagymértékben rontja mind a jelen, mind a jövő számára. Ha az emberek ezt nem gondolják kellőképpen át, akkor azt fogják hinni, hogy a környezeti nevelés tartalmát a többi iskolai tantárgy tartalmához hasonlóan kell meghatározni. A történelem a történelemtől tanít, a kémia a kémiai anyagokról és kémiai összefüggésekről. De a környezeti nevelés centrumát *nem* a környezetről szóló tanítás alkotja. A környezeti nevelés központi kérdése az kellene legyen, amivel az emberiségnek szembe kell néznie: az a környezetkárosítás, amire a természeti erőforrásoknak az emberi felhasználása vezet, valamint azoknak a lehetőségeknek a bemutatása, hogy miként mentjük át és óvjuk meg azokat a jövő számára.

Nyilvánvaló, hogy a környezeti nevelésnek fontos része kell hogy legyen a természeti erőforrások felhasználása során egymással ütköző társadalmi érdekek vizsgálata. A természeti erőforrások jelenlegi használata során: az erdőktől a talajon, az ásványokon át az atmoszféráig, amely a bioszférát védi, számtalan érdek ütközik (Breiting at al., 1994). Ha minden ember érdeke ugyanaz lenne a különböző környezeti ártalmak tekintetében, akkor a felmerülő problémákat az érintettek igen könnyen, kis időráfordítással is megoldhatnák. Ehelyett a konfliktusok egyre sokasodnak, és minden megoldottnak tűnő környezetvédelmi probléma helyébe számos másik lép. A társadalom hatalmi csoportjainak és szervezeteinek nem érdekük, hogy törődjenek a környezeti kérdésekkel, a jövővel addig, amíg a maguk bőrén nem érzik a károk következményeit.

Dániában az elmúlt időszakban a környezeti nevelést a következőképpen határozták meg (az eredeti dán szöveg angol nyelvű fordítását felhasználva, Breiting, 1985):

„A környezeti nevelés sokoldalúan foglalkozik az ember és a természet problematikus viszonyával – beleértve a környezet károsítását, lerombolását, a természeti erőforrások kiaknázását, illetve kizsákmányolását és elosztását, valamint a népesség növekedését, a növényi és állati fajok kipusztulását – azzal a céllal, hogy jól tájékozott és cselekvő állampolgárokat neveljen.”

A skandináv együttműködés egy példájában a környezeti nevelés fejlesztése széles körű kooperációra építve, kísérleti iskolai projektek keretében történt, amelyek eredményeként sikerült tovább pontosítani, szűkíteni a környezeti nevelés témakörét. A MUVIN-projektben 91 dán iskola vett részt az 1994–95-ös tanévben. A projekt témája a természeti erőforrások felhasználása során felmerülő érdekkonfliktusok volt (Breiting et al. 1994; Breiting–Janniche, 1995). Az ilyen típusú fejlesztés arra kényszeríti az iskolákat, hogy olyan központi pedagógiai kérdések megoldásával kísérletezzenek, amelyek a hagyományos környezeti oktatáson keresztül nehezen oldhatók meg.

A környezeti nevelés helyzete a világban

Az áttérés a természet vagy a környezet tanulmányozásáról a társadalmi problémaként megjelenő környezeti gondokra világszerte nem éppen a fő irányvonala a környezeti nevelés fejlesztésének. Ettől függetlenül a Föld különböző részein foglalkoznak vele. Ezt a tendenciát bizonyára folytatni kell, mivel a környezeti nevelés más változatainak számos következtelen vonása van, s mert ez az egyetlen, amely a környezeti ártalmakat középpontjába helyezi, s fő célja, hogy a diákokat képessé tegye arra, hogy demokratikus alapon foglalkozzanak a környezeti problémák megoldásával.

Népszerű azt mondani, hogy a környezeti nevelés nem más, mint oktatás a környezetről, a környezetben, a környezet számára. Ez az állítás nagyon félrevezető a környezeti nevelés fejlesztése szempontjából, ugyanis az eddigieknél is nehezebb problémákat vet fel, mivel a természetet környezetté nyilvánítja. Ha a környezet jelentése a „körülöttünk levő világ, dolgok, feltételek vagy hatások, amelyek különösen befolyásolják valaminek és valakinek a létezését és fejlődését” (Webster Dictionary, 1989), a környezeti nevelésnek az idézettekkel történő leírása elvonja a figyelmet a környezeti problémákról mint társadalmi problémákról. A tévedést nem mérsékeli az az állítás, hogy mindez a „környezetért” történik, mivel ez teljesen elvonja a figyelmet az emberről, a humán közösségekről. Hiszen erőfeszítéseink indoka nem csupán a környezet védelme, hanem az, hogy figyelünk kell a természeti erőforrások túlzott kizsákmányolásának hatásaira, mert azok súlyos következményekkel járnak a ma élő emberekre, és nem utolsósorban hatással vannak a jövő generáció életfeltételeire is.

A környezeti nevelésben a „környezet terminust” gyakran úgy használják, mint a „teljes környezet” fogalmát, amely a természet mellett az épített és a társadalmi környezetet is magában foglalja. Ez a felfogás hozzájárult a környezeti nevelés körülhatárolásához, de nem nyújtott segítséget a tanároknak abban, hogy munkájukban az emberek természeti erőforrásoktól való függésének a megértése szempontjából legfontosabb kapcsolatokra koncentráljanak.

A „fenntartható használat” koncepciójának bevezetése (IUCN – Természetvédelmi Világszövetség, 1991) és a Brundtland Report (1987) értelmezése a „fenntartható fejlődés” fogalmáról előrehaladást eredményezett a környezeti nevelés koherens fogalomrendszerének kialakításában. A probléma csupán az, hogy ezeket az elképzeléseket a gyakorlatban kell alkalmazni.

Gyakran valamely aktuális környezeti problémában megjelenő ellentétes érdekek a gazdaság és az ökológia közötti ellentétes érdekeknek tűnnek. Ez a megközelítés azonban sok félreértésre ad alkalmat, gyakran az ember és a természet közötti ellentétes érdekként értelmezik. Annak az állításnak, hogy a természetnek saját érdekei vannak, nincs értelme. Ami ma a természettel való törődés szándékaként nyilvánul meg, az nem más a jövő vonatkozásában, mint a gazdasági érdekek számításba vétele. Például: ha ma gazdasági okok miatt nem nagyon törődünk az ivóvízkészleteinkkel, az az ivóvíztisztítás árának növekedésére vezet a jövőben, s ez szintén a gazdasági érdekek ellen hat – de csak a jövőben. Ez a gondolkodási mód más érdekekre is kiterjedhet. Minden környezeti problémában tetten érhető a hosszú és a rövid távú gazdasági érdekek közötti ellentét. A hosszú távú érdekek a jelen és/vagy a jövő generációját érintik.

A környezeti nevelés új nemzedéke

Az utolsó néhány évben jelentkezik a környezeti nevelés egy újonnan alakuló formája, amely sokkal koherensebb az összefüggések, a logikai elemek tekintetében, és sokkal elfogadhatóbb a demokrácia szempontjából. Ugyanakkor jóval hatékonyabbnak tűnik a felnövekvő nemzedék iránt támasztott környezeti kihívások szempontjából anélkül, hogy táplálná fásultságukat vagy önteltségüket. Én, személy szerint ezt az új formát a „környezeti nevelés új generációjának hívom”¹. Ez alapvetően új módja a környezeti nevelésnek.

A „viselkedés megváltoztatása” ellen

Az újrahasznosítás oktatása nagyon népszerű Dániában mostanában, persze nem ok nélkül. A téma jól megfelel a tanárképzésben is annak bizonyítására, hogy milyen különbség van a környezeti nevelés hagyományos céljai és új generációs szemléletének céljai között. Amikor a tanárok a hulladék és az újrahasznosítás kérdéseivel foglalkoznak, úgy gondolják, hogy feladatuk a gyerekek viselkedésének befolyásolása arra, hogy sokkal hatékonyabban vegyenek részt otthon és az iskolában az újrahasznosításban. A tanárok az oktatást annál eredményesebbnek tekintik, minél hatékonyabban tudják azon keresztül befolyásolni a gyerekek mindennapi szokásainak a megváltoztatását. A viselkedés környezetbarát irányba történő megváltoztatása széleskörűen elterjedt cél, amelyet a szerző a „hagyományos környezeti nevelés változatának” nevez, Mindezen erőfeszítések mögött nagy számban található a viselkedésváltoztatás legeredményesebb útjának feltárására irányuló kutatások (Hines, 1986/87).

Azonban számtalan okból bírálhatjuk ezt a megközelítést. Ha például harminc évvel korábbra visszatekintünk, akkor még nem volt nyilvánvaló, hogy mely környezeti problémák lesznek ma a legsúlyosabbak. Ez bizonyítja, hogy nem lehet megtanítani a környezeti problémákat a megoldásaikkal együtt a gyerekeknek, mert nem tudjuk, hogy mire ők felnőnek, melyek lesznek akkor a legégetőbb környezeti problémák. Ez nemcsak azért van, mert nem rendelkeznek majd elegendő ismerettel a környezeti gondok megértéséhez, vagy mert olyan sok technikai újítás következett be időközben, hanem azért is, mert a jelenben érzékelt problémák változnak. Ha nehéz elképzelni a jövő környezeti problémáit, akkor világos, hogy még nehezebb kidolgozni és megtanítani azok megoldását is. Ezért bizonyos, hogy sohasem leszünk képesek előhozakodni valamely adott környezeti problémának sem a „legjobb”, sem az egyetlen megoldásával, sem realisan jelezni azokat a legfontosabb környezeti kérdéseket, amelyekre a társadalom számíthat a következő harminc évben.

A környezeti problémáknak soha nem lesz teljes megoldásuk egy közösségen belül. Amiről kijelentjük, hogy ez a „jó megoldás”, az az adott értékektől és prioritásoktól függ. Ha ezeket számításba vesszük a hulladékkezelés, az újrahasznosítás oktatásakor, akkor le kell mondanunk arról a célról, hogy megtanítsuk a gyerekeknek pontosan azt, hogy miként vegyenek részt egy adott újrahasznosítási rendszerben. Ehelyett tekintettel kell lennünk az újrahasznosítással kapcsolatos tapasztalataikra, s mindarra, amit más tantárgyakban tanultak a hulladékkal

¹ Az elnevezést a Környezeti Nevelés Észak-Amerikai Szövetsége konferenciáján (1990, San Antonio) vezették be. Az előadás részletei megtalálhatók Breiting, (1991; 1993).

kapcsolatos problémákról (Breiting 1994). Ez azt is jelenti, hogy a tanítás eredménye nem kizárólag abban fejeződik ki, hogy a diákok a jövőben miként vesznek részt az újrahasznosításban. A tanítás valódi értékét az adja, hogy a gyerekek megértsék, hogy kell tenniük valamit (Schnack, 1994). Az eredmény értékelése során egyre inkább azt kell figyelembe venni, hogy a diákok azt, amit egy-egy környezeti probléma háttéréről (például az hulladék újrahasznosításáról) tanultak, mennyire képesek felhasználni más környezeti problémák megértésére, mennyiben tudják mérlegelni, alkalmazni azokat egy adott újabb probléma megoldása során akár egyénileg, akár egy adott közösség döntéshozóiként.

A hulladékkal összefüggő környezetvédelmi problémák tanítása idején a tanár javasolhatja a gyerekeknek, hogy az osztály figyelje meg, hogyan viselkednek az emberek az utcán a hulladékkal kapcsolatban. Lássunk erre egy példát! Az osztályt két kisebb csoportra osztja. Minden csoportnál legyen egy zacskó papírba csomagolt karamella. A következő reggel a gyerekek szétszóródnak az utcán, és megkínálják a járókelőket cukorral. A diákok úgy hívják ezt a napot, hogy a „jókívánság napja”. (Ezt az elnevezést ugyanis felhasználhatják a cukorkakínálás magyarázatára.) Mindenkit, aki elfogadja a cukrot, megfigyelnek, hogy mit csinál a papírral. Eldobja az utcán? A papírosárba dobja? A zsebébe teszi? Vagy valami mást csinál? Jó tervezés esetén kedvező helyzetek adódhatnak a tanulóknak a vizsgálódásra.

Az utcai megfigyelés után a diákok grafikonokat készítenek, hogy azok alapján összehasonlítsák az emberek viselkedését. A valós célja ezeknek a megfigyeléseknek az, hogy megbeszéljék, vajon mi befolyásolja az emberek hozzáállását, felelősségét, viselkedését a hulladékkal kapcsolatban. A megbeszélés kiterjeszhető a környezeti problémák általános tárgyalására. Ezen a módon, ha az emberek viselkedésének megváltoztatására törekszenek, a gyerekek számításba vehetik annak lehetőségeit is a társadalomban. Ebben az esetben a társadalom által felkínált keretek nagyon fontosak az emberek aktuális viselkedése szempontjából. A társadalomban jelentkező környezeti problémák megelőzéséhez együttműködés szükséges mind a közösségi politika, mind az egyéni felelősség szintjén.

Természetesen ez a fajta oktatás a diákokat gyakran arra ösztönzi, hogy többet törődjenek a környezeti problémákkal, és lehet, hogy viselkedésük is megváltozik, például az újrahasznosítás támogatása irányában. Azonban ez csak egy mellékhatásnak tekinthető.

A társadalmi fejlődés időbeli élménye a gyerekek számára

A szülők és a tanárok általános tapasztalata, hogy a kisgyerekek általában nagyon nehezen értik meg a történelmi változásokat. A „most” és a „régen” fogalmakat többnyire azokra a helyzetekre használják, amelyek jóval születésük előtt történtek. Rendelkeznek egy „a jövőben” képpel, amikor az arról való gondolkodásra ösztönzik őket. Ez valószínűleg abból származik, hogy tapasztalataik csak az önmagukkal kapcsolatos változásokról vannak (ti. arról, hogy nőnek, hogy születésnapjuk van stb.). Másrészt viszont az őket körülvevő világot állandónak látják, mert a változások lassúak vagy nem észlelhetők egy kisgyerek számára.

Ha ez a jellemzés helytálló, a gyerekek hiányzó képe a történelmi folytonosságról komoly kihívást jelent más tantárgyak mellett a környezeti nevelés számára is. Fejlesztünk kell azt a képességüket, hogy megértsék: ők egy történelmi változás közepén állnak, és ezeket a változásokat az ember, az emberiség idézi elő. A

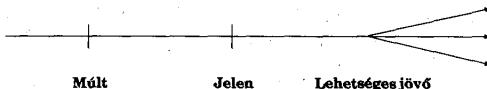
„fejlődés” nem egyirányú folyamat, amelynek célját valahol az emberi közösségek kívül határozzák meg (1. ábra).

1. ábra



Ehelyett a fejlődésnek számtalan lehetséges iránya van, és minden ember közreműködőként befolyásolhatja azt egy demokratikus társadalomban (2. ábra).

2. ábra



A cselekvőképesség fejlesztése mint a környezeti nevelés célja

Ahelyett, hogy a viselkedés, a magatartás megváltoztatását tűznénk ki célul, ahogyan ezt a környezeti nevelés korábban tette, a környezeti nevelés új generációs szemlélete célként a gyerekek cselekvőképességének fejlesztését tűzi ki. Bár ez az irányzat még nem alakult ki teljesen, további kutatást és kidolgozást igényel, lassan már tisztázódik. Lényegét többek között *Jensen és Schnack* (1994) a következőképpen foglalták össze: „A cselekvőképesség kifejlesztése (action competence) formáló eszménnyé válik a demokratikus fejlődés távlatában. A »képesség«² jelenti a készséget és az akaratot, amellyel a felkészült résztvevőnek rendelkeznie kell. A »cselekvés«³ nem interpretálható önmagában, csak figyelembe véve a megkülönböztetések teljes körét, beleértve a viselkedést, tevékenységi formákat, mozgásokat, szokásokat és végül a cselekvést. A cselekvés adott esetben tartalmazhatja ugyanazokat az

² Az eredeti angol szövegben „competence”.

³ Az eredeti angol szövegben „action”.

elemeket, mint más viselkedés, de minden esetben azzal jellemezhető, hogy tudatosan, meggondoltan és meggyőződéssel történik. Ez azt is jelenti, hogy a cselekvést a motívumokkal és indokokkal együtt kell megmagyarázni. Leginkább talán úgy lehetne tömören kifejezni, hogy ezek a cselekvések céltudatosak."

A környezeti nevelés új generációs szemlélete és a hagyományos szemlélet

Az 1. táblázat összehasonlítja a környezeti nevelés „új generációs szemléletét” a „hagyományos szemlélettel”, kiemelve a főbb különbségeket. Észrevehető, hogy világszerte még mindig a „hagyományos szemlélet” jellemző a meghatározók a környezeti nevelésben.

Hangsúlyozni kell, hogy a környezeti nevelés új generációs szemlélete társadalmi problémának tekinti a környezeti problémákat, amelyeket az ember okozott. Tekintettel arra, hogy megoldásaikat nem találhatjuk meg az emberi társadalom értékrendjén kívül, ezért nincs más elfogadható alternatíva, mint az, hogy keressük a felelős, demokratikus döntések lehetőségét, és megpróbáljuk a jövő generáció iránti felelősségérzetet fenntartani.

A környezeti nevelés új generációs szemlélete az ember és a természet viszonya tekintetében nem önző, mégis emberközpontú. Összekapcsolja az emberiségnek a természeti erőforrások háztartásával kapcsolatos kapcsolatos erőfeszítéseit az egészség egy szélesen értelmezett koncepciójával. Az egészségről alkotott koncepció integrálja azt az elvet, amely szerint az ember egészségének a minősége elválaszthatatlan a környezet minőségétől, azzal a felfogással, amely az emberek minőségét értékmérőként használja annak a meghatározására, hogy milyen jövőbeli környezet a legjobb az emberek többsége számára.

Utóirat

A környezeti nevelés létezése óta rendszeresen felvetődik a kérdés, hogy a környezeti nevelést egy tantárgyként vagy más tárgyak részeként fogjuk-e fel. Bár ez a vita még nem zárult le minden országban, a környezeti neveléssel foglalkozók általában az integráció mellett foglalnak állást. Dániában amellet, hogy a környezeti nevelés szerepel a folkeskole céljai között, 1994 óta a környezeti nevelés szempontjai a tantárgyi tantervekben is megjelennek. A környezeti nevelés integrálása az egyes tantárgyak anyagával sürgetően megköveteli, hogy legyen világos képünk mindarról, ami meghatározó a környezeti nevelés szempontjából. Ennek híján nincsen semmi, amit integrálni lehetne.

A környezeti nevelés új és régebbi felfogásainak összefüggését és differenciáikat táblázatba sűrítetten adjuk közre.

1. táblázat – A „környezeti nevelés új generációjának” összehasonlítása a hagyományos szemlélettel

A környezeti nevelés	
Hagyományos szemlélet	Új generációs szemlélet
Cél:	
A viselkedés megváltoztatása	A cselekvőképességre nevelés
Jellemzőik:	
A természet ökológiájára összpontosít.	A humánökológiára összpontosít.
A természeti tapasztalatok az alapvetőek.	A társadalmi tapasztalatok az alapvetőek.
Az emberi egészség nincs a középpontjában.	Az emberi egészség fontossága kiemelkedő.
Egyensúlyozni kell az emberi élet minősége és a környezet minősége között.	Egyensúlyozni kell a jelen és a jövő generációinak szükségletei között.
Mi (környezetvédők és pedagógusok) tudjuk, hogy mi a legjobb megoldás.	Minden embert be kell vonnunk a környezeti problémákkal kapcsolatos döntésekbe.
Vezető szerep.	Demokratikus részvétel.
Meg kell állítanunk/késleltetnünk kell a fejlődést.	Sokirányú lehetősége van a fejlődésnek.
A múlt a jelen tettek mércéje.	Elképzelések a jövőről „utópikus” gondolat.
Harmóniára való törekvés a természettel (koncepció a természet egyensúlyáról).	Harmóniára való törekvés a jövőendő generációkkal.
A természet belső értékeinek hangsúlyozása.	A mi értékeink a világ – melynek része a természet – legmegfelelőbb kihasználására vonatkoznak.
Környezeti etika.	A helyes magatartás etikája, amelyet másokkal szemben a jelenben és a jövőben képvisel.
A természetvédelemhez meg kell őrizni a természetvédelmi területeket.	Természetvédelmi területeket kell létrehozni.
A természet megőrzésének az érve: aggódunk az állatok miatt.	Érv: aggódunk az emberiség jövő generációjáért, amely lehet, hogy hiányolni fogja az állatokat, ha nem teszünk értük valamit.
A lehető legkisebb mértékben szabad megváltoztatni a természetet.	Ne okozunk visszafordíthatatlan változásokat a természetben.
Az emberi közösségek és a természet.	Az ember-természet kapcsolat nem szétválasztható.
Az emberi szükségleteket tényként fogja fel.	Az emberi szükségleteket normatív módon fogja fel.
A fenntartható használat korlátya a természet.	A fenntartható használat az ember által megszabott mértékét a jövő szempontjából bírálja el.
A különböző értékekre összpontosít.	Az egymással szemben álló érdekekre, társadalmi konfliktusokra összpontosít.
Nem hangsúlyozza az emberek közötti egyenlőséget.	Nagyon hangsúlyos az emberek közötti egyenlőség és egyenértékűség.

Irodalomjegyzék

- Breiting, S.* (1985): Miljøundervisning – hvad er det? Paedagogisk Orientering No. 5/6. 26–35
- Breiting, S.* (1993): A New Generation of Environmental Education: Focus on Democracy as Part of an Alternative Paradigm. In: *R. Mrazek* (ed.): *Alternative Paradigms in Environmental Education Research. Monographs in environmental Education and Environmental Studies, Vol. VIII.* The North American Association for Environmental Education, Troy.
- Breiting, S.* (in press): Objectives and Qualities of Modern Environmental Education, seen from a General Pedagogical Perspective. In: *C Maas Gesteranus* (ed.): Report from the conference „Strategic Planning in Environmental Education for the School System.
- Breiting, S.–Christensen, C. U.–Dorf, H.–Jensen, B. B.–Nielsen K.* (1994): Miljøundervisning i Norden. Erfaringer fra de første MUVIN-skoler i Danmark. Skrifter fra Forskningscenter for Miljø- og Sundhedsundervisning No. 27. Danmarks Lærerhøjskole and The Nordic Council of Ministers, Copenhagen.
- Breiting, S.–Janniche P. M.* (1995): MUVING-DK. Background Information for the Danish Schools. In: *K. Hedegaard* (ed.): *Environmental Education The Nordic Countries 1994–95.* Ministry of Education and The Royal Danish School of Educational Studies, Copenhagen.
- Hines, J. M.–Hungerford, H. R.–Tomra, A. N.* (1986/87): Analysis and Synthesis of Research on Responsible Environmental Behaviour: A Meta-Analysis. = *The Journal of Environmental Education* 18(2): 1–8
- IUCN, UNEG, WWF (1991): *Caring for the Earth: A strategy for sustainability.* IUCN, Gland.
- Jensen, B. B.–Schnack, K.* (1994): Action competence as an educational challenge. In: *B. B. Jensen–K. Schnack* (eds.): *Action and Action Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy.* Studies in Educational Theory and Curriculum. Vol. 12. Royal Danish School of Educational Studies, Copenhagen.

Fordították: Csobod Éva és Görbics Livia

Nemzetközi Érettségi VII.

Hamp Gábor

Tudáselmélet (TOK)

A tudáselmélet – vagy ahogy hívni szoktuk: TOK (Theory of Knowledge) –, az a tantárgy, amelyet minden tanulóknak tanulnia kell. Tanításának célja, hogy segítse a tanulókat az ismereteikre, szokásaikra vonatkozó reflexív gondolkodás elsajátításában. Ezt úgy éri el, hogy igyekszik tudatosítani azokat az eszközöket és módokat, amelyekkel tudásunkat megszerezzük, használjuk és átadjuk. Továbbá meg kívánja mutatni ezeknek az eszközöknek és módszereknek a korlátait és lehetőségeit. A TOK gondolkodásunk evidensnek látszó alapjaira kérdez rá.

Gondolkojunk a tudásról

A Nemzetközi Érettségi (IB) hetedik tantárgya a *tudáselmélet*. Hogy közelebből megismerkedhessünk vele, először gondoljuk végig a következőket.

Tudunk bizonyos dolgokat. Más dolgokat pedig nem tudunk, csak sejtünk, csak homályosan emlékszünk, csak hiszünk, vagy egyáltalán fogalmunk sincs róla. Az előző esetben szilárdan meg vagyunk győződve az igazunkról, az utóbbi esetben gyakorta elbizonytalanodunk. Ez az élmény meghatározó az életünkben, hiszen jórészt a tudás vagy nem tudás alapján döntjük el a másik emberről, hogy szimpatikus-e számunkra vagy sem; ennek alapján nyerünk vagy veszítünk el különféle pozíciókat a közösségben, amelyhez tartozunk.

