

2012/4–6 Tartalom

Kerettantervek – szakiskola

- 3 **Mayer József:** Miért van szükség új közismereti programra a 3 éves szakiskolában?
- 35 **Gönczöl Enikő – Morvay Zsuzsanna:** Kerettanterv és helyi tanterv – a gyakorlatban

Erkölcsei nevelés és etikaoktatás

- 52 **Gönczöl Enikő – Jakab György:** Az iskolai erkölcsoktatás dilemmái
- 56 **Lányi András:** Az emberismeret és etika tantárgy elméleti háttéréről
- 78 **Ramarás István:** Javítható-e az „erkölcsstan vagy hittan” elképzelés?
- 92 **Lányi András:** Erkölcsóra az iskolában
- 99 **Jakab György:** Erkölcsstan és médiaismeret a gyermekfilozófia tükrében
- 111 **Robert Fisher:** Hogyan tanítsuk az értékeket?
- 123 **Beran Ferenc:** „Erkölcsstan és etika – a tantervtől a megvalósulásig”
- 125 **Takács Márta – Kiss Anna:** Erkölcsstan és etika a filozófiaoktatás keretében
- 129 **Maksay Mária:** Jót s jól, de hogyan? – egy középiskolai tanár elmélkedése az etika oktatásáról
- 132 **Hajduné Tölgyesi Livia:** Az erkölcsstan szükségességéről

eLEMÉRÉS

- 134 **Hunya Márta:** eLEMÉRÉS 2012 – Változások – Az eLEMÉRÉS-t másodszor is elvégző iskolák adatainak összehasonlító elemzése
- 146 **Kárpáti Andrea:** Az eLEMÉR mérőeszköz kritikai elemzése
Tartsayné Németh Nóra: eLEMÉR és a Facebook

Tanulmányok

- 165** **Burián Miklós:** Miért nem szeretik a gyerekek az ének-zene órát? Hazai és nemzetközi kitekintés az ének-zene oktatás gondjairól
- 175** **Husztai Anett – Revákné Markóczi Ibolya:** A modellezés pedagógiája a természettudományos oktatásban
- 183** **Budai László:** Gondolkodási folyamatok fejlesztése dinamikus geometriai szoftverrel
- 192** **Zsigmond Anna:** „Cigányoknak nevezett emberek” („the people called Gypsies”) az Amerikai Egyesült Államokban
- 210** **Veréb Szilvia:** A szakok sikerességének vizsgálata a Szent István Egyetemen
- 236** **Stummer Judit:** Katonai alapismeretek a polgári középfokú oktatásban

Neveléstörténet

- 250** **Mayer József:** A felnőtteket oktató iskolák belső világa

Könyvjelző

- 269** Andragógiai és szakkollégiumi kutatások (Paulusz Richárd)
- 272** Szakkollégiumok Magyarországon (Paulusz Richárd)

Mayer József

Miért van szükség új közismereti programra a 3 éves szakiskolában?

BEVEZETÉS

Az elmúlt év tavaszán az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) Fejlesztési és Innovációs Központja kapott megbízást arra, hogy kidolgozza a 3 éves szakiskola közismereti programját. Elkészült a „nulladik” változat, amelyet a Nemzeti Erőforrás Minisztérium (NEFMI) munkatársainak a segítségével két alkalommal ismertethettek és vitathattak meg több szakiskola vezetőjével, illetve pedagógusával. Ezt követően elkészült az a szövegváltozat, amely felkerült az OFI honlapjára. 2011 szeptemberétől ennek a változatnak a kipróbálását kezdhették el azok az intézmények, amelyek erre önként vállalkoztak.

Az első tapasztalatok kicserélésére a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézetben (NSZFI) szervezett konferencián került sor, amelyen közel 60 intézmény képviselője jelent meg. A közismereti program kapcsán kibontakozott vitában a különféle, egymással teljesen szemben álló álláspontokat nehezen lehetett összeegyeztetni, közelíteni egymáshoz. A legjelentősebb problémaforrások a következők voltak:

- A program által támasztott, műveltségterületekhez kapcsolt követelményeket sokan alacsonynak találták, míg voltak olyanok, akik szerint azok a szakiskolai tanulók számára nem teljesíthetők.
- A nem hagyományos tantárgyi szerkezetben történő tanóraszervezést sokan nem tartják megvalósíthatónak, mások pedig ezt találták az egyetlen „kivezető útnak” a jelenlegi helyzetből.
- A közismereti óraszámok is vitát gerjesztettek, mert többen elfogadhatatlanul alacsonynak találták azokat, míg mások szerint ebben az iskolatípusban egyáltalán nem szükségesek a közismereti órák.

2011 decemberében és 2012 januárjában az OFI munkatársai 25, a közismereti programot kipróbáló iskolában monitoring tevékenységet végeztek. A cél az volt, hogy betekintést nyerhessünk a kipróbálás folyamatába, és a kapott információk alapján 2012 tavaszán véglegesíthessük a közismereti programot. A közismereti program intézményi szintű bevezetésének támogatásához az OFI módszertani csomagot tervezett. Annak érdekében, hogy a csomag tartalmi elemeit közelíthessük a pedagógusok elvárásaihoz,

februárban hét alkalommal¹ szerveztünk találkozót azért, hogy az igényeket felmérhessük.

A SZAKISKOLÁVAL KAPCSOLATOS IGÉNYEK

A szakiskolai képzés szerkezetének megváltozása számos alapkérdést vetett fel mind a közismereti, mind pedig a szakismereti programokkal összefüggésben. Igyekeztünk számos terület képviselőjétől összegyűjteni azokat a megnyilatkozásokat, amelyek a jövő szakiskoláról szóló víziókat tartalmaztak.

Az egyik legjelentősebb változást az okozta, hogy az egyes évfolyamokon belül a hangsúly (és az arány) eltolódott a szakmai elméleti és gyakorlati tárgyak felé.

- *A képzési idő 3 évre rövidül, és mindhárom évfolyam szakképzési évfolyamként fog működni; nagyobb hangsúlyt kap a képzés elejétől a szakmai gyakorlati képzés.*²

Ugyanezt az álláspontot képviselte az a vélemény is, amely a német duális modellre irányította a figyelmet. Ez a modell közismereti tartalmak tekintetében a műveltség egy keskenyebb sávját öleli fel.³

A hazai szakmai szervezet vezetői közül voltak olyanok is, akik mind a szakmai, mind pedig a közismereti tartalmakban jelentős változtatásokat tartottak szükségesnek:

- *A szakiskolák kerettanterveiben – a közismereti és szakmai előkészítő tantárgyakban egyaránt – jelentős változtatások szükségesek.*⁴

Többen a szakértők közül felismerték azt a problémát, hogy a szakiskolai képzésbe érkező fiatalok egy részénél olyan jelentős tudás- és kompetenciahiány mutatkozik, amely a képzésbe történő eredményes bekapcsolódás alapvető gátját képezi. Ezért megfogalmazták, hogy ebben a helyzetben a szakiskolákra hárul(na) az a feladat, hogy tanulásra, illetve munkavégzésre alkalmassá tegyék a sokszor (akár halmozottan is) hátrányos helyzetű gyereket. A tanulói beilleszkedés sikerességének elősegítésére az alábbi fő irányokat vélik alkalmasnak:⁵

1 A hét találkozó helyszíne egy-egy balassagyarmati, gyöngyösi, kecskeméti, pápai, szekszárdi és két budapesti szakiskola volt, ahol a környező szakiskolák vezetői, pedagógusai is megjelentek. Az ott elhangzottakat, illetve a találkozók után e-mailben elküldött reflexiókat, kérdéseket is beépítettük a tanulmányba.

2 Odobina László (Szakoktatás, 2011/7. sz.). A kormány által elfogadott szakképzési koncepció főbb tartalmi elemei.

3 „Németországban a duális rendszer alapvetően vállalati képzést takar, amelyet második elemként egészít ki az iskolai oktatás, [...] amelynek keretében szakmai elméletet, kulturális és társadalmi ismereteket tanulnak a diákok.” Dirk Wölfert (Szakoktatás, 2011/1. sz.). A német modell interjú (Tóth Etelka)

4 Szenes György (Szakképzési Szemle, 2011/1. sz.). A 125 éves Bolyai (Összeállítás)

5 Lásd erről bővebben: Dávid János – Horváth Gergely: Munkaerő-piaci esélyek és pályaelhagyás a szakmai képzés végzőseinek körében. In *Iskolakultúra*, 2010/1. sz.

- Egyrészt a mentális felkészítés, amelynek támogatására pedagógiai munkát segítő szakemberek (pl. szociális munkások) alkalmazására lenne szükség;
- másrészt pedig felhívják a figyelmet arra, hogy a diákok képességeit és otthoni körülményeit figyelembe vevő pedagógiai megközelítés alkalmazása nélkül nem tartják lehetségesnek az eredményes(ebb) oktatás megvalósítását a szakiskolákban.
- A tanulási, magatartási és beilleszkedési zavarokkal küzdő tanulók integrációját támogató módszerek alkalmazását javasolják, s végső soron azt, hogy az oktatás/képzés egészét illetően meg kell találni annak a lehetőségét, hogy a diákok gyakorlatközelí és értékteremtő munkát végezzenek.

Több korábbi kutatás is felhívta a figyelmet arra, amit egy vállalkozó a következőképpen fogalmazott meg:

- *A mai fiataloknak mások az értékeik [...] ezért számunkra az, amit a mai fiatalok képviselnek, kicsit idegen.*⁶

Azt, hogy pontosan melyek a fiatalok számára fontos értékek, többnyire tisztázta a kutatás. Ami bizonyos, hogy a tankönyvekben megfogalmazódó és a pedagógusok által közvetített értékek tanulói elfogadtatása több problémát is felvet, amelynek a lehetséges következményeivel mindenképpen foglalkozni kell.

- *...nehéz motiválni a tanulókat, mert a többség minden, az iskolában megszerezhető ismeretet feleslegesnek talál...*⁷

A MONITORING TAPASZTALATAI

A 2011 decemberében és 2012 januárjában lezajlott – korábban már említett – monitoring tevékenység célja az volt, hogy a közismereti program kipróbálásáról közvetlen tapasztalatokat szerezhessünk. Mind az intézmények vezetői, mind pedig a megkérdezett pedagógusok közül többen olyan általános problémá(ka)t fogalmaztak meg, amelyekről úgy vélik/vélték, hogy azok megléte miatt nem lehet sikeres – szerkezettől függetlenül – a szakiskolai képzés.

- Szinte minden iskolában elmondták, gyakori gond, hogy az általános iskolai tanulási kudarcok, a rejtett és elhanyagolt hiányosságok teljes mértékben gátolják az újabb ismeretek elsajátítását, a szakmai képzés alapjainak lerakását. Ezért többen úgy gondolták, hogy amíg az általános iskolák felső tagozatáról továbbra is jelentős tudás- és kompetencia-deficittel kerülnek ki a tanulók, addig a szakiskolai képzés helyzetén érdemben nem lehet javítani.
- Több vezető is felhívta arra a figyelmet, hogy a megújulásnak sok esetben gátat vethet az, hogy a pedagógusok sokszor csak a bejáratott és az általuk eddig is használt tankönyveket alkalmazzák szívesen, ritkán kezdeményezik, hogy az iskolában bevezessenek olyan újdonságokat,

6 Kalmár Péter vállalkozó (Szakoktatás, 2011/4. sz.)

7 Török Balázs: Tankönyvhasználat a szakiskolákban (Szakképzési Szemle, 2010/3. sz.).

amelyeket az elmúlt évek jelentősebb programjaiban fejlesztettek ki. Ugyanakkor azt is jellemzőnek tartották, hogy a tanulók is megszokásból elvárják, hogy mindig tankönyvből kapják az anyagot.

- Az intézménylátogatások során a monitorozók több tanórát is meglátogattak. Bár a látottakat nem tekinthetjük kizárólagosnak, az azonban elgondolkodtató, hogy a meglátogatott iskolák mindegyikében csak frontális módszerrel találkoztak a látogatók. A kérdésre, hogy miért nem szervezik a tanulói tevékenységre a tanórát, azt jelezték a pedagógusok, hogy erre nincsenek meg a feltételek.
- Bár az intézményvezetők közül többen már régóta az összevont ismerettartalmú tárgyak (különösen a „természetismeret”) mellett állnak, de a pedagógusok megszokott szaktárgyi besorolása (végzettsége) miatt nekik is kételyeik vannak azzal kapcsolatban, hogy ezt a programot hogyan lehet intézményi szinten üzemeltetni. Úgy tűnt, hogy az elvi, szakmai álláspontokat mindig átszínezik a tantestületek sajátos, személyes érdekei, szempontjai.
- És végül, többen felhívták a figyelmet arra a jelenségre – amelyet néhány év óta több kutatásban magunk is tapasztalhattunk –, hogy nemcsak az gond, hogy gyenge a tanulók tanulmányi eredménye, hanem az is, hogy emelkedik azon tanulóknak a száma, akik nem nagyon vagy egyáltalán semmit sem akarnak tanulni.

MIÉRT GONDOLJUK ÚGY, HOGY VÁLTOZTATNI KELL A SZAKISKOLAI KÖZISMERETI PROGRAMON?

A szakiskolákban (korábban a szakmunkásképző intézetekben) tanuló diákok jelentős részét – sokszor okkal és joggal – minősítették hátrányos helyzetűnek. Ez alatt – sok más mellett – többnyire azt értették, hogy olyan tanulókról van szó, akiknek az iskolai teljesítményében és ennek következtében az iskolai előmenetelében is számos, sokszor nehezen orvosolható probléma van. Olyanok, amelyeket az iskola a rendelkezésre álló pedagógiai eszközökkel nem tudott (és több esetben nem is akart) orvosolni.

A szakiskolákba jelentkező diákok többsége már a rendszerváltást megelőző időszakban is olyan családokból került ki, ahol a szülőknek az iskolázottsága alacsony volt, és ezért jövedelmük sem tette lehetővé azt sok esetben, hogy akár saját, akár gyermekük iskoláztatására a „szükségesnél többet” tudjanak költeni. A szakirodalom korán felfigyelt az ebből adódó problémákra. A kádári időszak második felében egyre erőteljesebben hangoztatták azt, hogy a „fizikai dolgozók” gyermekei közül kevesen szereznek magasabb iskolai végzettséget/képesítést, és az okok között egyrészt az iskolarendszerből adódó problémákra, másrészt pedig a családi helyzetből adódó nehézségekre igyekeztek rámutatni.

Egy, a rendszerváltást megelőző időszakban készült kutatás során,⁸ amelyben a hátrányos helyzetű fiatalok felsőfokú továbbtanulásával kapcsolatos esélyeiket és lehetőségeit vizsgálták, megállapították, hogy az

⁸ Molnár Péter: A felsőfokú továbbtanulási igény kialakulásának és megvalósításának feltételei hátrányos helyzetű fiataloknál. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989, 119–123.

„indulási különbségek mérséklésének számítana már az is, ha ezek a különbségek a tanulmányok folyamán nem növekednének.”

Az idézett szerző ehhez még azt is hozzáteszi, hogy a hátrányos(abb) pedagógiai feltételrendszer a hátrányosabb helyzetű tanulókat sokkal jobban sújtja, mint előnyösebb helyzetű társaikat. Megoldásként a differenciálást javasolja, amely megítélése szerint két-féleképpen érvényesíthető:

- a. egyrészt úgy, hogy az eljárással csökkenthetők az indulási különbségek,
- b. másrészt pedig a differenciálás mérsékelheti az indulási különbségek befolyását az általános iskolai tanulmányok egész tartamára.

Egészében a „kompenzatorikus programok helyett sokoldalúbb hasznot ígér optimális fejlesztési feladatok kidolgozása a különböző fejlettségi szintű tanulók számára”. Elgondolása mögött az a hit áll, hogy a különbségek csökkentése, az esélyek kiegyenlítése korántsem olyan megváltoztathatatlan, mint azt „kényelmesen, első meggondolásból sokan vallják”.⁹

Az 1989/90-ben bekövetkező gazdasági-politikai-társadalmi fordulatot követő években érdemi változás nem történt ezeknek a tanulóknak a helyzetében. A helyzet annyiban azonban mindenképpen változott, hogy az általános iskolát követően – sőt, a szerkezetváltó gimnáziumok létrejöttével már közben is – jelentősen megváltoztak az iskoláztatási törekvések: azok a családok, akik ezt megtehették, olyan középfokú intézménybe írtatták gyermeküket, amely a szakma mellett (vagy anélkül) érettségit is biztosított. Az érettségit nem nyújtó szakmunkásképző intézetekből formálódó szakiskolák így törvényszerűen váltak a hátrányos helyzetű tanulók gyűjtőiskolájává. Ezt a tényt ekkor és a következő években számos kutatás dokumentálta.¹⁰

Így nem keltett meglepetést, hogy a rendszerváltást követően elkészült közoktatás-fejlesztési stratégia azt állapította meg, hogy sokáig számottevő mértékben csökkent a továbbtanulásra nem jogosító, szakképzés iránti kereslet¹¹, azaz a szülők lehetőség szerint olyan iskolatípust keresnek gyermekeik számára, amely lehetővé teszi a szakma- és pályaválasztás elhalasztását, késleltetését. E jelenség hátterében ugyanakkor azt is megfigyelték, hogy megnőtt a középiskolákból kimaradó tanulók aránya. A két dolog ott függ(ött) össze, hogy az érettségit (is) nyújtó képzésbe olyan tanulók is bekerülhettek, akik számos ok miatt nem tudtak (és esetleg nem is akartak) a követelményeknek megfelelni. Az iskola elhagyásából azonban nem következett automatikusan az, hogy az érettségit nem nyújtó szakképzésben folytatták tanulmányaikat. A kialakuló helyzet egyértelművé tette, hogy a szakiskolákban többnyire a társadalom (leg)hátrányosabb helyzetű családjaiból érkező tanulók folytatják majd tanulmányaikat.

⁹ A hátrányos helyzetű tanulókról szóló viták és elképzelések rövid összefoglalásához lásd: Mayer József: Integráció 3 dimenzióban. In *Kitörés*, OFI, Budapest, 2008, 19–34. (FÁK-könyvek 5.).

¹⁰ Lásd erről: pl. Liskó Ilona tanulmányait.

¹¹ A közoktatás fejlesztésének stratégiája (vitaanyag). 1994. december, MKM 16., 27.

Az elmondottakat az 1. ábra adatai támasztják alá, mutatva, hogy az elmúlt fél évszázadban hogyan változott meg a középfokú iskolák iránti kereslet. Ezeket a tényeket más oldalról az befolyásolja, hogy a következő években tovább folytatódik a tanulók létszámának a csökkenése, ami nem helyi, hanem sokkal inkább az oktatás(politika)irányítás szintjén igényel majd beavatkozó lépéseket.¹²

Az ábra tehát elsősorban arra hívja fel a figyelmet, hogy az általános iskolát követően a tanulók zöme az érettségit is nyújtó iskolatípusokban kívánja tanulmányait folytatni, a kérdés azonban az, hogy kik alkotják azt a tanulói kört, akik nem ezt az utat választják. Róluk alább részletesen szólnunk, itt csak annyit jegyzünk meg, hogy a 9. évfolyamon zajló tanulói mérések – kivétel nélkül – arról számolnak be, hogy az ebbe az iskolatípusba járó tanulók teljesítménye *minden területen messze elmarad* a gimnáziumokba és szakközépiskolákba járó tanulók teljesítményétől.¹³

1. ÁBRA: Tanulói létszámok alakulása az egyes középfokú intézményekben



Forrás: Oktatási évkönyv 2009/2010.

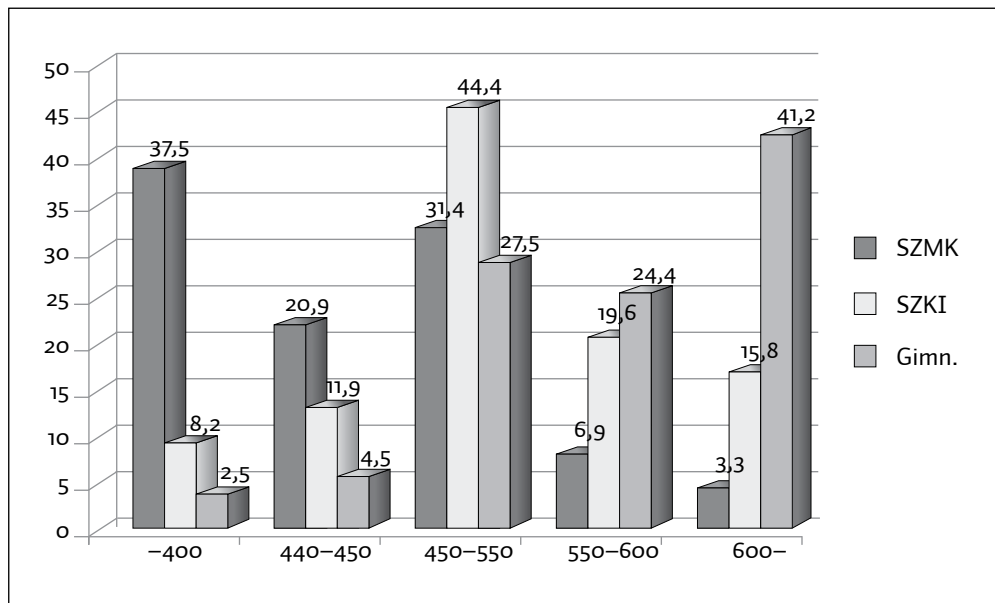
Ez azonban nem újdonság, mert ezt a tényt már a megelőző évtized kutatásai is feltárták. A következő ábra a középiskolákban tanulók szövegértéssel kapcsolatos eredményeiről ad számot, és jól mutatja, hogy a szakmunkásképzőkbe, szakiskolákba járó tanulók magas hányadának alapvető gondjai voltak a szövegértéssel, azaz gyakorlatilag funkcionális analfabétáknak voltak tekinthetők. Ezzel (is) magyarázható, hogy ekkor és a következő években továbbra is rendkívül magas volt és maradt az iskolából lemorzsolódó, vagy más jellegű

¹² Lásd erről: Lannert Judit: A demográfiai folyamatok hatása a közoktatás költségvetésére. In Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest, 2008.

¹³ Lásd erről: pl. 2011. évi Országos kompetenciamérés eredményei: [online] <http://kir.hu/okmfit/> [2012.11.05.]

tanulási kudarcokkal szembenező tanulóknak az aránya. Ettől nem elválasztható probléma az is, hogy ezekben az iskolákban/osztályokban nagyon csekély számban vannak olyan tanulók, akik képesek kiemelkedő teljesítmény elérésére, ezért sok helyütt hiányoznak azok a „teljesítményminták”, amelyek kedvező(bb) módon befolyásolhatnák e tanulók tanulással (és általában az iskolával) kapcsolatos attitűdjeit.

2. ÁBRA: A 16 éves tanulók létszámaránya a teljesítménycsoportokban, iskolatípusok szerint (%)



Forrás: Monitor '95. A tanulók tudásának mérése. Szerk.: Vári Péter, OKI, 1997. 164. o.

Matematikából sem produkáltak jobb eredményt ezek a tanulók. A problémáról szóló tanulmány szerzője megállapította, hogy

„a szakmunkásképző intézmények tanítási színvonala messze elmarad a szakközépiskolákétól és még inkább a gimnáziumokétól [...] a szakmunkásképzős tanulók a matematika területén igencsak leszakadni látszanak [...] általános matematikai ismeretek területén megrekedtek az ismeretazonosítás – felismerés és rutinműveletek szintjén.”¹⁴

A szakmunkás végzettségű tanulók tudáshiánya – több más tényező együttes hatása mellett – a rendszerváltást követő évtized közepére megjósolható következményekkel járt. Az átalakuló gazdaság számos hagyományos szakmával amúgy sem tudott mit kezdeni, de a végzettek esetében – éppen a korábban jelzett problémák miatt – az át- és továbbképzések

¹⁴ Krolopp Judit: Matematika. In Vári Péter (szerk.): Monitor '97. A tanulók tudásának változása. OKI, Budapest, 1999, 130–131.

megszervezése is jelentős akadályokba ütközött. Ezért a pályakezdő munkanélküliek között ők képviselték a legmagasabb arányt.¹⁵

Ez a probléma egy évtized elmúltával is fennáll. 2010-ben a tanulók tudásáról szóló jelentés újfent megállapítja, hogy „a szakiskolákban a tanulók képessége nem csak elmarad az átlagos fejlődés szintjétől, de esetükben a két évvel korábbi teljesítményhez képest valójában stagnálásról, sőt enyhe csökkenésről beszélhetünk (kiemelés: M. J.).¹⁶

Az e helyzetből adódó perspektívanélküliség, amely a szakmunkásképzős diákok egy részét jellemezte, más következményekkel is járt. Mivel ezekben az intézményekben – részben a profil és a szerkezet miatt – kevés lehetőség volt a pályakorrekcióra, „a tanulók jó része az adott szakma perspektívatlanságát érzékelve, otthagyja az intézményt.”¹⁷ Mivel az iskolákból kimaradó tanulók zöme az első két évfolyam valamelyikén hagyta abba a tanulást, lépésükkel tovább növelték az alacsonyán iskolázottak nem csekély számát. Ez a tény a következő években egyre nehezebben kezelhető egyéni élethelyzeteket teremtett, hiszen a rövid tanulói utak éppen azoknak a tudáselemeknek és kompetenciáknak az elsajátítását tették lehetetlenné, amelyek nélkül az átalakuló munkaerőpiacon nem nyílt/nyílhatott esély az elhelyezkedésre.