Egy pillanatig sem kell a tudás fogalmát teoretikus ismeretekre és adatokra szűkítenünk. Hiszen amellett, hogy tudjuk, melyik ország fővárosa Belmopan, vagy hogy miért volt *Vámbéry Ármán* sokkal népszerűbb Londonban, mint pesti akadémiai és társasági körökben, még tudunk számtalan egyéb dolgot. Tudjuk, hogyan lehet a leggyorsabban eljutni a Moszkva térről Kőbányára, el tudjuk olvasni ezt a szöveget, tudunk emésztetni, tudunk megértőek lenni valakivel, és azt is tudjuk, hogyan kell úgy tennünk, hogy elhitessek vele, hogy megértőek vagyunk iránta, még ha valójában nem is vagyunk azok. Tudhatunk jó néhány dolgot *Alan M. Turing*ről, bár nem ismertük személyesen, ugyanakkor ismerjük a szomszédától azt a szemüveges, nagy darab embert, de az égvilágon semmit sem tudunk róla.

Tudás és igazság

Úgy tűnik, hogy valóban fontos számunkra a tudás, bár nem szoktunk túl sokat gondolkozni rajta. De talán nehézséget okozna szavakba önteni, ha beszélünk kellene róla. Hasonló ez ahhoz, hogy legtöbbszörünknek nem okoz gondot eljutni az önkormányzati hivatalba, de zavarba jönnénk, ha egy térképét kellene készítenünk az utcákról, a környékről, ahol a hivatal található. Érdeemes megpróbálni elkészíteni a térképét ennek a fogalomnak, kibogozni ezt az episztemológiai gubancot. Válaszoljunk a következő kérdésekre:

Mi a különbség a „Tudom, hogy...” és az „Azt hiszem, hogy...” között?¹

Milyen körülmények hatására vagyunk hajlamosak megváltoztatni a meggyőződéseinket?

Választjuk-e meggyőződéseinket? Mi a szerepe az akaratnak abban, hogy tudunk vagy éppen nem tudunk bizonyos dolgokat?

Ezek a kérdések szorosan kapcsolódnak bizonyos hagyományos episztemológiai témákhoz, hiszen úgy szoktunk gondolkodni, hogy vannak olyan területek – például a tudományok –, ahol a tudásban nem a szubjektív viszony a meghatározó, hanem létezik állításoknak egy halmaza, amelyek objektív igazságot fejeznek ki. Ezzel kapcsolatban is feltehetünk néhány kérdést.

Mit is értünk valójában igazságon?

Hogyan szoktak gondolkodni az igazságról? (Az igazság korrespondencia és koherencia elmélete; a pragmatista megközelítés.)

Ha idáig eljutottunk, akkor továbbgondolhatjuk a problémát: milyen módon is tudjuk a dolgokat, milyenek is az ismereteink.

Nyelv és tudás

Az ismereteink a legkülönbözőbb forrásokból származhatnak. Tudjuk, hogy az előttünk fekvő papírra írt szöveg betűi feketék, mert látjuk, hogy feketék; tudjuk, hogy a lottó múlt heti nyerő számai 10, 19, 27, 32 és 64 voltak, mert B. néni mondta, akinél tájékozottabb lottóügyben nincs senki; tudjuk, hogy a felső végtagokat mozgató izmokat beidegző idegeket *plexus brachialis*-nak nevezzük, mert megtanultuk a tankönyvből; tudjuk, hogy mi a Fermat-sejtés megoldása, mert sok-sok fejtörés árán rájöttünk.

Vajon van-e valami közös elem ezekben? A filozófia már jó ideje felfedezte a nyelv episztemológiai szerepét; a XX. században akár olyan filozófiai irányzat, amely azt állítja, hogy a filozófia problémái valójában nyelvi problémák (ezt szokás a filozófia nyelvi fordulatának nevezni). Mára már *locus communis*, hogy az érzékelés, az emlékezet, a tekintély szakértelmének elfogadása, a gondolkodás mind valamiképpen kötődik a nyelvhez.

Fel kell tennünk tehát néhány kérdést ismét, amelyet érdemes megválaszolni, ha meg akarjuk érteni a tudás természetét.

A nyelvhasználatunk gyakorta pontatlan, és megnyilatkozásaink tele vannak kétértelműségekkel. *A nyelv homályossága és kétértelmősége olyan tényező, amelyek kiküszöbölésére kellene törekednünk a tudás érdekében; vagy éppenséggel pozitív elemei a nyelvnek?* A hétköznapi nyelvhasználatban mindenesetre nagy szerephez jutnak, hiszen nélkülük nem volna hazugság, vicc, költői beszéd: Ezek mind – grammatikai, szemantikai, társalgási – szabályok megsértéséből keletkeznek. *A nyelv szabályok és konvenciók szerint működik. Mennyire van joga az egyénnek áthágni ezeket a szabályokat?* Bármilyen legyen is erre a kérdésre a válaszunk, be kell látnunk, hogy a nyelv egyfajta elvárási rendszer: ha tudunk egy nyelvet, akkor az azt jelenti, hogy tudhatjuk, mit várunk el azoktól, akikkel közös nyelvet használunk, illetve mire számíthatunk a világgal kapcsolatban, amelyet leír a nyelvünk. Ebben az értelemben a nyelv fogalomkészlete, metaforái a

¹ Az IB elkészített egy kb. 150 kérdést tartalmazó listát, amely az egyes tanulmányozandó témakörökhöz kapcsolódik, és azt ajánlja, hogy a TOK-órákon ezeket a kérdéseket dolgozza fel a tanár; ez a kérdéssor alkotja a tárgy tananyagát. A következőkben a dőlt betűkkel szedett mondatok ebből a kérdéssorból valók.

nyelvközösség intézményesült tudása: a nyilvános fogalmiság. Ennek alapján értelmeződnek a tapasztalataink: a nap ezért kel föl, ezért keressük a pénzt, ezért színes a világ (a magyarban tíz-egynéhány színnev lexéma van, akadnak olyan nyelvek, amelyekben csak négy vagy még kevesebb). Vajon a nyelv az, amely meghatározza a világunkat (tapasztalatunkat), vagy a világ határozza meg nyelvileg kódolt fogalmiságunkat? A szavak pusztá címkek, amelyeket ráaggatunk a dolgokra, vagy pedig olyan eszközök, amelyekkel (a magunk számára) alakítjuk a világunkat? (Gondoljunk csak a beszédaktus-elméletre!)

A nyelv azonban másképpen is meghatároz minket. Nem légüres térben működik, hanem fontos alkotóeleme társas kapcsolatainknak, különösen nagy szerephez jut bizonyos hatalmi viszonyokban (hivatal, munkahely, politika). Érdekes megvizsgálni, hogy milyen nyelvi eszközöket használunk például a tanári tekintély fenntartására, vagy hogy mit is várunk el nyelvi szempontból a diákoktól, és mi történik, ha megsértik az elvárásainkat. A nyelv milyen mértékben felelős különféle társadalmi szerepeinkért (nem, osztály-, etnikai meghatározottságainkért)?

Saját anyanyelvünket nem birtokoljuk teljes egészében, nem használunk és sokszor nem is értünk bizonyos szavakat, kifejezéseket, szerkezeteket. Rétegnyelvet és/vagy valamilyen dialektust beszélünk (gyakran többet is). Ezeken belül is megvannak a nyelvileg sajátos közösségek: például a család, otthon, vagy a csapat, amellyel focizni szoktunk. Ezek a „töredék nyelvek” (nyelvjátékok) bizonyos értelemben magukban mégis teljes egészet alkotnak. Ezt figyelembe véve elgondolható az, hogy össze lehet-e hasonlítani ezeket a töredék nyelveket. Megválaszolható a kérdés, hogy jobb-e az egyik, mint a másik. Jobb-e (szébb-e, hasznosabb-e) egy akadémiai székfoglaló nyelvezete, mint egy acid partyé (már ha van ilyen)? Hogy az egyik ilyen „nyelven” kifejezett gondolatok lefordíthatók-e a másikra? És a kérdéseket kiterjeszthetjük a különböző nemzeti nyelvekre (német, cigány, hopi), vagy még tovább – és ez még izgalmasabb a szempontunkból –, például egy burját sámán tudása „lefordítható-e” a nyugati tudós nyelvére; ha igen, akkor a fordítás maradéktalan, vagy lesz, ami elvesz? Esetleg el kell fogadnunk, hogy különböző nyelveket beszélők különböző világban élnek?

Úgy tűnik tehát, hogy tudásunk nyelvileg több szinten is „elkötelezett”: ha ismereteinket közölni akarjuk, akkor a nyelvet kell használnunk valamilyen formában; a világról szóló tapasztalatainkat legalább részben meghatározza a beszélt nyelv(ek) fogalomkészlete; az, ahogyan megjelenünk mások és önmagunk számára, identitásunk nyelvileg (is) kódolt.

Ha tehát a tudás nyelvileg kötött, akkor minden olyan tevékenység, amely valamilyen értelemben tudás létrehozásáért, őrzéséért felelős, nyelvileg megragadható. Esetleg mondhatjuk, hogy a tudás létrehozás: nyelvteremtés; és a nyelvteremtés: az új ismeret születése.

Logika és racionalitás

A tudás mindig megköveteli, hogy alá tudjuk támasztani valamivel? Úgy tűnik, hogy az ismeretek sohasem önmagukban állnak, hanem kiterjedt hálót alkotnak. Milyen is ez a „háló”? A konzisztencia mindig szükséges az értelem/megértés számára? Mi az, ami elveszne, ha nem ragaszkodnánk a konzisztenciához? A konzisztencia és a helyes következtetés tudománya a formális logika. A hétköznapi – és gyakorta tudományos – megnyilatkozásokban sokkal összetettebb érveket használunk, mint amilyeneket a logika formális eszközökkel kezelni tud. Érdeemes

tehát egyfelől megismerni a logika által kezelhető következtetési struktúrákat, másfelől azokat a meggyőzési eljárásokat (induktív következtetések, falláciák), amelyek túl vannak a formális logika maga által meghúzott illetékességi körén.

Ha ezt végiggondoltuk, akkor van már néhány eszközünk arra, hogy megvizsgáljuk, hogy az, amit ésszerűnek tekintünk, mennyire kötődik a kultúrához, amelyben élünk: a „jó érv” fogalma változik-e kultúrákként?

Tudományok

Ha a „jó érv” kulturálisan kötött, akkor a tudományok érvelési struktúrái is biztosan azok, hiszen semmilyen más kultúrában nem alakult ki a tudásnak az a speciális formája, amit a nyugati világban a tudományok képviselnek.

Bármennyire is egységesnek igyekszünk felfogni a különböző diszciplínákat, lényeges különbségeket tapasztalhatunk közöttük. Például nyilvánvaló, hogy a matematika sokkal közelebb áll a formális logikához, mint a többi tudomány. Hogy lehetséges ez? *A matematika milyen összefüggésben van a logikai koherenciával? Mennyiben különbözik, illetve hasonló a matematikai bizonyítás más tudásterületek bizonyításaitól? Lehetne azt mondani a matematikáról, hogy tévedhetetlen? A matematika egyébként Galileitól kezdve kitüntetett szerepet élvez a tudományok között. Miért olyan fontos a természettudományok számára? Miért törekszenek a társadalomtudományok matematikai modelleket szerkeszteni az elméleteikhez?*

Gyakorta elhangzik, hogy a természettudományok (módszerei, eredményei) jelentik az ideált minden egyéb tudás számára. Mennyire helytálló az ilyen vélekedés? A természettudományok kétségtelenül nagy eredményeket értek el az utóbbi néhány száz esztendőben. *Milyen értelemben nevezhetjük ezt fejlődésnek? És hogyan is kell értelmeznünk ezeket az eredményeket? Az elméletek és modellek, amelyekkel a tudósok dolgoznak, pusztán pragmatikus eszközök (instrumentalizmus) vagy pedig – többé-kevésbé – hű leírásai a világnak? Vegyük észre, hogy az erre a kérdésre adandó válaszunk szorosan összefügg azzal, hogy milyen álláspontot foglaltunk el a nyelvek fordíthatóságával kapcsolatban. Hiszen bizonyos értelemben egy-egy tudományt – vagy egy tudományos iskolát – felfoghatunk egyfajta „törédéknyelvnek” vagy „nyelvjátéknak”, amelynek fogalmai nem feltétlenül az egyetlen és helyénvaló megragadásai annak, amire ezek a fogalmak vonatkoznak.*

A társadalomtudományok valamiképpen másféle tudásra törekszenek, hogysem elfogadják a maguk számára ideális előképként a természettudományokat. A történelem is más típusú dolgokra kíváncsi, mint a természettudomány. Míg az utóbbinak az az önképe magáról, hogy elkerüli a szubjektivitást, addig a történelem esetében legalábbis kérdéses, hogy az értelmező elem hiányozhat-e belőle, elválasztható-e a tény és az interpretáció. Az értelmezést pedig mindig meg kell előznie bizonyos értékek melletti elkötelezettségnek. Ezt tükrözi az is, hogy a történelem szó kétértelmű: jelenti a múltbeli események sorát, és a tudományt, amelynek az előbbi alkotja a tárgyát. Azonban, ha ezeket elfogadjuk, akkor feltehetjük a kérdést: *a történelem vajon nem a történészek teremtménye? Egyáltalán, hogyan tudunk a múltról? És nem szentségtörés azt sem megkérdezni, hogy mire jó nekünk egyáltalán a múlt ismerete. Tanulunk belőle?*

Értéktételek

Azonban másfajta tudással is rendelkezünk. Tudunk dönteni, hogy mi a jó – túl az ízlésítéleteken: morális, esztétikai értelemben. *Honnét származik ez a tudásunk? Morális döntések állnak a cselekedeteink mögött is, amelyek más embereket érintenek, legyenek politikai természetűek vagy például tudományosak. Hogyan védhetjük meg morális döntéseinket? Mi az alapjuk? Vagy nincs is ilyen alap? Mít tudnánk felhozni a morális szkeptikus állásponttal szemben?*

Esztétikai döntéseinkkel kapcsolatban is fel lehet tenni az előző kérdéseket. Például hogy *egy laikus ítélete egy műalkotásról más-e, mint egy kritikusé, vagyis mi az alapja esztétikai döntéseinknek?* De a művészeteket vizsgálva érdemes egy másik szempontot is kiemelni. A nyelv és a tudás kapcsolatáról gondolkodva felmerült, hogy a nyelvteremtés: tudásteremtés. Az irodalom viszont éppen ezt teszi: nyelvet teremt, új nyelvi eszközöket hoz létre. (Itt nincs alkalom bemutatni, hogy nemcsak a költészet, hanem minden más irodalmi műforma is ezen munkálkodik.) Gyakran beszélnek azonban más művészeti ágakról mint nyelvről. Ha komolyan vesszük ezt a metaforát, akkor végiggondolhatjuk, hogy általában a művészetek hogyan teremtenek tudást. Ez a tudásteremtés semmiképpen nem elszigetelt és hasztalan, hiszen a művészetek a hagyományok, a vallás, az ideológiák, a hétköznapok hálójában működnek.

Igazság és tudás

Míndezek után újra elgondolkozhatunk az igazság kérdéséről. Az eddigiek azt sugallják, hogy az igazság és a tudás mindig valamiképpen közösségi „teljesítmény”. De néha – vagy gyakran? – tapasztaljuk: rendelkezünk valamilyen tudással, ami nem kifejezhető, nyilvánossá nem tehető. Amikor eddig tudásról beszélünk, mindig a *racionalitás* lebegett a szemünk előtt – vagyis az a fajta tudás, amely véges lépések sorozatában megindokolható, alátámasztható –, azonban vannak olyan döntéseink, amelyek ésszerűtlenek vagy legalábbis nem ésszerűek (ugyanakkor sokszor sikeresek). Ez utóbbit szokás a keleti kultúrák sajátosságának tekinteni, jóllehet nyugaton is megvan a hagyománya.

Tudás, tudáscelmélet

Ebben a gondolatmenetben tulajdonképpen – bár kétségtelenül nem túl mélyen – ismeret- és tudományelméleti, történelemfilozófiai, etikai és esztétikai kérdéseket érintettünk. A tudáscelmélet-órákon ezeket a kérdéseket dolgozzuk fel.

CÉL

A bevezetőben a tudáscelméletre mint az IB. hetedik tantárgyára utaltunk. Amint ez már a Nemzetközi Érettségit bemutató korábbi írásokból világossá válhatott, a részt vevő tanulók hat tantárgycsoportból egy-egy tárgyat (kötelezően) választva állítják össze saját programjukat. A tudáscelmélet az egyetlen olyan tárgy, amely nem tartozik valamely tantárgycsoportba, és minden tanuló számára kötelező.

A „tudáscelmélet” szóval fordítottuk magyarra a *Theory of Knowledge* kifejezést, mivel azonban szokás az angol elnevezés rövidítésével (TOK) is utalni rá, ezért a továbbiakban olykor így fogom használni én is. Maga az elnevezés (*Theory*

of Knowledge) egybecseng a filozófiai diszciplína, az ismeretelmélet angol elnevezésével, de amit tanítunk, az mégsem ismeretelmélet vagy filozófia (hiszen az IB-ben a filozófia a harmadik tantárgycsoportból önállóan választható tantárgy). Inkább olyan interdiszciplináris kitekintésre ad lehetőséget, amely ugyan hordoz filozófiai megfontolásokat, de a gyakorlati – tanulás- és tudomány-szervezési – oldala a hangsúlyosabb. A program során a tanulók megismerkednek nyelvi, nyelvfilozófiai, pszichológiai, logikai, tudományelméleti stb. alapfogalmakkal. A TOK mégsem a nyelvészet, a logika, a pszichológia stb. helyett van, inkább azt kívánja megmutatni, hogy mindaz a tudás, amit külön-külön – különböző emberek, különböző módokon – sajátítottunk el, hogyan képez mégis valamiféle, az adott kultúrára jellemző egységet, és azt, hogy ennek az egységnek milyen sajátosságai, előnyei, hátrányai vannak.

A tudáselmélet tanításának célja, hogy segítse a tanulókat az ismereteikre, szokásaikra vonatkozó reflexív gondolkodás elsajátításában. Ezt úgy éri el, hogy igyekszik tudatosítani azokat az eszközöket és módokat, amelyekkel tudásunkat megszerezzük, használjuk és átadjuk. Továbbá meg kívánja mutatni ezeknek az eszközöknek és módszereknek a korlátait és lehetőségeit. A TOK gondolkodásunk evidensnek látszó alapjaira kérdez rá.

TANANYAG

A tananyag – csakúgy, mint a legtöbb, a Nemzetközi Érettségi rendszerében tanított tantárgy esetében – nem egy kijelölt tankönyv vagy más szigorúan megszabott ismeretanyag. Az IB a TOK esetében öt nagy témakört ad meg, amelyek a következők:

1. A nyelv és a gondolkodás szerepe a tudásban
2. A logikai következetesség követelménye
3. Tudásrendszerek
4. Értékképzések
5. Igazság és tudás

A tudáselméletet tanító tanároktól azt várják el, hogy a két év során az órákon tekintse át ezeket a témákat. Az írás első részében egy olyan gondolatmenetet követhetünk végig, amely megmutatta az egyik lehetséges értelmezését ezeknek a témaköröknek.

1. A nyelv és a gondolkodás szerepe a tudásban

Ennek a témakörnek a feldolgozása azt a célt szolgálja, hogy tudatosítsuk a tanulóknál: a nyelv nem a tudás passzív közvetítője, hanem olyan eszköz, amellyel alakítjuk és szabályozzuk a bennünket körülvevő világot, és amely maga is konstituálja a tudást. Továbbá azt kívánja elérni, hogy a tanulók a nyelvet ne megváltoztathatatlan örökségnek tekintsék, hanem olyanak, amely bizonyos kereteken belül változtatható, és amely változtatásokat tudományos, művészeti tevékenységnek nevezünk; a nyelvhasználat korlátait akarja megmutatni, és ezáltal a nyelvhasználat adta szabadságot felismertetni.

2. A logikai következetesség követelménye

Ez az anyagrészt alkalmas arra, hogy lefektessük az alapjait azoknak a technikáknak, amelyekkel a tanulók képesek lesznek tetszőleges szöveget nem formális logikai szempontból elemezni, és megmutassunk különféle érvelési stratégiákat. Érdemes tudatosítani, hogy különféle szituációkban különböző elvárásaink vannak a logikai konzisztenciát illetően.

3. Tudásrendszerek

A tudásrendszerek elnevezés tulajdonképpen a különböző tudománycsoportokat foglalja magában, úgymint matematika, természettudományok, társadalomtudományok és történelem. Ebben a témakörben ezeknek a tudományterületeknek a sajátosságait tekintjük át tudományelméleti és tudománytörténeti szempontból.

4. Értékítéletek

A bevett szóhasználatnak megfelelően, az értékítéletek kifejezésen a TOK esetében is azokat az ismeretformákat értjük, amelyeknek elsősorban nem deskriptív funkciójuk van, hanem valamiféle állásfoglalást jelentenek bizonyos értékek – például morális, esztétikai, politikai értékek – mellett. Ebben a témakörben ezeket az értékítéleteket tekintjük át szisztematikus formában.

5. Igazság és tudás

Ebben a témakörben a tudás szerepét vesszük szemügyre egy tágabb nézőpontból: a tudás – és a tudó ember – etikai és társadalmi vonatkozásait, a tudás kulturális beágyazódottságát.

TANÍTÁSI MÓDSZEREK

A tudáselméletet heti két órában, a két év során összesen kb. 134 tanórán tanulják a tanulók. A tanár feladata, hogy az egyes témaköröket megfelelő órai anyagokkal feldolgozza és feldolgoztassa. Ehhez segítséget ad az a jól felhasználható kérdéssor (kb. 150 kérdés), amely szoros összefüggésben van a témakörökkel.

A feldolgozás mikéntje

Az eddigiek alapján valakinek esetleg úgy tűnhet, hogy ez a tantárgy túlságosan teoretikus. Az IB azonban azt várja el, hogy a témakörökhöz tartozó kérdéseket példákon keresztül, „munka közben” mutassuk be a tanulóknak.

A témák feldolgozásához alapvetően néhány kézikönyvet használok, amelyekből a szükséges szaknyelvi és fogalmi keretet merítem. (A dolgozat végén felsorolok néhányat közülük.) De az órai munkához ezek a könyvek inkább csak keretet biztosítanak. Emellett igyekszem összeszedni olyan segédanyagokat, amelyek illusztrálják az elsajátítandó anyagot. Példaként hadd mutassak egy ilyen szöveget!

„Tisztelt uram!

Azzal a kéréssel bátorkodom Önhöz fordulni, hogy legyen döntőbírája egy vitának, amely köztem és egy illető között – akit ma már nem nevezhetek barátomnak – pattant ki. A vitatott kérdés a következő: vajon az *imbrilológia*, amelynek jómagam vagyok a megteremtője, tudomány-e vagy sem? Engedje meg, uram, hogy bővebben kifejtsem a szóban forgó vitát!

Az elmúlt tizennyolc esztendőben, néhány lelkes tanítványom közreműködésével, adatokat gyűjtöttem egy, a tudósok által mindaddig szinte teljességgel elhanyagolt tárgyról, az esernyőről (*velum imbrile*). Kutatásom eredményeit mára kilenc kötetben foglaltam össze, amelyeket mellékelten megküldök Önnek. Addig is, míg tud időt szentelni, hogy behatóbban tanulmányozza műveimet, engedje meg, hogy röviden összefoglaljam annak tartalmát és azokat a módszereket, amelyeket munkám során alkalmaztam!

Manhattan szigetén láttam hozzá a kutatáshoz. Háztömbről háztömbre haladva, házról házra járva, minden családot meglátogatva, minden egyes embert alaposan kikérdezve, kiderítettem (1) a birtokolt esernyők számát, (2) méretét, (3) súlyát, (4) színét. Manhattan feltérképezése után néhány év múlva tovább folytattam vizsgálódásaimat New York város néhány további kerületében, majd az egész városban. Így, mondhatom, minden eszköz rendelkezésemre állt, hogy kiterjesszem tevékenységem New York állam más részeire is, sőt az USA többi államára és az egész civilizált világra.

Ez volt az a pillanat, amikor egykori barátommal vitánk elkezdődött. Szerény ember vagyok, de úgy érzem, hogy megillet az az elismerés, ami egy új tudomány megteremtőjének kijár. Ő azonban kijelentette, hogy az imbrilológia egyáltalában nem tudomány. Először is azt állította, hogy bolondság esernyőket kutatni. Ez az érv azonban hibás, hiszen a tudomány számára nem alantas kiterjeszteni a vizsgálódást mégoly közönséges és jelentéktelen tárgyra sem, mint »a bolha hátsó lába«. Akkor hát, kérдем én, miért éppen esernyőket ne lehetne tanulmányozni?

Említett ismerősöm továbbá azzal állt elő, hogy képtelenség az imbrilológiát tudománynak tekinteni, hiszen az emberi nemnek semmi haszna nem válik belőle. De hát nem az igazság a legbecsesebb dolog az életben? Kilenckötetnyi műveimet nem a szakterületemre vonatkozó igazságok töltik meg? Minden egyes betűje igaz! Minden mondata a valóság egy-egy nyers tényét írja le. Amikor pedig ismerősöm nekem szegezte a kérdést, hogy mi is a célja az imbrilológiának, én büszkén feleltem: »Elég számomra, hogy kutathatom és felfedezhetem az igazságot!« Elkötelezett tudós vagyok, nincsenek hátsó szándékaim. Ebből következik, hogy csakis az igazság kutatása tölt el megelégedettséggel.

Erre az illető azt válaszolta, hogy igazságaim elavulnak, és hogy kutatási eredményeim egyik napról a másikra megszűnnek igaznak lenni. De hát, mutattam rá, ez az érv nem az imbrilológia ellen szól! Épp ellenkezőleg! Ez is csak azt erősíti meg, hogy eredményeit folyamatosan fel kell frissítenünk – márpedig én pontosan ezt javaslom. Felméréseket kell végeznünk minden hónapban, minden héten, sőt mindennap, hogy ismereteink lépést tartsanak a mindig változó tényekkel.

Egykori barátom kifogásolta továbbá, hogy az imbrilológia nem állít fel hipotéziseket, nem dolgoz ki elméleteket, törvényeket. Csakhogy ez nagy tévedés, kérem! Kutatásaim során számtalan hipotézist alkalmaztam. Mielőtt egy-egy új terület adatainak összegyűjtéséhez hozzáláttam volna, hipotéziseket állítottam fel a felkutatandó esernyők számát és jellegét illetően. Ezeket a hipotéziseket a megfigyelésekből származó adatok segítségével igazoltam vagy megcáfoltam –

amint azt a mérvadó szakkönyvek előírják mint a tudományos tevékenység követelményét. (Ezen a ponton érdemes megjegyezni, hogy az ellenvetésekre adott valamennyi válaszomat képes vagyok alátámasztani és dokumentálni a legkiválóbb szaklapok cikkei és jeles tudósok nyilvános előadásai alapján.) Ami pedig az elméleteket és a törvényeket illeti, azt kell válaszolnom, hogy művem bővelkedik bennük. Ezúttal csak néhányat említek mintegy illusztrációként. Vegyük például a *szín-nem egybeesés törvényét*: a női tulajdonosok által birtokolt esernyők színe gazdag variációt mutat, míg a férfi tulajdonosok esetén a birtokolt esernyők szinte kizárólag fekete színűek. Ehhez a törvényhez pontos statisztikai képletet adtam meg (I. VI. köt., *Függelék A, 3. sz. táblázat, 582. old.*). Azután ott vannak az érdekes összefüggéseket mutató *birtokpluralitás törvények*. Ezek közül az első megfogalmazza, hogy az egyén által birtokolt esernyők száma egyenesen arányos a tulajdonos jövedelmével. (A módosító tényezők pontos formulázása: VIII. köt., 350. old.) Végül hadd említsem meg az esős napokra vonatkozó beszerzésitendencia-növekedés törvényét. Ennek a törvénynek a kísérleti igazolásáról szóló beszámoló a III. kötet 3. fejezetében található. Hasonlóképpen számos egyéb kísérletet hajtottam végre általánosításaim alátámasztására.

Úgy érzem, hogy az, amit létrehoztam, minden tekintetben valódi tudomány. A fentiek tükrében fordulok Önhöz álláspontom megerősítéséért..."

Ezt a fiktív levelet együtt szoktuk elolvasni az órán. Amikor befejezzük, arra kérem a gyerekeket, hogy képzeljék azt, ők a levél címzettjei, és megkérdezem tőlük, kinek adnának igazat: az imbrilológusnak vagy egykori barátjának?

Nagyon komolyan lehet védeni és támadni mindkét álláspontot. Alaposan elolvassa a levelet láthatjuk, hogy az esernyőtanász álláspontja védelmében igen kifinomult érveket hoz fel. Ellenlbasának véleménye pedig nagyon is egybeesik azzal, amit a józan ész sugall.

Bárhogyan is végződjék a vita az osztályban, ha alaposan végiggondoltuk a levél által felvetett problémákat, akkor már sikerült kialakítani egy olyan fogalomkészletet, amellyel belevághatunk a *tudásrendszerek* anyag rész tárgyalásába. A szöveg bemutatja a tudományos tevékenység elemeinek hagyományos koncepcióját, és azokat a pontokat, ahol érezhetően problematikussá válik ez a felfogás.

Általában a tudásrendszerek anyag rész bevezetésének szánom ezt a levelet.

Tantárgyfejlesztés és továbbképzés

Az előbb idézett levél *J. Sommerville*-től származik („Umbrellaology”, *Philosophy of Science*, 1941). Az én kezembe azonban egy a tudáseméletet tanító tanárok számára szerkesztett kéthavi folyóirat egyik számából került (*FORUM. The Newsletter for TOK Teachers*, March/April 1992. #21. 7-8.). Ez a folyóirat az egyik lehetőség arra, hogy beleláthassunk a többi iskolában zajló munkába. Szerkesztője általában a tantárgy értékeléséért felelős központi IB-s bizottság vezetője, a folyóiratban publikálók többnyire TOK-tanárok.

Az IB egyik erőssége, hogy a szaktanárok számára rendszeresen konferenciákat szervez. A TOK esetében az említett folyóirat mellett a másik eszköz az együttműködés kialakítására a szaktanári találkozó, amelyen két évente kell részt venni. Ez már csak azért is fontos, mivel a tudásemélet tantárgy esetében nincsen egységes tanárképzés.

A tantárgy jellegénél fogva szerencsés, ha filozófiai képzettségű tanár oktatja, de ez nem követelmény. Gyakorta nem is egy, hanem több tanár vesz részt a kétéves TOK-programban, ki-ki a maga szakterületének, érdeklődésének megfelelő anyagrésznél kapcsolódva be a munkába.

Ezekon a találkozókön lehet órai anyagokat, tapasztalatokat cserélni, és ezek adnak lehetőséget a tantárgyfejlesztésre, az értékelési módszerek megvitatására.

Értékelés

TOK-ból, a többi tárgytól eltérően nem vizsgáznak a tanulók, és a végső eredménybe is csak pluszpontokat hozhat (a szakdolgozattal együtt legfeljebb három pontot). Ezek a pluszpontok két (kötelező) házi dolgozat megírásával szerezhetők meg.

A két, 1000-1500 szó terjedelmű (kb. 3-4 oldalas) házi dolgozat elkészítése szükséges feltétele az IB-diploma – vagyis a nemzetközi érettségi bizonyítvány – megszerzésének. A dolgozatokat a tanár értékeli három megadott szempontból. Ezek az értékelési szempontok a következők: a *gondolatmenet világossága, tartalom, kritikai megközelítés*.

Mindhárom szempont egytől ötig pontozható. Így minimum 3, maximum 15 pontot kaphat egy tanuló egy dolgozatára, a két dolgozatra összesen legfeljebb harmincat. Az egyes szempontokon belül adható pontok kritériumait részletes leírásokban rögzítették, tehát a tanár lehetőséget kap arra, hogy elkerülje az elfogultságot.

A második tanév vége felé, a vizsgaidőszak előtt, az adott évfolyam dolgozataiból ki kell választani néhányat (a legjobbak, a gyengébbek és a közepesek közül), és azokat el kell küldeni egy külső értékelőnek. A külső értékelő tulajdonképpen a tanár munkáját vizsgálja, és azt mondja meg, hogy a dolgozatokra adott pontok mennyi meddig tekinthetők kitűnőnek, jónak, közepesnek stb. Ezzel az értékeléssel megadja, hogy a tanulók milyen teljesítményt értek el TOK-ból.

A négyezer szavas tantárgyi szakdolgozatot (*extended essay*) is hasonlóképpen értékelik, és ez a két teljesítmény adja meg, hogy hány pluszpontot szereznek a tanulók. A pluszpontok kiszámításának módját a táblázat szemlélteti:

		SZAKDOLGOZAT					
		Kitűnő	Jó	Közepes	Gyenge	Nem megfelelő	Nem adott be dolgozatot
	Kitűnő	+3	+3	+2	+2	+1	B
	Jó	+3	+2	+1	+1	0	B
T	Közepes	+2	+1	+1	0	0	B
O	Gyenge	+2	+1	0	0	0	B
K	Nem megfelelő	+1	0	0	0	B	B
	Nem adott be dolgozatot	B	B	B	B	B	B

Az a tanuló, aki kitűnő szakdolgozatot készített és a TOK házi dolgozataival jó minősítést ért el, három pluszpontot kap a szaktárgyakból megszerezhető pontok (maximum 42) mellé.

A táblázatban a B bukást jelöl. Vagyis, ha valaki nem készíti el a szakdolgozatát és/vagy az egyik dolgozatát (vagy egyiket sem) TOK-ból, akkor nem

kaphatja meg az érettségi bizonyítványát. Ugyanez a helyzet, hogyha mind a szakdolgozatára, mind a TOK házi dolgozataira a leggyengébb minősítést kapta.

Az IB nem írja elő, hogy az iskola miként oldja meg a tanulók évközi haladásának értékelését. A Karinthy Frigyes Gimnáziumban az a gyakorlat alakult ki, hogy a félévi és év végi jegyek több részjegyből állnak össze a következő séma szerint: a beküldendő házi dolgozatok 30%; kisebb írásbeli munkák 50%; órai munka 20%.

A dolgozatokra való felkészítés egyik módszere maga a tanítási óra, ahol közösen próbálunk megvitatni valamely problémát, érveket találni az egyes megoldásokra. A másik módja a rövidebb lélegzetű írásbeli munkák elvégzése, amelyeket házi feladatként kell megírniuk a tanulóknak, és amelyek piszkozatként szolgálhatnak az abba a témakörbe vágó majdani dolgozathoz.

A megírandó dolgozatok témáját részint előre megadják, másrészt a tanár is választhat témákat. Felsorolok néhány „hivatalos” (az IB által küldött) dolgozattémát.

- *Mitől jó a jó magyarázat? (Vizsgálj meg a kérdést több tudásterületen!)*
- *Egyetértés azokkal, akik azt állítják, hogy egy korrupt társadalomban nem lehet erényes életet élni?*
- *„A történelem egyharmad mítosz, egyharmad reménykedés és egyharmad valóság.” Értelmezd ezt az idézetet. Szerinted ki lehetne terjeszteni ezt a vélekedést más tudományokra is?*
- *„Az emberek nincsenek is tudatában a legalapvetőbb meggyőződéseiknek, feltételezéseiknek. Csakúgy, ahogy a hal sincs tudatában a víznek, ami körülveszi őt.” Vizsgálj meg ezt a felvetést.*
- *„A művészetben foglalt tudás különbözik a tudományos tudástól; ahol az utóbbi magyarázatra törekszik, ott az előző megvilágít, amikor a magyarázat megakad.” Alkalmasnak találd ezt a megkülönböztetést a különböző tudásformák sajátosságainak számbavételére?*
- *„A történelem nem ismétli önmagát...” Hogyan lehet értelmezni ezt az állítást? Milyen következményei vannak a történelemtírásra nézvést?*

Összegzés

Adaptálható elemek

Ha párhuzamokat keresnénk, akkor azt lehetne mondani, hogy a TOK a magyar középiskolai oktatási rendszerben a filozófia tantárgynak feleltethető meg, bár az elmondottakból világossá válhatott, hogy vannak különbségek a kettő között. Befejezésül hadd összegezzem ezeket.

A legszembeötlőbb különbség, hogy az ebből a tantárgyból elért pontok is beleszámítanak a kétéves munkát értékelő érettségi eredménybe. Ez, ha önmagában elmélyültebb és tartalmasabbá nem is teszi a munkát, nagyobb jelentőséget ad a tantárgy egészének.

A másik eltérő elem, hogy a tanulóknak el kell készíteniük két, viszonylag terjedelmes házi dolgozatot. Ahhoz, hogy ezt a feladatot sikeresen el tudják végezni, az szükséges, hogy megfelelő módon felkészítsük őket az írásbeli megnyilatkozásokra.

A harmadik fontos különbség, hogy a végső osztályozást nem az iskola (a tanár), hanem egy külső értékelő végzi. Ez formailag is hangsúlyosabbá teszi mind a tanár, mind a tanuló munkáját.

A következő eltérés az, hogy a tudásemélet nem csupán formálisan – vagyis a megszerezhető pluszpontokkal – épül be az IB-programba, hanem – szerencsés esetben – nagyon is gyakorlatiasan. A szakdolgozat elkészítésekor véleményem szerint nem annyira a 4000 szó terjedelmű dolgozat megírása a legjelentősebb szakasz (bár a tanulók többnyire így vélik), mint inkább a kutatómunka megszerzése. Ennek elvégzéséhez pedig a TOK elméleti megfontolásokkal és nagyon praktikus tanácsokkal szolgálhat.

A hangsúlyok: filozofálás vagy nem

Kétségtelenül jelentékeny átfedéseket találhatunk a TOK és bizonyos alapvető filozófiai – elsősorban ismeretelméleti, episztemológiai – kérdések között. Ennek ellenére értelmezésem szerint ez a tantárgy nem filozófia. Ennek legszembetűnőbb bizonyítékát abban látom, hogy a tudásemélet órákon felvetett problémák nem történeti kontextusukban kerülnek elő. Bár nem filozófia, pragmatikus megközelítést ajánl alapvetően filozófiaiak tekinthető témákhoz. Ez pedig összhangban van a Nemzetközi Érettségi szellemiségével.

Irodalomjegyzék

Felsorolok néhány könyvet, amelyeket hasznónál lehet forgatni az órákra való felkészüléskor.

- Baum, Robert*: Logic. Holt, Rinehart and Winston, Inc., Fort Worth etc., 1987.
- Carr, E. H.*: What is History? Penguin Books, London, 1987. (2. kiadás, szerk. R. W. Davies)
- Clark, Virginia P.–Escholz, Paul A.–Rosa, Alfred F.* (szerk.): Language. Introductory Readings. St. Martin's Press, New York, 1985.
- Crystal, David*: The Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge University Press, Cambridge, 1987.
- Fogelin, Robert J.–Sinnott-Armstrong, Walter*: Understanding Arguments. An Introduction to Informal Logic. Harcourt, Brace Jovanovich College Publishers, Fort Worth, etc., 1991.
- Gleitman, Henry*: Psychology. W. W. Norton & Company, New York és London, 1991.
- Hofstadter, Douglas R.*: Gödel, Escher, Bach. An Eternal Golden Braid. Vintage Books, A Division of Random House, New York, 1980. (1979.)
- Hospers, John*: An Introduction to Philosophical Analysis. Routledge and Kegan Paul, London és Henley, 1967.
- Klemke, E. D.–Hollinger, Robert–Kline, David A.* (szerk.): Introductory Readings in the Philosophy of Science. Prometheus Books, Buffalo, N.Y., 1988.
- Klemke, E. D.–Kline, David, A.–Hollinger, Robert* (szerk.): Philosophy. The Basic Issues. St. Martin's Press, New York, 1986.
- Kline, Morris*: Mathematics in Western Culture. Oxford University Press, London–Oxford–New York, 1953.
- Wartofsky, Marx, W.*: A tudományos gondolkodás fogalmi alapjai. Gondolat, Budapest, 1977.

Ezeréves a magyar iskola

Győriványi Sándor

Fejezetek a magyar szakképzés történetéből I.

A magyar szakképzés története szerves része a magyar iskola ezeréves múltjának. A neveléstörténet eddig azonban viszonylag „mostohán” bánt a szakképzés történetével. E hiányt pótlandó három részletben adjuk közre a szerző adatokban gazdag tanulmányát.

Ennek a tanulmánynak szándékát *Hajnal István* (1892–1956) professzor ültette a szerző tudatába, amikor egyik újkortörténeti szemináriumán értesült arról, hogy tanítványa kötélygártó segédként dolgozik. Megjegyezte, hogy a történészek között ritka az olyan ember, aki mögött már egy megjelent műszaki könyv is áll, és ösztönözött arra, hogy ipar- és technikatörténettel foglalkozzam a doktori szigorlat későbbi esélyével.

Hajnal professzorral kapcsolatomban akkor sem szakadt meg, amikor őt a Magyar Tudományos Akadémiáról, engem pedig az egyetemről politikai okokból kizártak. A lakásán olvasta el reménybeli disszertációm részleteit, és kimerítő írásbeli észrevételeket tett hozzájuk. Azt is javasolta, hogy a kutatást bővítsen ki az ipari intézmények, köztük a szakképzés irányába is. A következő években már szakképzési adatokat is céduláztam levéltárakban, könyvtárakban, ahol többen felfigyeltek erre. Így 1953-ban felkértek a Műszaki Tanárképző Főiskoláról, hogy anyagomat bocsássam rendelkezésükre egy nyomtatásban megjelenő jegyzet formájában, külön az iparitanuló-képzés és külön a technikai képzés tanárjelöltjei számára.

A körülmények úgy hozták, hogy később, már a szakoktatás területén működve, a témában több részlettanulmányt publikáltam szakmai kiadványokban. A nyolcvanas évektől többször felkértek új szintézis megalkotására is.

A céhélet kibontakozása hazánkban

A szervezett szakképzés először a céhek keretében valósult meg. Magyarországon az ipar és a városi élet fejlődésével együtt jelentek meg a XIV. század elején a céhek.¹ A céh (németül *Zunft*, *Innung*, *Gilde*, olaszul *credenza*, angolul *trades-gilde*) az azonos foglalkozást űzők kiváltságokkal körülbástyázott szervezete volt a középkorban. Itáliában és Németországban alakultak ki egy-egy védőszent oltalmában bizakodva.

A céh valójában érdekvédelmi szervezet volt,² célja a piaci körzet védelme a külső áruk versenyével szemben. Ezért igyekszik tagjai számára bizonyos korlátok között anyagvásárlási és árueledési monopóliumot biztosítani úgy, hogy egyide-

¹ Győriványi Sándor: A magyarországi köteles céhek és céhszakások. Textilipari Múzeum évkönyve. Bp., 1980. 27. o.

² Szűcs Jenő: Városok és kézművesség a XV. századi Magyarországon. Bp., 1956. 111. o.

jüleg megszabja a termék előállításának módját, személyi és tárgyi feltételeit. A céhek alakulása változó időpontokra esett, attól függően, mennyire tudták kielégíteni a helyi vásárlókat. A piac tágítására nem törekedtek, de azt mindenképpen megvédték külső vetélytársaktól. A céhek megalakulását ezért rendszerint megelőzte az ösztönös helyi szervezkedés, aminek eredménye valamilyen privilégium volt, amit oklevél is megőrkített. Ezért nehéz válaszolni arra a kérdésre, melyik az első magyar céhlevél. *Szádeczky* nyomán sokáig a kassai szűcsökét tartották annak, akik 1307-ben nyertek oklevelet. Hitelességével kapcsolatban kétségek merültek fel, és tartalmi érvek is szóltak ellene.³ Az viszont biztos, hogy az I. Nagy Lajos által 1376-ban 24 szakma számára kiadott erdélyi *szász szabályzat* már megfelel a céhlevelekkel szemben támasztott kritériumoknak, szabályozta az inasfelvételt, a munka nélküli, a munkaképtelen, az elaggott tagok segélyezését, gondoskodott az özvegyekről, az árvákról, s testületileg megadta a végtisztességet az elhunytaknak. Ellenőrizte a képzettséget, az áruk szigorú vizsgálatával védte a minőséget. Részt vett minden céhtag a város védelmében tűz, elemi csapás és ellenséges támadással szemben.

A magyarországi *céhes fejlődésnek három szakasza* különíthető el. Az első szakasz a XIV. századtól a XVI. század második feléig tart. Jellemzője, hogy a céhes kézművesipar a nagyobb, többnyire szabad királyi városokba, tárnoki városokba és bányavárosokba koncentrálódott. A fejlődés második szakasza a török hódoltság idejét és a kuruc korszakot foglalja magában, s hozzávetőlegesen a XVIII. század második harmadát terjeszthető ki. A királyi Magyarországon és Erdélyben „e zivatáros századok” alatt is nagyszámú céh jött létre, tükrözve a háborús pusztítás és más nehézségek ellenére is végbemenő gazdasági és társadalmi fejlődést. A harmadik szakasz a céhek megszűntetéséig, 1872-ig tart. Az állami ellenőrzés fokozódik. A céhek jogait korlátozzák, hogy ne lehessenek a kibontakozó kapitalisztikus iparfejlődés gátjaivá.⁴

Szakmai nevelés a céhrendszerben

A céhélet alsó lépcsőjén állt az inas, aki nagyon fiatalon kezdte tanulni a mesterségét. 10-12 éves korában fogadták fel a mesterek, leggyakrabban 3-4, de néhány mesterségnél ennél hosszabb, 5-6-7, sőt 8 esztendőre. Ez Nyugat-Európában is hasonlóképpen történt.⁵ Családtagnak tekintették. Mestere asztalánál evett, és patriarchális helyzetéből eredően a ház apró teendőibe is bekapcsolták. Parancsolt neki a mesterné a háztartásban, a mester és a legények a műhelyben.

Szegődttetéskor az inas, illetve szülei felvételi díjat is fizettek a céhládába, és tartoztak áldomással is, ami céhenként változóan 2 tál étket és 1-2 pint bort

³ *Szádeczky Lajos: Iparfejlődés és a czéhek története Magyarországon. Okirattárral I-II. Bp., 1913. 29. o.*

⁴ *Györiudnyi S.: A magyarországi kötelek... 27. o.*

⁵ Nyugat-Európában az irásbeliség fejlettsége következtében már jogszabatos inasszerződéseket kötöttek. Egy Kölnben 1404-ben kötött szerződés részlete: „En, Johann Toynburch, régi kölni polgár, minden embernek tudtára adom, hogy a tisztas férfinak, Ailiff Bruwer aranyműves mesternak berbe adtam (vermeit hain) tulajdon fiamat, Toenis, ki bele is egyezett abba, hogy az aranyműves mesterséget Kölnben megtanulja, és neki nyolc évben keresztül hűségesen szolgáljon. Ez a nyolc év pedig e levél kelte után következő Szent Máttyás apostol napján kezdődik, és megzakítás nélkül tart. Ailiff mester köteles fiamat e nyolc év folyamán eltartani. Amennyiben Toenis fiam az említett nyolc év első évében meghalna, Ailiff mester köteles nyolc aranyat abból a tizenhat aranyból visszaadni, amit neki előlege adott. Ha azonban ugyanaz a Toenis fiam akár csak egy nappal is az első év befejezése után halna meg, akkor az említett Ailiff mester sem nekem, sem örökösöimnek egy fillért sem tartozik visszaadni. Hasonló részletességgel így tovább. H. Loesch: Die Kölner Zunfturkunden. Gesellschaft für Rheinische Geschichtskunde. XXII. Bonn, 1907. I. 221-222. o.

jelentett.⁶ Az inas a XVI. századig általában nem végzett előtte semmiféle iskolát, később megkövetelték, hogy olvasni és írni tudjon.⁷ Igazolnia kellett viszont tanúk előtt „becsületes ágyból lőtt születését”, később nemzetségelevét (keresztlevelet) is be kellett mutatnia.⁸ A sikeres elszegődés és 2-4 heti próbaidő után az inas mesteréhez költözött. Fizetése nem volt, csupán ételmet, lakást és szűkösen ruhát kapott. Hűségnek kellett lennie munkaadójához. Amit a mestertől vagy a mesternétől a legényekre hallott, azt nem volt szabad kifecsegni; de amit a legények beszéltek a mesterre vagy háznépére, azt köteles volt jelenteni, „hogy jó házi béke tartassék”.⁹ Illedelmes, tisztességtudó magatartást vártak el tőle. Az utcán és a boltban kalap levéve kellett köszönnie minden szakmabeli mesternek, mesternének, legénynek és természetesen a vásárlónak. Étkezések előtt imádkoznia kellett, s ha mestere mást nem bízott rá, vallása istentiszteletein részt kellett vennie. Erkölcsi követelmények tekintetében első helyen a megbízhatóság, a tulajdon tisztelete állt. Egy krajcárt érnek eltulajdonítása miatt elcsapták. Ilyenkor több helyütt inastársai kettőt-kettőt ütöttek a tolvajon, s azután elbocsátották.¹⁰ Az inas munkaidejét, teendőit a mester határozta meg. A munkaidő lényegében látástól vakulásig, napfelkeltétől napnyugtáig tartott. Télen rövidebb volt, hisz világítás mellett ritkán dolgoztak, annak tűzveszélye miatt. Legfeljebb vásárok előtt került rá sor. Ugyanakkor a hosszú munkaidőt viszonylag hosszú pihenőidők tagolták. A „főlöstököm” (a reggeli), az ebéd és a vacsora ideje a maihoz képest hosszú volt és rendszeres. Helyenként – bár a céhlevelek tiltják – hétfői napon „Blau Montagot”, munkalazítást tartottak, máskor nem volt elegendő munka sem.