Egyértelművé vált, hogy a szakiskolák tanulóinak többsége több szempont szerint is a hátrányos helyzetű tanulók közé sorolható. Lemaradásuk – a többi, középfokon tanuló diákhöz képest – egyre nagyobb arányokat öltött, így nem véletlen, hogy az oktatáspolitikai gondolkodásának a középpontjába a hátránykompenzáció és/vagy az esélyteremtés került. A '90-es évek végén egy konferencia egyik előadásában erős hangsúlyt kapott annak az igénylése, hogy a kudarcot kudarokra halmozó diákok számára Magyarországon is meg kell teremteni „az iskolarendszeren belüli, illetve iskolarendszerű képzések körüli intézmények hálózatát, azaz a »zöld út sávját«, a »biztonsági hálót«, a »második esélyt« nyújtó intézményhálózatot.”¹⁸

A szakiskolába kerülő tanulók „negatív”, maradékelv¹⁹ alapján történő szelekciója élesen vetette fel a roma tanulók középfokú oktatásával kapcsolatos kérdéseket is, amelyeknek megnyugtató megoldására napjainkig nem került sor. Mivel a roma tanulók többségét már

15 Lannert Judit: *Az ifjúsági munkanélküliség és az iskolaszervezet. Konferencia-előadás a Kényszerpálya vagy modernizáció?* Lillafüred, 1996. november 27–29. In *Új Pedagógiai Szemle*, különszám, é. n. 22.

16 Balácsi Ildikó – Lak Rozina – Szabó Vilmos: *Országos kompetenciamérés 2010*. Oktatási Hivatal, Budapest, 2011, 21.

17 A közoktatási rendszer és a rendszerben való továbbhaladás. In Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a közoktatásról*, 1997. OKI, Budapest, 1998, 101.

18 Bárdossy Ildikó: *Esély(teremtés) és együttműködés*. Konferencia-előadás: Esélyteremtés és iskola, Lillafüred, 1999. november 29. – december 1. BAZ Megyei Pedagógiai Intézet, 22. o. és A második esély iskolája. (Liliane Lafond – Edward Tersmette: *Útmutató második esély iskolája felállításához* (1999. X.) /fordítás: OKI, Tanulásfejlesztési Központ).

19 A szakiskolások esetében ezért is nagy probléma az, amit egy tanulmány így fogalmazott meg: „Az arányok átrendeződése mögött a jobb képességű tanulók tömeges menekülése áll. Ők azok, akik korábban a szakmunkásképzők »elitjé« alkották, ma viszont már inkább az érettségit adó szakközépiskolát választják – így az előbbi leggyengébb képességű, jellemzően legtöbb hátránnyal küzdő fiatalok gyűjtőhelye marad.” In Domján Krisztina: *A szakképzés hasznosulásának kutatása: áttekintés*. Szakképzési Szemle, 2011/4. sz. 187.

az általános iskolában is kedvezőtlen körülmények között oktatták, ezért továbblépésük a középfokú intézményekbe nem, vagy csak nagy nehézségek árán valósulhatott meg. Az érettségít (is) nyújtó képzési irányokba bekerült tanulók jelentős százaléka gyorsan kimaradt a képzésből: vagy egyáltalán nem folytatta tanulmányait, vagy ha igen, akkor a szakiskolákban.²⁰

Nem könnyítette meg az iskolák helyzetét a szakképzési politika többszörös irányváltása/ingadozása sem. Egy, a rendszerváltás első négy éve után készült összefoglaló megállapította,²¹ hogy az akkori Munkaügyi Minisztérium által elkészített előzetes szakképzési koncepció paradigmaváltást ígért, és ez részben – különösen az iskolaszervezet vonatkozásában – be is következett. Ám az itt tanulók egy részének a helyzetében nem hozott gyökeres változást, mert e változások – részben a demográfiai mutatók eredményeképpen, előre megjósolható módon – vezettek oda, hogy „minden iskolatípusban megváltozik a tanulók szociális összetétele, terhelhetősége. A szakközépiskolában és a gimnáziumban tömegesen jelennek meg a közepesek, a szakiskoláknak jut a maradék.”²² Egy másik tanulmány²³ ezt követően már a szakmunkásképzés válságának az okait kutatta, és a képzési rendszerből adódó problémaként értelmezte azt, hogy a szakmunkásképzőt végzett fiatalok közel 40 százaléka ekkor már munkanélküli volt, illetve munkanélkülivé vált.

Befejezésül érdemes egy összegző megállapítást idézni, amely szerint az érettségít nem nyújtó szakképzés válságtüneteiért alapvetően két tényező együttes hatása felelős, az oktatás rossz minősége és az erősödő kontraszelekció.²⁴

Nem véletlen tehát, hogy az elmúlt évek kutatásai²⁵ – mint erre többször hivatkoztunk – következetesen rávilágítottak arra, hogy azokat a tanulókat, akik az általános iskolát kö-

20 Farkas Lilla – Kardos Zsófia – Mayer József – Németh Szilvia – Szira Judit: *Diszkrimináció az oktatásban*. (UNESCO nemzeti jelentés – Magyarország). OFI, 2008, 12–16.

21 Farkas Péter: Szakképzés-politika. In *Educatio*, Mérleg 1990–1994., 1994 tavasz, 30.

22 Uo 35.

23 Liskó Ilona: A szakmunkásképzés fejlesztésének alternatívái. In *Educatio*, 1996. tavasz, 2–3.

24 Kézdi Gábor – Köllő János – Varga Júlia: Az érettségít nem adó szakmunkásképzés válságtünetei. In Fazekas Károly – Köllő János (szerk.): *Munkaerő-piaci Tükör 2008*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, OFA, Budapest, 2008, 87

25 A probléma jelzéséről lásd továbbá pl.: *Élőlánc Magyarorszáért!* Politikai vitairat, 2010, 58. „A szakiskolai szakképzés jelenleg (kiemelés: szerzők) a leszakadó rétegek iskolája.”, és „A középfokú programok közötti szelekció hatása különösen a szakiskolák esetében figyelhető meg, ahol jelentős arányban tanulnak a máshová fel nem vett, kényszerválasztás útján bekerült, alacsony motiváltsággal és gyenge felkészültséggel jellemezhető tanulók. (kiemelés: szerzők) In *A magyar oktatás fejlesztése*. UNESCO nemzeti jelentés 2005–2007. OFI, Budapest, 2008, Sinka Edit: A XXI. századi oktatási rendszer változásai: áttekintés, és „...Magyarországon az átlagosnál nagyobbak a különbségek a tanulók szociális, gazdasági és kulturális háttere szerint, és az átlagosnál jóval kisebb arányban fordulnak elő kivételek, olyan tanulók, akik a gyenge szociális, gazdasági és kulturális háttérük ellenére jó eredményt érnek el. Magyarországon tehát a családi háttér teljesítményt meghatározó szerepe továbbra is erős, az oktatási rendszer nem tudja ezt a hatást gyengíteni, így a társadalmi különbségek újratermelődését nem tudja megakadályozni.” PISA 2009, Összefoglaló jelentés, OH, 2010, 56–57., és „A szakképzés megújítása olyan kulcsfontosságú kérdés, amely mind az általános, mind pedig a nevelési–oktatási folyamatokról szóló nemzeti stratégia kiemelt eleme”. In *Szárny és teher*. Bölcsök Tanácsa Alapítvány, 2009, 99.

vetően a szakiskolákba érkeznek, több, már eddig is említett ok miatt nem lehet a hagyományos módon, a hagyományos pedagógiai eszközökkel és iskolai tartalmakkal eredményesen tanítani. A magas arányú iskolai kudarcok (elfogadhatatlan mértékű lemorzsolódás, év végi bukások és évismétlések, magántanulóvá nyilvánítások, iskolán belüli súlyos konfliktusok) is arra ösztökélték a kutatókat, hogy új tanítási/tanulási paradigmában gondolják végig a lehetőségeket. Mindezeket a monitoring jelentések is megerősítik:

Sajnos, egyre több kudarcral kell szembesülni a napi munka során. A tanulóink nagy része ingyen kapja a könyveket, de még azt sem hozzák el magukkal, és így nagyon nehéz dolgozni. Azzal is kell szembesülni, hogy egyre több mindent megengednek a diákok maguknak, így a tanórán sok időt kell a fegyelmezésre fordítani.

A legnehezebb problémának a hiányzások kezelése mutatkozik, mert az amúgy is gyenge képzettséggel/kompetenciákkal érkező tanulók tanórai késései (és adott esetben az egész nap mulasztása) egyre nehezebben korrigálható helyzeteket teremt.

„A legnagyobb kihívást a tanulóknál a hiányzások jelentik. Igen magas az iskola hiányzási mutatója. Miután kötelező beiskolázást biztosító intézményről van szó, így a 9. évfolyamos tanulók 20 százalékát nem is látják. A maradék 40 százaléka nem osztályozhatóvá válik a magas hiányzás miatt. Ha már itt van az iskolában, akkor nem okoz problémát a fegyelem betartása!”

1. TÁBLÁZAT: Szakközépiskola						
Osztály	2009–2010		2010–2011		2011–2012	
	Létszám	Hh létsz.	Létszám	Hh létsz.	Létszám	Hh létsz.
9. A	36	26	35	30	36	28
9. B	33	25	35	29	36	27
9. C	34	25	34	29	33	27
10. A	23	14	33	18	34	16
10. B	24	13	33	17	32	15
10. C	29	18	33	22	34	20
10. D	28	12	–	–	–	–
11. A	23	12	27	16	21	14
11. B	23	5	27	9	22	7
11. C	22	16	26	20	21	18
11. D	22	5	–	–	21	7
12. A	19	9	22	13	23	11
12. B	22	0	21	4	23	2
12. C	21	15	21	19	22	17
12. D	26	9	21	13	22	11
Összesen	385	204	368	239	380	220
		52,9%		64,94%		57,89%

2. TÁBLÁZAT: Szakiskola közműveltségi képzési szakasz

Osztály	2009–2010		2010–2011		2011–2012	
	Létszám	Hh létsz.	Létszám	Hh létsz.	Létszám	Hh létsz.
9/1	34	34	34	36	34	36
9/2	34	27	34	31	34	29
9/3	33	9	33	13	33	11
9/4	34	27	34	31	34	29
9/5	33	13	33	17	33	15
9/6	32	9	32	13	32	11
10/1	34	25	32	29	32	27
10/2	33	21	32	25	32	23
10/3	33	20	31	24	31	22
Összesen	300	185	292	219	295	203
		61,6%		75%		68,81%

3. TÁBLÁZAT: Szakiskola szakképzési szakasz

Osztály	2009–2010		2010–2011		2011–2012	
	Létszám	Hh létsz.	Létszám	Hh létsz.	Létszám	Hh létsz.
11/1	27	13	28	17	28	15
11/2	36	–	28	4	28	2
11/3	34	–	28	4	28	2
11/4	30	25	28	29	28	27
11/5	19	5	28	9	28	7
12/1	26	4	25	8	25	6
12/2	20	7	32	11	32	9
12/3	30	6	32	10	32	8
12/4	35	9	28	13	28	11
12/5	28	12	26	16	26	14
13/1	30	5	28	9	28	7
13/2	30	17	29	21	29	19
Összesen	345	109	340	151	340	127
		29,8%		44,41%		37,35%

Azokban az osztályokban egyre nehezebb helyzetben vannak a pedagógusok, ahol magas arányban vannak jelen hátrányos helyzetű tanulók. Az 1., 2., 3. táblázatok ezt érzékeltetik.²⁶

A legfontosabb adat az, hogy a hátrányos helyzetű tanulók magasabb arányban jelennek meg a szakiskolákban, mint az érettségit is nyújtó szakképzésben. Az általános tendenciát érdemes konkrét intézmény szintjén vizsgálni. Jól látszik az 1. táblázatból, hogy egy kelet-magyarországi intézmény esetében az egy-egy osztályban vagy tanulócsoportban akár a tanulók 75 százaléka is ebbe a csoportba sorolható.

E tanulók jelentős része, az adatok tanúsága szerint, a korábbi képzési szerkezetben már a közismereti szakaszban gyakorlatilag kimaradt az iskolából. A pedagógusok szerint az alapvető problémát a családi háttér jelenti, amelynek a hiányosságait az iskolai munka nem tudja megfelelő mértékben ellensúlyozni.

„A tanulók egyre rosszabb családi környezetből érkeznek. Így az iskolának, az osztályfőnöknek egyre inkább pótolnia kell a családot. Minden évben, amikor szembesülök ezzel, felmerül bennem a kérdés, hogy fel vagyunk-e erre készülve? Rendelkezünk-e azokkal a kompetenciákkal, amelyekkel ezt nyugodt szívvel felvállalhatjuk? A mi iskolánkban is szembesülnünk kell azzal, hogy az iskola nagymértékben függ a társadalomtól, annak fejlettségétől, igényeitől is. Ahhoz, hogy tudjunk segíteni a ránk bízott, bennünket választott diákoknak, már a 9. évfolyam elején felmérjük őket.

Mit is hoztak magukkal az általános iskolából, mire építhetünk. Szövegértést és matematikát mérünk. A matematikánál a következő területeket vizsgáljuk:

- számok írása, olvasása;
- alpműveletek;
- mértékváltás;
- arányok;
- terület-, kerületszámítás;
- térfogatszámítás;
- százalékszámítás.

Ennek ismeretében tudunk segíteni a diákoknak.

A szociális gondozást tanuló diákok még éretlenek a szakma elsajátításához. A kőművesek közül többen érkeztek az ún. 6-os iskolából. (Eltérő tantervű oktatás folyik.)

Sajnos a családokon belül jelenleg több helyen is szerepcserék vannak.

Ez mit jelent? A tanuló, ösztöndíjból, egyéb támogatásból többet visz haza, mint amennyi segílyt kap a szülő! A gyerek előlépett családfenntartóvá. Nálunk ezzel is kell szembesülni.”
(Pedagógusok, Kelet-Magyarország)

Az idézett példa jól érzékelteti, hogy a szakiskolákban egyre nagyobb számban jelennek meg olyan élethelyzetek, amelyek pusztán csak pedagógiai eszközökkel már nem, vagy csak rendkívül kis hatásokkal és ennek megfelelő csekély eredményességgel kezelhetők. Sok más mellett, az egyik legnagyobb problémát az utolsónak említett gyermekkori vagy iskola melletti munkavállalás jelenti.

Nem könnyíti meg a helyzetet, hogy a szakemberek között „megoszlanak a tapasztalatok arról, hogy milyen módszerekkel tudják az iskolák ezeket a tanulókat eredményhez juttatni. Az biztos, hogy jelenleg nem létezik koherens, az intézmény egészét átható központi vagy intézményi szintű támogatási politika ezen a téren. Ennek kidolgozására ugyanis az iskolák még nem készültek fel, illetve kívülről nem, vagy csak csekély mértékben kaptak erre támogatást.”²⁷

Vannak javaslatok és programok, amelyek eredményre vezethetnek, de ezeknek a komplex(itásra törekvő) szemlélet- és eszközrendszere csak lassan és jelentős támogatással vezethető be az intézmények többségében.²⁸ Az új szemlélet és módszer sikeres bevezetésének az esélyét, a bemutatott kedvezőtlen jelenségek ellenére, jelentősen elősegítheti az a tény, hogy a szakiskolák számottevő hányadában az elmúlt években nagymértékű fejlesztések zajlottak, amelyek kedvező hatását mind az iskolák menedzsmentje, mind pedig a tanterületek kapcsán már nem lehet (és nem kell) figyelmen kívül hagyni. Azok az intézmények, amelyek e fejlesztések érintettjei voltak, úgy tűnik, hogy sokkal kedvezőbben képesek reagálni azokra a változásokra, amelyek a 3 éves szakiskolai program bevezetéséből következnek.²⁹

MI TÖRTÉNIK A TANÓRÁKON?

Nem kell hosszasan érvelni amellett, hogy a szóban forgó tanulók számára a hagyományos, többnyire frontális óravezetésre épített tanóraszervezés nem lehet eredményes. A hátránykompenzáció sokkal eredményesebb lehet részben egyéni foglalkozások szervezésével, részben pedig a tanulók aktivitására épített módszerek alkalmazásával. Egy korábbi kutatásunk azonban éppen azt mutatta meg, hogy az új módszerek szélesebb körű elterjedésére még várunk kell.

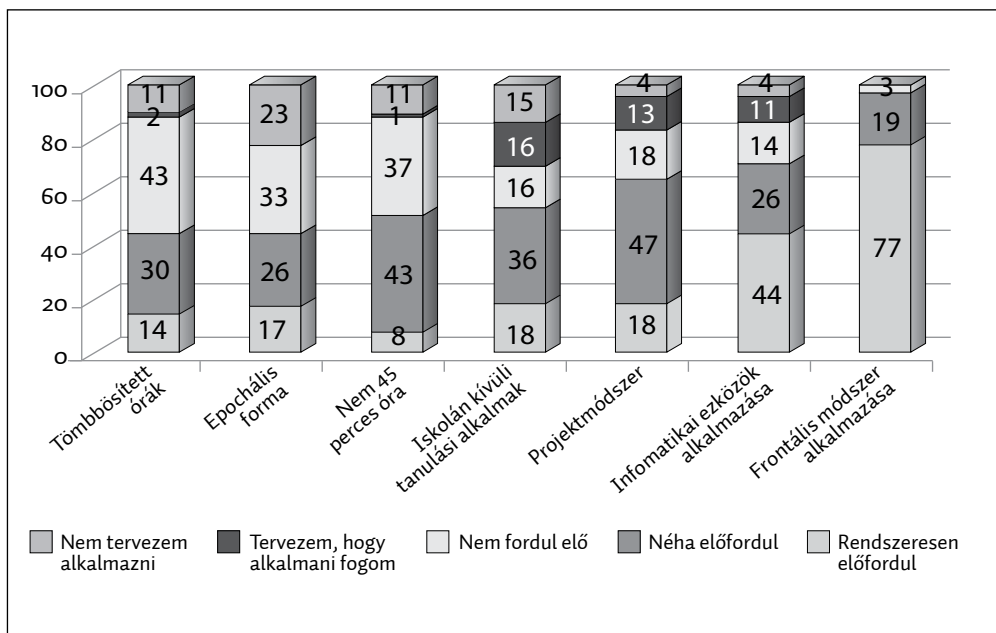
27 Kópatakiné Mészáros Mária: Az inkluzív oktatás: a jövő útja. In Radácsi Imre (szerk.): *A magyar oktatás fejlesztése. UNESCO nemzeti jelentés Magyarország 2005–2007.* OFI, Budapest, 2008.

Az elmúlt évtizedben számos pilot-jellegű program ugyan felkínált megfelelő megoldásokat, de abban igaz van a cikk szerzőjének, hogy ezek számos ok miatt – s ezek egyike minden esetben a pénzügyi korlát volt – nem terjedtek el a közoktatásban. Lásd erről: az OKI 2002 és 2005 között kidolgozott koncepcióját (Esélyt teremtő iskolák, A második esély iskolái, Esélyteremtő és hátránykompenzáló iskolák) vagy a Dobbantó programot.

28 Lásd erről: Mártonfi György: *A szakiskolában kudarcos réteg fejlesztése számára tervezett program keretei.* Vitaanyag egy tervezett koncepció alapelemeiről. Kézirat. A szerző legfontosabb elképzeléseiben – amelyek többségét magunk is osztjuk – a hosszú távra ható megfontolások előnyben részesítése, az érintett szereplők együttműködésének és partnerségének az erősítése, az oktatásszervezés területén a személyre szabottság és a rugalmasság biztosítása, a térszervezésben az iskoláttanítás, a tanulók számára közvetítendő tananyagban a tartalmi elemeknek a hétköznapi élethez történő közelítése és a pozitív diszkrimináció érvényesítése lehetnek azok az elemek, amelyeknek az alkalmazása idővel sikereket eredményezhet ebben az iskolatípusban is. A Dobbantó program ezekből többet érvényesített, ám a költségvetési korlátok jelenleg nem teszik lehetővé a tömeges alkalmazást.

29 Szakiskolai fejlesztés. In *Reformok az oktatásban 2002–2006.* OM, Budapest, 2006, 262–267.

3. ÁBRA: „Az Ön gyakorlatában előfordulnak-e az alábbi tanulászervezési módok, módszerek?” (%)³⁰



Forrás: Glosszárium, OFI 2008.

E korábban szerzett tapasztalatot bizonyos mértékig megerősítették azok az élmények, amelyeket a monitoring látogatások során szereztek munkatársaink. Az óralátogatások leírásai közül egy rövid, szemléltető jellegű mutatóanyagot teszünk közé, amely – a választott minta esetében jellemzőnek tekinthető. Az órák többségén tehát a frontális óravezetés volt a meghatározó, amelyekben a változatosságot – és ez nagyon fontos eleme – a pedagógusok személyiségében rejlő különbségek jelentették. (Lásd: keretes szöveg.)

Ezért a közismereti program fejlesztésekor eleve arra törekedtünk, hogy az egyes műveltségterületek tartalmi elemei csekély(ebb) lehetőséget teremtsenek a frontális óravezetés számára. A cél az volt, hogy a tanórákon a pedagógusok és a tanulók közötti közös kommunikációra épülő interakciók száma növelhetővé váljon.

³⁰ Glosszárium. 100 000 szó a szakiskoláról. OFI, Budapest, 2009, 46.

Az óralátogatások tapasztalataiból

9. évfolyam – történelemóra – vidéki városi szakiskolában

Az osztály eredeti létszáma 26 fő, ebből az óra elején 16 fő volt jelen, 1 tanuló később érkezett. A pedagógus az OFI honlapján megtalálható kerettantervet használta. A tanulók egy vidéki kiadó történelem és állampolgári ismeretek tárgyú kötetével dolgoztak.

A pedagógus 1 perces késéssel érkezett a tanórára, az adminisztrációra 2 percet használt el.

Az óra témája az államalapítás volt. A bevezető részben a korábban tanult anyag-részekhez keresett kérdések útján kapcsolatot (vándorlás, honfoglalás). Az órán kizárólag frontális tevékenység zajlott, szemléltetőeszköz a fal térkép volt.

A pedagógus által feltett kérdések gondolkodtató és problémamegoldó jellegűek voltak. A tanulók számára a tanulás támogatásához vázlatot diktált.

A tanulói teljesítmények értékelésére nem került sor.

A pedagógus kommunikációját a „beszéljük meg a dolgokat, mert mindenki tud valamit” stílus jellemezte.

A tanulók fegyelmezettek voltak, úgy tűnt, hogy ez nem a vendég miatt volt így.

A HÁTRÁNYOS HELYZET NÉHÁNY ÖSSZETEVŐJÉRŐL

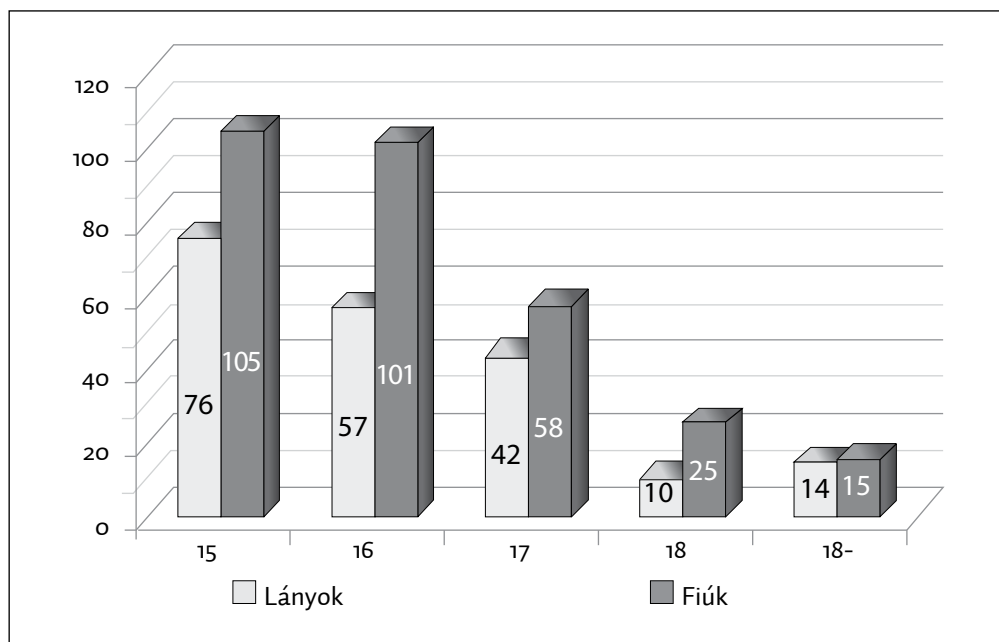
Több, korábban végzett kutatás rámutatott arra, hogy a szakiskolák az elmúlt évtizedekben a – különféle okokból ugyan, de – hátrányos helyzetű tanulók gyűjtőhelyévé váltak. Ez egyrészt rendkívüli módon megnehezítette az ebben az iskolatípusban végzett szakmai tevékenységet, illetve számottevő módon hatott annak eredményességére/eredménytelenségére is. Másrészt itt mindig is magas arányú volt a tanulói kudarcok száma.

A szakiskolai közismereti program keretében – igaz, csekély számú, és több ok miatt is véletlenszerűen választott mintán³¹ – igyekeztünk friss információkat szerezni a szakiskolákba járó tanulók néhány, az iskolai munka szempontjából fontos jellemzőjéről.

³¹ A mintába azok az iskolák kerültek, amelyek vállalkoztak a közismereti program kipróbálására. A monitorozók a fogadó iskolákban hagytak a tanulók és a pedagógusok számára kérdőíveket, amelyeknek a szétosztásába és kitöltetésébe már kevés „beeszlásuk” volt. A minta feldolgozása így is számos olyan problémát érzékeltet, amelyen a közismereti program véglegesítése előtt érdemes elgondolkodni.

A 4. ábra a mintába került tanulók koreloszlását mutatja. A kérdőívek kitöltésének minősége megítélhető, s az látszik, hogy a tanulók többsége igyekezett a feladatnak – ha nem is maradéktalanul – megfelelni. Inkább az a figyelemreméltó, hogy néhány kérdésnél feltűnően magas a nem válaszolók aránya, erre majd a maga helyén kitérünk. Egy-egy olyan tanuló volt, aki a kérdéseken túlmutató szövegeket is elhelyezett a lapokon, de ezek egyetlen egy esetben sem voltak trágár vagy a kérdőívre, annak szerzőire irányuló becsmérlő kifejezések.

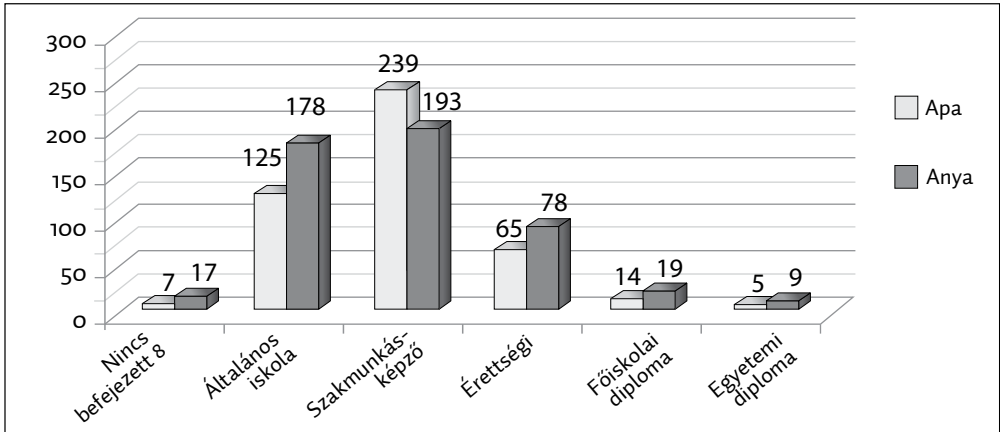
4. ÁBRA: A mintába került tanulók koreloszlása (fő)



Forrás: A kutatás során használt kérdőív

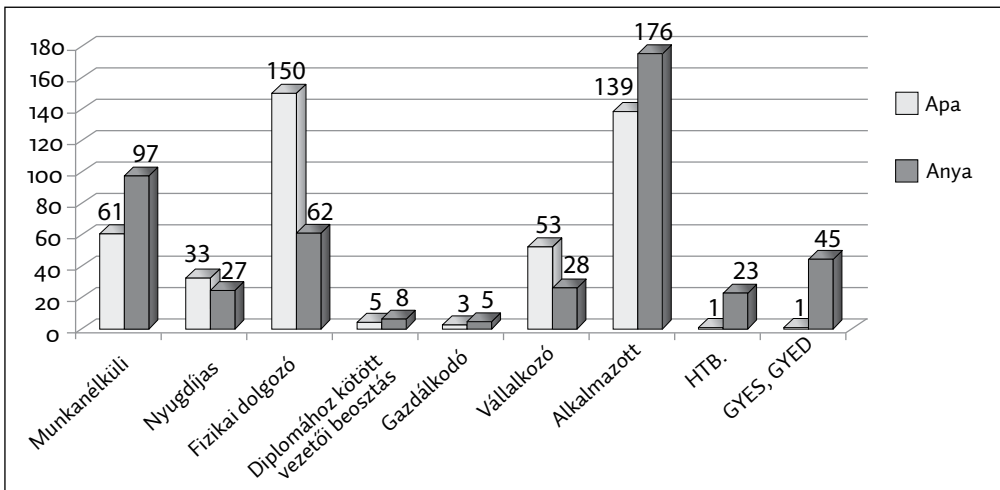
A szülők iskolai végzettségét bemutató 5. ábra nem okoz meglepetést. Az elmúlt két évtized kutatásai sorban igazolták, hogy ebbe az iskolatípusba a többnyire alacsony (vagy már annak minősülő) vagy a munkaerő-piaci elhelyezkedés szempontjából korszerűtlennek számító iskolai és szakmai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei jönnek. A problémát az jelenti, hogy a szülők többsége gyakorlatilag nem tud (és sokszor nem is akar) támogatást nyújtani gyermekének a tanulásban. Ez részben azzal magyarázható, hogy sok szülőnek nem fűződik az iskolához, a tanuláshoz pozitív élménye. Legtöbbjük átlagosan 8-11 évet töltött el az iskolarendszerben, és valószínűsíthető, hogy gyermekük esetében is valami hasonlót képzelnek. Viszonylag rövid tanulást követő gyors munkába állás, talán így összegezhető az iskoláról és a tanulásról alkotott kép.

5. ÁBRA: A szülők iskolázottsága (az említések számában)



Forrás: A kutatás során használt kérdőív

A nagyobb problémát a szülők munkaerő-piaci státusza okozza. Nemcsak az a gond, hogy a szülők számottevő hányada munkanélküli, hanem az is, hogy sokuknak olyan állása van, amely alacsony jövedelmet biztosít. A családok szegénysége a gyermekek szegénységét is jelenti, s ez egy olyan tényező, amellyel az oktatás során egyre inkább számolniuk kell az iskoláknak, a pedagógusoknak.

6. ÁBRA: A szülők munkaerő-piaci helyzete (az említések számában)³²

Forrás: A kutatás során használt kérdőív

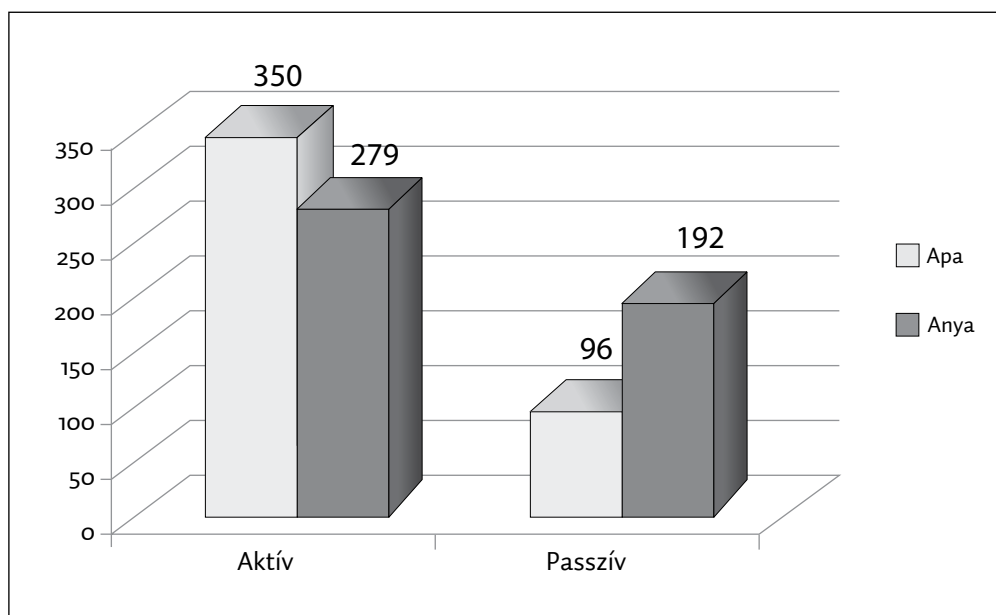
³² A kérdőíven szereplő „alkalmazott” kifejezést a tanulók tágan értelmezték. Nemcsak azokat a szülőket sorolták ide, akik érettségivel (vagy esetleg annál magasabb iskolázottsággal) rendelkeztek, hanem bárkit, akinek „főnöke” van. Így a kép némiképpen torzul, valóságosan azonban ebben a kategóriában megjelennek azok, akiknek alacsony és/vagy korszerűtlen iskolázottsága van.

Árulkodóbb a kép akkor, ha azt vizsgáljuk, hogy mekkora a hányada azoknak, akik bármilyen ok miatt nem tudnak/akarnak aktív szerepet betölteni a munkaerőpiacon. Itt – és ez már az előző ábrán is jól látszott – újabb problémaként jelennek meg az idős, nyugdíjas korban lévő szülők vagy azok, akik valamilyen okból kordedvezményel kerültek ebbe a státusba. Magas arányú a nők távolmaradása, ennek egyik okát az újabb gyerek(ek) vállalása jelenti, de jól érzékelhető az a kör is, akiket gyermekei „háztartásbeliként” tüntettek fel.³³ A tanulók számára sok esetben komoly problémát jelent az otthoni környezet „elfogadása”.

„Amit most megfigyeltem, olyan jó öt-hat éve, hogy a gyerekek nem szeretnek hazamenni. Azt szoktam mondani, ha valami olyan ügy van, ha nagyon lelkes pedagógus akarnék lenni, vagy tisztességesek akarnának lenni, akkor a tanulók 95%-át haza sem szabadna engedni az adott környezetbe.” – fogalmazott egy intézmény vezetője.

A szülők tényleges munkaerő-piaci helyzetét a 7. ábra pontosabban mutatja. Jól látszik, hogy mind az apák, mind pedig az anyák esetében milyen magas azoknak az aránya, akik ténylegesen távol vannak a munkaerőpiactól valamilyen ok miatt.

7. ÁBRA: Aktív és passzív szülők a munkaerőpiac szempontjából
(az említések számában)



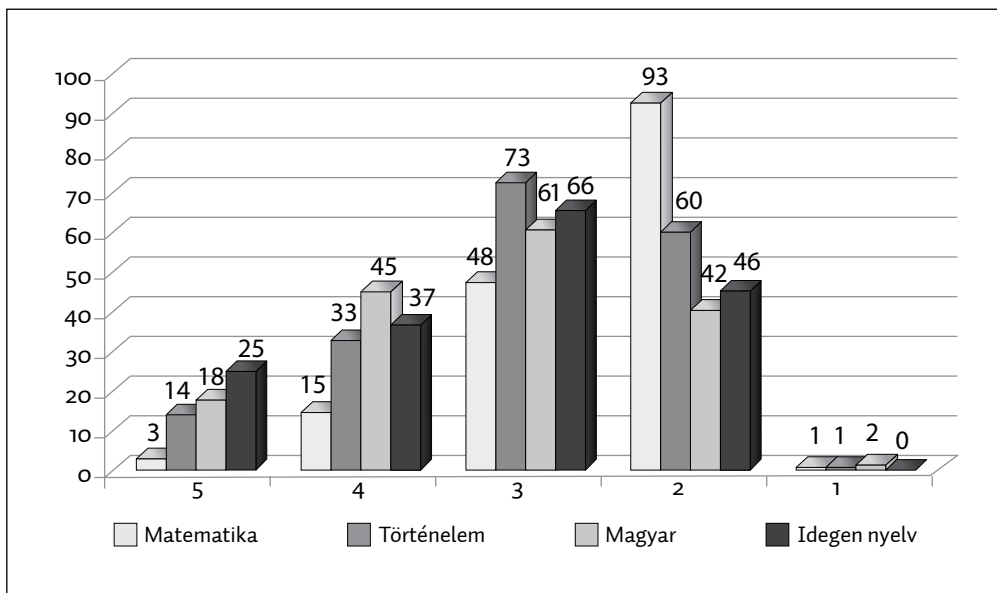
Forrás: A kutatás során használt kérdőív

³³ E körön belül további vizsgálatot érdemelne az az családok, ahol az apa munkanélküliként van megjelölve, az anya pedig gyeden van vagy háztartásbeli.

A szakiskolákba többségükben olyan tanulók érkeznek, akiknek a tanulmányi eredményeivel már az általános iskolában sok probléma volt. A nagy számok azt sejtetik, hogy a szakiskolába érkező tanulók teljesítménye az általános iskolában, akár jelentős mértékben, eltérhetett azoknak az osztálytársaknak a teljesítményétől, akik tanulmányaikat érettségig is nyújtó programokon folytatják.

Az osztályzatok többsége inkább közepes és elégséges, és néhány esetben az is előfordul, hogy a tanulók elégtelen osztályzatot kaptak a tanév végén, tehát csak a pótvizsgát követően válik „biztossá” az, hogy tanulmányaikat középfokon folytathatják. Az egyes válaszokat vizsgálva feltűnt, hogy volt a tanulóknak egy köre, akik viszont a kérdezett tárgyak esetében 4-es vagy 5-ös érdemjegyekkel rendelkeztek. Számuk nem haladja meg a kérdezett 10 százalékát. Az is figyelemre méltó, hogy számos válaszadó arról számolt be, hogy az idegen nyelvi tanulmányaival nem volt különösebb probléma, szerette a tárgyat, és az eredménye is megfelelő volt. Bizonyos tanulók esetében viszont az derült ki, hogy egyáltalán nem tanultak idegen nyelvet.

8. ÁBRA: A mintába került tanulók 8. osztályos év végi osztályzatai néhány tantárgyból (az említések számában)



Forrás: A kutatás során használt kérdőív

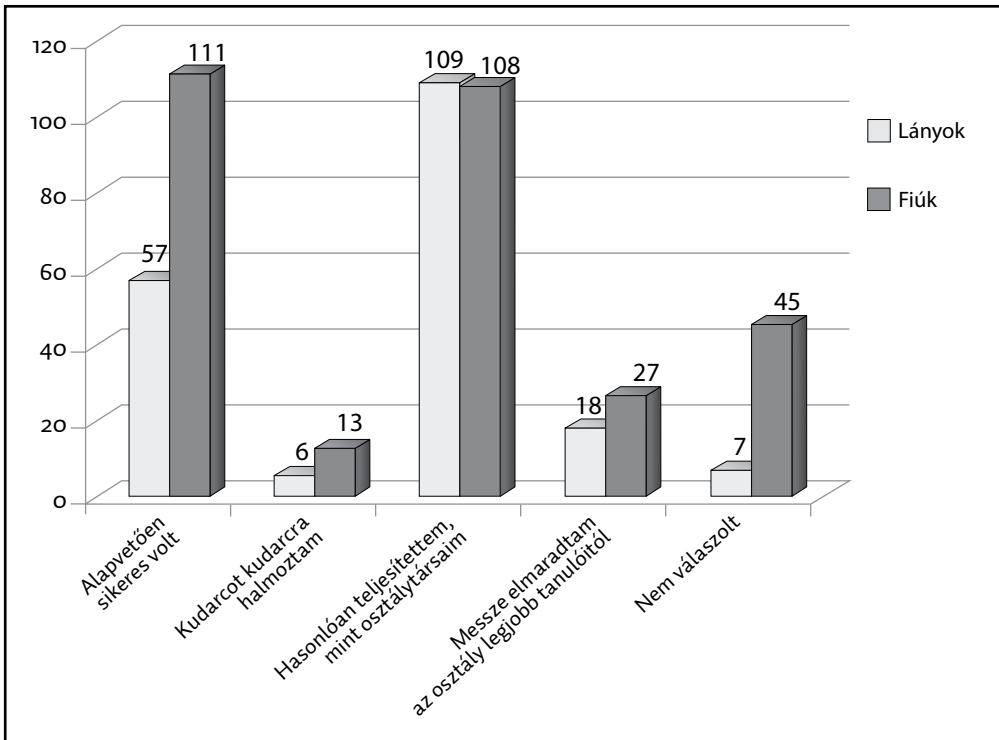
Az osztályzat által mutatott teljesítménnyel szemben a tanulók önértékelése összetettebb képet mutat. Nem várt arányban születtek olyan válaszok, amelyekben a tanuló alapvetően sikeresnek ítélte meg iskolai teljesítményét. Szembetűnő ezen belül a fiúk és a lányok által adott válaszok különbsége.

Jóval csekélyebb azoknak a száma, akik úgy látták, hogy kudarcot vallottak tanulmányaikban. Ezen belül azoknak a válasza figyelemre méltó, akik azt is meg tudták ítélni, hogy az osztály legjobbjainak teljesítményétől messze elmaradva tudtak csak teljesíteni.

Az egyik legfontosabb problémára azok a válaszok világítanak rá, amelyekben a tanulók legnagyobb része úgy ítéli meg, hogy hasonlóan teljesített, mint az osztálytársak zöme. Vélhetőleg itt olyan osztályokról van szó, ahonnan már korábban elvitték az igazán jól teljesítő tanulókat. A csoportot így a közepes vagy annál gyengébben teljesítők tették homogénné.

Végül az is feltűnő volt, hogy erre a kérdésre a fiúk különösen nagy arányban nem válaszoltak.

9. ÁBRA: Hogyan ítéled meg általános iskolai tanulmányaidat? (az említések számában)



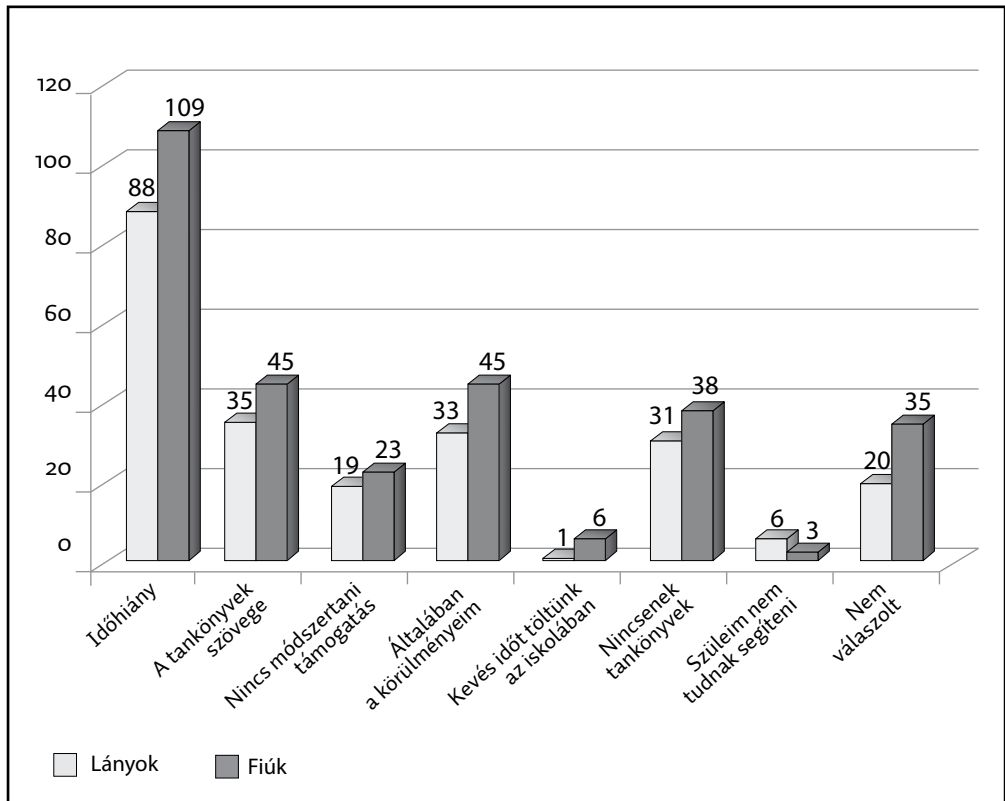
Forrás: A kutatás során használt kérdőív

A tanulási nehézségekkel kapcsolatos kérdésre a legtöbben az időhiányt mint a tanulást leginkább nehezítő körülményt említették. E válasz tartalmát itt nem vizsgálhatjuk részleteiben, de a korábbi kutatások, amelyek a tanulók iskolán kívül eltöltött idejét vizsgálták, azt erősítik, hogy a tanulók időfelhasználását alaposabban kellene ismerni, és azt elemezni, hogy melyek lehetnek azok a területek, tartalmak, kompetenciák, amelyekre az iskolai oktatás során támaszkodni lehetne a tanulói sikeresség növelése érdekében.

A tankönyvek szövege és a tankönyvek hiánya egyaránt problémaként jelent meg. A válaszok azt erősítik, hogy a jövőben el kellene azon gondolkodni, hogy ebbe az iskolatípusba milyen jellegű/típusú/szerkezetű tananyagegyüttest, illetve taneszközt tervezünk a tanulók számára.

A tanulók körülményei, valamint a tanulás otthoni, szülők által történő támogatása meglepően kevés említést kapott, ám ebben az esetben nem árt óvatosnak lenni. Valószínűsíthető, hogy az erre a területre vonatkozó kedvezőtlen információkat a tanulók még az anonim kérdőíveken sem szívesen osztják meg másokkal.

10. ÁBRA: Mi okozza a legnagyobb nehézséget a tanulásban? (az említések számában)

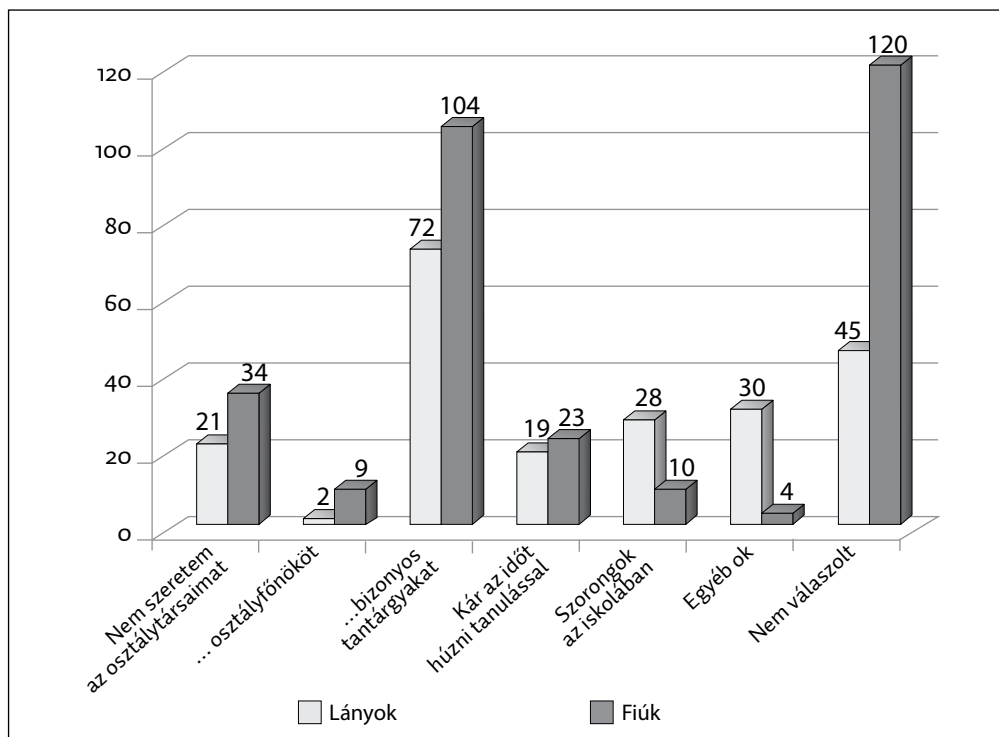


Forrás: A kutatás során használt kérdőív

Az iskolával szembeni ellenszenv, kedvezőtlen attitűd mélyén rendszerint az húzódik meg, hogy egyes tantárgyak nem kedveltek. Ez azért válik összetett kérdéssé, mert a tanulók számára a tantárgyak mögött pedagógusok vannak, és így már nagyon nehezen válaszolható meg, hogy mi is az igazi ok, ami miatt a tanulóban kialakult az iskola és tanulás iránti ellenszenv.

Kedvező jel a válaszokban az, hogy alig jelölték meg okként azt, hogy nem kedvelik az osztályfőnököt. Ez megerősíti, hogy az osztályfőnöknek kulcsszerepe van a tanuló iskolai életében, és ez azt a törekvést indokolja, hogy a jövőben növeljük az osztályfőnök súlyát mind szakmai, mind pedig szervezési/tervezési tekintetben. Ezen a téren elsősorban az osztályfőnöki óráknak új tartalmakkal és célokkal való megtöltése segíthet.

11. ÁBRA: Mi az oka annak, hogy nem szeretsz iskolába járni? (az említések számában)



Forrás: A kutatás során használt kérdőív

Összegzésül érdemes annyit megállapítani, hogy a fiúk válaszadási hajlandósága jóval kedvezőtlenebb volt, mint a lányoké.

Eltűnődve a válaszokon, megállapítható, hogy az iskolai kudarcok jelentős része továbbra is visszavezethető „a családok és az iskola értékmodellje közötti konfliktusra”,³⁴ amelyet az elmúlt két évtized során a családok élethelyzetében bekövetkezett kedvezőtlen irányú változások (munkanélküliség – szegénység – deviancia) tovább súlyosbítottak.

34 Farkas Péter: A leszakadó rétegek oktatása. In *Educatio*, Szakképzés, 1996 tavasz, 50.

NYITOTT KÉRDÉSEK

Az iskola elvégzésével kapcsolatban a tanulók céljai iránt érdeklődő nyitott kérdésekre adott válaszokból idézünk néhányat.³⁵ A válaszok jól tükrözik, hogy a tanulók jelentős része számára a legnagyobb problémát a helyesírás/fogalmazás terén mutatkozó hiányosságok jelentik, amelyek adott esetben/helyzetben a munkavállalás elemi akadályát is képezhetik. A másik problémát – amely inkább érthető – a célok megfogalmazásában látjuk. Ezeket egyszerre tekinthetjük szerénynek vagy éppenséggel rendkívül ambiciózusnak, attól függően, hogy honnan közelítjük a választ. Sok esetben egy szakma megszerzése már a „dolgok netovábbját” is jelentheti, más esetben viszont csak beteljesíti a családi „minimum-elvárást”. Azonban arra is érdemes figyelni, hogy a válaszok többségében a munkavégzés utáni erős vágy fogalmazódik meg, amely – figyelembe véve e tanulók esetében az életkörülményeket – fontos üzenet lehet az iskolák (és a munkaadók) számára.

- „Hajon akkarok dolgozni, külföldön. Gazdaglegyek.”
- „Hogy cukrász legyek és elvégzem a mestercukrászatot és saját cukrászatot nyithasak.”
- „lóvat tartani”
- „Pincér akarok lenni!”
- „letegyem a szakács szakmát”
- „Szeretnék az én szakmámba a legjobb lenni.”
- „hogy legyen 1 szakmám, hogya nem jön be az élet akkor legyen még valami”
- „Nem szeretnék hajléktalan lenni ezért. Elvégzem a szakmát és így kamatoztatom magam.”
- „Szeretem ezt a szakmát mert elége sikeres lehetek az életben ha sokat tanulok. Szeretek másoknak segíteni, én szerintem nem is választhatam volna jobb számát”
- „elvégzem és utána mehetek dolgozni”
- „Az a célom a szakiskola elvégzésével, hogy elvégezzem sikeresen a szakmám, és becsületes dolgozó ember legyen belőlem.”
- „vállalkozást indítók”
- „Az hogy eltudjak helyezkedni az iskola után is dolgozni.”
- „gépekkkel foglalkozni”
- „Egyszerű munkás legyek.”
- „Külföldi munka. Vagy más egyéb.”
- „Legyen egy szakma a kezembe és eltudja indulni az életben.”
- „Megcsinálom a szakmát és utána dolgozok benne.”