A mester maga is részt vett a termelésben, s az árucikk kiváló technikai kivitele, amelyet kéziszerszámokkal ért el, az ő szakértelmét bizonyította. A szakma elsajátítása ezért igényelt hosszas tanulást, hiszen a termék minden munkafázisát ugyanaz az ember végezte. Az inasnak mindezt meg kellett tanulnia. Kezdetben az volt a feladata „az miszert (szerszámot) szépen helére rakni, és ha látod a munkálkodó miszert széjjel heverődni, minduntalan fölvegyed, mert ha föl nem veszed, az te urad igen bánja azt”.¹¹ Önállóan általában a második évben kezdett dolgozni, egyszerűbb munkákon. Mesterétől sajátított el minden elméleti ismeretet és gyakorlati készséget. Ha hibázott, azonnal megbüntették, mert az elrontott kontármunka szemükben becsületbe vágó hiba volt.¹² Büntetése a szitkozódás és a testi fenytetés volt. A céhlevelek kimondták ugyan, hogy a „Mester Inasát keményen ne tartsa”, de kimondja azt is, hogy az inas „mód szerint való szitkokért urát el nem hagyhatja”.¹³ Hogy mennyire a bot volt a fegyelmező eszköz, bizonyítja az a kegyes intés, amit a felszabaduló inasozhoz intézett a céhmester az ünneplőbe öltözött céh előtt, a nyitott láda áhítatos légkörében: „Te neked ezelőtt a pálca, avagy a vessző volt a büntetésed, de immár ezután, ha úgy nem cselekszel amint kellene, tisztességesen nem viseled magadat, bizonyára ezután törvénnyel nyúlnak hozzád, és így tisztességben is megfogyatkozol. A tisztesség dolga pedig csak

⁶ Szédeczky L.: Iparfejlődés... 206. o.

⁷ Györfiúnyi Sándor: A magyarországi iparitanulóképzés vázlatos története. Bp., 1953. 6. o.

⁸ Szédeczky L.: uo. 206. o.

⁹ Szédeczky L.: uo. 208. o.

¹⁰ Szédeczky L.: uo. 208. o.

¹¹ Sárvári lakatos szabályzat. 1677. (Kiemelés tőlem, Gy. S.: A magyarországi iparitanulóképzés... i. m. 8. o.)

¹² Vigh Albert: Magyarország iparoktatásának története az utolsó száz évben. Bp., Pátria, 1932. 23. o.

¹³ Debreceni, nagykirályi szűgyártók szabályzata. 1599. Bp., Egy. Ktár. Szédeczky L.: Iparfejlődés... 207. o.

egy cérnaszálon áll, azt igen kell az embernek oltalmaznia, mert, ha annak a kötele egyszer elszakad, igen nehéz helyre állítani".¹⁴

Az inasélet csupán a mesterek fiai számára volt könnyebb, ezért rászolgált nevére, amely nem az ín szóból származik, hanem az ínséges szónak a gyökere.¹⁵ Nem csoda, hogy gyakori volt a szökés. Ha szökése után harmadnapra visszatért mesteréhez, bírságot fizetett. Ha negyedévig volt távol, újra kellett beszégetnie. Ha jótálló kezesei sem tudták újra munkába állítani, bírságot fizettek érte.

Ha szerencsésen kitöltötte az oly hosszúnak tűnő „aprod esztendeit”, jelentkezhetett tanuló leveléért a céhmesternél, aki megfelelő taksa fejében kiállította a boldogító, „szabadulást” jelentő okmányt.

Ezzel azonban tanulása még nem ért véget. Fiatal legényként rendszerint egy-két évig még tanítómesterénél maradt, az első időben fél bérért. Ezalatt készült fel a vándorlásra (valcolásra). Ennek az volt az eredeti célja, hogy a fiatal szakember megismerje idegen városok, műhelyek ipari technikáját. A vándorlással együtt járó élmények, fáradalmak, veszedelmek jótékony hatást gyakoroltak alakuló jellemére.¹⁶ A vándorlás időtartamát (2–5 év) is meghatározták a céhlevelek. A legény szálláshelyéről (Herberg) is gondoskodtak a céhek akkor is, ha nem állt munkába, hanem továbbvándorolt. Ilyenkor útiköltséget (Geschenk) is adtak számára. Természetesen ügyeltek arra, nehogy illetéktelen kapja a „senkot”. Így azokban a szakmákban, ahol ez szokásban volt, kialakult a jelekkel folyó kommunikáció. Ezekre a titkos jelekre és szavakra ugyan csak addig volt szükség, míg a vándorló legények zöme írástudatlan volt, majd hagyományként később is fennmaradt ez a jelbeszéd szokás.

A XV. század közepétől Nyugat-Európában kialakuló tőkés gazdálkodás évszázados késéssel hatott Magyarországon is, tönkretette a céhek hagyományos jómódját, megjelentek az első manufaktúrák is. A céhes mesterek romló anyagi helyzetüket úgy próbálták fenntartani, hogy fokozták az inasok kizsákmányolását. A XVIII. és XIX. századi céhlevelekben már megjelennek ennek nyomai különböző megfogalmazásokban. Például: „Törekedjék a mester arra, hogy tanulója rövid idő alatt oly jártasságra tegyen szert a munkájában, hogy élelmét kiérdemelje.”¹⁷

A vándorlás befejezése után a legény jogot nyert arra, hogy mesterré váljék a remeklésnek nevezett vizsgával. Ez a vizsga nehéz volt, szigorúak voltak az előírások. A saját költségén készített drága remek is sokszor agyafúrtan bonyolult és nehezen értékesíthető volt. A remeket sokan bírálták, s a legkisebb hibát is bírságotlalták, vagy elutasították a céhes mesterré válást, amely egyre szűkebb lehetőséggé vált. Pedig ez választotta el a céhes legényt döntően a bérmunkástól.

A városi iskolákról

Az iskolai szakképzés első nyomait a német, majd latin és magyar nyelvű városi iskolákban találhatjuk meg.¹⁸

¹⁴ *Kmethy Béla: Magyar ötvösök helyzete a XVI. században. Bp., 1912. 96–97. o.*

¹⁵ *Györiudnyi S.: A magyarországi iparitanulóképzés... 7. o.*

¹⁶ *Györiudnyi Sándor: A földrajzi szemlélet fejlesztése a földrajzot nem tanító iskolákban. = A földrajz tanítása, 1966. 2. sz.*

¹⁷ Latin nyelvű, 1828. Szepesi 16 város „új köteles revolúciója” 6. artikuluma. Megújítását Szepesváralján keltették.

¹⁸ *B. Schack: Das kommerzielle Bildungswesen in Ungarn. Wien, 1913. 16 o.*

A városi iskolákban az oktatás zömmel anyanyelven folyt, és a gazdasági élet szükségleteit is figyelembe vették. Fejlődésükben két korszak különíthető el: az első a számtan szaktárgyként való megjelenése jellemzi (Rechnenschule), a második a könyvvitel tanítása (Buchhalterschule) jegyében mutatkozik.¹⁹ Magyar nyelvű városaink iskoláiban talán a Georgius de Hungaria mester 1499-ből megőrzött latin nyelvű aritmetikáját alkalmazták, amelynek bevezetésében a szerző a kereskedő és iparosok számára. Az első rész fejtegeti a 9 alapléveletet, úgymint a számlálást, az összeadást, a kivonást, a kettőzést, a felezést, a szorzást, osztást, haladványt és gyökvonást. A második rész a törtekkel foglalkozik, míg a harmadik a hármasszabály, társaságsszabály, olasz és magyar arányszabály alkalmazását mutatja be 16, az életből vett gyakorlati példán.²⁰ Magyar nyelvű üzleti könyvei őrződtek meg *Almássy István* kassai kereskedőnek, aki 1597-től 1635-ig az akkor általánosan alkalmazott velencei könyvvitelmodot használta. (Kassán 1632-ből maradt fenn magyar nyelvű kereskedő céhszabályzat, ahol a velencei könyvelés szabályait tartották követendőnek. Ez előírja, hogy az inas 7-8 évig, de legalább 6 évig tanuljon és inaskodását megelőzően látogatni köteles az 1622-től magyar és német oktatási nyelvű városi iskolát.)

Az egyre jobban elvilágiásodó városi iskolák a tisztségviselők mellett elsősorban az iparosok és kereskedők számára jelentettek előnyt az anyanyelven történet olvasás és írás, valamint a számtan elemeinek oktatásával. A mindinkább fejlődő városi élet, az ipar és kereskedelem felvirágzása a különböző ügyletek megkötésekor az írásbeliséget semmiképpen sem nélkülözhetette. Az adásvételi és bérszerződés, a kamatra felvett kölcsönök, a jelzálogos kölcsönök, az engedményezések, dologbérszerződések mind feltételezik az írásbeliséget, amint erre a városi számadáskönyvek kellő bizonyítékokat is nyújtanak.²¹

Az intézményes szakképzés kezdetei

A céhes inasnevelés, amely egyesítette a szakképzés és a családi nevelés néhány elemét, helyenként kiegészülve a városi iskolák elméleti oktatásával, már az intézményes szakképzés igényének irányába mutat.²² Magyarország viszonylagos gazdasági elmaradottsága miatt nem igényelte ugyan azokat a kizárólagos műhelymunkán túlmutató intézményeket, amelyeket a XVIII. század elején már a nyugat-európai oktatásfejlesztés kialakított. Mivel azonban a fejlettebb Ausztria társországába volt hazánk, létrehozhat néhányat belőlük. Ezek közül időrendben a legkorábbi a Pozsony megyei Szencen, akkori nevén Szempcen létrehozott Collegium Scientiarum Politico Oeconomico Cameralium nevű számviteli iskola volt, amelyet Mária Terézia alapított és kezdetben a piarista *Valeró Jakab* igazgatótt. 1763-ban az intézmény avatási ünnepségén az igazgató a reál oktatás fontosságáról szövegezt, mert elő kell mozdítani a „Föld termőképességét, kincseinek kiaknázását a gazdasági tudományok segítségével”. A három évfolyamos intézményben hittant, német nyelvet, elméleti és gyakorlati geometriát és számtant, természettant,

¹⁹ *Schack Béla-Vincze Frigyes*: A kereskedelmi oktatásügy fejlődése és mai állapota Magyarországon. Franklin, Bp., 1930. 46. o.

²⁰ *Schack B.-Vincze F.*: uo. 47. o.

²¹ *Schack B.-Vincze F.*: uo. 49. o.

²² *Györfői S.*: A magyarországi köteles céhek és céhszokások. Textilipari Múzeum évkönyve. Bp., 1980. 27. o.

mezőgazdaságtant, könyvvitelt, államszámvitelt és közgazdaságtant tanítottak a lelkes piaristák.²³ A szenci iskola 1776-ig folytatta működését, amikor is leégett. Megmaradt felszerelése a tatai piarista gimnáziumba került, ahol Valeró igazgató-sával 1777-ig tanítottak széprást, stílusztikát, számtant, könyvvitelt azzal a céllal, hogy megfelelő szakismeretekkel növeljék a mezőgazdaság terméshozamát, fejlesszék a kézmű- és gépárt.²⁴

Ugyancsak Mária Terézia királynő „kegyeiből” a külföldön már elterjedt hasonló intézmények mintájára Budán 1770-ben rajziskola (Scola graphidis) létesült. Valószínű, hogy ennek mintájára szervezték meg a Ratio Educationis (1777) rendelkezése alapján minden nagyobb városban az úgynevezett „nemzeti rajziskolákat”, ahová rajzot és némi szakismeretet jártak vasárnaponként tanulni a jobb igyekezetű, tanulnivaló iparosifjak²⁵ és legények. Ezekben a „vasárnapi iskolákban” a tanítás hetenként egyszer, vasárnap délután 2 órától folyt, és főleg az írás, olvasás és számtan elemeinek oktatására terjedt ki. Az iskola nevét is adó rajzoktatás követelményeit a rendelet úgy fogalmazza meg, hogy az iparos a rajzból eleget tud, ha azt, „ami foglalkozásához tartozik, a papíron egyszerű vonalakkal úgy tudja ábrázolni, hogy más is megértse. Ezt pedig úgy éri el, ha olyan idomokat rajzol, amelyek minden tárgyon előfordulnak, ha fogalma van fényről és árnyékról, s ezeket a jelenségeket értelmesen ábrázolni tudja.”

1783-ban II. József kötelezővé tette a mesterinasok számára a vasárnapi rajziskolák látogatását.

Az iskolák még így sem népesülnek be. Ezért 1786-ban a Helytartótanács elrendelte, hogy azokban a városokban, ahol rajziskola van, a rajztanulással fejleszhető iparokban (asztalos, kocsigyártó, ács, lakatos, aranyműves, harangöntő stb.) a mesterek addig fel nem szabadíthatják inasait, amíg bizonyítványt nem mutatnak fel, hogy a vásár- és ünnepnapon rajztanfolyamot egy esztendőn át látogatták. A rajzoktatás természetesen csupán egy osztályban folyt, ahol a kezdőket és haladókat együtt tanították, ami a tanítás színvonalának rovására ment. Ezért elrendelték három osztály felállítását is, de a gyakorlatban legfeljebb kettő, egy kezdő és egy haladó csoport működött.²⁶

1795-ben újabb rendelet intézkedett arról, hogy a városokban fel kell állítani „vasárnapi ismétlőiskolákat”, hogy az írni, olvasni nem tudó inasok ott tanulhassanak vasárnap délután alapismereteket. A XVIII. század végéig tehát az inasok oktatására a vasárnapi rajziskola (tulajdonképpen az inasiskola) és a vasárnapi ismétlőiskola szolgált.

A Ratio Educationis, a kor merkantilista szellemét követve a kereskedelemnek nagy jelentőséget tulajdonított. Ez az oka annak, hogy a megreformált grammatikai iskolákban, gimnáziumokban és jogi akadémiákon helyet kapott a kereskedelemben szükséges „egynemely ismeretek oktatása”. 1778-ban a Ratio alkotói közül Makó Pál latin nyelvű könyvviteli tankönyvet adott ki Budán Institutiones arithmeticae címen.

Megemlékezésre méltó, hogy a Budán működő Tudományegyetem Bölcsészeti Karán 1782-ben megalakult az Institutum Geometricum Hydrotechnicum. Ez az intézet tekinthető a magyarországi műszaki felsőoktatás ősenek.

²³ Vincze Frigyes: Szakoktatásunk múltja és jelene. Bp., 1937. 6. o.

²⁴ Győriányai Sándor: A kereskedelmi szakoktatás Magyarországon a dualizmus korában. Kézművesipar-történeti Szimpózium, Veszprém, 1990. 107. o.

²⁵ Győriányai S.: A magyarországi iparitanulóképzés. i. m. 8. o.

²⁶ Győriányai S.: A mai iparitanulóképzés. i. m. 9. o.

Révai Miklós és Tessedik Sámuel

A legnevezetesebb rajziskola ez idő tájt a már némileg polgárosult Győrött működött. Ennek virágzása az irodalomból ismert és a nyelvtudományban is kiemelkedő jelentőségű *Révai Miklós* (1749–1807) nevéhez fűződik. A kivételes tehetségű, ám összeférhetetlen természetű, emiatt hányatott életű piarista szerzetest szinte évente más és más iskolába helyezte a rendje. Így került *Valeró* mellé Tatára a gimnáziumba, aki felfedezte rajztehetségét és az építészeti iránti vonzódását. Bécsbe küldte a Theresianumba, hogy ott a híres professzoroktól bővebb képzést nyerjen. 1777-ben és 1778-ban tanult ott.²⁷ Számos rajzmintájáért, amit később is küldött híres iskolájának és a bécsi szépművészeti akadémiának, a Helytartótanács többször dicséretben részesítette.²⁸ 1787-ben ő igazgatta a rajziskolát, ahol rajzot, mértant, építészetet, földrajzot és géptant is tanított hat éven át, ahol a tehetségét és tudását tisztelő *Fengler* győri püspök kieszközölte a pápától világi pappá való átminősítését, s felvette egyházmegyéjébe, ami nagyobb mozgásszabadságot jelentett *Révai* számára, amivel élt is. Elhagyta az iskolát – rájuk hagyta saját pénzén szerzett könyv- és rajzgyűjteményét –, és nyelvészeti tanulmányaira merült.²⁹ A pesti egyetemi katedrára való meghívásáig (1802) megélhetése bizonytalan volt. Több főúri családnál nevelősködött, így a gyermek *gróf Széchenyi István* mellett is.

1803. november 29-én kelt levelében ezt írja róla *Széchenyi István*: „most mink tanuljuk az architektúrát *Révai* föltisztelendő úrtól, aki gyönyörűen tud rajzolni, aki a magyar nyelvnek professora”.³⁰

A korszak több híres rajziskoláját ismerjük. 1787-ben a Körmöcbányai rajziskola berendezésére 150 forintot, a tanító ellátására évi 400 forintot utalt ki a Helytartótanács. A tanító *Simai Kristóf* (1742–1833) piarista tanár volt, aki nevét magyar színműfőként is nevezetessé tette. *Simai* pedagógiai programját így foglalta össze: „A rajziskolának nem lehet feladata művészeket képezni, hanem csupán az iparosokat a rajzolás elemére oktatni.”³¹

A mesterinasok tömegeit a különböző, egymást követő állami intézkedések ellenére sem sikerült rábírnai a vasárnapi rajz-, majd az 1800-as évek elejétől az ismétlődő iskolák látogatására. A XVIII. század végén nem lehetett több néhány száznál azok száma, akik a rajziskolákat – általában rendszertelenül – látogatták, holott az 1777. évi statisztika szerint már 4671 inas tanult Magyarországon.³²

Ebben az időben *Tessedik Sámuel* (1742–1809) Szarvason megalapított és rövid megszakítással 1780-tól 1806-ig fennálló Gyakorlati Gazdasági és Ipariskolája volt értékes kezdeményezés. *Tessedik* iskolája megindulásakor elemi népiskola volt, melynek tárgyai közé az alapító gyakorlati tárgyakat is beiktatott: mezőgazdasági és ipari ismereteket. Az oktatás szoros kapcsolatban állott a táj gazdasági életével. *Tessedik*, aki Szarvas evangélikus papja volt, arra törekedett, hogy a termelési viszonyokat javítsa, s így a nép gazdasági erejét növelje. Szorgalmasan kutatta és iskolájában serényen fejlesztette a vidék gazdaságosnak ígérkező új termelési lehetőségeit: a gyapjú-, len- és kenderfeldolgozást, a selyemhernyó-te-

²⁷ *Császár Elemér*: Deákos költők I. Bp., 1914. 200. o.

²⁸ *Végh A.*: i. m. 116. o.

²⁹ *Szterényi József*: Az iparoktatás Magyarországon. Bp., 1897. 32. o.

³⁰ *Gaal Jenő*: Gróf Széchenyi István nemzeti politikája. Bp., 1902. I. k. 141. o.

³¹ *Hlatky József*: A rajzoktatás a kézműipar szolgálatában és *Simai János* körmöcbányai rajziskolája. = Magyar Iparoktatás, XII. 268. o.

³² *Győrvidnyi S.*: A magyarországi iparitanulóképzés... 9. o.

nyésztést stb. Az iskolában a munkákat úgy osztotta be, hogy változatosak legyenek, s a végzésük közben érzett erkölcsi élvezet a munkát megkedveltesse a fiatalokkal. Szerinte a munka a gyermekeket fellelkesítette. „Örömmel várták a tanítókat, a munka óráit folytonos élénkségekben töltötték; annak gyakori változása és a vetélkedés jó kedvben tartotta, s felbuzdította őket, mialatt mind nagyobb ügyességre és a munka szenvedélyes szeretetére tettek szert.” Meggyőződése volt, hogy az ekképp gyakorlott gyermekekkel bármely magántermelés körében, bármely nagyobb vállalatnál vagy közhasznú intézetnél s az egész nemzet gazdasági életében, sőt, annak egész közművelődés körében is végtelen sok jót lehet elérni.³³ Némely év téli hónapjaiban kilencszáznál több kisebb-nagyobb tanítványa volt, akik testi és lelki képességükhöz mértén, tanítók vezetése alatt, idő és körülmények szerint mintegy hatvanféle munkát végeztek. A kisebb gyermekek olvasókönyvből tanultak; „kötelességükről szülei, a felsőbbség, az uralkodó, Isten és önmaguk iránt szerény nyíltsággal és szabatosan megfeleltek”. A lányokak, köztük jómódú szülők gyermekei is, a gazdálkodás és háztartás körébe tartozó ismereteket és ügyességeket sajátították el; „rokka mellett, igen derült arccal ültek, s gyapjúból oly fonalakat eregettek guzsalyaikból, milyeneket csak felnőtt és begyakorlott munkásoktól várna az ember”. A nagyobb növendékek és a gyakornokok „a földrajzot, a természetrajzot, a természettant, az emberi test ismeretét, a polgári építészetet, a pénz- és kereskedelmi ismereteket, a technológiát, a gazdaságtant, a vegytant tanulták”.

Tessedik iskolája 1806 őszén az elégtelen anyagi támogatottság miatt megszűnt. Okaként a fejletlen gazdasági körülményeket szokták felhozni. Kétségtelen, hogy a filantropista pedagógia egyik sikerrel kecsegtető kísérlete szűnt meg iskolájával, de hatása a következő korszak törekvéseire is kisugárzott.

Hasonló gondolkodásmód és a kor szellemisége vezetett 1796-ban a keszthelyi Georgicon megalapításához. Gróf Festetics György (1755–1819) nagy vagyonát a haza felvirágoztatására szánta. 1792-ben Csurgón gimnáziumot alapított, majd az okszerű mezőgazdálkodás érdekében, gazdatisztek képzésére felállította a szakiskolát. A Georgicon a „földmérő és inzsellér praktikánsok számára létesített stipendiumok”-kal az iparosképzést is előmozdította. Az inzselléri stipendiumot elnyerők kötelesek voltak a helybeli iskolákban vasárnaponként a mesteremberek számára némely matematikai tárgyakban oktatást tartani, amelyért nekik stipendiumaikon kívül különös jutalom járt.³⁴

A kapitalista tendenciák megerősödése

Magyarország gazdasági, társadalmi viszonyaiban jelentős változásokra került sor a napóleoni háborúk időszakában, amelyek 1792-től megszakításokkal 1815-ig tartottak. Ezalatt az idő alatt viszonylagos elmaradottságunk mellett is megerősödtek a tőkés viszonyok. A manufaktúrák száma és termelése is fellendült, annak ellenére, hogy a konjunktúrában még a céhek száma is jelentősen nőtt. A háború igényelte hazai mezőgazdasági feleslegek jó áron keltek el, a termelők, a nemesség és a jobbágyparasztság kastélyokba, kúriákba és színvonalas parasztházakba fektette így felgyűlt vagyonát, a nagybirtokos arisztokrácia egy része pedig Bécs-

³³ Gaal Jenő: A falu gondozása. Tessedik Sámuel élete, alkotásai és művei. 1918. 55–56. o.

³⁴ Vigh A.: i. m. 124. o.

ben pazarolta azt el. A földvásárlástól eltiltott zsidóság bizonyos része is jelentős haszonhoz jutott a gyűjtőkereskedelemből és a hadiszállításokból. A konjunktúrának az 1810-es évek derekán vége szakadt, a pénz kétszeri leértékelése után a megyékben szerveződött az ellenállás. Az 1825-ben összehívott országgyűlésen a nemesi kiváltságok és a rendi alkotmányos jogok védelme mellett a reformok iránti igény is egyre markánsabban megfogalmazódott.

Bár a korszakra továbbra is „a vasárnapi és a rajziskolák” jellemzők, az érdekeltek, az iparosok és kereskedők köréből javaesetűleg merülnek fel a korszerűsítésre. Például a kereskedő céhek tiltakoznak az ellen, hogy a tapult, letelepült kereskedőt a vásári „zagyvalékkal” egy kalap alá vegyék, s 1800 táján a kereskedőcéhek nyomtatott „atyai utasításokat” bocsátanak ki tagjaiknak az inasnevelésről. A pesti Polgári Kereskedelmi Testület 1808. április 8-án terjedelmes felségfolyamodványban javasolja, hogy „az inas a tanulóévek befejezése után főnöke bizonyítványával jelentkezék a testületnél a bizonyítvány hitelesítése végett”. A főnöknek joga van, „hogy inasával a felszabadítás előtt a Testület színe előtt vizsgálatot tétessen”. A vizsgálat csakis az inas szakmájának közönséges ismereteire, így az áruk általános ismertetőjeleire és különbségeire, az üzleti levél, az áruszámla, a nyugtatvány, a váltó, az utalvány külső alakjára szorítkozhat. Ebben az esetben a tanuló bizonyítványán egyszerűen a vizsgálat megtörténtét igazolja a Testület. Ha azonban a vizsgálatot más kereskedelmi tárgyakkól mint például a kereskedelmi életben használt váltóról, tekintettel a szokásokra, forgatmányra, a kibocsátó, intézvényezett és forgató közt való különbségre, a tételeknek a tartozás és követelés rovatokba való bejegyzéséről, továbbá a kereskedelmi árukalkulációból kielégítően leteszi, a bizonyítványba be kell írni, hogy „feleletei által megérdemelt dícséretet és tetszést aratott”. A folyamodványt a Helytartótanács csak 1816-ban minősítette elfogadhatónak. A tanulás csak magánszaktanítók, ügyes könyvelők és szakkönyvek segítségével volt lehetséges.³⁵

A reformkor szakoktatási törekvései

Történelmünk reformkorának azt az időszakot nevezem, amikor a rendi alkotmányon nyugvó állami és társadalmi élet békés eszközökkel átalakult, korszerűsödött. Ennek időhatárait csak hozzávetőlegesen lehet az 1825-i országgyűléstől az 1848-i utolsó rendi országgyűlésig meghatározni, azt megelőzően és követően is voltak olyan tendenciák, amelyek új reformelveket tükröztek.