TANÁROK A SZAKKÉPZÉSBEN

A tanulók eredményessége szempontjából meghatározó jelentősége van az iskolában dolgozó pedagógusoknak. Közismert, hogy a középfokú oktatás különböző intézménytípusaiban történő munkavállalás eltérő presztízzsel jár, és ennek a „presztízshierchiának” az alján a szakiskolai pedagógusok állnak. Ez részben azzal függ össze, hogy olyan iskoláról van szó, amely nem ad (automatikusan) érettségit, de ehhez nagymértékben hozzájárul az iskolába járó tanulók (társadalmi) összetétele is. A társadalom (töbnyire) alsó harmadából verbuválódott diákság tanítása egyrészt számos nehézséggel jár, másrészt pedig – a már említett okok miatt – csekély a munka szakmai hozadéka, kevés a sikerélmény.

Még a '70-es évek kutatásain alapult Ferge Zsuzsa tanulmánya, amely első alkalommal igyekezett a szakmunkásképző iskolák pedagógusairól átfogó képet nyújtani.³⁶ A szerző megállapításai nyomán – némiképpen leegyszerűsítve – abban az időszakban az ott dolgozókat – sok más mellett – elsősorban az különböztette meg más középfokú intézmények pedagógusaitól, hogy jelentős részük nem nappali tagozaton szerezte meg első diplomáját, valamint az, hogy „itt a legnagyobb a fizikai dolgozók családjaiból, elsősorban a munkáscsaládokból származók aránya”.³⁷ Ugyanakkor más intézménytípusokhoz hasonlóan a szakmunkásképzőben dolgozó közismereti tárgyakat tanítók között már tartott az a folyamat, amelyet – nem szerencsés kifejezéssel – „elnőiesedésnek” neveztek.

A '90-es évekre, úgy tűnik, hogy jelentősen megváltozott a szakiskolák tantestületének az összetétele. Egy másik feltáró kutatás, részben a NAT bevezetéséhez kapcsolva, jelezte, hogy ez a dokumentum számottevő mértékben átalakította a közismereti és szakmai tárgyak arányát, amely a közismeretet tanítók presztízsnövekedéséhez vezetett.³⁸ E kutatás arra is rávilágított, hogy a legnagyobb feszültséget az iskolák munkájában nem ez a tény, hanem az alacsony fizetések okozták, ami miatt a pedagógusok egy része kénytelen volt másod/harmadállást is vállalni, ez viszont közvetlenül is befolyásolta az általuk végzett munka minőségét.

Jelen kutatás csak korlátozott számú minta elemzését tette lehetővé. Az iskolák kiválasztása is inkább véletlenszerűen történt, mégis azt gondoljuk, hogy az adatok – bár nem reprezentatívak – figyelemre méltóak. Azok a pedagógusok kerültek a mintába, akik kitöltötték a kérdőívet, és az a kutatás számára értelmezhető volt.³⁹ A kérdőívek tanulságait egy erre összpontosító tanulmányban tesszük majd közé, ezúttal csak egy tényezőre irányítjuk a figyelmet.

36 Ferge Zsuzsa: A szakmunkásképző pedagógusairól. In *Társadalompolitikai tanulmányok*. Társadalomtudományi Könyvtár, Gondolat, Budapest, 1980.

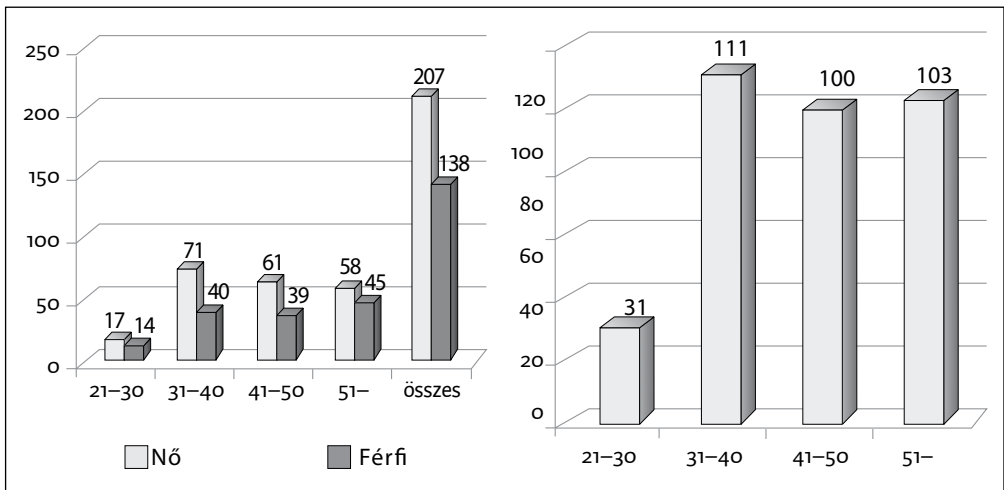
37 I. m. 240.

38 Liskó Ilona: A szakmai gyakorlati képzés a 90-es években. In *A szakmai gyakorlati képzés átalakulása*. Kutatási zárótanulmány, NSZI, Budapest, 1999, 19–20.

39 Érdemes jelezni, hogy a pedagógusok egy része rendkívül megterhelőnek és feleslegesnek tartja azt, hogy kérdőívekre válaszoljon vagy interjúkon és fókuszcsoportos beszélgetéseken vegyen részt. A válaszadási hajlandóság csökkenését és/vagy gyenge minőségét az elmúlt évek több adatfelvétele során is megtapasztalhattuk. Később erre a problémára még visszatérünk.

A 12. ábra két fontos dolgot mutat(hat) számunkra. Egyrészt jelzi, hogy ebben az évtizedben sem változott meg az a helyzet, hogy a közismereti tárgyakat többnyire nők tanítják. Másrészt – és számunkra most ez a legfontosabb – az is megmutatkozik, hogy jelentős méretűvé vált a pályán lévők „előregedése.”⁴⁰ Az igazi problémát jelen esetben nem (csak) az jelenti, hogy milyen arányban tanítanak az „50 felettiak”, hanem az, hogy ezekben az intézményekben (is) kevés a pályakezdő fiatal. Ez a következő években a korábbinál is jelentősebb pedagógushiányt okozhat. Nem akarván általánosítani az itt látható tendenciát, de úgy tűnik, hogy a magasabb életkorcsoportok esetében azzal továbbra is számolni kell, hogy a férfiak aránya a pályaelhagyások következtében tovább csökkenhet. Nyilvánvaló tehát, hogy ebben a helyzetben (még)tovább éleződhet az egymástól egyre távolabb kerülő generációk közötti különbség, amely elsősorban a szemléletben, életmódban, szokásokban, értékekben kialakuló törésvonalak mentén okozhat komoly konfliktusokat. Tehát már nemcsak kulturális különbségekről van szó, mint az eszköz- és nyelvhasználat, hanem olyan alapértékekben megmutatkozó differenciákról is, amelyek az iskolával, tanúlással kapcsolatos alapértékeket kérdőjelezhetik meg. Az általunk vezetett, iskolai agressziót vizsgáló kutatások⁴¹ már felhívták a figyelmet a tanulóknak azon körére, akik – szemben a korábbi évtizedekben tapasztaltakkal – nemcsak egy-egy tantárgyat utasítottak el valamilyen ok miatt, hanem magának a tanulásnak az egészét. A tanulni egyáltalán nem akaró fiatalok nagyobb hányadát e kutatások adatai szerint éppen a szakiskolákban lehetjük fel.

12. ÁBRA: A mintába került pedagógusok nem és életkor szerinti megoszlása (fő)



Forrás: A kutatás során alkalmazott kérdőívek

⁴⁰ Erre más, a fentebb hivatkozott kutatás is felhívta a figyelmet, mondván, hogy részben a tanárhiány következménye az, hogy „a szakmai iskolák tantestületei fokozatosan „előregednek”, az átlagéletkor általában 45-50 év.” (Liskó 1999, 24.)

⁴¹ *Frontvonalban*. MFFPPI, 2008. és *Kis könyv a felelősségről*. MFFPPI, 2009.

A pedagógusok számára a kérdőív végén egy nyitott kérdést fogalmaztunk meg: ha ők lehetnének e terület miniszterei, milyen döntéseket hoznának az oktatás minőségének javulása érdekében.⁴² A nyitott kérdés lehetőséget adott bővebb és átfogóbb válaszok megfogalmazására is, ugyanakkor ezek a válaszok alkalmasak lehetnek arra is, hogy bepillantást nyerhessünk a pedagógusok e témával kapcsolatos rejtettebb gondolkodásmódjába. A pedagógusok megjegyzései rávilágítottak azokra a problémákra is, amelyekkel a szakiskolai közismereti program bevezetése nyomán mindenképpen számolni kellett.

- A pedagógusok szempontjából az egyik legnehezebben kezelhető területnek a tanulói jogok és köteleességek „egymáshoz viszonyított” aránya tűnt. Többen vélték úgy, hogy a „tanári és diákjogok, -követelmények pontosítását” el kellene végezni, mert ez közvetve és közvetlenül is hozzájárulhatna a tanári munka presztízsének a javításához. (Voltak olyan vélemények is, amelyek erőteljesebben fogalmaztak: „a tanulói jogok szűkítése, ezzel szemben a tanárok jogkörének kiszélesítése, fegyelmezési eszközök, módok lehetővé tétele, a pedagógusok védelméről való gondoskodás.”)
- A tanári munka presztízsét sokan szorosan összekapcsolták a bérezés kérdésével. „A tanárok anyagi megbecsülése” különösen a közoktatás e nem könnyű területén véleményük szerint elengedhetetlen feltétele a sikeres és eredményesebb tevékenységnek.
- Az egyik leghevesebben vitatott kérdés a nehéz(ebb)en kezelhető tanulók esetében bontakozott ki. Többen az azóta már megvalósuló intézkedést, a tankötelezettségi korhatár csökkentését kérték számon az oktatásirányítástól, mások pedig annak a lehetőségét, hogy az iskolák „megszabadulhassanak azoktól a tanulóktól, akik túl sokat hiányoznak és bukdácsolnak”. („Néha jó volna kiemelni egy-két gyereket!”)
- A munkakörülmények kedvezőbbé tételének igénye egyrészt az infrastrukturális feltételek javítására irányult, másrészt pedig – sajátos módon – a tanulói létszámok alakítására. Általános véleményként fogalmazódott meg, hogy ezeket a tanulókat magas osztálylétszámok mellett nem lehet hatékonyan tanítani.
- Ugyanakkor olyan vélemények is megfogalmazódtak, amelyek a tantervek szintjén vártak el változtatást, mondván, hogy „érdemi, használható ismeretek tanítása (célszerű M. J.) a sok töltelék tárgy helyett”.
- Fontos igényként fogalmazódott meg a pedagógusok részéről az egymástól való tanulás lehetőségének a megteremtése, „az iskolák és kollégák együttműködésének javítása érdekében”.

A válaszok sok esetben indulatoktól terheltek, amelyeknek a forrásait egyrészt az oktatáspolitikai intézkedések (vélt vagy valós) kiismerhetetlensége, hullámzása, „nehezen követhetősége” okozta, másrészt pedig annak a feltételezése, hogy az intézkedések mögött számos esetben nem megfelelő kompetenciákkal rendelkező személyeket sejtjenek.

⁴² Ennek és a hasonló kérdéseknek a forrása: A kérdést már Németh Lászlónak is feltette Aczél György, és ő egy közel 100 oldalas levéllel válaszolt. Németh László: Ha én miniszter lennék. Levél egy kultúrpolitikushoz. In Valóság, 1986/6. sz.

(„Hogy ne olyan emberek üljenek a minisztériumokban, akik még gyereket sem láttak közelről”, „Az oktatás olyanok kezébe kerüljön, akik értenek hozzá, van benne több éves gyakorlatuk”). Egy-egy esetben súlyos – és nem idézhető –, a tanulók etnikai hovatartozását is sértő rasszista és diszkriminatív megjegyzések is megfogalmazódtak, többnyire azzal a céllal, amely ennek a szellemiségnek a jegyében javasolja a társadalom átformálását a döntéshozók számára.

SZAKISKOLAI KÖZISMERETI PROGRAM – A FEJLESZTÉS OLDALÁRÓL

Az oktatáspolitikai döntések nyomán a 3 éves szakiskolai képzésben a közismereti tantárgyak és óraszámok az alábbiak szerint alakultak:

4. TÁBLÁZAT: A közismereti tantárgyak heti óraszámjai	
Komplex tantárgy	Óraszám/hét
Társadalomismeret (történelem, társadalomismeret, társadalmi földrajz)	1
Természetismeret (fizika, kémia, biológia, földrajz)	1
Irodalom, nyelvtan, kommunikáció, művészetek, média	1
Matematika	1
Idegen nyelv	2
Osztályfőnöki	1
Testnevelés	5
Összesen	12 óra

Jól látszik mindebből, hogy a testnevelés tantárgyat leszámítva a „hagyományos közismereti” tárgyak heti óraszámja mindössze hétre zsugorodik. Ez a szám önmagában is jelzi, hogy ebben a feltételrendszerben nincs lehetőség a hagyományos tantárgyi szerkezet felhasználásával a szükséges műveltséganyag közvetítésére. Ezért a fejlesztés arra az alapvetésre épült, hogy tantárgyak helyett olyan műveltségterületeket alakítson ki, amelyek integrált módon foglalják magukba a hagyományos tantárgyi tartalmak egy részét. A program másik fontos és új elemét az „osztályfőnöki program” jelentette, amelyben egyrészt az osztályba és iskolába járó tanulók közösséggé fejlesztése történik meg, másrészt pedig a tanulók „ráhangolása” azokra a tantárgyi tartalmakra, amelyekkel az egyes műveltségterületeken fognak majd találkozni. Nyilvánvaló, hogy e szándék miatt az osztályfőnöki órák jelentősége rendkívül módon megnő, és az is bizonyos, hogy a pedagógusoktól e program intézményi szintű alkalmazása is más jellegű tervezési stratégiai tennivalókat kíván meg.

A közismereti program tartalmi elemei tehát az alábbi rendszerben kapcsolódnak össze:

- a. a 14. ábra egyrészt az osztályfőnöki programelem integráló szerepét hangsúlyozza;
- b. másrészt pedig a hozzá kapcsolódó komplex tantárgyak rendszerét mutatja be. Ez utóbbiak esetében a komplexitást – mint erre már utaltunk – a hagyományos tantárgyak tartalmi elemeinek integrációja jelenti, ami biztosítja, hogy az alacsony óraszám mellett is a legfontosabb, hogy a korszerű általános műveltség szempontjából nélkülözhetetlen tartalmak megjelenhessenek a programban. (A testnevelési tantárgyra nem készül külön tanterv, mert ott a középfokú oktatás számára készített mindennapra kiterjedő programot kell alkalmazni.)

14. ÁBRA: A közismereti program szerkezete



A pedagógusok és a tanulók számára tanórai szintű tanítási-tanulási támogató csomag készült. Ezt a fejlesztést egy külön honlap tartalmazza – <http://szaki.ofi.hu/> –, amelyet az iskolák számára elérhetővé tettünk.

Amit a szélesebb szakmai nyilvánosság kevésbé követhetett nyomon, az az a fejlesztés volt, amely e program bevezetésének a támogatására készült. A fejlesztés egyes fázisaiban az OFI munkatársai folyamatosan egyeztettek az iskolákban dolgozó pedagógusokkal, és véleményüket, meglátásaikat beépítették a támogató rendszerbe. Módszertani szempontból a legjelentősebb újdonságot az jelent(het)i, hogy a tanórákon a pedagógusok nem a hagyományos tankönyvek és taneszközök segítségével közvetítik a tananyagot a tanulók számára, hanem egy webalapú felület segítségével. A fejlesztés során minden tanóra számára elkészült egy „tartalmi/módszertani csomag”, amelyben a pedagógus felkészülését támogató módszertani anyagok mellett a tanóra konkrét megtartásában segítséget nyújtó tanári prezentációk, valamint a tanulók számára készített, a tanórán felhasználható munkáltató lapok kaptak helyet. A tanulók számára igyekeztünk olyan tartalmakat kidolgozni,

amelyek egyrészt megfelelnek a NAT követelményeinek, másrészt pedig – és ezt nagyon fontosnak tartjuk – felkelthetik a tanulók érdeklődését nemcsak a téma, hanem ezen keresztül a tanulás iránt is. Magát a tananyagot letölthető „információs lapokon” helyeztük el. A „csomagot” az adott tanórához készített konkrét módszertani útmutató teszi teljessé. A „csomag szerkezetét mutatja be a 15. ábra.

15. ÁBRA: A tanórai munkát támogató módszertani csomag szerkezete

Tanítási óra (Osztályfőnöki, 9. évfolyam. 1-2. óra: Családi gazdálkodás)		
Tanári mappa 1. Módszertan (a tanóra leírása) 2. pl. ppt	Tanulói mappa 1. Tanórai munkáltató lap 2. Információs lap	Háttéranyagok

Nyilvánvaló, hogy az itt bemutatott módszertani megoldás a hagyományos tankönyv-alapú világgal szemben más paradigmában helyezkedik el. Tudjuk, hogy nem könnyű „egy csapásra” átlépni a pedagógusoknak egy másik paradigmába, ezért úgy gondoltuk, hogy az „átmeneti évekre” integrált tartalmakkal rendelkező tankönyveket is készítünk, ezzel is támogatva a pedagógusokat abban, hogy a számukra és tanulóik számára a legkedvezőbb módszertani/tartalmi megoldásokat tudják választani.

Ami a tanulók értékelését/osztályozását illeti, fontosnak tartanánk, ha a pedagógusok a tanulók egész éves teljesítményét folyamatosan igyekeznének értékelni. A legfontosabbnak az látszik, hogy a hagyományos feleltetés és dolgozatírás mellett, más helyzetekben is megítélésre kerülhessen a teljesítményük (pl. projektek és/vagy csoportos produktumok esetében), amelyeknek az eredményeit a tanuló portfóliója tartalmazhatná. Nem arról van szó tehát, hogy tiltani szeretnénk a feleltetést vagy éppen a dolgozatíratást, hanem arról, hogy – amint azt az elmúlt évtizedek eredménytelenségei igazolták a számunkra – ezek a számonkérési formák az esetek jelentős részében egyoldalúan mutatják meg a tanulók órai teljesítményét. Ez azért történt így, mert a korábbi szakiskolai képzés nem helyezett megfelelő hangsúlyt a tanulók írással/számolással, valamint verbalitással összefüggő kompetenciáinak fejlesztésére, márpedig a dolgozatokkal és a feleltetésekkel éppen ezeket igyekeztek mérni. Az eredmény közismert,

a nagyszámú bukás, a magas arányú tanórai hiányzás és az idő előtti iskolaelhagyás. A jelenlegi program azonban tartalmazza annak a lehetőségét, hogy a tanulókat a kilencedik – és akár a többi – évfolyamon is szükség szerint ezeken a területeken (is) erőteljesen fejleszthessék.

NÉHÁNY ELVI KÉRDÉS

Az iskolákkal és a pedagógusokkal folytatott szakmai kommunikáció során számos felmerülő problémára igyekeztünk elvi válaszokat adni, amelyekről azt reméltük, hogy azok „lefordíthatók” lesznek majd a gyakorlat nyelvére.

A komplex műveltségterületek létrehozása felvetette azt a kérdést, hogy kik taníthatnak majd ebben a programban. Ezt a kérdést jogszabállyal kell rendezni, de nagyon fontosnak tartjuk, hogy a megfelelő jogi feltételek biztosítása mellett is, lehetőség szerint, olyan szakemberek kerüljenek a programba, akik elkötelezettek mind a tanulók problémáinak a megoldásában, mind pedig a szóban forgó innováció sikeres kivitelezésében. Különösen fontosnak tartjuk ezt a kulcsszerepű osztályfőnöki program esetében. Erre a területre olyan tudással (is) rendelkező szakembereket választanánk, akik a hagyományos pedagógusi kompetenciák mellett tudnak és akarnak kollégáikkal csapatmunkában dolgozni, hiszen ennek hiányában ezt a programot nagyon nehéz (lesz) intézményi szinten megvalósítani.

Fontosnak tartjuk, hogy ebben a programban nem a hagyományos módon kellene a tanulókat értékelni. Ezért a feleltetésnek és a dolgozatírásnak – noha semmiképpen sem szeretnénk azt sugallni, hogy erre egyáltalán nincsen szükség – kisebb szerepet szánánk. Szerencsésebbnek tartanánk, ha a tanuló értékelését az egész éves (és sokrétű) tanulói munkára alapoznák.

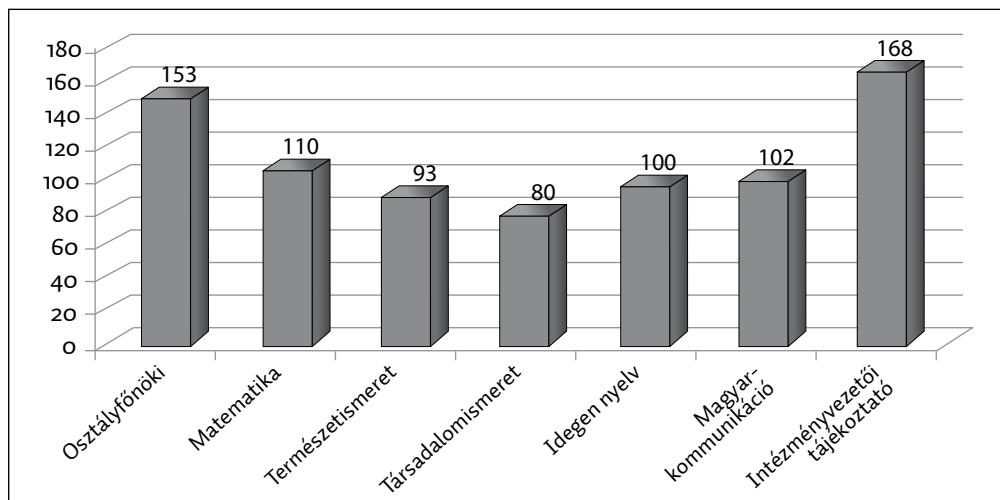
A fő problémát, mint láttuk, az jelenti, hogy a tanulók jelentős hányada csekély előismerettel érkezik a szakiskolákba. Ezért érdemes lenne a bemenetnél a tanulókat mérni, és ehhez viszonyítani a tanulók (és a pedagógusok) teljesítményét. Nagyon fontos lenne látni, hogy a „hozzáadott pedagógiai-szakmai érték” ebben az iskolatípusban hogyan alakul. A szakiskolákban tanító pedagógusok gyakori érvéről, hogy tudniillik e tanulók tudás- és kompetenciahiányaiért az általános iskola a felelős, nem akarunk (és korábban sem akartunk) vitát nyitni. Sokkal inkább azt gondoltuk, hogy addig, ameddig a felzárkóztatás kérdését nem tudjuk megnyugtató módon rendezni, a szakiskolai közismereti programmal lehetőséget kívántunk teremteni ahhoz, hogy kilencedik évfolyamon megtörténhessen a legfontosabb tudás- és kompetenciadeficiteknek a felszámolása, mert ennek hiányában sem az eredményes és hatékony szakmatanulást, sem pedig az iskola befejezését sem tudjuk elképzelni.

BEFEJEZÉS

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet munkatársai 2012 júniusában két budapesti és öt vidéki (Kecskemét, Pápa, Kaposvár, Debrecen, Szekszárd) iskolában mutatták be a régió pedagógusai számára az új 3 éves szakiskola kerettantervét. A továbbképzésen a kerettantervi program ismertetése mellett a résztvevők megismerkedhettek a kerettanterv iskolai szintű alkalmazását támogató módszertani anyaggal is, amelynek a bemutatására és vitájára műveltségterületenként szekciókban (osztályfőnöki, természettudomány, társadalomismeret, matematika, idegen nyelv, magyar–kommunikáció) került sor. Az ebéd-szünetben az egyes helyszíneken a program vezetője az intézményvezetők számára tartott tájékoztatót.

A pedagógusok felkészítése tehát a program alkalmazására júniusban elkezdődött. A regionális tanácskozásokon szerzett tapasztalatok alapján úgy tűnik, hogy a fő problémát a pedagógusok számára nem az új módszer(tan) elsajátítása és az új értékelési gyakorlat alkalmazása jelenti. Sokkal inkább a program eredményes alkalmazásához szükséges elegendő infrastruktúra (másoló- és papírkapacitás, elegendő számú technikai eszköz pl. projektor) biztosítása miatt aggódnak. A következő hónapokban tovább folytatjuk a szakiskolai közismereti programmal kapcsolatos fejlesztéseket. További útmutatókkal és módszertani füzetekkel látjuk el a pedagógusokat. Hasonlóan fontosnak tartjuk azt is, hogy már az általános iskolákban elkezdődhessen a szakmai érdeklődésű tanulók „felkészítése” a szakmatanulásra. Egy ilyen célú támogató program lehetővé tenné – sok egyéb mellett – azt is, hogy a tanulóknak a tanulással összefüggő alapvető hiányosságai a középfokra lépést megelőző „utolsó pillanatokban” csökkenthetővé vagy felszámolhatóvá váljanak.

16. ÁBRA: A tájékoztatókon részt vevő pedagógusok száma műveltségterületenként (fő)



Forrás: Online regisztráció, OFI

A szakiskolai közismereti program – amint az várható volt – már a kipróbálás időszakában is heves (bár nem mindig szakszerű) vitákat váltott ki. Sok esetben a vitatkozó felek nem a probléma lényegi elemeire koncentráltak, hanem azokra az elemekre, amelyek a közismereti program egészét tekintve inkább „másod, sőt harmadlagos” kérdéseknek tekinthetők. Ilyen volt például az osztályozásról és a dolgozatok íratásáról kirobbant vita,⁴³ ami éppen a lényegi kérdéseket nem érintette.

A szakiskolai program minden eleme, így

- a pedagógusok módszertani kultúrájának a megújítása,
- a tananyag tartalmi korszerűsítése,
- és mindezzel összefüggésben a szakiskolai tanulók iskolai teljesítményének jelentős növelése

az igazi tétje a fejlesztésnek.

Ezeknek a törekvéseknek a sikertelensége nemcsak a jövő szakmunkás-nemzedékek szakmatudásának a minőségét veszélyezteti, de – éppen a szóban forgó tanulók szocioökonómiai helyzete miatt – kedvezőtlenül befolyásolhatja a társadalmi felzárkóz(tat)ás folyamatát, és ellehetetleníti a társadalmi kohézió megszilárdítására irányuló törekvéseket.

⁴³ Lásd erről: Csókás Adrienn: Nem lesz dolgozat és feleltetés a szakiskolákban. In *Magyar Nemzet*, 2012. szeptember 19., és Heti egy-egy óra matek és magyar a szakiskolákban. In *Metropol*, 2012. szeptember 20.

Gönczöl Enikő – Morvay Zsuzsanna

Kerettanterv és helyi tanterv – a gyakorlatban¹

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2011. november és 2012. február között kerettantervi implementációs kutatást végzett a TÁMOP 3.1.1 kiemelt projekt keretében. A kutatás azt vizsgálta, hogy a jelenleg érvényes kerettantervek milyen módon épültek be az intézmények helyi tantervébe, illetve pedagógiai gyakorlatába. Az alábbi tanulmány a legfontosabb eredményeket összegzi.

A KUTATÁSRÓL

A vizsgálat során a következő, előzetesen megfogalmazott kérdésekre kerestük a választ:

- Milyen mértékben veszi figyelembe az iskolai gyakorlat a központi tartalmi szabályzó dokumentumokat?
- Mennyire érik el céljukat a központi tantervi előírások?
- Képesek-e ezen szabályzók, előírások hatékonyan befolyásolni a tanítás-tanulás folyamatát, vagy önmagukban alig hatnak a napi gyakorlati munkára?

A kutatás a következő három – egymást kiegészítő és gazdagító – módszerrel, illetve mintavételi eljárással dolgozott:

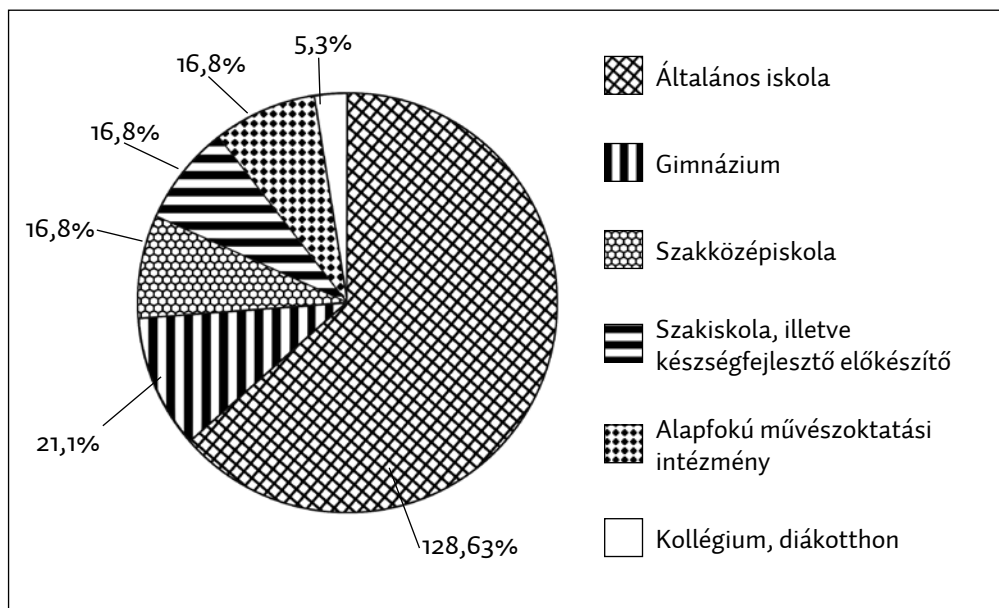
- A 200 közoktatási intézményből álló reprezentatív mintán végzett kérdőíves vizsgálat fő célja egy olyan, általánosnak tekinthető helyzetkép megragadása volt, amelynek adatmegoszlásai országos érvényűnek tekinthetők.
- A kisebb körben, 25 intézményvezetővel készített mélyinterjú-sorozat célja a kérdőíves vizsgálat – döntően számadatokban kifejeződő – eredményeinek életszerű, konkrét példákkal való megvilágítása, és egyes folyamatok belső összefüggéseinek feltárása volt.
- Három fókuszcsoportos beszélgetés pedig a rendszer további kulcsszereplőinek (szakértők, pedagógusok, fenntartók) nézőpontjából megfogalmazott gondolatokkal gazdagította azt a képet, amely a vezetői mélyinterjúk során rajzolódott ki a vizsgált témával kapcsolatban.

¹ A cikk alapjául szolgáló kutatási zárótanulmány *A jelenleg érvényes kerettantervek implementációjának és a helyi tantervek iskolai szerepének vizsgálata* címmel, a TÁMOP 3.1.1 kiemelt projekt 9003. számú elemi projektje keretében készült, és az alábbi közreműködők összefoglalóira épült: Dr. Bártfai Edit, Eruditio Hungária Kft., Gönczöl Enikő, Kállai Gabriella, Kovácsné Botzheim Ildikó, Morvay Zsuzsanna, Perlai Zoltán, Südi Ilona, Török József.

A 200-as intézményi minta és a kérdőíves vizsgálat

A vizsgálatba bevont iskolák kiválasztásának legfontosabb szempontja az volt, hogy a minta alkalmas legyen a kerettantervek implementációs gyakorlatának *intézménytípusonkénti összehasonlítására*. Országos arányuknak megfelelően, a vizsgált intézmények legnagyobb hányada (63%) általános iskola volt. 10 százalékot képviseltek a mintában a gimnáziumok, és hozzávetőleg 8-8 százalékkal jelentek meg a szakközépiskolák, illetve a szakiskolák – ez utóbbiak közé értve a készségfejlesztő, előkészítő és speciális szakiskolai feladatokat ellátó intézményeket is. Jelzésértékűen bekerült a mintába néhány alapfokú művészeti iskola, illetve kollégiumi, diákotthoni feladatokat ellátó intézmény is.

1. ÁBRA: A vizsgált iskolák intézménytípus szerinti megoszlása



A mintavétel további szempontjai a következők voltak: a magyar közoktatási rendszer intézményi körének lefedése a *fenntartók* oldaláról, valamint a *regionalitás* és az ország *településszociológiai szerkezetének* leképezése.

A megkérdezettek 84 százaléka az adott intézmény első számú vezetője, 12 százaléka helyettes vezető, míg az esetek 3 százalékában egy tagintézmény vagy intézményegység vezetője válaszolt a feltett kérdésekre. Életkorukat tekintve a válaszadók nagy többsége (87%) 40 és 60 év közötti vezető volt. 36 százaléka mindössze néhány éve vezette iskoláját, 30 százalékuknak 5 és 10 év közötti vezetői gyakorlata volt. 60 százalékuk válaszolt nemmel arra a kérdésre, hogy részt vettek-e valamilyen tantervírásra felkészítő továbbképzésen.

Az adatfelvétel helyszínen kitöltött online kérdőív használatával, közoktatási szakértők, illetve szaktanácsadók bevonásával történt. A kérdőív 52 kérdést tartalmazott, amelyek 38 főkérdéshez kapcsolódtak. Az első kérdéscsoport a válaszadóra vonatkozó adatokra (neme, beosztása, életkora, végzettsége, mióta vezető az adott intézményben, illetve vett-e részt tantervi továbbképzésen vagy esetleg központi tanterv írásában) irányult. A második a vizsgált intézmény sajátosságaival (földrajzi jellemzők, fenntartó, tanulói létszám, SNI, HHH-s és tehetségesnek tartott tanulók aránya) állt kapcsolatban. A harmadik kérdéscsoport az oktatás tartalmi szabályozásával összefüggő vélemények feltárására törekedett. A negyedik – és egyben leghosszabb – kérdéssor a *kerettantervek implementációs folyamatát* (kik és hogyan vettek részt benne, milyen módon születtek meg az ezzel kapcsolatos döntések az iskolában) vizsgálta. Itt kapott helyet az a kérdés is, hogy az intézmény részt vett-e valamilyen uniós forrásból támogatott tartalmi fejlesztésben, s ha igen, miként befolyásolta ez az intézmény tantervét, illetve napi pedagógiai gyakorlatát. Az ötödik kérdéskör azt vizsgálta, hogy milyen szerepet játszik *a helyi tanterv az iskola életében* (kik férnek hozzá, mikor és mire használják a pedagógusok, illetve az intézményvezetés, milyen módon tartják karban). S végül, a hatodik kérdéskör a válaszadók véleményét kívánta összegyűjteni *a most formálódó új szabályozási rendszerrel kapcsolatban*. Az adatfelvételre 2012. január 3. és 13. között került sor.

A vezetői mélyinterjúk

Az interjúk készítéséhez kiválasztott 25-ös mintába azonos arányban kerültek úgynevezett „*innovatív*” intézmények, melyek egyedi nevelési programjuk, pályázati aktivitásuk, valamint jó gyakorlataik révén minták lehetnek mások számára, illetve „*hátrányos helyzetű*” intézmények, amelyek tanulóiak szociokulturális jellemzői, gyengébb infrastruktúrájuk, a fenntartói környezet kedvezőtlen gazdasági jellemzői, vagy akár mindezek együttes előfordulása alapján, hátrányos helyzetűnek tekinthetők. Ugyanakkor megjelentek a mintában olyan iskolák is, amelyekre „*hátrányos helyzetűk*” ellenére is *magas fokú innovativitás jellemző*, vagyis esetükben egyszerre érvényesült a fenti két feltétel. Az első és második csoportba sorolható intézmények aránya 40-40 százalék volt (10-10 iskola), míg a mindkét szempontnak megfelelőké 20 százalék (5 iskola).

A meglátogatott iskolák legnagyobb hányada közép-magyarországi volt, megjelent ugyanakkor a mintában az Észak-Magyarország, az Észak-Alföld és a Nyugat-Dunántúl régió is, fenntartói szempontból is több típust képviseltek az intézmények.

Az interjúkon általában az iskola vezetője vett részt, de számos esetben bekapcsolódott egy-egy igazgatóhelyettes, valamint a helyi tantervek kidolgozásában fontos szerepet játszó más személy is. A beszélgetés első öt-tíz percében az iskola vezetője foglalta össze egy „*szubjektív iskolaportré*” keretében, hogy ő milyennek látja saját intézményét. Érdekes volt, hogy a nyilatkozók ebben a szakaszban elsősorban két dolgról beszéltek. Egyrészt tanáraik átlagosnál jobb hozzáállását, képzettségét, értékpreferenciáit hangsúlyozták, másrészt az iskolára jellemző objektív körülményekről szóltak. A tantestület mint egész, különösen az innovatív intézményekben kapott kiemelt hangsúlyt. Ezt követően a beszélgetés a következő három témakör köré rendeződött:

- A kerettantervi adaptáció folyamata (a helyi tanterv készítését megelőző iskolai lépések, az alapul szolgáló kerettanterv kiválasztásának folyamata, az ezzel kapcsolatos döntések mechanizmusa, változatlan formában megőrzött elemek és tartalmi kiegészítések).
- A helyi tanterv elkészítése és a dokumentum szerepe az iskola életében (a tantervkészítő munka folyamata – résztvevők, viták, döntések, nehézségek; a helyi tanterv használata a napi gyakorlatban és karbantartásának módja).
- A tantervi szabályozással és az aktuális közoktatási változásokkal kapcsolatos vélemények (a központi szabályozás kívánatos mértéke és területei, a helyi tantervkészítés támogatási igényei, az érzékelhető változások várható következményei).

A 25 mélyinterjú diktafonos hangrögzítéssel készült, 2011 decemberében.²

Fókuszcsoportos beszélgetések

Az első fókuszcsoportos beszélgetés résztvevői olyan szakértők és szaktanácsadók voltak, akik mindannyian legalább egy évtizedes tapasztalattal rendelkeztek e tevékenységi területen, és többségük intézményvezetőként is dolgozott. A pedagógusokból álló fókuszcsoport tagjai között fővárosi, valamint a budapesti agglomerációból, illetve néhány kisebb és közepes méretű vidéki városból érkező tanárok voltak – felerészben középfokú, felerészben pedig általános iskolákból. A velük folytatott beszélgetésnek érdekes színt adott az a tény, hogy túlnyomó többségük nem vett részt saját intézménye helyi tantervének elkészítésében. Az intézményfenntartók csoportjában képviseltette magát a főváros, több vidéki nagyváros és néhány kisebb település önkormányzatának ágazati döntés-előkészítésért felelős vezetője. Jelen voltak a nonprofit szektor iskolafenntartóinak alapítványi és egyesületi képviselői, valamint egy iskolafenntartó kisebbségi önkormányzat tagja is.

A beszélgetés mindegyik csoportban négy felkért résztvevő vitaindítójával kezdődött, amelyben a megszólalók saját tapasztalataikat mutatták be a vizsgált kérdéskörrel kapcsolatban. A referátumok súlyponti témái az egyes csoportokban a következők voltak:

- **Szakértők és szaktanácsadók:** szerepük a helyi tantervek készítésében és a pedagógiai munka támogatásában; a megrendelő szerepe a szaktanácsadói munkában; a szaktanácsadói munkavégzés hatékonyságának feltételei; a tankönyvek (mennyiségük, minőségük) tartalmi szabályozó szerepe.
- **Pedagógusok:** szerepük a kerettantervi adaptáció folyamatában, a helyi tantervek készítésében; a pedagógusokkal szembeni elvárások a NAT és a kerettantervek változásai során; a helyi tanterv szerepe a napi tanítási gyakorlatban; élő dokumentum-e a helyi tanterv?

² Az adatfelvétel a nemzeti köznevelésről szóló, s az Országgyűlés 2011. december 19-i ülésén megszavazott, 2011. évi CXCV. törvény megszületését közvetlenül megelőző napokban került sor.

- **Intézményfenntartók:** szerepük az iskolák tantervének kialakításakor; az iskolai hozzáadott pedagógiai érték fenntartói vizsgálata, illetve a finanszírozással való kapcsolata; fenntartói elvárások az intézményi munkával szemben; a speciális intézményi programok finanszírozásának támogatásáról való fenntartói döntések szempontjai; az intézményfenntartás várható változásaival összefüggő feladatok, lehetőségek, gondolatok.

A fókuszcsoportos beszélgetésekre 2012 januárjában került sor.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

A használatban lévő kerettantervek

A 200-as intézményi mintában a jelenleg akkreditált 69 közül 60 kerettanterv használatát sikerült azonosítani. Előfordulási gyakoriságuk azonban nagyon különböző volt.

20 százalékot meghaladó arányban mindössze a következő három kerettantervet használják a vizsgált iskolák:

- Az általános iskola 1–8. évfolyamai számára készült OKM kerettanterv (Ny.sz.: 6480/8-2004) – 30 százalék, az általános iskolák 39 százaléka.
- Az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára (1–4. évfolyam) készült OKM kerettanterv (Ny.sz.: KHF/2965-5/1/2008) – 25 százalék, az általános iskolák alsó tagozatainak 59 százaléka.
- Az általános iskola alapozó és fejlesztő szakaszára (5–8. évfolyam) készült OKM kerettanterv (Ny.sz.: KHF/2965-5/2/2008) – 25 százalék, az általános iskolák felső tagozatainak 47 százaléka.
- *10–15 százalék közötti arányban* választották a mintában szereplő intézmények a következő kerettanterveket:
 - A gimnáziumok 9–12. évfolyama számára készült OKM kerettantervet (Ny.sz.: KHF/2965-5/3/2008) – 14 százalék, a gimnáziumok 96 százaléka.
 - Az általános iskola 1–8. évfolyamai számára írt Apáczai kerettanterv-családot (Ny.sz.: 6480/6-2004) – 13 százalék, az általános iskolák 17 százaléka.
 - Az általános iskola 1–4. évfolyamára készült OKM Kompetenciafejlesztő oktatási program (pedagógiai rendszer) kerettantervi csomagját (Ny.sz.: KHF/2140-1/16/2009) – 13 százalék, az általános iskolák alsó tagozatainak 30 százaléka.
 - A szakközépiskolák 9–12. évfolyama számára írt OKM kerettantervet (Ny.sz.: KHF/2965-5/4/2008) – 10 százalék, a szakközépiskolák 44 százaléka.

A mintán belüli előfordulás gyakorisága szempontjából 2 és 7 százalék közé esett további 16 kerettanterv, amelyek közül 5 valamilyen kompetenciaterület fejlesztését célozta. Az elterjedtség mértékét vizsgálva azt látjuk, hogy a 60 azonosított kerettantervből *mindössze 23 olyan van, amelyet a vizsgált minta intézményeinek legalább 2 százaléka használ.* A vizsgált 200 intézményben a legnagyobb arányban a különféle iskolatípusokra készült OKM

kerettanterveket és kompetenciafejlesztő programcsomagokat használták. Mellettük megjelentek egyes kiadói kerettantervek is, például Nemzeti Tankönyvkiadó, Apáczai kerettanterv-család, Nyíregyházi tantervcsalád.

A mélyinterjú keretében kapott kép nagyvonalakban megerősítette a fentieket, egy fontos különbséggel. A felkeresett 25 intézmény egyharmadában – többnyire azokban, amelyeket „innovatívnak” lehetett minősíteni – az igazgatók nem tudtak megnevezni olyan kerettantervet, amelyhez a helyi tantervük kapcsolódna. Ők elsősorban a Nemzeti alaptanterv elvárásaira dolgozták ki, hosszú évek munkájával, saját helyi oktatási programjukat. A központi kiadású kerettanterveket elsősorban olyan szempontból vizsgálták, hogy saját helyi programjuk nem áll-e valamilyen ponton ellentétben azokkal.

A kerettantervek kiválasztásának szempontjai

A kérdőíves vizsgálatnak arra a nyitott kérdésére kapott válaszokat, hogy „Miért éppen az adott kerettantervet választották?”, 31 típusba lehetett besorolni. Leggyakrabban azt említették a vezetők, hogy a kerettantervet azért választották, mert az iskola korábbi hagyományaihoz, adottságaihoz, profiljához, szemléletéhez, céljaihoz, napi pedagógiai gyakorlatához közel állt, és így keveset kellett változtatniuk a már meglévő helyi tantervükön.

Nagy számban említették valamilyen megfogalmazásban a választott kerettanterv Nemzeti alaptantervvel való összefüggését, és utaltak arra, hogy a választott kerettanterv jó horizontális átjárhatóságot biztosít az intézmények között. Ugyancsak hangsúlyos válasz volt a használt tankönyvcsalád tankönyveinek jó taníthatósága, és illeszkedése a tantervhez. A fentiek mellett fontos volt még az iskola képzési profilja, a pályázati lehetőségekhez való kapcsolódás, a pedagógiai célok, a megvalósíthatóság, valamint a tanulói adottságok szempontja is. A további válaszelemek közül említésre méltóak továbbá az áttekinthetőség, hozzáférhetőség, „felhasználóbarát-jelleg” szempontjai.

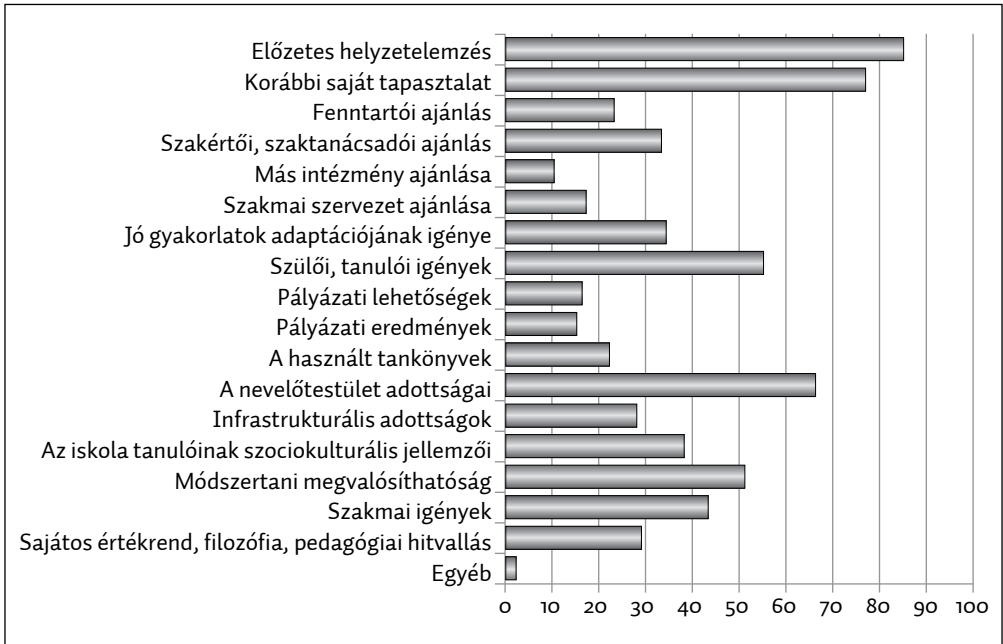
A kerettantervek módosításának mértéke és szempontjai

Arra a kérdésre, hogy saját intézményükben milyen arányban módosították a kiválasztott kerettantervet a helyi tanterv elkészítése során, a megkérdezett vezetők 36 százaléka adta a „10 százaléknál kisebb mértékben” választ. 44 százalékuk mondta, hogy a módosítás mértéke a kerettanterv 10-20 százalékát érintette. A válaszadók 12 százaléka vélte úgy, hogy a változtatás aránya 20 és 30 százalék közötti volt. Ennél magasabb arányt azonban szinte egyáltalán nem fogalmaztak meg.

A változtatás okai között legnagyobb arányban (85%) azt a válaszlehetőséget jelölték meg, hogy a kerettantervet hozzá akarták igazítani az előzetes helyzetelemzés alapján kirajzolódó helyi igényekhez. Ezt követte a gyakorisági sorban a korábbi saját tapasztalatokra támaszkodó módosítás, 77 százalékkal. A vezetők 66 százaléka említette a nevelőtestület adottságainak való megfelelés szándékát. A negyedik helyre a szülői és tanulói igényeknek megfelelés került az indoklásban, 55 százalékkal. A módszertani megvalósíthatóság szempontja

50 százalék körüli értéket kapott. Ezek mellett – valamivel kisebb súllyal – a következő szempontok jelentek meg a változtatások okainak megfogalmazásakor: az iskola szakmai igényei (44%), a tanulók szociokulturális jellemzői (38%), a szakértői, szaktanácsadói ajánlások (34%), a jó gyakorlatok átvételének igénye (34%), a fenntartói ajánlások (24%). A figyelembe vett szempontok sorát az infrastrukturális adottságok, a sajátos értékrend, illetve pedagógiai hitvallás szempontjaival zárták.

2. ÁBRA: A kerettanterv módosításának szempontjai (%)



Innovációs potenciál

A kutatás minden részterülete törekedett arra, hogy információkat szerezzen az iskolák innovációs hajlandóságáról, illetve kapacitásáról is. A kérdőíves vizsgálat során e területhez kapcsolódott egyrészt az intézmények saját fejlesztésű programjainak azonosítása, másrészt pedig a közoktatás-fejlesztési projektekből való részvételük mértékének regisztrálása. A kerettantervtől való fejlesztési célú eltérések vizsgálata azt mutatta, hogy az iskolák nagy része – mintegy 75 százaléka – kifejezetten nem tekinthető innovatívnak.

Kicsit nagyobbnak vélték az innovatív iskolák országos arányát a szakértői fókuszcsoport tagjai – bár ebben könnyen szerepet játszhat az is, hogy őket elsősorban fejlesztésbe bekapcsolódó intézményekhez hívták. Egyikük így fogalmazott: „Van egy innovatív réteg az országban, akik mindig jelen vannak – ez egy húsz év óta megfigyelhető folyamat. Az arányokat tekintve, saját tapasztalat: 40 százalék innovatív, 60 százalék nem, ők a »leszakadó« réteg.”

A helyi tanterv

A kérdőíves vizsgálat és a mélyinterjúk alapján kibontakozó kép szerint az intézmények nagyobb részében a helyi tanterv többé-kevésbé a tantestület közös munkájának eredménye. A reprezentatív 200-as minta keretében megkérdezett igazgatók legnagyobb arányban „a nevelőtestület egésze” lehetőséget választották a megadott listából (107 említés). Emellett külön is megnevezett kisebb csoportként az intézményvezetés (85 említés), a munkaközösség-vezetők (56 említés), a munkaközösségek tagjai (42 említés) jelentek meg a válaszokban. Voltak, akik inkább egyéni szerepkörökben gondolkodtak, és a szaktanárokat (26 említés), az igazgatót (20 említés), az igazgatóhelyetteseket (14 említés) nevezték meg. De előfordult a válaszok között a feladatot önkéntes alapon vállaló kollégákra, valamint tantervkészítő munkacsoportokra való utalás is. Egy-egy intézményben olyan válaszok is előfordultak, mint például a TÁMOP 3.1.4 pályázatba „bevont” pedagógusok, vagy pontosabban meg nem határozott „szakmai és módszertani csoportok”.

A kérdőíves vizsgálat során kapott képet fontos színekkel gazdagította a pedagógusokból álló fókuszcsoporttal folytatott beszélgetés. A résztvevők határozottan állították, hogy az 1990-es években a gyakorlati szakemberek többségét felkészületlenül érte a helyi tantervek készítésének feladata. Ezen a helyzeten az módosított, amikor a HEFOP-os és TÁMOP-os pályázatok ráirányították a figyelmet a pedagógusszerep változásaira és a kompetenciaalapú oktatás értékeire. Azoknak a pedagógusoknak a nagyobb része, akik részt vettek ezekben a programokban, helyi szinten is éretté váltak a változások fontosságának elfogadására, így az intézmények pedagógiai programjának élővé tételére és a gyakorlatban való használatára. Akik viszont nem vettek részt ebben a folyamatban, azokra többé-kevésbé jellemző volt az egyik résztvevő által megfogalmazott alábbi mondat: „van pár ember, aki már nagyjából csinált ilyet, az összes többinél se kép, se hang. Nem tudja, honnan tudná. Hiába van egy kerettanterv, egy helyi tanterv, nem boldogulunk vele.”