A korszak egyik kedves eszméje a szakképzésen alapuló gazdaságfejlesztés. Talán az első ilyen tárgyú alapvetés *Fáy András* (1786–1864) 1816-ban megjelent munkája, a „Próbátétel a mai nevelés két nevezetes hibáiról”, amelyben a szakoktatás fejlesztése mellett emel szót. *Gróf Széchenyi István* a Stádiumban (1833) arról írt, hogy „az ipar és kereskedelem nem oly egyszerű dolog, mint úkapáink módjára kardot rántani és vad rajként megtámadni az ellenséget; hanem azok felvirágoztatása hideg számítás, tudást, pénzerőt, s a rendnek úgyszólván kegyeletes tiszteletét követeli!” Itt mondja ki, hogy „a céhek és a limitáció (árszabás) felesleges”, mert minden monopólium „egy pár évre hasznos, de hosszabb időre a köz előmenetel gátja”.³⁶

³⁵ Györfiányi S.: A kereskedelmi szakoktatás Magyarországon a dualizmus korában. 108. o.

³⁶ Bártfai Szabó László: Adatok gróf Széchenyi István és kora történetéhez. 1800–1860 Bp., 1943.

Napirendre került a mindennapi oktatást biztosító szakiskola felállítása. Az alap, amire ez az új iskolatípus támaszkodott, a vasárnapi iskola volt. Ebből indult ki 1930-ban *Bibanco Gyula Emanuella* a Pesti Polgári Kereskedelmi Testület támogatásával megnyitott, később mindennaposá fejlődött kereskedelmi szakiskolája.

Bibanco kereskedelmi tanintézetében alsó és középfokú szakoktatás és felnöttek továbbképzése is folyt. Iskolája mintául szolgált az egész országban vasárnapi és mindennapos iskolák alakulásához. 1838-ban a Helytartótanácsnak panaszolja, hogy Pesten és vidéken egyaránt öt utánözva folyik magániskolákban és magántanítás keretében s a zsidó elemi iskolákban a kereskedelmi szakismeretek terjesztése. Ezek az általa kidolgozott szabályok és irányelvek szerint berendezett budai, temesvári, pécsi, soproni, győri, nagykanizsai, szebeni és kolozsvári magániskolák elidegenítik tőle tanítványait. (A felsoroltakon kívül a Veszprémi Kereskedők Társulata által 1831-ben szervezett Gremial Sonntagschuléről is biztos adataink vannak.) Kéri *Bibanco*, hogy Pesten a kereskedelmi tudományokból senki se tarthasson rajta kívül nyilvános előadásokat. Kérését nem teljesítik.³⁷ *Bibanco* iskolájában már oktatják a későbbi kereskedelmi szaktárgyakat: a kereskedelmi számtant, könyvvitelt, fogalmazást, jogot, kereskedelmi ismeretet, áruismeretet, technológiát, kereskedelmi földrajzot, történelmet és német, olasz, magyar nyelvet. Bár az oktatás német nyelven folyt, a hazai nyelv és viszonyok tanítását fontosnak tartotta. *Bibanco* iskoláját *Hampel Antal* folytatta tovább. Fontos újítás volt a magyar nyelv tanítása, mert akkor a tanárok és tanulók jó része németül beszélt, a kereskedelmi élet német nyelven bonyolódott Pest-Budán. Ez az oka annak, hogy a kor ismert politikusa, *Táncsics Mihály* 1837-ben kérvénnyel fordult *Boráros* pesti főbíróhoz, hogy az inasokat magyar nyelvre ingyen oktathassa. Kérése hiábavaló volt.

A reformkor ugyancsak népszerű követelése volt, hogy a polgári átalakulás érdekében állítsanak fel minden nagyobb városban gyakorlati tanodákat, vagyis szakiskolákat. Ehhez a kérdéshez a kor minden jelentősebb alakja hozzászólt. Legnagyobb hatású szószólója az iparoktatás ügyének a XIX. század negyvenes éveitől kezdve *Kossuth Lajos* volt. Első nagy alkotása az Országos Iparegyesület, a magyar ipar kifejlesztését tűzte ki céljául. 1842-ben azt javasolta, hogy az Iparegyesület gondoskodjék a hazai műipar érdekeinek minden oldalról való szolgáltatásban folyóirat kiadásáról, valamint mesterinas-iskolák felállításáról stb., általában az iparosság értelmi színvonalának fejlesztéséről. Ennek hatására az országgyűlés tanulmányi bizottságot küldött ki a kérdés kivizsgálására. A bizottság tervezetében arra hivatkozott, hogy – Európa nemzeteinek példájára – nálunk sem lehet már halasztani a vasárnapi ipariskolák felállítását. Javaslatára alapján a Helytartótanács elrendelte a vasárnapi iskolák általános szervezését. A tanítandó tárgyak: vallás- és erkölcsstan, szépírás, anyanyelvi írás és olvasás, a számvetés fő szabályai, a természetrajz és a természettan elemei voltak.

E rendeletben foglalt tantárgyak azonban egyáltalán nem szolgálták közvetlenül az iparosságunk szakmai színvonalának emelését. Ezért *Kossuth* kezdeményezésére 1845-ben az Országos Iparegyesület megnyitotta Pesteri az első „mesterinas-iskolát”, amelynek célja a kézművességhez általában szükséges ismeretek (ipari szakismeretek) oktatása volt. Ennek az iskolának már volt szervezeti szabályzata is, amelyet egy nevelő, *Virnau János* készített, de megalkotásában

³⁷ Győrüdnyi Sándor: A budapesti szakoktatás évszázados múltja. In: Egy évszázad a főváros szakoktatásának történetéből. Bp., 1980.

jelentős szerepe volt magának *Kossuth Lajos*nak is. Azonban ez az iskola is kevésbé volt látogatott. Az első évben 18 céhből 91 inas, a harmadik évben 23 céhből 127 inas járt a mesterinas-iskolába, holott ekkor már 4000 inas dolgozott Pesten.³⁸

*Kossuth*nak a politechnikai főiskoláért folytatott harca is ebben az időben vezetett eredményre. Királyi leirat engedélyezte „a Pest szab. kir. városban felállítandó és a tanulmányi alpból javadalmazandó ipariskolát”, amely 1846. november 1-jén nyílt meg *József* Ipartanoda néven. (1856-ig középfokú oktatási intézmény maradt, akkor emelte királyi rendelet egyetemi rangra. Csak 1871-ben kapta meg a doktorrá avatás jogát, vált Műegyetemmé.)

A forradalom és szabadságharc, majd az abszolutizmus korának szakképzése

Az 1848–49-es forradalom és szabadságharc idején az ifjúság – az elsősorban érdekelt – is fölemelte szavát. Többek között követelték, hogy „az inasok dolgát rendezzék úgy, hogy az inaskodás alatt tanulja a mesterséget, ne pedig pesztra legyen”. Az inastüntetés jelszaván túl az első felelős minisztériumban komoly intézkedések láttak napvilágot. Az illetékes *Klauzál Gábor* földművelés-, ipar- és kereskedelemügyi miniszter 1848. június 9-én kiadta rendeletét a céhszabályok módosítása tárgyában, amely 4. paragrafusában kötelezte a mestereket arra, hogy „amennyiben lakhelyeiken vasárnapi s rajziskolák léteznek, ezekbe a tanulókat szorgalmasan eljárnatni tartoznak”. Pozsonyban ennek hatására a céhek szigorúan megkivánták az inasok iskoláztatását. Azt az inast pedig, aki a vasárnapi iskola látogatását nem tudta kellően igazolni, nem szabadították fel, a mulasztók tanidejét pedig három, sőt hat hónappal is meghosszabbították.

Az abszolutizmus időszakának kettős arculata volt. A teljes politikai elnyomás mellett a polgári forradalomnak a tőkés átalakulás feltételeit megteremtő, de befejezetlenül maradt reformjait a birodalom egységesítését szolgáló császári rendeletek útján valósította meg. Így az 1853. március 2-án kiadott, „úrbéri pátenst”, „a kárpótlási és földtehermentesítési nyílt parancs” befejezte az 1848: XV. törvény megvalósítását, a jobbágyfelszabadító örökváltságot. Ezzel a mezőgazdasági szakképzés új dimenzióját is megteremtette.³⁹ Ekkor került sor a kereskedelmi és iparkamarák szervezésére. Ezek az 50-es évek tényleges kereskedelmi fellendülésének talaján változást követeltek. Az egyre izmosodó nagykereskedelem már nem elégedhetett meg a boltban töltött inasévek gyakorlatával és a néhány órás vasárnapi oktatással. Mindezek ugyanis a kereskedelemnek csupán kiskereskedelmi funkcióit elégítették ki.

1856. január 15-én a Pesti Nagykereskedő Testület választmányi ülésén *Appi-áno József*, a Pest-Budai Kereskedelmi és Iparkamara elnöke, Pest város helyettes polgármestere javaslatot tett egy külföldi mintára szervezendő felső kereskedelmi iskola alapítására. Az iskola érdekében a kereskedők között megindított gyűjtés óriási összeget, 40 ezer forintot eredményezett. Az 1857 szeptemberében megnyílt iskola, a Pester Handels Akademie hosszú időn át – 1875-től Budapesti Kereskedelmi Akadémia néven – játszott vezető szerepet a középfokú kereskedelmi szakoktatásban. Az ipari fejlődést nem követte ebben a korszakban még látványos szakisko-

³⁸ Györiúányi S.: A magyarországi iparitanulóképzés... 11. o.

³⁹ Györiúányi Sándor: A Kigazdapárt regénye. Bp., 1995. (Változó világ 5.) 6. o.

la-alakulás. Az ipari előképzettség fejlesztésére és a technikai pályára való előkészítés érdekében a császári „Organisationsentwurf” alapján létesültek ugyan újabb reáliskolák, a magyar közvélemény azonban németesítő törekvéseik miatt idegenkedett tőlük. Így a gépesedő iparnak a kvalifikált munkaerő iránti igényét ebben a korszakban elsősorban külföldről behívott szakemberekkel biztosította.

Távoktató szakemberek képzése távoktatással

Távoktató kurzusok tervezése és kivitelezése

Ajánljuk: tanároknak és oktatási gyakorlattal rendelkező más képesítésű szakembereknek.

Témakörei: A távoktatás kialakulása, jelene és jövője. A távoktatás rendszermodellje. Távoktató kurzusok tervezése és kivitelezése. Résztevők és konzulensek a tanítási folyamatban. Távoktató kurzusok finanszírozása, gazdaságossága, értékelése.

Távoktató konzulens képző kurzus

Ajánljuk: azoknak a tanároknak és oktatási gyakorlattal rendelkező, más képesítésű szakembereknek, akik távoktató kurzusok konzulensi (tutori) feladatait látják el vagy erre készülnek.

Témakörei: A távoktatás kialakulása, jelene és jövője. A távoktatás mint megtervezett, irányított és ellenőrzött tanítási-tanulási folyamat. A konzulens helye, szerepe a tanulás irányításában és ellenőrzésében.

Tananyag prezentáció: nyomtatott médiával.

A résztvevő és a konzulens közötti kétoldalú kapcsolat: levélben beküldött feladatok értékelésével, csoportos, illetve telefonon történő konzultációval.

Kérjen részletes információs anyagot az alábbi címen:



**European Distance Education
Európai Távoktatás**

1146 Budapest, Thököly út 58-61. II/215.

Tel.: 343-5124, Fax: 343-5184

Kőrö Veronika

„Ha én lennék a miniszter”

– A II. osztályos középiskolások miniszterképe egy Vácon végzett vizsgálat tükrében –

Itt élünk együtt, ebben a társadalomban: közlekedünk az utcán, hallgatjuk mások beszélgetéseit, néha bekapcsoljuk a televíziót. És kialakul a véleményünk, a kritikánk a társadalomról. Vajon milyen ez tizenöt-tizenhat éves korban?

*„Nincs olyan, aki nálam jobban csinálja!
Hol találkozhatnék Ninccsel?”*

(Graffiti)

A vizsgálat megtervezése és céljai

A Gyermekbarát című folyóirat 1994. június 15-i számában megjelent egy korábban meghirdetett pályázat eredményeinek ismertetése. A pályázatot gyerekeknek, fiataloknak írták ki: készítsenek pályamunkákat „Ha én lennék a miniszterelnök” címmel. Ez lehetett egyszerű fogalmazás, politikusnak szóló levél stb. Igen sokféle munka született: voltak tömörek, szinte csak felsorolást adva a fontosnak tartott dolgokról, de voltak egy-két témát részletesen kifejtő fogalmazások is. Voltak kevesebb odafigyelést mutató írások, és voltak szellemes kerettörténetbe foglaltak (pl.: álmában válik miniszterelnökké a fogalmazás írója). Többen fogalmazták meg azt, hogy semmiféleképpen nem fogadnák el ezt a magas tisztséget.

A leggyakrabban megemlített témák, területek, ahol a pályamunkát elkészítők a legfontosabbnak tartják a változtatást, a következők:

1. iskola, oktatási rendszer (a felszereltség javítása, az óraszám csökkentése, új tantárgyak bevezetése, pl.: környezetvédelem, középfokú továbbtanulás lehetővé tétele mindenkinek, több kirándulás stb.);
2. a szegénység problémái (nagycsaládok, nyugdíjasok támogatása, a létbiztonság megteremtése, vakok, hallássérültek, rokkantak segítése stb.);
3. gazdaság (az infláció megfékezése, az árak csökkentése, a bérek emelése, a mezőgazdaság támogatása, privatizáció stb.);
4. közbiztonság (a rendőrség megerősítése, a kábítószer terjedésének megállítás stb.);
5. környezetvédelem;
6. a közlekedés biztonságának növelése;
7. az Országgyűlés munkájának javítása;
8. háborúk elkerülése.

Ez a lista önmagában is sokat elárul a fiatalok politika-, társadalomképeiről, de nem adhat pontos választ a felmerülő kérdésekre. Hiszen nem tudhatjuk, milyen környezetben, kinek az ötletére, esetleg kinek a segítségével készítették el a pályamunkákat. Lehet, hogy otthon írták, lehet, hogy az iskolában vagy egy

baráti társaságban. Nem tudjuk, vajon beszélgettek-e erről korábban a szüleikkel, egymással, kaptak-e ötleteket a tanáraiktól stb.

A témát rendkívül érdekesnek tartottam. Ezért 1995 őszén megterveztem egy méreteiben kisebb, de módszertanilag részletesen kidolgozott szociológiai vizsgálatot: összehasonlító elemzés elkészítését terveztem egy gimnáziumi és egy szakmunkásképzős második osztály fogalmazásai alapján, melynek ezt a címet adtam: „Ha én lennék a miniszter”. Céloom az volt, hogy információkat szerezzek arról, milyennek látják a mai magyar társadalmat, a politikát, a miniszterek munkáját a középiskolások, milyen kritikákat fogalmaznak meg saját vagy esetleg más országokról. Vajon felkelti-e érdeklődésüket a téma, és mennyire mozognak otthonosan a mostanság már igen gyakran használatos kifejezések, fogalmak (privatizáció, munkanélküliség, infláció, demokrácia stb.) területén? Politikai kultúrájuk állt a vizsgálat középpontjában. A Gyermekbarát pályázatának címében még a miniszterelnök megjelölése szerepelt. Én ezt azért változtattam meg, mert vizsgálni akartam a fiatalok miniszterképét is: milyennek látják munkájukat, feladataikat, vajon választanak-e maguknak egy szaktárcát, vagy egyből a miniszterelnöki teendőkre asszociálnak, esetleg csak általánosságban fogalmaznak meg kritikát a politikáról, a társadalomról stb.

A vizsgálatot Vácon végeztem, ebben a kb. 35 000 fős városban. Iskolavárosnak nevezik, mivel igen sokszínű, kiterjedt középiskolai hálózattal rendelkezik. Van egészségügyi, mezőgazdasági, kereskedelmi, közgazdasági szakközépiskola stb. Vácon hét általános iskola található, de a váci középfokú oktatási intézményekben folytatják tanulmányaikat a környékbeli kistelepülések továbbtanuló fiataljai is. Az egyetlen felsőoktatási intézmény a városban a katolikus Hittudományi Főiskola.

Vácon két gimnázium található: az egyik a piarista rendhez tartozik, a másiknak, a Váci Madách Imre Gimnáziumnak hivatalos fenntartója az önkormányzat. Hat párhuzamos második osztálya van, én ezek közül véletlenszerűen választottam ki az egyik osztályt. Ebben az osztályban kb. 50–50%-os a fiúk és a lányok aránya, és egy részük matematika-fizika tagozatos.

A Király Endre Ipari Szakközépiskola és Szakmunkásképző második szakmunkásképzős osztályaiból szintén véletlenszerűen választottam. Mivel ebben az évfolyamban nincsenek vegyes, fiú-lány osztályok, ezért egy kisebb létszámú, bádogos, illetve villanyszerelő tagozatos fiúosztály és egy nőruha-varró tagozatos lányosztály került a vizsgálatba.

A vizsgálat elvégzésére 1995. november elején került sor. Az osztályfőnöki órán bementem az adott osztályba, bemutatkoztam, a jelenlevő tanulóknak papírt osztottam ki, és megkértem őket, hogy írjanak egy fogalmazást, egy tervezetet, egy levelet stb. „Ha én lennék a miniszter” címmel. A dolgozat szó kimondásától minden esetben tartózkodtam, és még az elején tisztáztam, hogy írásaikat tanáraik nem fogják látni. 45 perc állt rendelkezésükre. Rajtam kívül más felnőtt nem tartózkodott a teremben.

A táblára mindhárom osztályban felírtam a címet, és további instrukcióként csak annyit mondtam, hogy nincsenek jó és rossz válaszok, a gondolataikra, elképzeléseikre vagyok kíváncsi, hogyan jobbítanák-javítanák az országot, illetve az itt élő emberek helyzetét, ha miniszteri hatalom lenne a kezükben. Azt mondtam, valahogy úgy képzeljék el, mint egy szerepjátékot.

Megkértem őket, hogy a születési évüket írják fel a papír egyik sarkába, és egy F vagy egy L betűt, jelezve, hogy fiú vagy lány a fogalmazás alkotója, hiszen a nevüket természetesen nem kértem megjelölni.

A vizsgálatban 15 gimnazista lány, 14 gimnazista fiú, 30 szakmunkásképzős lány és 15 szakmunkásképzős fiú vett részt. 1978 és 1980 között születtek, tehát 15-17 éves fiatalok.

A hipotézisekről

A kiválasztott osztályokat érdemes szociológiai megvilágításban egy kicsit megvizsgálni.

A váci gimnázium nem elit-közéiskola. Aki valamilyen magas presztízsű helyre szeretné gyermekét járattatni, befrathatja Budapest egyik erős gimnáziumába, hiszen a mindennapos utazgatás bár fáradságos, de megoldható, ha éppen kollégium nem áll rendelkezésre. Általánosságban elmondható, hogy a váci gimnáziumban továbbtanulók szociológiailag igen sokszínű képet mutatnak. A szülők többsége a középrétegekhez tartozik, egy részük a hagyományos értelemben vett értelmiségi, de sok köztük az egyéb szellemi tevékenységet folytató is, vannak szakmunkások is. És az utóbbi időben megszorodott a különböző kategóriákba nehezen besorolható „vállalkozó” szülő is. A szakmunkásképző iskolába járó fiatalok szülei sokkal egyesebb képet mutatnak. Jelentős többségük segéd- és betanított munkás, illetve szakmunkás. A nyugdíjasok és munkanélküliek aránya hasonló, mint a gimnazisták szülei között.

Az 1995–96-os tanévben használatos osztálynaplókban már nincs külön rovat, ahová az osztályfőnök bejegyezheti a szülők foglalkozását. Ezért én is csak az elmúlt évi naplókban nézhettem utána, s bár az eltelt egy év alatt biztosan történtek változások, valószínűleg nem jelentősek. A vizsgálatban részt vevő három osztály tavalyi naplóját tanulmányozva az volt a legszembetűnőbb, hogy a 45 szakmunkásképzős tanulónál az apa foglalkozása egyetlen egy esetben sem utalt diplomára, s mindössze nyolc esetben érettségire. A vizsgálatban részt vevő 29 gimnazista közül négyenél az apa foglalkozása egyértelműen egyetemi diplomához kötött (egy levéltárosnak még a doktori címet is bejegyezték a naplóba), és legalább 50%-os az érettségizettek aránya köztük. Néhány tanuló édesapja elhunyt, illetve külföldre távozott. A bádgos és villanszerelő tagozatos fiúosztály összetétele azért különleges, mert az iskolán belül a bádgos szak a hierarchia alja felé helyezkedik el, míg a villanszerelés elitszakmának számít. Ezt az érdekességet a véletlen hozta a vizsgálatba, de persze nem vártam tőle jelentős különbségeket a fogalmazásokban, mint például a fiú–lány vagy a gimnázium–szakmunkásképző független változókat bevezetve. Hogy miért? Mert a fiatalok politikáról, társadalomról kialakított képe véleményem szerint elsősorban, bár nem kizárólagosan, a legfontosabb szocializációs ágenstől, a családtól, főként a szülőktől függ. Egy tizennégy-tizenhat éves fiatal már nem számít a legtöbb családban „gyermeknek” abban az értelemben, hogy a szülők, a felnőttek ne beszéljenek előtte, vele a családot érintő „komoly” kérdésekről: az anyagi helyzetről, a szülők munkahelyével kapcsolatos gondokról, nemrégiben született politikai döntések pozitív-negatív hatásairól. Hallják, ha a szülők, rokonok veszekednek, hallják, kiket hibáztatnak a felmerülő problémákért, hallják a dicséreteket, a szidalmakat. És akár elgondolkodnak rajta, akár nem, a szülők véleménye kisebb-nagyobb mértékben az ő véleményük is lesz. Sok tanulmány született már erről a jelenségről, mint például A. Percheron „tel pere, tel fils”-elmélete (1985), melyben kifejti, hogy bár igen nagy különbségek tapasztalhatók a hétköznapi élet, az erkölcs kérdéseiben, de a politika területén nagy hasonlóság, korreláció mutatható ki a gyermek és szüleinek véleménye között.

Mint láttuk, a gimnazisták szüleinek szociológiai összetétele erősen különbözik a szakmunkástanulók szüleiétől. Az előbbieket foglalkozásaiból magasabb iskolai végzettségre, és egyben magasabb társadalmi presztízsrre lehet következtetni. Ezek alapján fogalmaztam meg azt a hipotézist, hogy a gimnazisták nagyobb érdeklődést, nagyobb tájékozottságot fognak mutatni, s több mondanivalójuk lesz az adott tárgykörben. Tőlük vártam formailag rendezettebb, tartalmilag változatosabb, pontosabban kifejtett fogalmazásokat.

A nemek közötti különbségekre is számítottam. Úgy gondoltam, a fiúk inkább találják izgalmasnak ezt a témát, mint a lányok. És persze, valószínűleg igen különbözőek a problémák, amiket érzékelnek. Arra számítottam, a fiúk kevésbé fogják keverni a funkciókat, és a hatalom tagolódásáról is pontosabb képük lesz.

Mielőtt az eredmények elemzésébe belefognék, szeretnék említést tenni a többi szocializációs ágens fontosságáról is. A család után az iskola szocializációs befolyása a legnagyobb a fiatalokra. Úgy véltem, hogy a gimnazisták és szakmunkástanulók véleményei közötti, eredendően a családi háttérből származó különbségeket csak tovább erősíti a középiskolák alapvető mássága, mint ahogy a kortárs közösségek különbözősége is. Erre persze nem nyújt bizonyítékot az általam végzett vizsgálat. De míg a baráti csoportokban, az iskolában (főként a szakmunkásképzőben!) valószínűleg nem túl gyakran kerül szóba politikai téma, addig a médiák által, akarva, akaratlanul fontos információk birtokába juthatnak itthon vagy a Föld legtávolabbi részein történt dolgokról is. Természetesen nem ugyanaz, ha valaki rendszeresen olvas újságot, mindennap meghallgatja a híreket, mintha érdeklődés híján nem figyel oda.