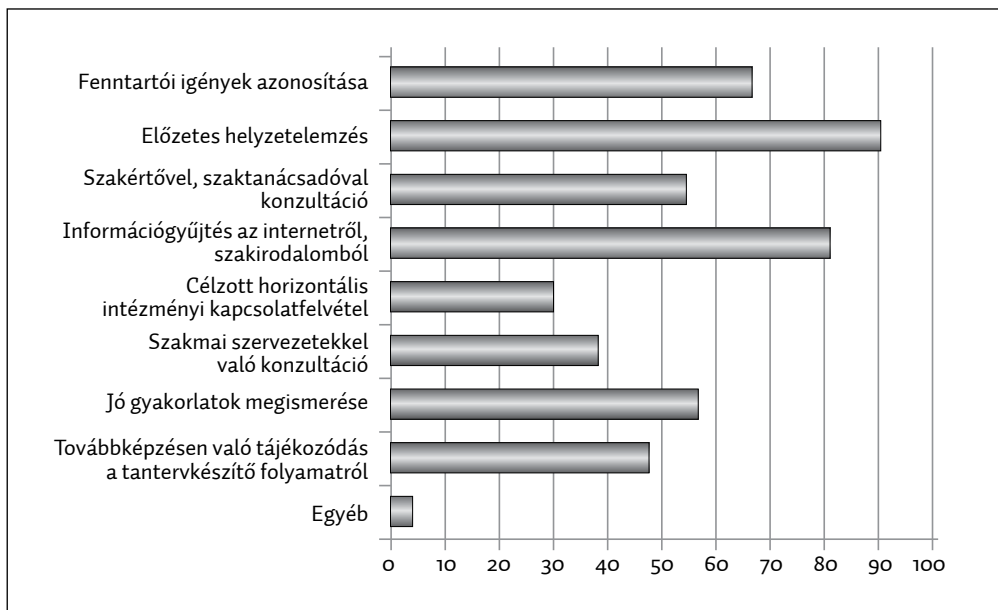
A helyi tantervek megszületését az igazgatók válaszai szerint az esetek 90 százalékában helyzetelemzés előzte meg. Az előforduló válaszok megoszlását a 3. ábra mutatja.

A mélyinterjúk arra is rávilágítottak, hogy a helyi tantervek készítése során a vitát kiváltó kérdések leggyakrabban az órakeretek és az értékelés témáihoz kapcsolódtak.

A helyi tanterv szerepe az iskolában

A kutatás különböző elemei egybehangzóan megerősítették, hogy a helyi tanterv lényegében az összes intézményben hozzáférhető az iskolavezetés és valamennyi pedagógus számára – általában papíralapú és digitális formában egyaránt. Az intézményvezető mindenhol saját nyomtatott példánnyal rendelkezik (100%), amit az irodájában tart. Ahol erre van lehetőség, ott az intézményi belső hálózaton is hozzáférhető a helyi tanterv elektronikus változata (2%). Az iskolai könyvtárak többségében papíralapon olvasható (86%), s ott a pedagógusok, a szülők és a tanulók is megnézhetik. Sok helyen kifüggesztve megtalálhatók a tanári szobá(k)ban és szakmai kabinetekben (45%). Az intézmények többsége esetében (64%) az iskola honlapján is olvasható a helyi tanterv.

3. ÁBRA: A tanterv előkészítésekor szerepet játszó tényezők



Arra a kérdésre, hogy *milyen helyzetekben használják a vezetők, illetve a pedagógusok az iskola helyi tantervét*, az igazgatók szinte 100 százaléka megjelölte azt a válaszlehetőséget, hogy az iskolavezetés előveszi a dokumentumot, amikor azt módosítani kell (96%). Nagy arányban említették, hogy használják az éves munkaterv kialakításakor (80%). A válaszadók kétharmada jelölt meg arra utaló alternatívákat, hogy olyan esetekben kerül elő a helyi tanterv, amikor egy-egy tartalmi kérdést valami miatt újra kell fogalmazni az iskolában. Azt a lehetőséget azonban, amely a helyi tanterv „napi szinten való használatára” utalt, a 200-as minta igazgatóinak alig több mint egytizede választotta (13%).

A szakértői-szaktanácsadói fókuszcsoportban elhangzott vélemények nagymértékben megerősítették, hogy *a helyi tanterv kevés intézményben számít „élő dokumentumnak”*. Emellett gyakori jelenségként említették, hogy sokszor hiányzik a tantárgyak közötti koherencia a helyi tantervekben. Jól látszik a dokumentumokban is, hogy a pedagógusok többnyire elkülönült tantárgyakat tanítanak. *A helyi tantervekben nem jelennek meg a tantárgyak közötti horizontális kapcsolódási pontok.*

A mélyinterjúk általános tapasztalatai sem tértek el lényegesen a kérdőíves felmérés és a fókuszcsoportos beszélgetések eredményeitől. Hangsúlyos kivételt csupán néhány innovatív intézmény képezett, ahol az iskola munkáját valóban a mindennapok szintjén befolyásolja az általuk összeállított, és folyamatosan csiszolt helyi tanterv. Az egyik igazgató ezzel kapcsolatban a következőket mondta: „Számunkra a tanterv kézikönyv. Igazából folyamatosan kering a tantervünk... Nekünk ez egy élő dokumentum. Ha jön hozzánk egy új kolléga, akkor az első az, hogy megkapja a tantervet, ebben benne van húsz év tapasztalata...”

A folyamatban való aktív és személyes részvétel fontosságát a pedagógus fókuszcsoport tagjai is kiemelték. Saját tapasztalataik alapján rámutattak arra, hogy *akik tevékenyen részt vettek a pedagógiai program és a helyi tanterv elkészítésében, később sokkal erősebb elkötelezettséget mutattak annak követése és alkalmazása iránt, mint a többiek.*

Mindhárom kutatási elem által megerősített általános jellemzőnek tűnt, hogy a helyi tantervben foglalt célok elérése szempontként alig jelenik meg a pedagógusok értékelésének kritériumai között.

A jó helyi tanterv és a központi tartalmi szabályozás

A kérdőíves vizsgálat szerint az igazgatók nagy többsége mindenekelőtt akkor tekint jónak egy helyi tantervet, ha az

- *figyelembe veszi a helyi sajátosságokat (100 említés);*
- *sikerrel megvalósítható az iskola tárgyi és személyi feltételei mellett, és nem támaszt irreális elvárásokat (58 említés);*
- *igazodik a tanulók képességeihez és életkori sajátosságaihoz, differenciált, fejlesztésre és tehetséggondozásra is lehetőséget ad, esélyegyenlőséget biztosít (54 említés);*
- *megfelel a jogszabályi előírásoknak (50 említés);*
- *jól szerkesztett, áttekinthető, logikus, felhasználóbarát és érthető (47 említés).*

A vezetők emellett fontosnak tartják még, hogy a helyi tanterv *elégítse ki az iskola-használók igényeit (35 említés). Legyen rugalmas, életszerű, működőképes a napi gyakorlat, és ne az íróasztal számára készüljön (32 említés). Konkrét kereteket adjon tömören és szakszerűen (28 említés). Sokszínű módszertani kultúrát vonulasson fel, segítse elő, hogy az ismeretszerzés élmény legyen a diákok számára, és adjon szabadságot a tanárnak (22 említés).*

A további, kisebb elemszámmal megjelenő kritériumok közül érdemes még kiemelni a következőket: *elvárásai mérhetőek és összehasonlíthatóak legyenek (11 említés); megvalósítása ellenőrizhető, nyomon követhető, számon kérhető és értékelhető legyen (11 említés); stabil és fenntartható legyen, ne változzon gyakran, hanem hosszú távon tudjon érvényesülni, beépülve a mindennapok gyakorlatába (10 említés). S végül egy fontos igazgatói megjegyzés: „Meggondolandó, hogy egy jól felépített és kellő szabadságot biztosító kerettanterv mellett szükség van-e egyáltalán a helyi tanterv elkészítésére és alkalmazására.”*

Az oktatás tartalmi szabályozásának várható központosításával kapcsolatban támogató és elutasító véleményeket egyaránt megfogalmaztak az intézményvezetők. Nézeteik között erős hangsúlyt kapott az a gondolat, hogy az egységes követelményrendszer fontos alapja lehet az intézmények közötti átjárhatóság biztosításának. Ez az igény pedig megkívánja a kerettantervi rendszer jelenlegi sokszínűségének csökkentését. Ugyanakkor azonban sokan aggódalmuknak adtak hangot a központosító törekvésekkel szemben – féltve a magyar közoktatást attól, hogy a tervezett változások korlátozzák majd az iskolai innovációt, és a helyben hozzáadott pedagógiai érték arányának csökkenését fogják előidézni.

A központosítást támogató érvek legfontosabb típusai a következők voltak:

- A tanítási tartalom határozott központi szabályozására az iskolák közötti átjárhatóság biztosítása érdekében van szükség.
- Az egységesítés...
 - *kényelmes az iskolának*, mert mindent megkap készen, és semmit sem kell kitalálnia;
 - *a költségek szempontjából is hatékonyabb*, mivel nem kell pénzt költeni a szakértőkre;
 - *könnyebbé teszi a pedagógus munkáját*, mert így tudni fogja, hogy honnan indul, és hová kell elérkeznie a tanítás során;
 - javítja a versenyfeltételeket;
 - *kiszámíthatóbb*, és biztonságosabb rendszert teremt;
 - a szülők és a diákok számára is *egyértelművé* teszi, hogy mi az intézményi elvárás.
- Szűkíteni kell az iskolák mozgásterét, mert...
 - a nagyobb szabadság csak káoszhoz vezet, amikor iskolát vált a gyerek;
 - ma túl sok minden között választhat egy intézmény;
 - *nem minden iskola tudja jól felhasználni a szabadságot*;
 - az iskolák nagy részének ugyanaz a célja: általános műveltséget adni, és felkészíteni a felvételre.

Az ellenvéleményt és/vagy kétségeket megfogalmazó érvek legfontosabb típusai a következők voltak:

- A tanítás tartalmát nem szabad központilag egységesíteni, mert...
 - akkor elveszik az iskolák sokszínűsége;
 - csak a pedagógus látja, hogy mire van szüksége a gyerekeknek, s a központi elvárások sokszor *irreálisak*;
 - a konkrét ismeretanyag kiválasztása akkor a leghatékonyabb, ha *épít a gyerekek aktuális érdeklődésére*;
 - saját iskolájukra, osztályukra és a gyerekekre méretezve, leginkább a pedagógusok képesek összeállítani a megfelelő tananyagot;
 - *minden iskolában más a fontos, más a szükséglet és a családi elvárás*;
 - ha az iskola maga dolgozza ki a programját, azt szereti és végre is hajtja.
- Az erős tartalmi központosítás károkat okozhat, mert...
 - kiöli a felelősségérzetet a pedagógusokból,
 - *gátolja az iskolai innovációt*,
 - tönkreteszi az autonóm és tudatos műhelymunkára épülő intézményeket.

E kérdéskörhöz kapcsolódóan a szakértői fókuszcsoportban egyetértés alakult ki abban, hogy az *oktatásirányítás centralizációs törekvései azoknál az intézményeknél találnak pozitív fogadtatásra, amelyek nem vettek részt a megelőző időszak fejlesztési folyamataiban. Őket feltér-*

telezhetően segítik majd a tervezett intézkedések. Ugyanakkor azoknál az intézményeknél, amelyek részt vettek a fejlesztésekben, és eredményeket értek el, a centralizálás visszafejlődéshez is vezethet. A szakértők meglátása szerint az oktatásirányítás centralizációs törekvései és a kerettantervek számának radikális csökkentése azoknak az intézményeknek kedvező, amelyeknél a helyi tanterv nem vált élővé az elmúlt években, hanem inkább csak papíron jelent meg az intézményi dokumentációban.

A központi tartalmi szabályozás és az intézmények helyi tervezési szabadsága közötti munkamegosztásra vonatkozóan – elsősorban a fókuszcsoportos interjúk keretében – hangsúlyosan vetődött fel a tankönyvek szerepe a tanítás tartalmának alakításában. A szakértők határozottan állították, hogy jelenleg kettős hatás érvényesül a tartalmi szabályozásban. Intézményi szinten a vezető általában a NAT, kerettanterv és helyi tanterv hármas szabályozórendszerét képviseli. A pedagógusok tényleges gyakorlati munkáját azonban alapvetően a tankönyvek határozzák meg.

Ezzel kapcsolatban a szakértők hangot adtak annak a véleményüknek, hogy talán tudomásul kellene venni, vannak „tankönyvfüggő” tanárok. Az ő kezükbe olyan tankönyvet kellene adni, amely megfelel a kerettantervnek és a NAT-nak. A pedagógus fókuszcsoportban megfogalmazódott egy fontos gondolat a tankönyveknek a szabályozásban játszott szerepével kapcsolatban, amire érdemes figyelni: „Ha az új kerettantervek is belépnek majd, biztos, hogy nem lesz rá idő, meg mód, hogy tantervelméletet vagy tantervkészítési gyakorlatot mutassunk a kollegáknak. Egyetlen menekülési út van, az a jó tankönyv. A kollegáknak lesz az a munkaeszköze.”

Szinte egyáltalán nem vitáztak az érintettek által megfogalmazott gondolatok abban a kérdésben, hogy mi az, aminek az eldöntését az oktatás helyi megvalósítóira kell bízni. A kutatás mindhárom csatornáján megerősítést kapott az a gondolat, hogy a helyi – intézményi és pedagógiai – szabadság legfontosabb terepe a tanulókkal való foglalkozás formáinak, módszereinek és értékelési módjainak a megválasztása. A válaszokban azonban sajnos elmosódott, hogy a megkérdezett igazgatók szerint kit illet ez a szabadság: a nevelőtestületet vagy az egyes pedagógusokat –, illetve melyik kört milyen mértékben.

A jó kerettanterv

E témakörben sokan a tananyagtartalom csökkentésével és/vagy az óraszámemeléssel kapcsolatban nyilvánítottak véleményt. Nagy arányban tartanak fontosnak, hogy az új kerettantervekben komolyabb szerepet kapjon a gyakorlati jellegű ismeretek és készségek fejlesztése. Többen kifejezték azon igényüket, hogy jelenjenek meg az oktatási rendszerben a jól használható bemeneti mérések, amelyek lehetővé teszik a hozzáadott pedagógiai érték meghatározását. S végül hangsúlyosan jelent meg az elvárások között, hogy az új szabályozás az oktatás minden részterületén adjon nagyobb teret a digitális technológia iskola felhasználásának.

Többen fogalmaztak meg olyan gondolatokat, amelyek a kerettantervi szint „felpuhítását” célozták. Egyrészt azt javasolva, hogy „modulrendszerben összerakható kerettantervek” készül-

jenek, amelyekből az iskolák saját elképzeléseik szerint építkezhetnek – bizonyos elemeket választva, másokat pedig figyelmen kívül hagyva. Erre a megoldásra tekintették jó példának a szakértői fókuszcsoportban a kompetenciafejlesztő programok *kapcsos könyveit*, amelyekben nagyon sok jó ötlet található, de teljes körű megvalósításuk nem kötelező. A válaszadók egy másik csoportja *választhatónak* szeretné látni a kerettanterveket azon iskolák számára, amelyek nem tudnak, vagy nem akarnak önálló tervező munkát végezni. Voltak olyanok is – az innovatív iskolák körében – akik azt az igényt fogalmazták meg, hogy *jó lenne, ha bevált helyi tanterveiket minden változás ellenére tovább használhatnák* –, s ennek érdekében készek rá, hogy azokat valamilyen hivatalos eljárás keretében akkreditáltassák.

Mások viszont, épp ellenkezőleg, azt várják az új kerettantervektől, hogy azok *komplett csomagokként* jelenjenek meg, és legyen részük minden olyan tartalmi elem – a tankönyvektől a tudásmérés teljes eszköztáráig, amelyekre a sikeres megvalósításhoz szükség lehet. A pedagógusokból álló fókuszcsoportban a legnagyobb hangsúlyt az átjárhatóság és a követelmények kérdése kapta a leendő kerettantervekkel kapcsolatban. A résztvevők hangsúlyozták, hogy *egzakt és összehangolt bemeneti és kimeneti szabályozásra* van szükség. Egyebek között azért, hogy a pedagógus tájékoztatni tudja a szülőt arról, hogy gyermeke – teljesítménye és hozzáállása alapján –, mely oktatási intézményben tud sikeresen továbbhaladni.

A kérdőíves vizsgálat keretében ahhoz kapcsolódóan is születtek gondolatok, hogy az igazgatók milyen módon szakaszolnák a kerettanterveket – a tartalom és a követelmények szempontjából. A *válaszolók 56 százaléka a tanévnyi ciklusokat tekintette megfelelőnek*. A jelenlegi, kétéves fejlődési szakaszokra bontott kerettantervi struktúrát 35 százalék tartaná meg.

A vezetői válaszok alapján általánosnak mondható, hogy *a tantestületek többsége nem volt felkészülve/felkészítve a tantervkészítői feladatra*. A maguk erejéből, a maguk tapasztalatai által birkóztak meg a feladattal. Igényt tartottak volna rá, illetve szívesen fogadtak volna szakmai segítséget, de az – elsősorban az anyagi források hiánya miatt – nem volt számukra elérhető.

A helyi tantervkészítés és e munka támogatása

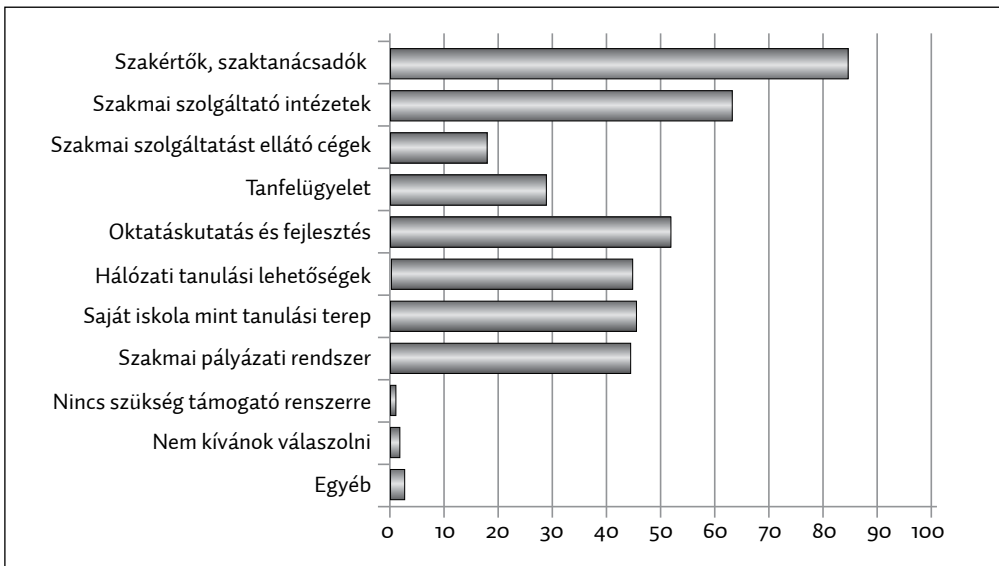
A helyi tantervkészítő munka jó minőségben való elvégzéséhez szükséges tudást jellemezve, a megkérdezettek válaszaiban a legfontosabb elemekként a következőket lehetett azonosítani: *szakmai tudás, dokumentumelemző képesség, adatkezelési ismeretek, kommunikatív készség, rendszerező és irányító képesség, kreativitás, elszántság, sok-sok éves tapasztalat, a másokkal való együttműködés képessége, a szakmai lehetőségek kiaknázásának képessége, valamint az informatikai ismeretek*.

A jó minőségű helyi tantervek készítéséhez, illetve a napi tanítási-tanulási folyamat segítéséhez szükséges támogató rendszer összetevőivel kapcsolatosan a kérdőíves vizsgálat keretében a vezetők a legmagasabb arányban a *szakértők és szaktanácsadók* szerepét látták szükségesnek, 80 százalék fölötti említési aránnyal. Fontossági sorrendben ezt követte

a szakmai szolgáltató intézetek hatékony működése, az oktatáskutatás és -fejlesztés, a hálózati tanulási lehetőségek biztosítása, a saját iskola mint tanulási terep megerősítése.

A tervek szerint újra szerveződő (szak)felügyeleti rendszer kialakítását a válaszadók közel 30 százaléka tartotta fontosnak, míg a szakmai szolgáltatót ellátó cégektől a vezetőknek kevesebb, mint 20 százaléka várna segítséget ebben a témában.

4. ÁBRA: A válaszadók véleménye a szakmai támogató rendszer szükséges elemeiről



A mélyinterjú keretében megfogalmazódó gondolatok legnagyobb hányada szintén valamilyen *külső, személyes segítség fontosságát hangsúlyozta*. Az említések gyakorisági sorrendjében a második helyen a *képzések/továbbképzések* álltak. A megkérdezettek egyharmada az *online segítség* lehetőségét is említette. Többen hangsúlyozták az *egymástól tanulás* fontosságát, s néhányan megemlítették a *felügyelet*, illetve *ellenőrzés* szerepét is.

A személyes támogatás témaköréhez, érthető módon a szakértői fókuszcsoporthoz kapcsolódott a legtöbb gondolat és javaslat. Ők – az intézményvezetőkkel összhangban – a *személyes kapcsolatok meghatározó* voltát, valamint a szakmai felkészültség és hitelesség fontosságát hangsúlyozták. Fontos gondolatként fogalmazták meg, hogy szét kellene választani egymástól a szakértő és szaktanácsadó feladatkörét. Szakmailag indokolt lenne, hogy váljon világossá: a *szakértő szerepe az ellenőrzéshez kötődik*, míg a *szaktanácsadó az iskolai folyamatokat segíti*.

Egyetértettek ugyanakkor abban, hogy ma még nincs kialakult kultúrája és közös nyelve, illetve értékrendje ez utóbbi szerepkörnek. Amit a hozzászólók a legfontosabb feladatuknak tekintettek, az a *rendszerismeret és az összefüggések képviselése* volt. Úgy vélték, ebben ma még nem elég erősek a pedagógusok, sőt, megemlítették, hogy sokan talán még a saját tantárgyukon belüli rendszert sem látják tisztán.

Néhány további vélemény

A fentieknél kisebb arányban, de számos további értékes, illetve megfontolásra érdemes gondolat is megjelent az intézményvezetői vélemények között.

A döntéshozatal és a bevezetés módjához kapcsolódóan:

- Az oktatás nemzeti ügy. Ezért fontos lenne, hogy a hosszú távú reformok és a tartalmi szabályozás alapja *konszenzusos döntés* legyen.
- Ha felülről vezérelve, kisszámú közreműködő által, *formális köteleességteljesítésből készül el az új intézményi pedagógiai program*, semmilyen hatással nem lesz a mindennapi munkára, nem fogja befolyásolni azt.

A tartalmi szabályozás szintjeihez kapcsolódóan:

- Fontos lenne a szabályozó rendszer különböző szintjeinek összehangolása – a *Nemzeti alaptanterv, a kerettantervek és a tankönyvek* egymásnak való szorosabb megfeleltetése.
- Világossá kellene tenni mindenki számára az iskolatípusonként elvárható *kimeneti tudás- és képességszinteket*. Ma az általános iskola arra törekszik, hogy megfeleljen a – pontosan meg nem határozott – középiskolai elvárásoknak. A középiskola pedig az érettségi követelményeit határozza meg kimeneti elvárásként – amelyek így fontosabb szabályozók, mint a tantervek. A *kerettantervi és érettségi követelményeket ezért egymással szoros összhangban kell kialakítani*.

A tantervi fejlesztésekhez kapcsolódóan:

- Fontos lenne, hogy az új tantervi szabályozás dokumentumainak elkészítésekor *vegyék figyelembe a gyakorló pedagógusok véleményét*.
- A tanterveket két részre kellene bontani: az egyik része irodalmi igénnyel megírt *ismeretterjesztő könyv- és CD-sorozat* formájában jelenhetne meg, ez rögzítené a társadalom közös tudáskincsét. A másik *digitális képességfejlesztő gyakorlatrendszer* lehetne, ezen alapulhatnának az éves kompetenciamérések, ezeket pedig internetes formában kellene megvalósítani a visszaélések elkerülésére érdekében.
- Jó lenne valamilyen *könnyen érthető szakirodalom* is – ami a gyakorló pedagógusoknak készül a tantervek témakörében.

A közoktatás működéséhez kapcsolódóan:

- Sok térségben hasznos lenne az *iskolaotthonos nevelés-oktatás*, de ennek biztosítani kellene a tárgyi-személyi feltételeit.
- Növelni kellene az oktatás és képzés *gyakorlatorientáltságát* – a közoktatás intézményeiben és a pedagógusképzésben egyaránt.
- Az oktatási rendszer működéséből *hiányzik a stabilitás*.
- Jó lenne, ha a kormányzat *elegendő időt biztosítana a tantervek elkészítéséhez*.
- Jó lenne, ha *lenne idő a fejlesztések beépüléséhez*, ha a kormányzat biztosítana legalább 8-10 évnyi *szakmai nyugalmat* ehhez a folyamathoz.

Az innováció témaköréhez kapcsolódóan:

- Gyakori jelenség, hogy amikor egy külső forrásból megvalósuló fejlesztés elindul, az elején van hozzá minden: „pénz, paripa, fegyver”. Majd mindez kivonul mögüle, és az innováció már a fenntarthatóság elvárt ideje alatt elhal.
- Az innovációs folyamat 2000 óta van jelen a magyar közoktatásban – de csak azokban az iskolákban, amelyek az idők során *tanulószervezetté váltak*, vagyis ahol a tantestület tagjai folyamatosan fejlesztik tudásukat.
- Igazi innovációt csak teljes nevelőtestülettel lehet végrehajtani, ugyanakkor az egyes innovatív pedagógusok kezdeményezőképesége és kitartása elengedhetetlen feltétel. De nagyon fontos, hogy ki áll az intézmény élén. A vezető kezdeményező, támogató szerepe meghatározó a fejlesztésben.
- A vezető felkészítése nagyon fontos, mert utána ő már ki tudja választani azokat a „stratégiai munkatársakat”, akik gondoskodnak arról, hogy ne csak néhány ember dolga legyen az innováció, hanem elterjedjen az egész tantestületben.
- Ma óriási szakadék van azok között az intézmények között, amelyek részt vettek az EU-s pályázatokon, illetve azok között, amelyek nem. A központi kezdeményezésekre mindenekelőtt ott van szükség, ahol nem volt még fejlesztés.

Tudomásul kell venni, hogy nincsenek meg minden intézményben az innováció feltételei. A pedagógus az előzetes tudása alapján vagy meg tud tenni valamit, vagy nem. Mondhatunk akármit, ha nincs hozzá előzetes tudása, nem érti, mit várnak el tőle.

A meglévő értékek megőrzéséhez kapcsolódóan:

- Jó lenne, ha a változások következtében nem vesznének el azok az értékek, amelyeket a magyar oktatási rendszer az elmúlt húsz év során elért.
- Fontos lenne, hogy megmaradjanak az innovatív iskolák, és az új körülmények között is tovább tudjanak fejlődni.

TANULSÁGOK

A pedagógia, lényegéből fakadóan innovatív tevékenység. Hiszen minden gyerek, minden család, minden konkrét környezet, sőt ugyanazon körülmények mellett minden új időszak más és más konkrét feladatok elé állítja a pedagógust. Az iskolák és a pedagógusok innovációs kapacitásának növelése ezért a szakma, a társadalom és közvetve a gazdaság alapvető érdeke is. A tervezett beavatkozásoknak ezért akkor van esélyük valódi hatás elérésére, ha úgy tudnak világos és széles szakmai körben elfogadható változási irányt szabni, hogy közben elősegítik az intézmények innovációs potenciáljának az erősödését is.

Magyarországon a bemeneti (tantervi) és a kimeneti (vizsga típusú) szabályozók egyszerre alakítják a közoktatás tartalmát. Ezek mellett azonban fontos hatást gyakorolnak a mindennapokban az oktatás tartalmára bizonyos vélelmezett elvárások, és különféle „rejtett tantervek” is. Ugyanakkor – bár ma már stabilan jelen vannak a rendszerben – egyelőre nem nagyon hatnak a tartalomra azok a ciklikusan visszatérő nagy mérések (országos

kompetenciamérések, PISA stb.), amelyek standardizált elvárásaival pedig indokolt lenne összhangba hozni a tantervi szabályozás eszköztárát.

Az alacsonyabb oktatási fokról a magasabbra való átlépés (a belépés) tudás- és képességkritériumai nem kellően definiáltak. Ezek ugyan nem hivatalos kimeneti szabályozók, de úgy hatnak a tanítás tartalmára és a tanórai folyamatokra, mintha azok lennének. Mivel azonban nem nyilvánosak, és nincsenek pontosan megfogalmazva, a pedagógusok véleménye alapján befolyásolják az oktatást. Az alsó tagozaton tanítók gyakran megpróbálnak megfelelni a felső tagozat ki nem mondott elvárásainak, a felsőben tanítók a középiskolai elvárásoknak, a középiskolák pedig a felsőoktatás vélt szempontjainak – miközben általános jelenségnek tűnik, hogy az oktatás magasabb szintjei ritkán elégedettek az „alulról” kapott eredménnyel.

Fontos lenne ezért nagyon világosan meghatározni a nagyobb iskolai szakaszok közötti váltás pontos kimeneti, illetve belépési elvárásait. A rendszer egészének működésével kapcsolatos reformtörekvéseket figyelembe véve, úgy tűnik, két fontos pontja lenne a kimeneti szabályozásnak: az egyik az *érettségi vizsga*, a másik viszont – abban az esetben, ha a szakképzés átalakítása a tervezett formában valósul meg – egy olyan, ma még nem létező, *alapképességeket hitelesítő záróvizsga*, amit belépési feltételként fogad el a szakképzés. Ha lesz ilyen vizsga, ezt a megfelelő kerettantervekkel összehangoltan szükséges megtervezni. A tehetséggondozás és az értelmiségnevelés szempontjából ugyanilyen fontos egyértelművé és nyilvánossá tenni a nyolc-, hat- és négyosztályos gimnáziumokba való belépés tudás- és képességfeltételeit, amelyek az adott pontokon természetesen nem esnek egybe a megelőző képzési szakasz általánosan elvárt kimeneti teljesítményeivel.

E gondolatkörben érdemes megemlíteni azt a gyakori jelenséget, mely szerint se a bemeneti, se a kimeneti szabályozók nem befolyásolják érdemben az oktatás tartalmát. Szerepkörüket az iskolák egy jelentős részében a *tankönyvek* veszik át. A tankönyvek nagyobb hányada ezt a szerepet ma nem igazi rejtett tantervként tölti be, hiszen a nagy kiadók létrehozták saját kerettanterveiket az elmúlt évek során. De nem csak a tankönyvek hathatnak rejtett tantervként. Így működnek azok a nem innovatív iskolák pedagógusai által, különösen a hátrányos helyzetű régiókban gyakran megfogalmazott, *teljesítménykövetelményeket leszállító megközelítésmódok* is, amelyek szerint bizonyos családi háttérből érkező „gyerekanyaggal” egyszerűen nem hajthatók végre a tantervek.

Mindez felhívja a figyelmet arra, hogy a kerettantervek reformja során nemcsak a tantervi struktúra egyes szintjeire, illetve a kimeneti szabályozókra és a széles körben használt standard mérőeszközökre kell tekintettel lenni, hanem a tankönyvek világára és a különböző típusú rejtett tantervekre is, vagyis elkerülhetetlen a téma *rendszerszintű megközelítése* abban az esetben, ha az új kerettantervi szabályozás valóban sikeres kíván lenni.

Ezzel a címmel tartottunk 2012. február 28-án szakmai tanácskozást az Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézetben abból az alkalomból, hogy az új Nemzeti alaptantervben, illetve kerettantervekben kiemelt szerepet kapott az erkölcsi nevelés, továbbá, hogy az iskolai hitoktatás alternatívájaként az 1–8. évfolyamon kötelező tárgyként megjelent az erkölcsstan, a gimnáziumok és szakközépiskolák 11. évfolyamán pedig az etika tárgya. Az eseményen felvetődtek mindazok az alapkérdések, amelyek az elmúlt évtizedekben már többször is polarizálták, de egyben össze is kapcsolták az érdekelteket és érintetteket. Az alábbiakban a tanácskozáson elhangzó gondolatokból, programokból olvasható egy kis ízelítő.

Gönczöl Enikő – Jakab György

Az iskolai erkölcsoktatás dilemmái

Az erkölcsi nevelésre vonatkozó különböző álláspontok elsősorban világnézeti értékválasztás alapján polarizálódnak. Az egyházi iskolák, hagyományaiknak megfelelően a hittan tantárgy keretében kívánják megoldani a kérdést, ami természetes is. Az ő programjuk továbbra is egyértelmű. Számukra legfeljebb az lehet a kérdés, hogy mennyiben lehet általánossá tenni a keresztény erkölcsoktatást. Jóval bonyolultabb a helyzet az úgynevezett „világi erkölcsoktatással”. Számatlan kérdés vetődik fel a műveltségi terület definiálásától egészen az iskolai gyakorlat kiépítéséig:

- Mit jelent a világi értelemben felfogott erkölcsi nevelés és oktatás?
- Igényel-e önálló tantárgyat?
- Milyen legyen az alternatív módon megjelenő hitoktatás és erkölcsstan viszonya?¹

1 A hitoktatás és a világi erkölcsoktatás sajátos „társbérlete” számtalan elvi és praktikus iskolaszervezési kérdést vet fel. Az elvi kérdések közül érdemes például kiemelni azt a tényt, hogy különösen a bioetika területén (abortusz, eutanázia) markánsan szemben áll egymással a világi erkölcsstan pluralizmusa és a katolikus egyház hitvallása. Mivel a hittan jóval bővebb tematikájú, mint az erkölcsstan, ezért pedagógiai értelemben az is fölvethető, hogy a hittan választó diákok nem részesülnek a társadalmi integrációt szolgáló etikaoktatásban. Iskolaszervezés terén még bonyolultabb az alternatívitás megszervezése. Egyrészt azért, mert a kisebb egyházak (evangélikus, zsidó) számára elérhetetlennek látszik a pénzügyi okokból meghatározott nyolcfős minimumlétszám. Ebből a szempontból fölvethető volna egyfajta ökumenikus hittan, de úgy tűnik, hogy ez nem reális alternatíva. A másik nehézséget az adja a hitoktatás számára, hogy az iskolában – két tanóra között – megtartott hittanóra sohasem lehet olyan bensőséges, mint a gyülekezetben megtartott kötetlenebb foglalkozás. Ezért természetes módon fölvetődött az az igény, hogy a hittanóra lehessen az első vagy az utolsó óra, hogy azt az iskolán kívül is meg lehessen tartani, esetleg ugyanezen okból kerüljön a délutáni szabad sávba. Ezt azonban nagyon megnehezíti a már említett „társbérlet”, az, hogy erkölcsstan óra keretében a diákok egyik része hittanórára, a másik része pedig emberismeret és etikaórára megy. Ráadásul ezen a téren különösen komoly veszélyt jelent, ha az egyház képviselői és az iskola pedagógusai nem működnek maradéktalanul együtt, hiszen a világnézeti különbségek

- Milyen tantárgyi elnevezéssel kerüljön be az iskolába az erkölcsstan?
- Milyen legyen a régi/új tárgy viszonya a korábbi programokhoz?²
- Milyen legyen a régi/új tárgy viszonya a filozófiához?
- Ismereteket és/vagy készségeket kell-e közvetíteni, illetve fejleszteni?
- Kinek a feladata a tárgy oktatása?
- Milyen jogosítványok kellenek a tárgy oktatásához?
- Miből finanszírozzák majd a tárgy bevezetése (tananyagok, tanárképzés)?
- Hogyan?

És még hosszan lehetne sorolni a felvethető kérdéseket.

Az elmúlt időszakban a „világi erkölcsoktatással” kapcsolatban három – viszonylag jól elkülöníthető – álláspont, pedagógiai hagyomány alakult ki:

- Az egyik lehetséges megközelítés szerint az erkölcsi nevelés alapvetően a család feladata, az iskola legfeljebb indirekt módon – a tanárok személyes példája, a hagyományos tananyagok „rejtett tanterve” által – vállalja a felnövekvő generációk erkölcsi szocializációjának támogatását. Önálló tantárgyra, direkt módon történő erkölcsi nevelésre nincsen szükség, legfeljebb csak osztályfőnöki óra tekinthető ilyennek.
- A második irány egy általános antropológiai keretben gondolja el a társadalmi értékek és normák, illetve a sikeres szocializációhoz szükséges ismeretek közvetítését. Ez a – Kamarás István nevéhez fűződő – pedagógiai program (tantárgy) nem véletlenül kapta az *embertan* elnevezést a korábbiakban: az ember sokszínűségét egy komplex program keretében kívánja bemutatni a diákoknak, amelynek nagyon fontos része az erkölcsi nevelés.
- A harmadik megközelítés a formális – filozófiai-teológiai értelemben felfogott – etika-oktatást tartja követendőnek, szintén önálló tantárgy keretében. Ez a felfogás a zsidó-keresztény értékrendet, demokratikus társadalmi mintákat és normákat, valamint filozófiai, illetve művelődéstörténeti ismereteket közvetít a felnövekvő nemzedékek számára. Mindez azonban nyilvánvalóan nem elegendő az erkölcsi kompetenciák hatékony fejlesztéséhez, a gyakorlati viselkedés szintjén megjelenő erkölcsi neveléshez.

A jelenleg bevezetésre kerülő erkölcsstan tantárgy egyértelműen azt az álláspontot képviseli, hogy az iskolának kifejezetten feladata az erkölcsi kompetenciák közvetlen fejlesztése. Ebben az értelemben az erkölcsoktatás az alapvető iskolai szocializációs program része: a társadalmi integráció erősítése érdekében – a családi hatások gyengülését ellensúlyozandó – az iskolának a korábbiaknál hangsúlyosabban kell vállalnia az alapvető értékek és normák közvetítését. Az új tárgy feladata az, hogy közvetlenül is segítséget nyújtson a diákoknak

nagymértékben szembeállíthatják az ily módon megosztott osztályok tagjait – így a társadalmi integrációt erősíteni kívánó erkölcsstan bevezetése még inkább dezintegrálja majd a társadalmat.

² Itt elsősorban a Kamarás István által kidolgozott *Embertan*, illetve *Emberismeret* tananyag tekinthető közvetlen előzménynek, amely jelenleg is számtalan iskolában működik és akkreditált egyetemi képzéssel rendelkezik.

az erkölcsi helyzetek értelmezéséhez és megítéléséhez, illetve a morális döntések önálló meghozatalához.

A sokféle pedagógiai hagyomány ötvöződéséből születő új tárgy esetében természetes, hogy komoly terminológiai viták zajlanak a különböző tantárgyi keretek elnevezéséről. A fogalmi tisztázás érdekében a következő elnevezéseket javasoljuk:

- A legtágabb kategória az *erkölcsi nevelés*, amely egyrészt tartalmazza az iskola egészének pedagógiai vonatkozásait, s ezen belül természetesen a közvetlen erkölcsi nevelésre irányuló tantárgyat, tantárgyakat is.
- Az oktatási törvényben megfogalmazott erkölcsstan kifejezés, elvileg, tartalmazza a hittanórát és az alternatívaként megjelenő világi tantárgyat is.
- A világi erkölcsoktatás tantárgyi elnevezésére javasoljuk a korábbi hagyományokra épülő *emberismeret és etika* elnevezést, amelynek egyik alternatívája a 11. évfolyamon megjelenő *filozófia*.

Az erkölcsi nevelés, illetve az emberismeret- és etikaoktatás gyakorlatáról folytatott diskurzus másik szintje az érték közvetítésének pedagógiai folyamatáról, céljairól, illetve követelményeiről szól. Itt lényegében a demokratikus társadalmak alapvető problémájáról van szó, nevezetesen arról, hogyan lehet megteremteni – akár pedagógiai eszközökkel – a közösségi együttműködést, a társadalmi integrációt az értékluralizmus talaján. Ennek a helyzetnek a pedagógiai kezelésére – a szakirodalom és a működő programok alapján – lényegében három megoldás alakult ki.

- Az első, az úgynevezett „*értéksemlegesség*” álláspontja. E felfogás képviselői szerint a pedagógusnak egyszerűen tudomásul kell vennie, hogy az iskolában különböző legitim erkölcsi értékrendszerek léteznek, illetve működnek. Ez a tudomásulvétel azt is jelenti, hogy a pedagógus tartózkodik az ezekkel kapcsolatos állásfoglalásoktól, véleménynyilvánítástól. Az új tárgy esetében azonban ez a megközelítés nem igazán tartható, hiszen az erkölcsileg teljesen semleges helyzetbe kényszerített pedagógus a tanulók számára „üres” és hiteltelen.
- A másik álláspont, az úgynevezett „*értéktisztázás*” pedagógiája, amely szerint a pedagógus feladata az értékszocializációs folyamatban az, hogy a tanulókat erkölcsi értékeik, erkölcsi álláspontjuk megfogalmazására, tisztázására, tudatosítására készítse. Ennek során a pedagógusnak meg kell tanítania a tanulókat arra – és ez az erkölcsi nevelés maga –, hogy saját felfogásukkal tisztában legyenek, és ezt tudják is vállalni és alkalmazni. Tudják megfogalmazni, hogy miért ítélik ezeknek, illetve döntenek így vagy úgy, miért tartják az egyik dolgot jónak, a másikat pedig rossznak. Az erkölcsi szocializáció ebben a felfogásban sajátos eljárásmodok, eszközök átadását jelenti: valójában gondolkodni tanítás a valóság erkölcsi vonatkozásairól. A megoldásnak a pedagógus maga is része. Kilép teljesen semleges helyzetéből, és a saját álláspontját is megfogalmazhatja – mint az egyik meghatározó álláspontot –, bemutathatja saját erkölcsi világát, felfogását is.

- A harmadik irány az előbbieken bemutatott két megközelítés előnyeit próbálja egyesíteni. Ez az úgynevezett „értékartikulációs” pedagógiai modell, csupán abban különbözik az előző felfogásoktól, hogy ütközteti is a tisztázott és tudatosított álláspontokat, ezeket vitára bocsátja, és igyekszik közöttük konszenzust teremteni az órán. E módszer mintegy modellálja a valóságos etikai szocializációs helyzeteket, ezeket lehet elemezni, róluk vitatkozni, érveket és ellenérveket felsorakoztatni és értékítéleteket fogalmazni. Természetesen mindez nem azt jelenti, hogy a diákoknak kötelezően „közös” véleményt kell kialakítaniuk. Sokkal inkább azt jelenti, hogy az osztályközösség „közvéleménye” előtt segítsük őket abban, hogy felismerjék és értelmezni tudják az erkölcsi problémákat, és fejlesszük erkölcsi ítézőképességüket, döntéskéességüket.

A világi erkölcsoktatásban (emberismeret és etika) általunk is preferált utóbbi pedagógiai felfogás szorosan kapcsolódik Jean Piaget és Lawrence Kohlberg kutatásaihoz és pedagógiai programjaihoz. Ezek szerint az erkölcsi szocializáció fő célja az, hogy a társadalomban élő emberek ne csak akkor törekedjenek az erkölcsi szabályok betartására, amikor a másik fél erősebb náluk, vagy jelen van egy olyan hatalom (szülő, tanár, rendőr), amely kényszeríti őket erre, hanem akkor is, amikor a saját lelkiismeretük diktálja azt. Ez a demokratikus felfogás a társadalmi kölcsönösség feltételezésére épül: „Ne lopj, hogy tőled se lopjanak. Tiszteld szüleidet és tanítóidat, hogy ha majd szülő, netán tanító leszel, téged is tiszteljenek.” Ebben az értelemben tehát az iskolai erkölcsi nevelés arra irányul, hogy elősegítse azt a folyamatot, amely során a társadalomból érkező együttélési szabályok (szokás, illem, erkölcs, jog) fokozatosan belső értékrenddé és normává válnak. Kohlberg megfogalmazásával³ élve mindez úgyis elmondható, hogy ha az iskolai erkölcsi nevelés alapja kizárólagosan a tekintélyelvre építés, a behódolás, akkor csupán a kiszámíthatatlan prekonvencionálisnak nevezett szintre juthat el a serdülő. Az attitűdök, cselekvési minták identifikációjával a konvencionális, míg belsővé válásával a posztkonvencionális erkölcsi szintre érkezik el az erkölcsi értelemben már érettnak tekinthető fiatal.

3 Kohlberg az erkölcsi gondolkodás három szintjét – prekonvencionális, konvencionális, posztkonvencionális – különböztette meg, minden szintet további két-két szakaszra osztva: ■ Az erkölcsileg prekonvencionális szinten lévő ember többnyire akkor tartja be a szabályokat, amikor tart a következményektől, a büntetéstől. ■ A konvencionális szinten a szabályokat mintegy önmagukért tartja be az ember, vagyis azért nem szabad lopni, mert az törvénytelen, az ütközik az elveinkkel. ■ A posztkonvencionális erkölcsi szinten lévő ember magasabb erkölcsi-morális szabályokat tart be, vagyis azért nem okoz kárt a másoknak, mert – mintegy beleélve magát a másik ember helyzetébe – tudja, hogy neki magának milyen lenne, ha vele szemben cselekednének ugyanígy. Bővebben: Szekszárdi Júlia: Piaget és Kohlberg nyomában. I. és II. In *Új Pedagógiai Szemle*, 2000/4. sz. 12–23. és 5. sz. 27–41.; Vajda Zsuzsanna: Az erkölcsi ítélet fejlődésének kutatása Piaget és Kohlberg után. In *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1999/3. sz. 37–54.; Váriné Szilágyi Ibolya: Az erkölcs a cselekvő és a néző szemszögéből. *Scientia Humana*, Budapest, 1994; Váriné Szilágyi Ibolya: Igazságos és méltányos közösség: utópia vagy reális lehetőség? In *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/7–8. sz. 22–32.

Lányi András

Az emberismeret és etika tantárgy elméleti háttéréről

ANTROPOLÓGIA ÉS ETIKA

„Ismerd meg önmagad!” – ez a felirat fogadta egykor a delphoi jósdá látogatóit. Az antik görögök, úgy tűnik, tisztában voltak azzal, hogy az önismeretért az embernek súlyos árat kell fizetnie. Szophoklész Oidipusz királya a tragikus tisztánlátás őstípusa. Leleményes értelmű legyőzi az Ismeretlent (a Szfinxet), és városának törvényhozója lesz, de az igazság uralma a népre dögvészt hoz. Oidipusz végére akar járni az igazságnak, kerüljön bármibe. A szenvedés okát kutatva bűnös tettekre bukkan, elkövetőjükből magára ismer, végül önmagát ítéli el. Az igazságkereső ember uralmának alapja természet elleni bűn, gyilkosság, vérfertőzés. A látás büntetése: vakság. Tudás és bűn egy töről fakad – ez az ősi sejtelen minden nép mitológiájában megtalálható. De miért?

Minden élőlény választja és bizonyos értelemben maga hozza létre környezetét, amikor annak elemeit az „ehető”, „veszélyes”, „fájdalmas” stb. jelentésével ruhazza fel: *értékeli* benyomásait, és ennek megfelelően módosítja viselkedését, így válik képessé mintázatának fenntartására és megújítására. Az élő rendszereket jellemző önvezérlés (autonómia) nem a szervezetben, hanem a szervezet és környezete közti kölcsönös meghatározottságban (interdependencia) megy végbe. Ez az értékelő viszonyulás *tudatosul* az embernél. Viselkedését nem a közvetlen környezeti visszacsatolás szabályozza, és nem is a saját örökletes, az evolúció során kialakult és beigazolódott ösztönkésztetése, hanem a mindenkorli helyzet „egyedi” értékelése. Ezt a fogalmi gondolkodás és a nyelvhasználat teszi lehetővé. Az élő rendszerek elméletének egyik úttörője, Ludwig von Bertalanffy szavaival: az embernél tapasztalat és cselekvés közé egy új „szabályozó kör” (visszacsatolás) kerül, a szimbolikus kommunikáció. Az ember fajtársaival a tapasztalatok elvonatkoztatására, tárolására és átvitelére alkalmas jelzések, szimbólumok útján érintkezik. A szimbolikus kommunikáció az egyéni tapasztalat ellenőrzésének, megosztásának és átörökítésének páratlanul hatékony eszköze. Nemcsak az információ robbanásszerű felhalmozódását tette lehetővé (a történelmet), nemcsak az embercsoportok összetartását és együttműködését (a társadalmat) erősítette úgy, hogy közben a legnagyobb mértékben épített az egyéni viselkedés önállóságára és változatosságára (szemben például a természetes kiválóan szervezett állammal), hanem teljes egészében új világot teremt az ember számára. A szimbolizáció addig nem létező objektumokat hozott létre, olyan objektumokat, amelyek csakis azoknak a társadalmi viszonyoknak az összefüggésében léteznek, amelyekben végbemegy a szimbolizáció. A nyelv nem egyszerűen

egy olyan helyzetet vagy tárgyat szimbolizál, amely már előzetesen adott. Ő maga teszi lehetővé a helyzet létét vagy megjelenését is, mert része a helyzetet vagy a tárgyat létrehozó mechanizmusnak.

A nyelv megjelenése azonban nemcsak egy új teremtés pillanata az emberiség életében, hanem egyúttal a „bűnbeesés” is. Egyedül az ember képes a környezeti adottságoknak tartósan nem megfelelő viselkedésre, mivel cselekedetei célját maga választja, választásai pedig nem a közvetlen tapasztalathoz igazodnak, hanem annak értelmezéséhez. Nem aszerint cselekszik, ami éppen „van”, hanem ami emlékezetében, vágyaiban, meggyőződésében, hite, képzelete szerint létezik. Az ember elvont lénygé lett: valamennyi cselekedete a szavak ellenőrzése alá került. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy eljárásaiban nem nélkülözheti a társak megértését és helyeslését. Cselekedetei eltervezésénél átveszi nézőpontjukat, számol várható ítéletükkel: azonosul velük. E nézőpontból *elgondolja* önmagát: úgy tekint önmagára, mint valami másra, tetteire, mint amelyek másképp is véghez vihetők. Ezáltal nyitott lénygé válik: sorsa örökös elintézetlenségének tudatában választja önmagát.

A reneszánsz gondolkodó, Pico della Mirandola szerint az Isten, amikor az embert teremtette, a hetedik napon, már kifogyott a tulajdonságokból, melyekkel az összes többi lényt felruházta, ezért az ember számára nem maradt egyéb, ő a *szabadságot* kapta, hogy választhasson a tulajdonságok és életformák között, és amit választott, véghezvihesse.

Az ember szabad lény. Ez a szabadság nem meghatározatlanság, nem az akarati elhatározás háborítatlanságát jelenti: hogy valamit, ami épp tetszik, megtehetünk vagy sem. Az ember szabadsága ennél eredendőbb – a gondolkodás jellemzője, amelynek a lét feladatai: az ember rákérdez a létre, és azzá lesz, amivé választásai teszik. Egyedül az nem áll szabadságában, hogy ne válasszon. Mert nem az ember rendelkezik a szabadsággal, hanem a szabadság rendelkezik az emberrel.

Az ember számára a lét – kérdés. Rejtély és feladat. Élete a megértés igyekezetében, a döntés feszültségében, a felelősség terhe alatt telik. Az igazság az emberen számon kérhető. Mert amikor választ, elválasztja az igazat a hamistól, az ént a nem éntől, az azonost a nem azonostól, azt, ami van, attól, ami nincs. Ő az, aki különbséget tesz jó és rossz között. Jó és rossz az ember tettével jelenik meg a világban. Bűnös tehát – és ártatlan és jóra való – csak ő lehet. De hát bűnös tudás volna a jó és a rossz ismerete, vagy inkább az élet magasabb rendű és valóságosabb formája, ahogyan Ágoston állítja *A szabad akaratról* szóló dialógusában?

Az ember egyúttal a *homo faber* is: tudatos, tervszerű munkával állítja elő környezetét. Építi – ezt szó szerint kell értenünk: a világ az ember számára sosem ép, követeli és sürgeti tevékeny közreműködését. Nincs olyan „természetes” állapot, amely az ember számára otthonos lehetne. Innen ered ember és természet viszonyának örökös feszültsége. „A rókáknak vagyon barlangjuk és az égi madaraknak fészük, de az ember fiának nincs hová a fejét lehajtania” (Mt. 8:20).