De itt élünk együtt, ebben a társadalomban: közlekedünk az utcán, hallgatjuk mások beszélgetéseit, néha bekapcsoljuk a televíziót. És kialakul a véleményünk, a kritikánk a társadalomról. Vajon milyen ez tizenöt-tizenhat éves korban?

A vizsgálatban résztvevők attitűdjei

A három osztály tanulói igen hasonló attitűdöket mutattak a vizsgálat során. Amikor felkértem őket a részvételre, és megjelöltem a témát, a diákok többsége elkezdett hevesen tiltakozni. Néhányan felugráltak padjaikból, s egymás szavába vágva hangoztatták nemtetszésüket. A tiltakozások kifejezetten a témának szölkak. Azt kérték, hadd írjanak valami másról, más címmel, mert „úgysem tudunk semmit írni erről”. Körülbelül öt perc elteltével azonban elfogadták a megváltoztathatatlant: a témát és a címet. Többször elismételtem, hogy biztosan mindenkinek eszébe fog jutni sok-sok dolog, s ha másként nem megy, készítsenek egy egyszerű felsorolást. Úgy gondoltam, aki végképp nem tud semmit írni, majd beadja üresen a lapját. Egyetlen egy esetben történt meg ez: a szakmunkásképzős lányosztály egyik diákjának nem sikerült egyetlen gondolatot sem összeszednie.

Miután csoportosan és egyenként is megnyugodtak, az osztályok teljesen elcsendesedtek. Mindenki magába merült, vagy legalábbis úgy tett, mintha gondolkozna. Néhányan rögtön írni kezdtek. S ez aztán így ment majdnem a 45 perces óra végéig. Fegyelmezőssel nem volt gondom, mert aki úgy érezte, elkészült, tanulhatott egy következő órára, az óra vége felé, aki akart, már ki is mehetett a folyosóra. Legnehezebb dolgom, mint ahogy kezdetben gondoltam is, a szakmunkásképzős fiúosztályban volt. Viszonylag hamar megértették a feladat lényegét, de láttam, nem tudják, hogyan is fogjanak bele. Aki egyből írni kezdett, azon gúnyolódtak. Mivel aznap ez volt az utolsó órájuk, már nagyon szerettek volna hazamenni, vagy

legalábbis ki az iskolából. Nehézkesen és lassan, de nekik is igen érdekes gondolatokat sikerült megfogalmazniuk.

Nem kérdezősködtek a vizsgálat módszereit és célját illetően. Ha kérdést tettek fel, az a névtelenségre vonatkozott, és arra, ki fogja rajtam kívül kézbe venni, elolvasni írásaikat. Éreztem a kérdés mögötti félelmet: csak a tanároknak meg ne mutassam. A vizsgálat előtt, közben, után hangoztattam, hogy csak bátran írják le gondolataikat. Egy gimnazista fiú, aki nagyon ötletesen, levél formában fogalmazta meg gondolatait, még a nevét is odakanyarította. Volt egy szakmunkásképzős fiú is, aki ráírta a lapra a nevét a következő indoklással: „nincs benne semmi szégyen, ha valaki véleményt kér és ha valaki válaszol rá”.

Majdnem mindenkinek sikerült még csöngetés előtt befejeznie a gondolkodást és az írást. Akinek mégsem, azt természetesen megvártam. Legkésőbb a bádogos, illetve a villanyszerelő tagozatos fiúk láttak munkához, és ők is fejezték be a leghamarabb. Ezzel szoros összefüggésben áll az a tény, hogy ők írták a legrövidebb fogalmazásokat.

A fogalmazások fontosabb jellemzői

Az írások hosszát, külalakját, nyelvezetét illetően igen nagyok a különbségek a három osztály között. A legkevesebbet a szakmunkásképzős fiúk írták. Volt, akinek csak egy mondatot sikerült lejegyeznie, volt, akinek hármát, négyet, ötöt is, de a leghosszabb is csupán hét mondatból állt. Általában egyszerű, rövid mondatokban fogalmazták meg gondolataikat, mégis igen nehéz volt olvasni és megérteni őket, mivel csúnyán írtak, rossz helyesírással, sokszor a szavak teljesen összefolytak. Gyakoriak voltak a zavaros, értelmetlen, pl. állítmány nélküli mondatok. A problémák, amelyeket felvetettek s amelyekre rávilágítottak, igen színesek és sokfélék, de nem kifejtettek. Szinte csak felsorolásszerűen listát adtak az általuk fontosnak tartott dolgokról. Ezekre sokszor csak homályosan utaltak, gyakran indulatosan lázongtak ellenük, konkrét megoldást soha meg nem fogalmazva. A szakmunkásképzős lányok fogalmazásai is hasonlóak voltak: általánosságokat írtak le, de nagyon érdekes témák kerültek szóba a megemlítés szintjén. Tisztábban fejezték ki magukat, de itt is voltak értelmetlen mondatok. Szébben írtak, de ők is igen rossz helyesírással.

Lényegesen többet írtak, mint a fiúosztály tagjai. A többség majdnem betöltötte az A4-es lap egyik oldalát, de akadt olyan is, aki másfél oldalt írt (viszonylag nagy betűkkel). Itt találtam az egyetlen üres lapot.

Mindig nagyon figyeltem arra, hogy ne egymás, hanem a saját gondolataikat írják a fiatalok, hogy ne szülessenek azonos fogalmazások. Ez majdnem sikerült is, hiszen egyikük sem örült annak, ha osztálytársa beleolvassott írásába. Csak a gimnazistáknál fordult elő az, hogy hárman-négyen közösen megvitattak egy felmerülő témát, s aztán ki-ki a maga szája íze szerint fogalmazta meg.

Néhány szakmunkásképzős lány írásában azonban mégis találkoztam egy szóról szóra egyező mondattal, ez a következőképpen hangzott: „A fizetéseket az árákhoz viszonyítanám.” Ezzel kapcsolatosan még igen érdekes az, hogy ez a bizonyos mondat minden esetben a fogalmazás legelső mondataként szerepelt, de nem volt kiindulópont, a fogalmazás második mondata már egész más témát ragadott meg.

Minőségileg és mennyiségileg a legtöbbet a gimnazisták nyújtották, általában egy-másfél oldalt írtak, de olyan is volt, aki két A4-es oldalt teleírt. A legerdekesebb-

beket közülük is a fiúk írták – tartalmilag és formailag egyaránt. Egyikük egy parlamenti, napirenden kívüli felszólalást írt, másikuk miniszterelnökként fogalmazott meg Bokros Lajosnak egy elmarasztaló és egyben elbocsátó levelet, melyben az ország elhagyására is felszólítja. A gimnazisták munkái korrekt fogalmazások voltak, a felmerülő problémákat kifejtették. Erre szép példa az egyik lány munkája, aki a „művelődési miniszter” feladatairól írt: a kulturális élet, a szellemi fejlődés fontosságáról. Idézek fogalmazásából:

„Költőkkel, írókkal járnám az ország falvait és talán közelebb kerül az egyszerű parasztemberekhez is a kultúra. Délutáni beszélgetéseket, esteket szerveznék a művészek társaságában.”

„Az embereket a művészet, a könyvek, a szobrok nem érdeklik ilyen szinten. Szeretném, ha nem így lenne. Belátom, nem egyszerű a művelődési miniszter dolga sem, de vizsgáztalódom azzal, hogy Pest a központ a kultúrában, fiatal egyéniségek bontakozhatnak ki, a mi gyönyörű fővárosunkban.”

Konkrét megoldásokat a gimnazisták közül is kevesen tudtak megfogalmazni. Az ötletes javaslatok, megoldások közül is a legérdekesebb, de egyben legdöbbenetesebb azé a fiúé volt, aki „hadügyminiszterként” kidolgozott egy hadiipar-, katonaságfejlesztő programot. A legpontosabban részletezte, hogy milyen típusú repülőgépeket, fegyvereket kell beszerezni, illetve gyártani. S mindezt mi célból? „Miótán 1-2 évig némit javulna az ország helyzete, lerohannék más országokat. Íme a halállistám:

1. Románia
2. Szlovákia
3. Szerbia
4. Franciaország (kár, hogy túl messze van)

Ezek lerohanását gyorsan el kéne intézni, hogy a NATO vagy ENSZ ne szólhasson közbe.”

„E belső hadsereg legfőbb dolga a cigány etnikum ritkítása lenne.” „Könnyíténék a »hazánkban ragadt« románok, szlovákok helyzetén is, ne kelljen annyit szenvedniük az élettől, persze ezt is a kis hadseregem oldaná meg. Mindezt persze úgy intézném, hogy úgy látsszon, mintha a kormánynak ehhez semmi köze nem lenne.”

Döbbenetek ezek a gondolatok. Erősen kötődik a fasizmus ideológiai alapjához, még abban is hasonlít, hogy a negatív következmények, a felelősség alól a legteljesebb mértékben ki akar bújni. Lerohanni a magyar hadsereggel egy országot, és úgy tenni, mintha az ország aktuális vezetői az egészből semmit nem tudnának – végig nem gondolt, irreális elképzelés. Ez a fiú tisztában volt az ország pénzügyi problémáival is, de a kérdést a lehető legrövidebb úton zárta le: „ezt a pénzügyminiszter megoldaná”.

Az összes fogalmazásra jellemzőek voltak a leegyszerűsített képzetek, az irreális megoldások. Például: „a cigányok gyűlöletét betiltanám”, „AIDS miatt megszüntetném a szexet”, „beszüntetném az iskolát” stb.

A fogalmazásokban ritkán éreztem indulatokat, erőteljesebb érzelmeket.

A legindulatosabban, lehevesebben megfogalmazott kritikák a Bokros-cso-magnak szóltak, és személyesen Bokros Lajos pénzügyminiszternek. Egy gimnazi-szta fiú fogalmazásából:

„Bokros úrnak!

Menjen nyugdíjba! Szívesen befizetem egy szibériai körútra.

Horn úrnak!
Nagyon hiányzik az űrhajósisakja!”

Kevés politikust neveztek meg név szerint a vizsgálatban részt vevő fiatalok, de Bokros Lajos nevét mindhárom osztály fogalmazásaiban többször, többen említették. A legismertebb, de legellenszenvesebb politikusnak tűnik a fogalmazások alapján, bár személyes, emberi tulajdonságait nem kritizálják, azonban politikai tevékenységét igen erőteljesen. A diákok nemcsak azt akarták, hogy hivataláról mondjon le, hanem felszólították, hagyja el az országot. Azt hiszem, e mögött nem félelem bujkál. Tudják, hogy egyszerű, hétköznapi emberként nem lenne hatalom a kezében. Valószínűleg büntetni akarják a száműzéssel.

Egyetlenegy fogalmazás végén egy kis rajz is található: egy bokrot ábrázol, az egyik szakmunkásképzős lány alkotása. Mellette a következő szöveg (eredetileg idézőjelben!): „A Bokros-csomagot gyökerestől tépném ki és küldeném a szelek szárnyán, melegebb éghajlatra! A Bokros úr nem hülye, csak a politikához nem ért.”

Érdekesnek tartom, mely politikusokat említettek név szerint. A nőruha-varró tagozatos osztályban Bokros Lajoson kívül Horn Gyula és Torgyán József neve bukkant fel, e két utóbbi ugyanazon fogalmazásban: „A parlamentbe lévő összes pufajkást legfőképpen MZ/X-et az öcsit. Horn Gyulát.” (Állítmány nincs. Az előbbi idézet igen jól visszaadja e fogalmazás stílusát és hangulatát, tehát folytatom.) „A Parlamentbe egyedül a Torgyánt becsülöm az legalább kimeri nyitni a csipáját és az igaságról beszélni.”

A gimnazista fiúk írtak Bokros Lajosról, írtak Horn Gyuláról is. Elmarasztaló kritikákat fogalmaztak meg. Említésre került még a Munkáspárt, amit betiltana az egyik gimnazista fiú. Egy másikuk pedig Csurka Istvánt eltiltaná a közéleti szerepléstől. A lányok írásaiban egyedül a pénzügyminiszter neve szerepelt. Sem a szakmunkásképzős, sem a gimnazista lányok nem neveztek meg egyetlen pártot, egyetlen más politikust sem. Ez különösen fontos, ha azt is figyelembe vesszük, hogy másfélszer annyi lány írta meg kérésre a fogalmazást, mint fiú.

Kritikák, problémák és javaslatok

A felvetett problémák, melyekre a tanulók megoldást kerestek, a területek, melyek a kritikák célpontjába kerültek, igen sokfélék, igen változatosak. Hogy elemezni tudjam őket, csoportosítanom kellett témakörök szerint. A továbbiakban így fogok írni róluk, kiemelve az általam érdekesnek tartott részleteket, célzásokat, idézeteket.

Az iskolával kapcsolatos gondolatok, kritikák, ötletek szerepeltek számszerűleg a legtöbbet, legközkedveltebb témaként a Gyermekebarát folyóirathoz beküldött pályamunkákban. Talán természetes is: a fiatalok először az őket nap mint nap személyesen érintő témához nyúltak. Annál megdöbbenőbb volt számomra, hogy az én vizsgálatomban milyen csekély jelentőséget kapott az iskola és általában az oktatásügy témaköre. Kevesen is írtak róla: mind a szakmunkásképzős fiú-, mind a lányosztályban hárman; a gimnazista fiúk közül is hárman (ne feledjük, ez arányait tekintve többnek számít); a gimnazista lányok közül nyolcan(!). Az iskolával kapcsolatosan ők írták a legérdekesebb, egymásnak legellentmondóbb dolgokat. A nyolc közül kiválasztottam hármat, amelyekből idézek:

„Az iskolai tanrenden biztos, hogy változtatnék, mert szerintem nehéz a (bányász), bocs a diák élet. 7 vagy 8 órán keresztül nyúzzák a gyereket, föladnak neki 500 millió házi feladatot és tanulni valót, nehogy legyen egy kis szabadideje bármire is. Este kb. éjfélkor fekszem le és reggel korán kelhetek fel. És a suliban tők fáradt vagyok, mint például most is.”

„Az oktatási miniszterrel bevezetném a rövidebb tanéveket, mondjuk hat hónap lenne a tanév és a maradék hat hónap szünet lenne. Na jó, hajlandó vagyok egyezségekre. A diákoknak tanulniuk kell; és egyébként is, akkor én már nem leszek diák.”

„A diákoknak hat napot kéne iskolába járni, hogy mielőbb a legokosabbak legyenek.”

A fiatalok fogalmazásaiban az iskolával kapcsolatosan valóban az a leggyakoribb elképzelés, hogy a lehető legminimálisabbra kell szorítani az iskolában, illetve tanulással töltendő idő tartamát, egyes diákok azonban mégis ennek ellenkezőjét gondolják, igen határozottan, de kisebbséget alkotva. Sokszor felvetődik még az is, hogy javítani kellene az iskola felszerelését és általában az oktatásügyet – annak részletezésébe, hogy ezt mégis milyen módon, milyen eszközökkel gondolják, senki sem bocsátkozott.

A felsőoktatási intézményekben bevezetett tandíj kérdése külön figyelmet érdemel. Természetesen előre megjósolható volt, hogy ez a téma a szakmunkásképzők számára nem jelentős, mivel nincs lehetőségük a továbbtanulásra. Ellenben a gimnazisták dolgozataiban igen gyakran felvetődött, de csakis egyféle megvilágításban: a tandíj az valami nagyon rossz dolog, amit meg kell szüntetni. Négyen az esélyegyenlőség kérdésével hozták összefüggésbe. Ők azzal indokolták a tandíj eltörlésének szükségességét, hogy a rosszabb anyagi helyzetű családokból származó fiatalok előtt az egyetemek és főiskolák kapui gyakorlatilag bezárulnak. A többiek csak leírták, de nem indokolták vélekedésüket.

A fogalmazásokban a *gazdasággal* kapcsolatos problémákat hangsúlyozták leginkább a fiatalok.

Majdnem mindenki azt jelölte meg a legsúlyosabb gondnak, hogy az árak folyamatos emelkedése nincs összhangban a fizetések nagyságával. Valóban, ez az a kérdés, amely a mai magyar családok többségét igen komolyan érinti. Sok fiatal kiemelte, hogy a legalapvetőbb élelmiszerek árait alacsonyan kellene tartani, hogy mindenki hozzájuthasson tejhez, kenyérhez, ha egyébire nem is telik. Hasonló a helyzet a gyógyszerárrakkal – aránytalanul magasra emelték. Mint írják, ez a probléma kiválóan megoldható lenne úgy, hogy az úgynevezett luxuscikkre még nagyobb állami adókat vetnének ki. A fizetések és az árak emelésének összhangban tartása mellett igen fontosnak mondják majdnem mindannyian a nyugdíjak emelését is. De még ez utóbbinál is nagyobb hangsúllyal, gyakrabban szerepel, hogy „a munkanélkülieknek munkát találnék”, vagyis a munkahelyteremtés fontossága, persze különféle megfogalmazásokban. Ez a téma valószínűleg igen gyakran a családi beszélgetések, esetleg veszekedések középpontjában áll, mivel igen nagy valószínűséggel mindenkinek van egy rokona, ismerőse, aki ezzel a problémával küzd. Mint az osztálynaplóból kitűnt számomra, a vizsgálatban részt vevő diákok szülei között is jelentős számban vannak munkanélküliek. S ne felejtjük el, a munkanélküliség nemcsak anyagi kérdés, hanem egy sor egyéb probléma okozója is lehet, ha például a családfe úgy érzi, nem ő tartja el családját, reggel nincs miért felkelnie, aztán teljesen értelmetlenül telik el az egész napja,

ideges, nem találja helyét stb. – komoly pszichológiai-szociálpszichológiai problémákhoz vezethet a család egészében is. A gazdaság témakörén belül megemlítették, még sokan az adók csökkentésének, az ipar fejlesztésének, a mezőgazdaság támogatásának fontosságát. A privatizáció kérdése egyáltalán nem, az infláció pedig csak két gimnazista fiú dolgozatában szerepelt. Ezek az idegentül hangzó, bár gyakran használatos szavak, úgy látszik, nem jelentenek kézzelfogható, valós problémát számukra, de feltételezem, mindannyian hallották már őket. Az infláció a hétköznapi ember számára valóban úgy jelenik meg, hogy „az árak emelkednek”, s ezt mindannyian komoly, sürgősen megváltoztatandó problémaként észlelték. A fogalmazások egy részében, ha nem is túl hangsúlyosan, de szerepet kapott az ország adósságának kérdése. Különösen a fiúk írtak szívesen erről: szeretnék visszafizetni az ország összes adósságát, hogy ne kelljen törleszteni, hanem minden pénzt befektetésekre költhessünk. De a visszafizetéshez hatalmas összegre lenne szükség, s ez nincs. A lányok csak annyit írtak, hogy „nincs pénz” erre sem, másra sem, ezért „kár álmodozni”.

Igen kellemes meglepetést okozott számomra, hogy a *környezetvédelem* úgy jelent meg az írásokban, mint egy nagy figyelmet igénylő, folyamatosan a legfontosabb problémák egyikeként kezelendő kérdés. Főként a gimnazisták írtak róla szívesen (kb. 50%-uk). Volt, aki az atomrobbantásokat tette kritikája tárgyává, volt, aki csupán az utcai szemetelést. Egyesek az ólommentes benzin fontossága mellett érveltek, mások az autóforgalmat teljesen megszüntetnék, s csak biciklivel és gyalog lehetne közlekedni.

Mindebből látható, reális és irreális elképzelések egyaránt megtalálhatók a fogalmazásokban.

A *szociális intézkedések, a szegénységgel kapcsolatos problémák megoldása* területén is sok, a valóságtól elrugaszkodó elképzeléssel találkozhattam. Például négy szakmunkásképzős lány is írt arról, hogy „minden hajléktalannak lakást adnék”, „minden éhezőnek ételt” stb. Ezek olyan általánosítások, ugyanakkor segítő szándékú felkiáltások voltak, amilyenek akár az amerikai elnökválasztás egyik jelöltjének, akár egy harmadik világbeli diktatúrára törő politikusnak a szájából is elhangozhattak volna.

A fogalmazásokban voltak konkrét, célratoró elképzelések is. Ilyenek voltak például: a nagycsaládosok segítése egy magasabb összegű családi pótlékkal; a beiskolázási segély növelése; több menhely alapítása/építése; az összes árva gyermeket vagy akit szülei eldobtak maguktól egy szerető családnál elhelyezni stb.

Legkevesebbet a nőiruha-varró tagozatos osztály diákjai írtak erről a témáról, de a másik két osztály tanulói a legkülönbözőbb ötleteket vetették fel s taglalták őket – a különböző segélyektől a jótékonykodás fontosságáig.

Főként a fiúk írásaiban kapott nagy szerepet a *közbiztonság* kérdése (ez a téma negyedik helyen szerepelt a Gyermekebarát pályázati eredményeinek listáján). Úgy tűnt számomra, hogy a közbiztonság javításának kérdése érdekes, elgondolkodtató számukra. A rendőrség megerősítése az egyik leggyakrabban hangoztatott javaslat, de hasonlóan célravezető megoldás lehet (vagy még inkább az előző javaslattal együtt) a „bűntények szigorúbb büntetése”. Ezen belül is kiemelték (főként a fiúk) a halálbüntetés „visszahozásának” fontosságát. Egy fiú még azt is leírta, hogy hatékonyság szempontjából az akasztást javasolja. A közbiztonsággal összefüggésben a kábítószerrel kapcsolatos vélekedések is érdekesek. Mint ahogy sokan írták, hogy „a cigit és az alkoholt eltörölném” vagy „beszüntetném”, a kábítószerrel is sokan hasonlóan cselekednének. Bármiféle

magyarázat és indoklás nélkül: csak egyszerűen *ne* létezzenek. Más fiatalok pontosan az ellenkezőjét írták: „a könnyebb drogok használatát engedélyezzék”, vagy „legyen nyilvános a kábítószer használata”. Ehhez hasonlóan a cigarettáról és az alkohorról is voltak olyan megjegyzések, hogy milyen szívesen és is az, hogy az iskolában csak elbújva, a WC-ben dohányozhatnak, pedig ezzel csak saját egészségüket rombolják, ha rombolják, és ne döntsön más helyettük, ne tiltson, hiszen mindenkinek megvan a szabad akarata. Mindenesetre több ellenérv szerepelt a fogalmazásokban, mint az érte és mellette kardoskodóké.

A *katonaságról*, a *hadiiparról* is egymásnak igen ellentmondó vélemények születtek – szintén elsősorban fiúktól. Az előző fejezetben már idézett fogalmazáson kívül sokan mások is (körülbelül a fiúk egynegyede) lényegesnek tartották hadseregünk modernizálását, fejlesztését. Megint mások éppen az ellenkezője mellett érveltek: „a hadsereg létszámát csökkenteni kell”. Talán ők 15-17 éves fejjel már komolyan gondolnak arra, hogy hamarosan nekik is be kell vonulniuk, és kötelező szolgálatot teljesíteniük.

„Az egészségügyet »felemelném« a porból” – írja egy gimnazista lány. Az *egészségügy* helyzetének javítása gyakran fogalmazott, de elég homályosnak tűnő probléma. Azon túl, hogy a kórházaknak modernebb gyógyító eszközöket, gépeket kellene beszerezni, senki nem bocsátkozott részletekbe. De e kérdés fontossága mindhárom osztály fogalmazásaiban erős hangsúlyt kapott. Talán nem is véletlenül: tizenéves fejjel is sokszor és sok helyen találkozhatunk azzal a gyakran hangoztatott kijelentéssel, hogy egy ország, egy nemzet jövőjét az oktatás-és egészségügyének fejlesztése biztosítja.

Szeretnék még megemlíteni néhány érdekes, egyedülálló kérdést, kijelentést. Mindhárom osztály fogalmazásai között bőven akadt ilyen.

Az egyik szakmunkásképzős lány írásában a *lottó* és a *totó* játékok kritikáját fogalmazta meg. Szerinte csökkenteni kellene a lehetséges nyeremények nagyságát (maximum egymillió forintig), és a megmaradó pénzüsszeget valami hasznos célra, például jótékonykodásra kellene fordítani.

Egy másik szakmunkásképzős lány arról írt felháborodva, hogy egyes utcákban szerinte túrhetetlenül nagy a sár esőben. Egy osztálytársuk pedig a Magyar Televízió műsoráról fogalmazta meg kritikáját: ha ő miniszter lenne, kevesebb reklámat engedélyezne; de ami ennél is fontosabb: a filmeket maximum kétszer ismételhették csak meg (de már az is sok!). A szakmunkásképzős fiúk fogalmazásaiban kevesebb az újszerű, meglepetést okozó téma. Legmelegpőbb talán az volt, amikor egyikük egy igen lényeges, viszonylag gyakran hallható-olvasható témához nyúlt (s ő egyedül a vizsgálatban részt vevő összes fiatal közül): nagyon fontosnak ítélte az '56-os bűnösök előállítását, vagyonuk elkobzását. A gimnazista fiúk közül egy a trianoni döntés felülvizsgálatát tűzné ki célul maga elé, két osztálytársa pedig a határokon túl élő magyarok anyagi és szellemi támogatását, ha miniszterek lehetnének. A gimnazisták közül hatan nagyon fontosnak tartották a „belépést az EK-be, NATO-ba”. Érdekes, hogy az „EK”-t még véletlenül sem nevezte egyikük sem „EU”-nak, hivatalos új nevén. A szakmunkásképzősök fogalmazásaiban ez a kérdés fel sem vetődött. Az idegenforgalom, a turizmus fejlesztésének szükségessége egy gimnazista és egy szakmunkásképzős lány fogalmazásában szerepelt. Ezt azzal indokolták, hogy egyre inkább nyitottnak kell lennünk a nagyvilágra. Az egyik gimnazista lány fogalmazásában volt egy nekem igen tetsző, mosolyra derítő mondat. Ezt idézem szó szerint: főzéshez, sütéshez „zsír helyett az olaj használatát engedélyezném”. Sajnos nem írt erről semmi többet, hogy miért hozná miniszterként ezt a döntést, s mi

módon hajthatná végre. Azt sem említette (szintén sajnos), hogy mely tárca minisztereiként érezné a felelősséget ez ügyben. Mindebből világosan kiderül, hogy a fiatalok írásaikban nem öncélú döntések sorozatát fogalmazták meg. Sőt, csupán egyetlen egy fogalmazásban (a szakmunkásképzős fiúosztályból) szerepel az, hogy ha sok pénze lenne, sok mindent vásárolhatna.

Ezek a 15-17 éves fiatalok komolyan végiggondolták a kérdést: melyek azok a problémák, amelyek egy ország, egy nemzet, egy társadalom legmélyén gyökereznek, hazájukon hogyan tudnának segíteni. S ha a betegségekre igazi gyógyszert nem is találtak, de vizsgálat alá vették őket.

A miniszterek és a politika

Ebben a fejezetben a fiataloknak a miniszterekről, a politikáról alkotott képéről szeretnék szólni.

A vizsgálatban részt vevő szakmunkásképzős fiatalok közül egyetlen egy lány képzelte magát szaktárcával rendelkező miniszter helyébe, nevezetesen a pénzügyminiszter feladatairól írt. A többi szakmunkásképzős fiatal vagy miniszterelnökként jelölte meg hivatalát, vagy csak általában írt magáról mint miniszterről, vagy egyáltalán nem nevezte meg sehogy a posztját. Az általuk leírt feladatok, célok, javaslatok is általánosak voltak, a legkülönbözőbb területekről, dimenziókból ragadtak meg résztevékenységeket és megoldandó problémákat.

A gimnazista fiúk és lányok a miniszteri munkát és feladatkört sokkal jobban pontosították. Főként a fiúk szívesen választottak ki maguknak egy szaktárcát, melynek feladataival nagyjából tisztában is voltak. A leggyakrabban előforduló: pénzügyminiszter, hadügyminiszter, külügyminiszter, környezetvédelmi miniszter. Mindemellett ők is, ahogy osztályuk többi tagja is, írtak az „általános” célokról, feladatokról, főként azokról, amelyek a gazdasággal kapcsolatosak (lásd: előző fejezetben). A gimnazisták közül sokan (12-en) miniszterelnökként definiálták magukat a fogalmazásban, tízen pedig sehogyan, illetve megmaradtak a címből vett „miniszter” szónál.

A fiatalok képe a miniszteri munkáról elég zavaros, homályos. Ez különösen a szakmunkásképzősöknél van így: a különböző miniszteri, az államelnöki, és egyéb feladatok nem válnak szét, nem körvonalazódnak a tisztségek. Egyesek mindenhatónak képzelik a politikust (lehetetlen célokhoz vezető lehetetlen utakat megjelölve), mások cselekvési, döntési lehetőségeinek teljes leszűkítésével nem látnak valós hatalmat a kezükben.

A gimnazisták – főként a fiúk – egyértelműen tájékozottabbak voltak, fogalmazásaikból kiderült, hogy érdeklődőbbek is. A lányok óvatosabban fogalmaztak, és kevesebb lelkesedéssel írtak. Ez különösen azért érdekes, mert a szakmunkásképzőbe járó fiatalok esetében pontosan fordított volt a helyzet: a lányok voltak tájékozottabbak, érdeklődőbbek, lelkesebbek, mint a bádogos, illetve villanszerelő tagozatos fiúk. Persze éles határ húzható így is a szakmunkásképzős és a gimnazista lányok fogalmazásai között.

A vizsgálatban részt vevő összes tanuló igen hasonlóan írt a miniszterek munkájáról és díjazásáról. Következzék néhány idézet:

„Aki elvállalja hogy miniszter lesz, annak számolnia kell azzal, hogy általában nem szeretik a minisztereket. Azért nem szeretik, mert nekik rossz az a törvény amit megszavaznak. Az is lehet, hogy az emberek számára tényleg rossz, de hosszú távon kifizetődő. Én ezt nem tudom eldönteni, mert nem nagyon értek a politiká-

hoz, de azt én is tudom, hogy amit a mostani kormány csinál, az nekem jelen pillanatban rossz. Lehet, hogy egy-két éven belül megindul a gazdasági fejlődés Magyarországon, de az is lehet, hogy nem.” (gimnazista fiú)

„Leváltanám a minisztereket, mert mindig ők vannak felháborodva mindenben, pedig tele vannak pénzzel. Nem nekik kéne adni a rengeteg pénzt, hanem a beteg embereknek gyógyulásuk céljából. Ugyanis a miniszterek csak ülnek a parlamentben, mindenben összevesznek és csak dől hozzájuk a pénz. Tulajdonképpen segítenek az országon is, de magukra jobban gondolnak, mint másokra.” (szakmunkásképzős lány)

„Én nem lennék miniszter, mert a minisztereket mindig utálják.” (szakmunkásképzős fiú egyetlen mondatból álló „fogalmazása”)

Az írásokból kibontakozó kép mindig ugyanaz, csak az indoklás – ha van – különböző: nem lennék miniszter, mert az emberek nem szeretik a minisztereket; sok dolga van; túl nagy a felelőssége stb.

A vizsgálatban részt vevő fiataloknak egynegyede hangsúlyozta, hogy semmi esetre sem vállalna miniszteri posztot.

Három gimnazista lány nemcsak nem vállalná, illetve lemondana, hanem egyből az országot is elhagyná – magánemberként is. Ez azért érdekes, mert ők azok, akik semmi reményt, megvalósítható ötletet nem vázoltak fel hazánk jövőjével kapcsolatban. A többiek próbálkoztak; javaslataikat, terveiket célravezetőnek, de nem kizárólagosnak feltüntetve. Többen szabadkoztak, hogy mivel nem értenek a politikához, nemigen tudnak mit írni. De még ha ötleteik, célkitűzéseik jók is, ők attól még nem kerülnek döntéshozó pozícióba. Egyszer majd sok múlik rajtuk, a jövő nemzedékén, ezt éreztették, de egyelőre a jelen helyzet megoldása nem az ő feladatuk.

„Más kérdésekben még nem igazán vagyok érdekelt. De az a véleményem, hogy ezzel a jelenlegi módszerrel úgy 8-9 év múlva majd lehet, hogy ki tudjuk húzni az országot ebből a helyzetből. Itt «csak» az a bökkenő, hogy meglehet, hogy addigra pár ezer ember éhenhal.” (gimnazista lány) Kevesen fogalmaztak ilyen gúnnyal, iróniával az ország helyzetéről. A fogalmazásokat olvasva pedig, a sorok mögött, egyértelműen érezhető volt a fiatalokban élő kilátástalanság az ország problémáival kapcsolatban. Inkább pesszimizmus itatta át az írásokat, mint optimizmus. Az egyik legdöbbenetesebb mondat egy gimnazista fiú tollából született: „A mai világban az igazi megoldást valószínűleg a diktatórikus és nem a demokratikus állam képviseli.”

A fiatalok nem írtak a rendszerváltásról; nem szidták, de nem is sírták vissza a szocialista érárt; nem hozták fel példaképnek a „mesés” Nyugatot. Egyszerűen és tisztán elemezni próbálták az ország helyzetét, a számukra fontosnak tűnő bajokra „gyógyszert” keresve. Politikaképükben a törvényhozás, a társadalomirányítás, és általában az ország élete a demokrácia kereteibe illeszkedik bele. Megkérdőjelezhető, de a többség számára egyértelműen pozitív értékeket hordoz. Számukra hazánk közelmúltja is már történelem.

Megdöbbenő figyelemmel, pontossággal észlelték az ország vezetőire váró nagy feladatokat. A miniszterség nem királyságot, nem végtelen hatalmat, nem rengeteg pénzt jelentett számukra: hanem azt, ami valójában: temérdek súlyos, megoldandó feladat, szűkös anyagi korlátok, nagy felelősség.

Felhívás

A Művelődési és Köznevelési Minisztérium, a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, az Országos Köznevelési Intézet, a Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszéke, Borsod-Abaúj-Zemplén Megye Önkormányzata, Miskolc Megyei Jogú Város Önkormányzata és a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet a Soros Alapítvány támogatásával

Kényszerpálya vagy modernizáció?

címmel országos köznevelési konferenciát szervez.

A magyar köznevelésben az utóbbi időben jelentős átalakulási folyamat indult el. Az Országgyűlés módosította a köznevelési törvényt, változott a köznevelés finanszírozásának rendje, változóban van a nonprofit szférát érintő szabályozás, megkezdődött az államháztartás reformja.

A változások okairól és azok hatásáról megoszlik a szakmai közvéleménynek, a köznevelési rendszer fenntartóinak és felhasználóinak véleménye. Az egyik fél a változásokat úgy értékeli, azok lehetőséget adnak a köznevelési rendszer korszerűsítésére és hatékonyságának növelésére, a másik fél viszont a pénzügyi kényszer diktálta lépésként értékeli azokat, olyan változásokként, melyek a köznevelés színvonalának romlásához vezetnek.

A konferencia célja, hogy a már megtörtént és az előkészítés alatt álló legfontosabb törvénymódosítások várható hatását különböző szempontokból vizsgálja:

1. Milyen hatása várható az iskolafenntartókra és a köznevelési intézményekre az államháztartásban és az oktatás finanszírozásában bekövetkezett változásoknak?

2. Hogyan érintik a törvénymódosítások a nonprofit szféra köznevelésben betöltött szerepét?

3. Milyen szerepet játszanak a készülő megyei (fővárosi) köznevelés-fejlesztési tervek az iskolaszervezet további alakulásában?

Mindazokat várjuk a konferenciára, akik érdeklődnek a köznevelés előtt álló feladatok megoldási lehetőségei iránt, részt kívánnak venni a vitában és véleményt kívánnak nyilvánítani ezekről a kérdésekről.

A konferencia időpontja: 1996. november 27–28–29.

helyszíne: Lillafüred, Palotaszálló

Jelentkezni lehet 1996. október 30-ig Dr. Vida Józsefné címén. (Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet, 3534 Miskolc, Andrássy u. 96. Tel.: 46/401–433 Fax: 46/379–588

Kritika-Figyelő

Gondolatok három „vállalkozásbarát” könyvről

Gáspár László Bevezetés az emberi erőforrások elméletébe című könyve a korábbi kutatások alapján nem a kizárólagosan közgazdaságtani megközelítések alapján foglalkozik tárgyával, hanem a pedagógiában is használható és nélkülözhetetlen tankönyv lehet humán szervező és művelődési menedzser szakon.

Az iskolában is bevezetett minőségoktatás egyre jelentősebb feladat, erre készítettek *Barta Tamás* és *Tóth Tihamér* jól kezelhető elméleti/gyakorlati könyvet a bevezetőnek is használható ismeretekről, nem zárva ki azt, hogy a minőség tanítása nagyobb utánagondolást és további tanulást igényel szakspecifikus irányokban.

A pedagógusok átképzésének idején a várható egyik irány nálunk – és az angolszász felfogásnak megfelelően más országokban is – az emberek vállalkozóvá képzése. Ennek a feladatnak tesz eleget *Barta Tamás* és *Kristály Máttyás* vállalkozáspszichológiáról írott könyve.

Az emberi erőforrások fogalmának lehetséges pontos meghatározására számos kísérlet történt; az egzakt kijelentésektől a körülírásig a szakma számos értelmezéssel találkozott. A filozófiai értelmezéstől a gazdasági beruházás megközelítéséig széles körben vitatott állítások szerepelnek attól függően, milyen célok és érdekek alakítják a szakíró értelmezését. Tény az, hogy a sokféle megközelítés szinte mindig abból indul ki, hogy a gazdaság egyenetlen alakulása, tervezhetőségének korlátozottsága, a piac kiszámíthatatlansága ellen szükséges valamilyen védekezés. A személyiségnek a gazdaságban is ha-

tékony, eredményes működése minden korszakban, ma pedig különösen a legfontosabb feltételként szerepel a gazdaság és társadalom működését elemzők körében. Minden gazdasági folyamat tervezésének egyik feltétele az ember (tudatos vagy kevésbé tudatos viselkedése, ismereteinek egyenetlenségéből eredő bizonytalanság stb.) szerepének sokoldalú vizsgálata, személyiségének remélhető optimális alakítása.

Azok a hazai, több tudományterület kutatásából leszármazott ismeretek, amelyek során már korábban is indukálódhattak bizonyos tudások az emberi erőforrások szerepéről, most kifejezetten célra irányultan, a személyiség tanulással történő fejleszthetősége oldaláról közelítve, rendszerelvűen jelennek meg a *Janus Pannonius Tudományegyetem* emberi erőforrások feltárására irányuló vizsgálatában és a felnőttképzés menedzserképzési anyagába illesztetten. Erről a kutatássorozatról a pedagógia szemszögéből ad áttekintést *Gáspár László* új könyve. A könyv tematikusan vezeti olvasóját a személyiségképtől az emberi erőforrások szervezhetőségének problémájáig. Foglalkozik a tudás és képességek allokációjával, amelyek aztán a szervezetben jelennek meg mint eleven hatóerők. Vázlatosan, néhány súlypontot kiemelve tekinti át az emberi erőforrásoknak mint gazdasági erőnek felismerési folyamatát. Ismerteti néhány közgazdász véleményét, majd azokra a szervezeti formákra tér ki, ahol és amelyekben az emberi erőforrások sajátos „termelése” történik. Kifejezetten az életkorra, majd családra, társadalomra, a közösségi kapcsolatok rendjére

fordítja figyelmét. A szerző a képesség-alakítás nagy összefüggéseit foglalja össze sokoldalúan, és ezután lép át a szervezetek, intézmények emberi erőforrással foglalkozó, azt alakító köreire. A részben filozófiai okfejtés gyakorlati következtetései nyomán a befejező részekben a munkamegosztáshoz, a szervezetekben megvalósuló humánpolitika feladataihoz, az ember-, szervezet- és humánfejlesztés összefüggéseire ad támpontokat és orientáló feladatokat. Részletesen tárgyalja a munkahely nevelő, személyiségalkotó, humánfejlesztő szerepét és feladatait az egyén és a közösség oldaláról egyaránt.

Azok a korábbi, az emberi erőforrással kapcsolatos, a szerző és más közreműködők által nem kizárólagosan közgazdasági megközelítéssel folyó kutatások (ilyenek jelenleg is vannak) már korábban megállapították, hogy a munka humanizáltabbá válása, a munkában megjelenő szellemi részarány növekedése következtében jelentősen változik az emberi munka közgazdasági értéke, átalakul a munkamegosztás. Csak az emberi tudás és a képességek fejlődésén alapuló feladatdiverzifikálással és az azt kísérő elmélyüléssel válik lehetővé a munkatevékenység reproductív fizikai részének visszaszorítása. Ennek a folyamatnak alapvető, lényegi eleme a tanulás értékén való kezelése. *Gáspár László* az ehhez szükséges szaktudományi (közgazdasági) elemzéshez kíván a pedagógia sajátos szempontjaival hozzájárulni.

Az üzleti stratégia egyik alapja: a minőségi menedzsment. A magyar nyelv a „minőség” kifejezésen a tulajdonságok együttesét érti, elsősorban az értékelést is magában foglaló értelemben használja. Mind *A. Juran* minőségre vonatkozó felfogása, mind pedig *Garvin, D. A.* koncepciója öt dimenzióban határozza meg a minőséget. Ezek: a transzcendens definíció (a relatív minőség), a termékhez kapcsolódó definíció,

a felhasználóhoz kapcsolódó definíció, a gyártáshoz kapcsolódó definíció, végül az értékekhez kapcsolódó definíció. Ismertek azok a széles körű minőségfelfogások és gyakorlat, amelyek lényegében meghatározzák a gazdasági talpon maradását (például japán vállalatok alkalmazta Deming-kör), avagy a minőségfilozófia elve, amely a felső vezetés minőségpolitikával összefüggő felelősségét szabja meg. A minőségirányítás (Quality Management; QM), a minőségügyi rendszer (Quality System; QS) ma nélkülözhetetlenek és a teljes körű minőségirányítás rendszerébe (Total Quality Management; TQM) integrálódnak. A taylori QC-től a TQM-ig vezető út gazdag volt nem mindennapi fordulatokban, és ennek a fejlődésnek kényszerítő ereje készítette a *Minőség-menedzsment* című új kötet szerzőit, *Barta Tamást* és *Tóth Tihamért* arra, hogy a mindent átfogó minőséget jól kezelhető, rendkívül didaktikusan felépített, rendszerezett módon foglalják keretbe. A jelen egyértelműen a Management by Quality (MBQ) jellegű vezetői felfogásé, amely érvényre juttatásának egyik fontos feltétele, hogy a munkamegosztás különböző szintjein együttműködők időben és célszerűen tömörítve, egyben a további gondolkodást indukálva ismerjék meg a minőséggel összefüggő ismereteket. *Barta Tamás* és *Tóth Tihamé* elméleti alaponötleteket és a gyakorlati megoldásokat közvetítő könyve érdemben segíti a minőség általános érvényre juthatóságának követelményét és az iskolai tanítás/tanulás eszköztárának gazdagítását. A könyv kilenc főfejezetét megfelelő arányban szentel teret a minőséggel összefüggő kívánatos tudások rendszerezésének. Az elméleti összefüggések bemutatása és a gazdasági, intézményi szervezetek szintjeinek megfelelő feladatmeghatározások után a minőséget leghatékonyabban meghatározó tényezők felsorolása következik, kitekintéssel a nemzeti és nemzetközi minőséggel

összefüggő kapcsolatrendszerre. Szemléletes a külföldi minőségbiztosítással kapcsolatos ismeretek bemutatása. Ezek jelentőségét nem szükséges hangsúlyozni, a multinacionális gazdaságban egységes minőségi elvek betartása/betartatása ezen a téren a legszélesebb ismereteket kívánja. Gyakorlati haszonnal jár a hazai és nemzetközi minőségi szabványok, az ISO, illetve MSZ EN ISO (MSZ EN ISO 9001) bemutatása. Ide tartozna, bár a könyvben egy későbbi fejezetben található, a tanúsítási rendszer ismertetése. Az ehhez szükséges kellő oktatási, képzési területek és módszerek sokoldalú bemutatása az önképzésben is segítség, mert a közreadott programajánlatokkal, témavázlatokkal a közvetlen képzési, oktatási gyakorlatot segítik. A szerzők gyakorlatorientáltságát és szakmai igényességét tükrözi, hogy egyaránt szerepelnek feldolgozásukban a vezetők és munkatársak oktatására alkalmas ismeretek, tükrözve azt a követelményt, amely a minőségi kibocsátás feltételeként kimondja a szervezet minden tagjának felelősségét a termelés vagy a szolgáltatás területein. Az oktatás, a képzés fontosságát azzal is kiemeli, hogy az erőforrások biztosításáról szólva nemcsak a szűkebben vett anyagi feltételek szerepelnek, hanem azok a képzett személyek is, akik a rendelkezésre álló erőforrások birtokában képesek lesznek befolyásolni a minőség színvonalának tartósságát, új minőségi célok esetén pedig azok elérhetőségét.

A szűkre szabott terjedelem ellenére szól a könyv az Európai Unióval összefüggésben várható minőség elvárásokról, az arra való felkészülésről. Itt hangsúlyozottan foglalkozik a piaci mechanizmusokkal és a fogyasztóvédelem új feltételeivel. Gyakorlatias az a fejezet, amelyben a minőség menedzselése szerepel. Rövid vezetési tanácsadó ez, lényegi megjegyzésekkel, a vezetői tulajdonságoktól a csoportirányítás mód-

szeréig, jelezve azt, hogy a szervezet működésének is egyik alapfeltétele a szervezetben együttműködők kellő irányítása, motivációja, felelősségtudatuk állandó alakítása. Ennek megalapozása az iskolákban kezdődik – a megvalósítás azonban már a mindennapok tudatos feladata.

A *Minőség–menedzsment* című kötetben *Barta Tamás* és *Tóth Tihamér* jelentős pedagógiai feladatot is vállal. Nem véletlen, hogy a minőséggel kapcsolatban a filozófiai, erkölcsi és etikai kérdések elsőbbséget élveznek szerzte a világon, mert a minőség szolgálja – terméken, magatartáson keresztül – legközvetlenebbül a nemzet, a társadalom érdekeit, s a többi feladat ennek egyértelműen alárendelődik. *A minőség tanítása és tanulása a nevelési folyamat része.* Az az ember, akinek minőségfelfogása helyesen alakul, majdan munkaszervezetében is ezt képviseli – ezzel növeli annak eredményességét a hazai és nemzetközi üzleti kapcsolatrendszerben. A kötet szakmai nyelvezete igényes, mégis olvasmányos. A csoportosítások a lendületes olvasást, a rendszerezettséget a kellő erőfeszítést biztosítja a tanulás érdekében. A fejezetek végén található feladatok és összefoglalások segítik a tömörítést, a vizsgázás és/vagy vizsgáztatás lehetőségét, továbbá a tanulás eredményességének mérését.

Gyakran hangzik el, hogy az egyének vagy csoportok fenn- és megmaradásának a piacgazdaságban egyik lényeges feltétele a vállalkozókészség és -képesség. Ismert tény, hogy a népeség jelentős része alapvetően nem tipikus vállalkozó. Most, amikor szükségessé vált a pedagógusok átképzése, megfontolandó a vállalkozás tanítható ismereteinek népszerűsítése mind szélesebb körben, ehhez pedig az erre alkalmas tudnivalók szakszerű feldolgozását tartalmazó művek ismerete. Ennek előnye a vállalkozás kockázatát-

nak csökkentésében, esetleg elkerülésében mutatkozna. Ma általában az emberek alapvető adottságai – kivételes esetektől eltekintve – nem teljesítményekre, mások legyőzésére orientáltak. Az üzleti világban a vállalkozások többségének sikere attól függ viszont, hogy elég erős-e a teljesítménykényszer, a sikerorientáltság mennyire érvényesül. A vállalkozás technikája végzős soron tanulható. A vállalkozáshoz szükséges képességek fejlesztése nehezebb, de ez is lehetséges. A pszichológiai felkészültség mindenképpen hasznos, mert növeli az önismeretet, segít megközelíteni, és ha lehet, tisztázni a vállalkozói gyakorlatban előforduló problematikus eseteket. A pszichológia különböző módon vizsgálja és elemzi az ember viselkedését a gazdaságban, lelkiállapotát és a cselekedetek indítékait. Nem kétséges, hogy a vállalkozásban részt vevők önmegismerését, mások ismeretét, a helyzettől függő szükséges magatartás felismerését és az ebből származó következmények felmérését a pszichológia elősegíti. Ez a felfogás az alapja *Barta Tamás* és *Kristály Mátyás* jól szerkesztett, gyakorlati célra irányultságú *Vállalkozáslélektan* című művének, amely egyike a világbanki szakképzésfejlesztési program keretében készült munkáknak.

A hazai vállalkozók közül sokan kényszervállalkozók. Elsősorban számukra íródott a könyv, de azok számára is, akik már a vállalkozói körben vannak, vagy a vállalkozásra készülnek – akár iskolásként, akár más módon –, élvezettel forgathatják a könyvet. A szerzők céltudatosan az önfejlesztő aktivitás szükségleteire építenek, mert azt az elvi tételt fogadják el, mely szerint: a vállalkozásnak szociálisan értékes és egyénileg eredményes magatartás- és tevékenységformában kívánatos folynia. Ezzel megalapozódik az erkölcsi és etikai megbízhatóság, amelynek szükséges

érvényesülnie. A szerzőpáros követi a ma igényelt, gyors és tömörített ismeretanyagátadást, az ismereteket „in medias res” kezeli, vezérszóként felsorolva a teendőket. A jól csoportosított, arányos rendezésű, egymásra épülő fejezetek a könyv gyakorlati hasznosíthatóságát segítik elő.

A főtéma az emberi személyiség (1. fejezet, tizenhat részfeldolgozással) és az üzleti kapcsolat lehetséges kiépítése (a 2. fejezetben, kilenc belső csoportosítással). A vállalkozásokkal foglalkozó, azt különböző formákban tanító vagy tanuló személyek körében nagy az érdeklődés mind a vállalkozás elméleti, mind gyakorlati kérdéseit tárgyaló munkák iránt. Sajátos kettősségnek vagyunk a tanúi: együtt vannak jelen az elitképzésben és a tömegképzésben az azonos vállalkozási ismeretek iránti igények kielégítésének szükségletei. A vállalkozási oktatási kultúra ezt vagy kifejezetten magas szintű és legtöbbször a csak külföldi példákra alapozott tananyagokkal oldja meg, vagy általánosító, a lényegyet elfedő, de látványos megoldásokkal szolgálja ki. A gazdasági érdek mindenesetre az azonnali megoldások irányába hat, a praktikus ismeretekhez azonban gyakran nem társulnak még a legszükségesebb, a személyiségre, az ember cselekvésének néhány törvényszerűségére vagy az üzleti kapcsolatok építésének emberi tényezőire vonatkozó – akár vázlatos – ismeretek sem.

A Vállalkozáslélektan nem kíván mély pszichológiai előismereteket, ugyanis azokkal az általánosan érzelhető jelenségekkel foglalkozik – és ezekhez nyújt pszichológiai megközelítéseket –, amelyek ma a vállalkozások többségében tapasztalhatók. A könyv érdekesen mutatja be a vállalkozás motivációs hátterét, a siker és kudarc sajtós viszonyát, ezek lehetséges feloldását. A vállalkozás során felmerülő konfliktusok kezelésének módjaira is

találunk megoldásokat a könyvben, ebből vezet át a stressz-distressz körébe.

A személyesség, a nyitottság, a rokonszenv kifejezése lényegesek a kapcsolatteremtésben és maga a tárgyalókészség, az együttműködésre irányuló igyekezet sem lehet meg kellő bizalom, adaptív magatartás nélkül – erre a könyv gyakorlati példákat ad. A kapcsolatokban és azok felvételéhez kívánatos, szükséges kommunikációs készségek elemzése sem hiányzik a szerzők feldolgozásából: a metakommunikáció mellett figyelmük kiterjed az íráspszichológia, a grafológia (vitatott, de mégis nagy érdeklődéssel kísért) problémáira. Részletekbe nem bocsátkoznak, de gondolatébresztő megközelítéssel szólnak az írásjelek lehetséges jelentéséről, az aláírásban a személyiség jellemzőiről. A piaci helyzetet befolyásoló eladási és reklámpszichológia, valamint az üzleti etika néhány gondolata kellő orientációt ad az olvasó számára arról, hogy milyen sokrétűek a sikeres vállalkozás feltételei és mennyire fontosak abban a pszichológia által megközelíthető részletek.

Gáspár László: Bevezetés az emberi erőforrások elméletébe. JPTE, Pécs, 1995.

Barta Tamás-Tóth Tihamér: Minőség–menedzsment. Szókratész Kiadó, Bp., 1996. 124 o.

Barta Tamás-Kristály Mátyás: Vállalkozáslélektan. Szókratész Kiadó, Bp., 1996. 148 o.

A mának szóló három pedagógiai-neveléstörténeti könyvújdomságról

Az Eötvös József Könyvkiadó és a Magyar Írószövetség szervezésében egy könyvbemutató három könyvújdomságra hívta fel nemrég a figyelmet. Az Eötvös József Könyvkiadó gondozásában megjelent kiadványokat a legilletékesebbek, maguk a szerzők ismertették az érdeklődőkkel: *Zilahi Józsefné* a

A hazai gyakorlatban is használatosak már azok a különféle tesztmód-szerek, amelyek a személyiséggel foglalkoznak és több-kevesebb sikerrel elfogadható személyiségképet adnak a tesztek jellege és céljai szerint. A kötet anyagához kapcsolódva csoportosítják a szerzők a kipróbálásra, használatra ajánlott önismereti, emberismereti teszteket, továbbá a vállalkozó tulajdonságainak feltérására alkalmas teszteket. A közreadott konfliktusteszt a vezető konfliktuskezelési képességét, a vezetői attitűdöt a gazdasági magatartást segíti feltárni – ezzel a vállalkozó eredményessége prognózisának körvonalazására kínál lehetőséget.

Barta Tamás és Kristály Mátyás könyve az Emberi erőforrások fejlesztése Ifjúsági Szakképzési Világbanki Program keretében készült. Megjelenése időszerezésén túl szakmai segítség is a vállalkozásokba igyekvők és a már ott működők számára. A szerkesztők és bírálók: *Benedek András, Farkas Katalin és Koncz István* érdemes munkához járultak hozzá szakértői tevékenységükkel.

Krisztián Béla

szerkesztésében megjelent Óvodai nevelés játékkal, mesével című munkáját (Első könyv: Elmélet és módszertan. Továbbiak: Szöveggyűjtemény. Tavasz: Nyár. Ősz. Tél.), *Fehér Erzsébet* Preceptorok és tanítók (Tanulmányok a tanítóképzés történetéből) című kötetét és *Mészáros István* Ateista nevelés is-

koláinkban 1950–1990 című nevelés-történeti tanulmányát. A három kötet közös bemutatója valószínűleg nem véletlen. Közös tartalmi jegyük: pedagógiai-neveléstörténeti kiadványok, mindhárom a történelmi-történeti múlt őrzésének igényével íródott, és mindháromnak van a mába is mutató üzenete.

A *Zilahi Józsefné* szerkesztésében megjelent kiadvány az óvodai neveléshez kínál újdonságszamba menő ötkötetes összeállítást. Kimunkálása több évtizedes gyakorlati tapasztalat alapján óvodák és óvodák közti együttműködés eredménye. „A könyvbe semmi sem került, amit a gyakorlatban ki ne próbáltunk volna” (6. o.) – írja a szerkesztő. Az első könyv, az *Elmélet és módszertan, úgynevezett pedagógiai tanácsadó*, a további négy kötet a törzsanyag, a négy évszak köré építkező szöveggyűjtemény. A vezérfonalként szolgáló módszertani kötet lényege fogalmak, elvek újragondolása és értelmezése egy új szemléletű óvodai pedagógiai munkához, melyhez programot is ad. Két foglalkozási változatot – úgynevezett kettanttervet, illetve ajánlásokat – kínál. Emellett külön, részletesen foglalkozik az irányított mozgásos játékokkal, a játékos testedzéssel. Néhány gondolatmozaik és fejezetcím kiemelése érzékletesen szemléltetheti a könyv pedagógiai koncepcióját: Mi a gyermekkor szabadsága?; Mi a fejlődés, és mérhetők-e ennek szintjei?; Az embergyerek nem tud „nem fejlődni”; Félreértett tanulás-tanítás; Haszontalan elfoglaltságok hasznossága; Mi a játék és a mese nevelési hatása, jelentősége?; A játék rendje – a jó rendtelenség; A jó mese – az anyanyelv zenéje és észjárása; Élettér alakítása – Csoportszoba „kuckósan”. S a megvalósításához módszertani tanácsok és példák. A négy szöveggyűjtemény a játékokkal, mesékkel, versekkel, dalokkal való ismerkedés gazdag tárházát nyújtja. Helyet kapnak benne régebben élt és kortárs, valamint hatá-

ron túl élő szerzők művei, népi és népies irányt követő művek (versek, mesék), továbbá népdalok, népi játékok. Tartalma „kínálat” az óvodai foglalkozásokhoz, a pedagógus tetszés szerint választhat belőle. A kiadványban semmi olyan nincs, ami kötelező lenne. Szándékosan vállalja a magyar pedagógusok és a gyermekvilággal érintkezésbe került jeles személyek és követők szellemi örökségét. Az összeállítás azért is nagyszerű, mert amire épít: a játék (mozgásos játékok) és ismerkedés az irodalmi alkotásokkal – élményt nyújt a gyerekeknek. Érzelmi hatása szellemi és testi képességeiket műveli, a szellemi és testi kultúra alapozását segíti.

Az óvoda a köznevelési rendszer része. Sajátos szerepe volt és van az iskoláskor előtt. De vajon mit jelent ma az óvodai munkában az „újítás”, miért kell napjainkban új nevelési alappmodell? A közelmúlt fejlesztési elgondolásaira visszatekintve elmondható, hogy az 1980-as években a köznevelésbenközoktatásban elterjedt „korszerűsítési láz” az óvodákat is elérte. De hogyan? A szerző úgy véli, az óvodai nevelés funkciózavarban szenved, ma a félreértett tanulás-tanítás áll a középpontjában. Az óvodai nevelés „didaktizáló pedagógiába” csapott át. Mind az iskola-előképzítés, mind az iskolaérettség „mérése” az óvodai munka szorongást keltő „mumusává” vált. Ma úgy tűnik, az óvodában nem kap teret a gyermekvilág. Ez adta az indítékot egy új nevelési alappmodell kidolgozásához. A szerző felveti: Jó-e és kell-e az újítás mindenáron? Válaszának lényege az, hogy azt, ami jó, meg kell tartani és ápolni kell. Hangsúlyozza: „Nem a mindenáron új, hanem a jó megoldásokat keresik. A pedagógiai munkában – vallja a szerző – mindennél előbbre való az óvónő emberi minősége és mesterségbeli tudása. Az érdeklődő szakember számára az irodalomjegyzék bőséges forrással szolgál. A könyv ugyan óvónőknek ké-

szült, de sokat meríthetnek belőle tanítók és gyógypedagógusok, az érdeklődő szülők, nagyszülők is, egyszóval mindenki, aki óvodás és kisiskolás korú gyerekekkel foglalkozik.

Fehér Erzsébet könyve áttekintést ad a tanítóképzés történetéről. Egykori pedagógiai-iskolatorténeti dokumentumok és neves pedagógusok munkásságának, írásaik felidézése tükrében ad képet a tanítóképzés múltjáról, a sárospataki képző értékes szellemi hagyatékáról.

Amióta társadalom létezik, nevelés is van. Hazai neveléstörténetünk is több mint ezeréves múltra tekinthet vissza. Az első magyarországi iskola 996-ban Pannonhalmán, a bencés kolostor falai között létesült. Az első, névről ismert hazai pedagógus a csanádi káptalani iskola vezetője, *Valter* magiszter volt. A XI. századtól sorra alakultak a kolostori, káptalani, plébániai iskolák. A XVI. század második felétől, a népiskola szervezéséről szóló rendelkezés kiadásának évétől az oktatás kulcsembere a tanító lett. Gondoskodni kellett a felkészítésről, szervezett-intézményes képzésről. Ennek előtörténete a középkorból, a káptalani iskolákból származik, ahol is a felsőbb osztályokban tanuló „nagydiákok” (segédtanítók) – őket nevezték preceptoroknak – foglalkoztak az alsóbb szintek tanulóival, a „kisdiákokkal”. Eközben ismerkedtek a tanítói munkával, melyben némi jártasságot is szereztek. Az összeállításból megismerhetjük a tanítóképzés múltját: szervezeti és tartalmi ki-, illetve átalakulását, valamint a képzés feltételeit, azok változását és fejlődését az évszázadok során. Olvashatunk a pedagógia történetének pataki vonatkozású nevezetes eseményeiről és kiváló személyiségeiről. A szerző többek között említi *Tóth Pápai Mihályt*, az első hazai pedagógia-tankönyv íróját; *Nyíry Istvánt*, a számtan tanításához készített „A Számvetés Tudományának kezdete...” című könyv

szerzőjét; *Erdélyi Jánost*, aki magára vállalta a pataki népiskolaügy gondozását, fejlesztését és tankönyvsorozatának összeállítását; *Zirzen Janakát*, aki *Eötvös József* megbízásából az első magyar állami tanítóképző szervezője és vezetője volt; *Kiss Áront*, a neveléstörténeti tankönyv íróját és *Lázár Károlyt*, akit a tanítói továbbképzés szükségessége foglalkoztatott, ennek érdekében könyvsorozatot is indított. Századunk első évtizedeiben *Lázár Károly* pataki tanítóképző intézeti tanár jól látta, hogy a tanítók képzőbeli felkészítése csak az alapokat adhatja meg, pályájuk során folyamatos továbbképzésre van szükségük, amit kiadványok megjelenítésével lehet és kell is segíteni. Ezért indított szakmódszertani könyvsorozato(ka)t „A gyakorlati pedagógia kézikönyvtára” címmel. Az 1927-ben Sárospatakon megjelent úgynevezett vezérkönyvek belső címlapján a szerkesztő így fogalmazta meg a célt: „...közelebb hoztuk a vezérkönyvet a tanítóhoz...”. S hogy miként, azt is megtudhatjuk. A szerző különös figyelmet fordít a pedagógia tantárgyra és a neveléstörténet tantárgyi szerepének helyzetére, valamint a neveléstörténeti tankönyvek kiadására, a pedagógussá válás folyamatára. A tanítói munkához alapvetőnek tekintették a múltban is a pedagógia tárgy tanulását. Jártasság szerzését ebben a tárgyban már a XVIII. század végén elvárták az osztálytanító „öregdiákoktól”, a preceptoroktól is. „Aki pedagógikát nem tanult és (azt) jól nem végezte, az se külön-, se edjütt-oktató nem lehet” (33. o.) – idézi a szerző egy 1796-os pataki kollégium dokumentumát. Az új tantárgyhoz tankönyv is kellett. De vajon kinek? Egy ezzel kapcsolatos polémia tárgyába is bepillanthat az olvasó. A pedagógia tárgy tanításához-tanulásához a XVIII. század végén jelentek meg az első hazai pedagógia-tankönyvek, közöttük *Tóth Pápai Mihályé*. Ez szintézisben tárgyalta a ne-

veléstan, oktatástan, valamint a nevelés- és oktatásmódszertan elméletét és gyakorlatát. *Eötvös József* 1868-i népoktatási törvénye a tanítóképzésről is rendelkezett. Ezt követően az 1870-es években a „komplex pedagógia” tananyagból kivált a neveléstörténet. Az új „közismereti” tárgyhoz készült Kiss Áron (*Döle Ödön* társszerzővel) *Neveléstan története* című munkája. Még e század első évtizedeiben is ezt a könyvet használták.

Fehér Erzsébet könyve szinte napjainkig megismertet a tanítóképzés, különös figyelemmel a sárospataki tanítóképzés történetével. A tartalmas kiadvány méltán tarthat számot a pedagógusképzőkben neveléstörténetet oktató kollégák és hallgatók érdeklődésére és a pedagógia, a tanítói szakterület, egyáltalán az iskolázás múltja iránt érdeklődők figyelmére is.

A szakemberek nagy adóssága – jegyzi meg a szerző –, hogy még nem írták meg a tanítóképzés teljes és hiteles történetét. Remélhetőleg ezt a hiányt mielőbb pótolják.

A könyvben olvasottak a jelen ismertető íróját is megjegyzésre készítik: A megismert történeti előzmények után elgondolkodtató, hogy a pedagógusképző intézményekben még ma is a neveléstörténet tantárgy helyét, szerepét „keressük” a pedagógiai tárgyak között, és még mindig a tantárgyi rendszerbe illesztés problémáinak megoldásán kell munkálkodni!

Mészáros István *Ateista nevelés iskoláinkban 1950–1990* című könyve adott történelmi időszak, a közelmúlt nevelés- és oktatáspolitikáját, tanügyi helyzetét ismerteti. Dokumentumok tükrében tárgyilagos történeti képet kíván adni erről az időszakról. Növümként szól az ezeréves magyar nevelés történetében a negyven évről, amikor is („mindenfélre előzmény nélkül”) megjelent és uralkodóvá vált az ateista nevelés gyakorlata. Úgy véli, szükséges ezt

az „új” típusú időszakot teljes részletességgel feltárni és bemutatni. Meggyőződése, hogy csak hiteles tényanyag közvetítése segíti a múlt valósághű megismerését (ami többek között a felnőtté váláshoz is nélkülözhetetlen). Négy évtizeden át különböző kifejezések mögött (marxista, materialista, dialektikus materialista, szocialista, kommunista és tudományos világnézet) ugyanaz az elvárás érvényesült – írja a szerző –, az ateista nevelés. Súlyos törest jelentett ez az időszak a társadalom életében. Alapvető emberi szabadságjogok sérültek: a vallás, a kulturális és ezzel együtt a lelkiismereti szabadság. A „külső irányítás” és annak hatása a társadalmi élet szinte valamennyi terén, de leginkább a tanügyben érvényesült. A szerző rámutat: demokratikus jogállamokban az egyház belátása szerint szervezhette közösségi életét, megillette a közéleti sajtószabadság, a hitoktatás és a hitre nevelés szabadsága, továbbá az iskolaalapítás szabadsága is. Nálunk az elmúlt időszakban mindez (azaz az egyház autonómiája) nem érvényesült. Az akkori elvárás szerint a szocialista (s esetenként más jelzők alatt szereplő) világnézeti „szellemű” ateista nevelést szolgáltatta a tanterv, a művelődési anyag (kiválasztása és értelmezése), a tankönyvek, a szakirodalmi anyagok, a miniszteri rendeletek, intézkedések. E nézet alapján határozták meg a pedagógus kötelességeit és a szakmai köteletségérzetükkel szembeni követelményeket is.

A vallásszabadságot törvény ugyan nem tiltotta, de a pártirányítás burkolt formában, erősen korlátozta azt. A tanügyi szelleme is gátját jelentette érvényesülésének. Hogyan történt mindez? A szerző a könyvben számos tény dokumentál. A négy évtizedet három szakaszra tagolva mutatja be, így nyomon követhető a kinyilatkoztatásokban mutatkozó „szemléleti változás” (hullámozása, illetve árnyalatai) is.

A szerző tanulmánya végén felveti: készülöben a lelkiismereti és vallásszabadságról szóló törvény, megtörténik az oktatási törvény korrekciója is. De, vajon mi lesz a világnézet, a „tudományos világnézet” kifejezés jelentéstartalma?

Egyelőre úgy tűnik, ebben a vonatkozásban nincs érvényes, konszenzussal elfogadható álláspontja az oktatáspolitikának.

Napjainkban több jel mutat arra, hogy „új” pedagógia kap(hat) szabad tereket. A pedagógus alapos szakmai felkészültséggel és nevelői lelkiismeretével hallgatva végezheti felelősségteljes munkáját. Követésre méltó példaként érdemes emlékezni *Eötvös József* munkásságára, aki a „józan egyensúlyteremtés kultúrpolitikusa volt...”. A maga korában – írja *Mészáros István* egy korábbi írásában – *Eötvös* azt tartotta fontosnak, hogy „az iskola az egyetemes erkölcsi értékeket sajátíttassa el tanulóival... Ma sem tehet okosabbat az iskola.” (Kis magyar neveléstan – rendszerváltás idejére. HANI-Alapítvány,

Bp., 1991.) S a tanügyigazgatásra vonatkozó gondolatait is érdemes megfontolni: „...szükség van központi irányításra, szükség van a helyi érdekek érvényesítésére...”, de a megfelelő működés érdekében szükség van a kettő „megnyugtató összehangolására”. El kell ismerni *Eötvös* felfogásának mai igazát – vallja a szerző.

A kép, melyet a kiadvány feltár, elgondolkodtató. A megismert történeti tények alapján azt mondhatjuk, sajnos, volt, ahogy volt. De a mondott időszakban is munkálkodtunk, jöttek létre eredmények, munkakapcsolatok is alakultak. Más körülmények között valószínűleg mások és másként tán jobban alakították volna társadalmunk életét. Mindehhez a recenzens kérdése: Rohamosan változó világunkban vajon társadalmunk mikor emelkedik az erkölcsiség olyan szintjére, amikor az egyén boldogulása nem lesz kiszolgáltatva más (politikai jellegű) érdekeknek, hanem az csakis szaktudásától és szakmai emberségétől (attitűdjétől) függ?

Zilahi Józsefné (szerk.): Óvodai nevelés játékkal, mesével. Első kötet: Elmélet és módszertan. Továbbiak: Szöveggyűjtemény. Tavasz. Nyár. Ősz. Tél. *Eötvös József* Könyvkiadó, Bp., 1996

Fehér Erzsébet: Preceptorok és tanítók. *Eötvös József* Könyvkiadó, Bp., 1995

Mészáros István: Ateista nevelés iskoláinkban 1950–1990. *Eötvös József* Könyvkiadó, Bp., 1996

Lányi Katalin

Contents

- Mária Bognár*: The Curriculum Database of the National Institut of Public Education (Page 3)
- Quality of Education and the Local Education Administration (Page 11)
- Mária Nagy*: School Efficiency and Local Deciston-making in a Small Hungarian Town – Case Study (Page 12)
- Ágnes E. Vámos*: Education, Schools in a Village – Case Study (Page 22)
- Zsuzsanna Horváth*: Analysing Textbooks – Aspects and Procedures (Page 29)
- Pál Honffy*: Books, Textbooks and Publishing – the Role of the Responsible Editor (Page 37)

School and Culture

- Attila Szentirmai*: The Kind of Teacher Schools Will Need – Hungary's Future and Public Education (Page 42)

Mental Hygiene

- „Our job is to create a need for a mental hygenic approach” – *Júlia Szekszárdi* interviews Director of Szolnok City Education Consulting Centre Eszter Seifert and her Assistant Anna Berkes (Page 56)
- Case Studies from Szolnok (Page 63)

Environmental Education

- Éva Csobod*: Environmental Education in the National Core Curriculum and in the Local Curricula (Page 70)
- Søren Breiting*: New Trends in Environmental Education (translated by *Éva Csobod* and *Livia Görbics*) (Page 73)

International Baccalaureate, Part 7

- Gábor Hamp*: TOK (Theory of Knowledge) (Page 82)

Hungarian schools – the first one thousand years

- Sándor Györiványi*: Chapters from the History of Hungarian Vocational Training (Page 94)

Forum

- Veronika Kóré*: „If I Were the Minister of Cultural Affairs” - the Way Second-graders See the Cultural Minister: findings of a survey at Vác (Page 106)

Critics–Observer

- Reflections on three „Entrepreneur-friendly” Books (*Béla Krisztián*) (Page 119)
- Three New Books on the History of Education – a Message for our Time (*Katalin Lányi*) (Page 123)

Inhalt

- Mária Bognár*: Datenbank für Curricula im Landesinstitut für das Unterrichtswesen (S. 3)
- Die Qualität des Unterrichts und die lokale Unterrichtsleitung (S. 11)
- Mária Nagy*: Erfolg in der Schule und die Entscheidungen der lokalen kulturellen Selbstregierung in einer ungarischen Kleinstadt – Fallstudie (S. 12)
- E. Ágnes Vámos*: Unterricht, Schulen in einem Dorf – Fallstudie (S. 22)
- Zsuzsanna Horváth*: Aspekte und Verfahren zur Lehrbuchanalyse (S. 29)
- Pál Honffy*: Buch, Lehrbuch, Buchgewerbe – Der verantwortliche Redakteur (S. 37)

Bildung und Schule

- Attila Szentirmai*: Was für einen Pädagogen beansprucht die Schule der Zukunft? – Unsere Bildung und das Zukunftsbild in Ungarn (S. 42)

Mentalhygiene

- „Unsere Aufgabe ist, den Anspruch der Menschen für eine bestimmte Betrachtungsweise der Mentalhygiene zu wecken“ – Ein Gespräch mit Eszter Seifert, der Leiterin der Pädagogischen Beratungsstelle in der Stadt Szolnok und Anna Berkes, der Mitarbeiterin der Beratungsstelle (*Júlia Szekszárdi*) (S. 56)
- Fallstudien aus Szolnok (*Júlia Szekszárdi*) (S. 63)

Umwelterziehung

- Éva Csobod*: Umwelterziehung im Nationalen Core Curriculum und in den regionalen Curricula (S. 70)
- Søren Breiting*: Die neuen Trends in der Umwelterziehung (übersetzt von Éva Csobod und Livia Görbics) (S. 73)

Internationale Reifeprüfung VII.

- Gábor Hamp*: Theorie des Wissens (S. 82)

Die ungarische Schule ist 1000 Jahre alt

- Sándor Győriványi*: Kapitel aus der Geschichte der ungarischen Fachbildung I. (S. 94)

Werkstatt

- Veronika Kóré*: „Wenn ich der Minister wäre“ - Das Bild über den Minister bei Schülern der zweiten Klasse des Gymnasiums nach einer Untersuchung in Vác (S. 106)

Kritik-Beobachter

- Gedanken über drei „unternehmensfreundliche“ Bücher (*Béla Krisztián*) (S. 119)
- Über drei Neuerscheinungen im Bereich Pädagogik-Erziehungsgeschichte, die die Gegenwart ansprechen (*Katalin Lányi*) (S. 123)