Az ember *társas*, társadalmat alkotó lény: zoón politikon. A korunk antropológiai gondolkodását meghatározó szerzők egybehangzó véleménye szerint, egyéni tapasztalataink is csak egy társainkkal nyelvi úton megosztható, közös világ részeként, valamilyen érte-

lem-összefüggés keretében minősülnek *valóságosnak*. A dolgok azért tesznek szert racionális és nem pusztán a használattal kapcsolatos jelentésre, mert hozzájuk való viszonyomhoz egy Másik társul. Amikor egy dolgot megjelölök, egy másik ember számára teszem. Valamely jel felhasználása nem korlátozódik arra, hogy a dolgokkal való közvetlen kapcsolatot egy közvetett helyettesítse, hanem lehetővé teszi, hogy a dolgok leváljanak a használatról, elidegenüljenek, külsődlegessé váljanak. A dolgokat jelölő szó arról tanúskodik, hogy én és mások osztozunk benne. Az objektivitás a nyelvből ered, amely lehetővé teszi a birtoklás megkérdőjelezését. A dolog bejut a másik szférájába, témává válik. Tematizálni annyit tesz, mint felajánlani a világot a Másiknak a szó által. Az interszubsztívitás hangsúlyozása (többek között G. H. Mead interakcionista pszichológiája, a fenomenológiai és hermeneutikai filozófia, valamint a perszonalizmus szerint) közvetlen összefüggést teremt az ismeretelmélet és az etika között.

Az ember test és lélek, de ezt ne úgy képzeljük el, mintha lénye e kettőből „állna” vagy ezeket „tartalmazná”. Az élőlény sohasem dolog, a legegyszerűbb élő szervezet sem az. Valamennyi testi megnyilvánulásunk az élet szervezett rendjének fenntartására irányuló törekvés kifejeződése, ha úgy tetszik, kommunikáció a külvilággal. Nem test és lélek, hanem az élőlény és a szellemi lény (a lelki ember) között kell különbséget tennünk. Az öntudat léte valóságos lét – sőt, ez minden valóságtapasztalatunk előfeltétele –, de nem valamiféle különálló lelki „dolog” a test „mellett”, sokkal inkább tevékenység (Heidegger szavaival: a gondolkodás az alapvető történés a létben). A szubsztívum létmódja ez, aki érez, akar, gondolkodik és megért, aki megszólít, és akit megszólítanak. Ő az, aki cselekedeteiről számadásra képes – mert mindig valamilyen *értelemben* cselekszik –, és akin a tett, mint személyiségének kifejezője számon kérhető. Az ember mint szellemi lény csak társai számára értelmet hordozó megnyilatkozásaiban létezik. Személyiségünk a személyközi kapcsolatok alkotása, mások számára, mások által, másokért van. (Vagy inkább – „történik”?) Az embertudományok az embert mint létértelmezések végső, másra vissza nem vezethető forrását azonosítják, azokban az értelem-összefüggésekben, amelyekben társai számára megnyilatkozik. Martin Heidegger metaforája szerint az ember a nyelv házában lakozik. A megértés nem megismerési mód, hanem annak a létnek a módja, amely a megértés által létezik, magyarázza Paul Ricoeur.

Az ember szabadságában is a társak megértésére utalt: nélkülük vagy ellenükre nem lehet szabad. A szabadság nem olyan képesség, mint a látás vagy a hallás, nem születik velünk, hanem az egyed, illetve a faj fejlődése során válik a sajátunkká: civilizációs teljesítmény, s mint maga a gondolkodás, a személyközi érintkezés minőségétől függ. Sokkal többet követel, mint háborítatlanságot az egyén számára céljai követésében, hiszen a „háborítatlan” egyén önmagában bármi, csak nem szabad: inkább tehetetlen, kiszolgáltatott, szerencsétlen és magányos. És vajon mi lehetne számára előbbre való cél, mint a másik ember, akit szeretete, megértése, elismerése, segítsége nélkül nem élhet? Az ember társakra utalt, szabadsága csak társas kapcsolataiban válik valóra. Szabadságunkban áll, hogy másokkal azonosuljunk, és gondoskodjunk róluk, mint önmagunkról. Az szabad, aki valóban képes erre. De csak a másik szabadságáról döntünk szabadon. Legalapvetőbb emberi igényünk

olyasmire irányul, amit nem szerezhethünk meg a magunk erejéből, a mások közreműködése nélkül. Kölcsönös egymásrautaltságunk kényszerű jellegét csak az önkéntes odaadás oldhatja fel. Szabadság és szolidaritás (szeretet) kölcsönösen feltételezik egymást.

Ha beláttuk, hogy az ember szabadsága történelmi teljesítmény, nem látunk többé ellentmondást szabadság és meghatározottság között. Egyéni adottságaink, neveltetésünk körülményei, társadalmi viszonyaink stb. alkotják azokat a feltételeket, amelyek között, és amelyekhez képest szabadságunkat gyakorolhatjuk.

Mivégre a történelem? – erre a kérdésre Rudolf Bultmann *Történelem és eszkatológia* című művében így válaszol: „a történelem az ember önmegismerését szolgálja. De mi a válasz akkor, ha azt kérdezzük: mivégre az önismeret? Nem kell-e ekkor azt mondanunk: az önismeret nem egyéb, mint a jövővel szembeni felelősségünk tudata? És akkor az önismeret aktusa egyúttal nem döntési aktus-e? Hiszen ha a gondolat szándékot, célt foglal magában, akkor nem pusztán elméleti aktus, hanem a döntés aktusa is.

Ha pedig ez igaz, akkor az emberi lét történetiségét úgy érthetjük meg teljesen, ha azt olyan létként értelmezzük, amely a jövő iránti felelősség jegyében zajlik, tehát a döntés jegyében. Továbbá azt is meg kellene mondani, hogy a történetiség nem az egyén eredendő, természetes tulajdonsága, hanem olyan lehetőség, amit fel kell fogni és meg kell valósítani. Az önismeret és felelősségtudat nélküli ember sokkal csekélyebb mértékben történeti lény. Inkább olyan lény, aki ki van szolgáltatva a történelmi feltételek akaratától független uralmának. Az igazi történelmiség azt jelenti, hogy felelősségben élünk, és a történelem felhívás a történetiségre.

Az olyan embert, aki így panaszkodik: nem látok értelmet a történelemben, ezért életem, amely beleágyazódik a történelembe, értelmetlen, így kellene megszólítanunk: ne magad köré tekints, az egyetemes történelemben, inkább a saját, személyes történetedbe kellene nézned. A történelem értelme ugyanis mindenkori jelenedben rejlik, és nem láthatod meg pusztá szemlélőként, hanem csak a saját, felelős döntésedben.”

AZ ERKÖLCSI GONDOLKODÁS ALAPJAI

Erkölcön a cselekedetek megítélésénél mértékadó szabályok és szokások azon együttesét értjük, amelyek a cselekvő viselkedését önmagában érintik. Feltételezzük, hogy léteznek olyan követelmények vagy értékek, amelyekre tekintettel kell lennünk, függetlenül attól, hogy eljárásunk alkalmas-e tárgyi céljaink elérésére. Az erkölcs szempontjai gyakorlatiak, közvetlen útmutatást tartalmaznak arra nézve, hogy miként cselekedjünk. A filozófiai etika az ilyen ítéletek megalapozásának lehetőségével foglalkozik.

A görög etika kifejezés az ethoszból származik, ami valamikor legelőt jelentett, később talán a legeltetés rendjét, végül szokásokat, majd éthoszként immár az egyén viselkedésének erkölcsi jellemzőit. A latin *mos*=akarat gyökből képzett morál, hasonló értelmet hordoz: arra utal, amit egy adott közösségben akarni kell vagy ildomos, az egyéni cselekedet moralitásán ellenben már azt értjük, hogy az illető elhatározása személyes erkölcsi meggyőződésen alapul. Eredetileg tehát mindkét kifejezés olyasmire vonatkozik, amivel

a közösség rendelkezik – a szokások hagyományos rendje magától értetődő módon mindenkit kötelez –, értelmük fokozatos módosulása pedig jelzi az erkölcsi gondolkodás individualizálódását. Míg a hagyományos társadalmakban az erkölcs alanya a nemzetség vagy a nép, amelynek erényeiben, bűneiben, kötelességeiben és felelősségeiben minden nemzedék osztozik, a klasszikus antikvitás korától, különösen a kereszténység hatására, civilizációkban fokozatosan az erkölcs személyességének meggyőződése hódított teret. Az újkori Európában általánossá lett felfogás szerint, az ember erkölcsi tisztelgetelmességének alapja éppen a cselekedeteiért viselt felelősség átháríthatatlansága. Azóta az erkölcsi cselekedet előfeltételének tekintjük azt, hogy a saját lelkiismeretünk ítéletét kövessük, bár e bíróság illetékességének körét és működésének elveit illetően igen sokféle, egymásnak ellentmondó vélemény ismeretes.

Abban azonban civilizációkban teljes az egyetértés, hogy az erkölcsi ítéletalkotás képességével minden ember egyénileg rendelkezik, mivel az erkölcsi tapasztalat előfeltételei az ember természetében rejlenek:

- létezik számára jó és rossz,
- rendelkezik e kettő megkülönböztetésének képességével,
- szabadságában áll, hogy e különbség tudatában cselekedjen,
- felelős a tetteiért.

De miről ismerjük fel a jót, és mi készítenek arra, hogy jót cselekedjünk?

Egy kijelentés igazságán a hétköznapi életben és a tudományos gondolkodásban azt értjük, hogy valami úgy van, ahogyan állítjuk, és nem másként. Az igazság tehát azt jelenti, hogy az adott vélemény egy valóságos tényállásnak megfelel. Az erkölcsi ítéletek azonban nem abban a kérdésben foglalnak állást, hogy mi „van”, hanem hogy mi „legyen”. A cselekedetet értékelő megállapítások mögött – hogy valamit jónak vagy rossznak minősítünk – felszólítás rejlik: így és így kell döntened. Minek kell megfelelniük az ilyen kijelentéseknek ahhoz, hogy igaznak tartsuk őket? Nyilván a cselekvővel szemben támasztott igényeknek. Egy erkölcsi ítélet akkor mondható igaznak, ha olyan igényeken alapul, amelyek jogosultságát vagy helyénvalóságát be tudjuk bizonyítani. (Hogy a bizonyítási eljárás során miféle érvek jönnek számításba, s ezeket honnan merítjük, a tapasztalatból, isteni kinyilatkoztatásból, a helyes észhasználat törvényeiből vagy máshonnan, ezt a kérdést egyelőre zárójelbe tesszük, és az érvelésmódokkal foglalkozó fejezetben tárgyaljuk majd.) Az ilyen igényeket érvényesnek tartjuk az adott eset vagy tett értékelésére nézve. Az erkölcsi gondolkodásban az igazság kifejezést tehát nem leíró, hanem felszólító értelemben használjuk: az igazság nem olyasmi, aminek az esete fennáll, hanem olyasmi, aminek az érvényessége számon kérhető.

Az ismeretelméletben az igaz kijelentéstől elvárjuk, hogy általánosítható, azaz a maga illetékességi körén belül minden esetre nézve igaz legyen. Ha azt olvassuk, hogy egyes elemi jelenségeknek hol részecske-, hol pedig hullámtermészetük van a megfigyelés körülményeitől függően, ez a megállapítás nem teszi lehetővé, hogy egyesek részecske-, mások meg hullámtermészetet tulajdonítsanak nekik, hanem megköveteli természetük kettősségének el-

ismerését. Vajon az erkölcsi igazsággal szemben is támasztható hasonló univerzalitás-igény? Erre a kérdésre a különféle erkölcsfilozófiai rendszerek igen különböző válaszokat adnak, melyekkel később foglalkozunk.

Azonban anélkül, hogy világos fogalmakkal rendelkeznién az erkölcsi jó mibenlétéről, s még azelőtt, hogy az etikai irányzatok vitájában tájékozódni próbálnánk, feltételezzük, hogy képesek vagyunk egy cselekedet helyességének vagy helytelenségének a megítélésére, és ugyanezt másokról is feltételezzük, sőt, úgy gondoljuk, hogy ez a képesség az emberen számon kérhető. A korábban elmondottak fényében ez nem olyan meglepő. Az, hogy egyáltalán van közös világunk, melynek keretei között egyéni tapasztalatainkat valóságként sajátítjuk el, mint láttuk, a nyelvi érintkezésnek köszönhető. A kommunikáció legalább annyira irányul az egyéni teljesítmények értékelését illető egyetértésre, mint tárgyak ellentmondásmentes azonosítására. A nyelv nemcsak logikus, hanem egyúttal normatív. Egy olyan gyakorlat részeseiként eszmélünk önmagunkra, amelyhez elválaszthatatlanul hozzátartozik a cselekedetek megítélhetősége és számonkérhetősége.

Egy közösség fennmaradásának nélkülözhetetlen feltétele a kiszámítható együttműködés, ennek alapja pedig csak az lehet, ha a résztvevők tudják, mennyiben számíthatnak társaik segítségére, vagyis arra, hogy azok figyelembe vegyék törekvéseiket, tekintet nélkül pillanatnyi érdekeikre. Az olyan közösség, amelynek tagjai nem képesek erre, nagy valószínűséggel elpusztul, és nem adhatja át magatartásmintáit. Az „altruista” vagy „konviviális” minták ellenben, sikerességükkel egyenes arányban terjednek és öröklődnek. Ezért joggal beszélünk *erkölcsi érzékről*, amelyet neveltetésünk és a társadalomba történő beilleszkedésünk során készség, hajlam és érzület formájában sajátítunk el. Nem velünk született, hanem tanult magatartásról van szó, de olyanról, amely személyiségünk alapszerkezetéhez tartozik, s nagyfokú állandóságot mutat. Az erkölcsi érzék formálható és elmélyíthető, de csak a gyakorlat által. Az adakozás adakozóvá, az önzés zsugorivá tesz, a szelid bánásmód kíméletre szoktat, az erőszak eldurvít. Az erények (erkölcsi képességek) kiművelését az erkölcsi cselekvés feltételeinek tudatosítása előnyösen befolyásolja, viszont erkölcsi érzék híján az erkölcsfilozófia fogalomrendszerének elsajátítása önmagában nem tesz erkölcsössé.

AZ ETIKA OKTATÁSÁNAK SZEREPE AZ ERKÖLCSI NEVELÉSBN

„Tévelygő ember, tegyél akármit, csupán következetlen és ügyetlen gonoszt látok tebenned, mert a természet egyáltalán nem arra alkotott, hogy gonosztevő legyél [...] Az erkölcsi igazságosság velünk született eszméje minden lélekben ott lakik, érző képességünk megelőzi eszünket”, állítja Jean-Jacques Rousseau, a francia felvilágosodás legnagyobb hatású morálfilozófusa. Ma is sokan gondolják, hogy a helyes erkölcsi érzék nem tanult ismereteken múlik, hanem lelki alkat kérdése. Ha nem is velünk születik, olyan készségek, hajlamok és jellemvonások elsajátítását igényli, melyek az ifjú emberben inkább gyakorlás, példakövetés, érzelmi azonosulás nyomán bontakoznak ki. Tehát nagyon is függenek neveltetésének körülményeitől, a családi, a társadalmi és az iskolai környezettől, de nem taníthatóak a szó szoros értelmében.

Egyetérthetünk Rousseau fenti kijelentésével vagy vitatkozhatunk vele, esetleg részben elfogadjuk, részben nem. Erkölcsi dilemmáinkat is eldönthetjük úgy, hogy csakis spontán igazságérzetünkre, lelkiismeretünk sugallatára hallgatunk – az esetek többségében éppen így járunk el. De mit tegyünk, ha kétség támad bennünk, hogy az egymással vetélkedő „jó” megoldások közül miért ezt vagy azt választottuk? Ha jó lelkiismerettel véghezvitt cselekedeteinkért utólag kérdőre vonnak? Vagy ha éppen az ember természetes jóra valószínűségéről alkotott rousseau-i felfogást kell megvédenünk, mondjuk, azokkal szemben, akik az eredendő bűntől megrontott emberi természet gyarlóságára hivatkoznak? Mit tegyünk, ha lelkiismeretünk parancsa ellenkezik a társadalom törvényeivel? Álláspontunk igazolásához mindegyik esetben érvekre lesz szükségünk, és be kell majd bizonyítanunk, hogy érveink jó érvek: (1.) igényt tarthatnak arra, hogy figyelembe vétnessenek a vitatott helyzet vagy döntés erkölcsi megítélésénél, (2.) előfeltevéseink és következtetéseink ellentmondásmentesen kapcsolódnak egymáshoz (vagy legalábbis számot vetnek a probléma megoldásánál esetleg felmerülő elháríthatatlan ellentmondásokkal), (3.) általánosíthatók – utalnak az erkölcsi jó vagy a helyes cselekedet mibenlétéről alkotott alapelveket illető meggyőződésünkre, és ilyen alapelvekből levezethetők.

Ezekre az alapelvekre, illetve az érvelési eljárásokra jobbra nem saját élettapasztalatainkon töprengve tettünk szert, és nem is puszta spekuláció útján. Erkölcsi meggyőződésünk kialakításánál tudatosan vagy öntudatlanul olyan nézetekre támaszkodunk, amelyekkel a kulturális hagyomány elemeiként találkozunk. Rendszeres kifejtésükre, elemzésükre és az alapelvek feltárására a filozófiai etika vállalkozik. Az erkölcsi nézetek fejlődésének nyomon követése, az egyes irányzatok rendszeres bemutatása, persze, nem lehet feladata a középiskolai etikaoktatásnak. Tudnunk kell azonban, hogy minden alkalmazott érv, valamennyi erkölcsi fogalmunk ebben az eszmetörténeti folyamatban nyerte el értelmét, az erkölcsi meggyőzések vitájában formálódott, megértésükhöz tehát nélkülözhetetlen a „szövegkörnyezet” legalább hozzávetőleges ismerete. Diákjainknak nem kell jártasságot szerezniük az etika történetében, a tanárnak igen.

Számtalan példát hozhatunk fel ugyanakkor annak a bizonyítására, hogy súlyos, bonyolult élethelyzetekben az emberek képesek helyesen dönteni anélkül, hogy magatartásuk vezérelveit tisztázták volna, és nem is tudnának ezekről másoknak számot adni. Gyakran nincs időnk hosszas fontolgatásra, vagy nem vagyunk tudatában azoknak az erkölcsi dilemmáknak, amelyekben cselekedetünkkel állást foglalunk. Még azt sem állíthatjuk, hogy az etika tudós művelői mindennapi életükben másoknál könnyebben találnak rá a helyes útra. Rousseau például házvezetónőjétől született gyermekeit lelencházba adta, s nem sokat törődött a neveletésükkel.

Miért tartjuk mégis elengedhetetlennek egy életszerű és problémaközpontú erkölcs-pedagógia számára is az etikai megalapozást, az erkölcsi gondolkodás irányzatainak vitájában kifejlesztett érvelési eljárások ismeretét?

- Mert az öntudatos lét jellemzője, hogy fogalmilag is képes megragadni, elvont gondolkodás tárgyává tenni saját magatartását. Ennek az *önismeretnek* pedig a központi mozzanata éppen az etikai reflexió.

- Mert aki képes ilyen – reflektált, objektív – viszonyt kialakítani a saját választásaihoz, csak az tud majd megérteni más, az övétől különböző életformákat és meggyőződéseket. Az ilyen emberre mondjuk, hogy *szabad* – választja sorsát, s nem csupán elszenvedti az adottakat. A mi civilizációnkban az erre való törekvést tartják egyedül emberhez méltónak, egyúttal jónak is. Tehát a törekvés a lelkiismeretünk szerinti jóra, egyúttal magában foglalja a jó fogalmi megragadásának az igényét. Ennek híján nem választhatnánk szabadon a jót, ami pedig a cselekedet erkölcsiségének az előfeltétele. (Akkor a helyes cselekedet legfeljebb végbemenne általunk, de nem lenne a saját tettünk.)

Bármit is tartunk jónak vagy rossznak, az erkölcsileg helyes és helytelen megkülönböztetésének igénye azért merülhetett fel, mert az ember igényli társai helyeslését, és cselekedetei elhatározásánál így vagy úgy minden esetben tekintettel van arra, hogy mások miként értékelik majd magatartását. Döntéseinknek tehát *közölhetőnek* és mások számára érthetőnek kell lenniük. Ehhez pedig rendelkezniünk kell azzal a tudással (fogalmakkal, érvkészlettel, bizonyítási eljárások ismeretével stb.), amelynek segítségével indítékainkat és értékválasztásainkat egymással meg tudjuk osztani.

AZ ETIKAI IRÁNYZATOK ÁTTEKINTÉSE

Amikor tárgyunkat rendszerezni próbáljuk, az ismeretanyagot kezelhetőbbé tesszük, de egyúttal el is torzítjuk. A tipológia szempontjai ugyanis minden esetben többé-kevésbé önkényesek, egyes vonásokat hangsúlyoznak, másokat figyelmen kívül hagynak. Rádadásul a gondolkodás történetének legnagyobb alakjai nemigen helyezhetők el az efféle sematizmusok keretei között, ha igen, akkor az a gondolataik eredetiségének a rovására megy. Az etika területén sincs ez másképpen. Vigyázzunk, nehogy kartotékrendszerünket összetévezzük a tudnivalóval, amelynek csupán az elhelyezésére alakítottuk ki azt!

A leggyakrabban alkalmazott megkülönböztetés értelmében *cél-* és *értéketikákról* (teleológia), illetve *kötelességetikákról* (deontológia) beszélünk. Az előbbiek szerint a helyes cselekedet valamely rajta kívül álló cél – képesség, helyzet vagy állapot – elérésére irányul, és önmagában, céljától függetlenül a cselekedet erkölcsi minősítése nem lehetséges. Az egyes iskolákat a kívánatosnak tartott cél mibenlétéről alkotott felfogásuk szerint azonosíthatjuk. Ilyen cél lehet például a közjó előmozdítása, az egyén boldogsága, jogaink és képességeink háborítatlan élvezete. Az egyéni választások értékelése a jó cél teljesülése szempontjából történik.

A kötelességetika hívei, éppen ellenkezőleg, vitatják, hogy létezne vagy akár csak elgondolható volna olyan külső cél vagy állapot, amelynek elérése kivétel nélkül minden esetben kívánatosnak mondható. Márpedig a jó alapelve, úgymond, nem lehet *hipotetikus* (feltételes), azaz olyasmi, ami hol jó, hol nem jó. A jó akarat csakis valamely, a véghezvitt cselekedet külső feltételeitől függetlenül, minden esetre nézve kötelező érvényű, *kategorikus* törvény vagy parancsolat követésére irányulhat. A kötelesség-etikák között aszerint teszünk különbséget, hogy a kötelezettség jellegét és forrását miképpen határozzák meg.

Míg a céletikák számára a cselekedet következményei a mérvadóak, éppen ez az, amire egy kötelességetika nem lehet tekintettel. Ez utóbbi esetben maga az elhatározás, a cselekvés indítékául szolgáló szándék lesz az erkölcsi megítélés tárgya.

Az európai etikai gondolkodás középpontjában a személy *autonómiájának* követelménye áll. Az emberhez mint univerzális értelmi képességekkel felruházott lényhez egyedül illő állapot az, amelyben az ész minden külső korlátozás nélkül maga szab törvényt az akaratnak, illetve maga állapítja meg céljait. A kötelességetika felfogása szerint az ilyen törvény csakis *objektív* lehet, olyan egyetemes elv, amelynek szükségszerűségét észérvek alapján bárki beláthatja, de nem írhat elő egyebet, mint a célkitűző értelem szabadságának biztosítékait minden egyes ember számára. Ebben az esetben ugyanis – és csakis ebben – a kötelesség-elv és az autonómiaigény nem kerülnek egymással ellentmondásba. A modern cél- vagy értéketikák ugyanakkor az ember, mint szabad és eszes lény természetének igen hasonló felfogásából éppen ellentétes következtetésre jutnak. Az egyének számára lehetséges jó célok esetleges sokféleségére hivatkozva, és különös tekintettel a vetélkedő értékelvek közötti választás vitathatatlan szempontjainak hiányára, az autonómia követelményével csak a jó *szubjektivitását* és/vagy az erkölcs szabályainak viszonylagosságát tartják össze-egyeztethetőnek.

Szemben az eddigiekkel, a hagyományos társadalmak és az európai antikvitás erkölcsi gondolkodásában az autonómia igénye még alig játszik szerepet, és többnyire a célok/kötelességek *heteronómiáját* tartják magától értetődőnek, akár a vallás parancsolatai iránti engedelmisséget, akár a természet vagy a társadalom rendjének megfelelő cselekedetekre képesítő erények elsajátítását tekintik a jó erkölcsök alapjának.

Végül, különbséget teszünk az etikai érvelésmódok között abból a szempontból, hogy a cselekedet jóságát a követett elv tartalmából fakadó előnyök szerint ítélik meg (*materiális* etikák), vagy pedig kizárólag az akarat céljának meghatározásánál alkalmazott elv formájára – törvényszerűségére – lesznek tekintettel (etikai *formalizmus*). Az utóbbi álláspontot kidolgozó filozófus, Immanuel Kant szerint erkölcsi értelemben jó cselekedetnek csak az minősül, amelyet kizárólag az erkölcsi törvénynek való engedelmisség szándékától vezetve vizsgálunk véghez, tekintet nélkül bármi egyéb megfontolásra.

Az következőkben a teleologikus felfogás példajaként Arisztotelész rendszerének alapszméit ismertetjük, majd a természetjog modern értelmezéséből levezetett (szenzualista, utilitárius, kontraktualista, illetve az emberi alapjogokra hivatkozó) következtetésekkel és dilemmákkal foglalkozunk. A kötelességetika bemutatásánál a tekintélyelvű, illetve idealista előzmények számbavétele után a modern racionalizmus Kant által kidolgozott érvelésmódját rekonstruáljuk. Végül kitérünk a felelősségelv értelmezésével kapcsolatos huszadik századi fejleményekre. Az egyes irányzatokkal kapcsolatban olyan kortárs etikai törekvésekre hívjuk fel a figyelmet, amelyek a jelzett érvelésmódok keretei között korunk erkölcsi dilemmáira keresnek újszerű választ.

A jó élet télosza

Az első rendszeres etika kidolgozója, Arisztotelész, szándéka szerint a görög városállamokban kialakult és általánosan elfogadott erkölcsi felfogást foglalja össze: a legjobb városállam legjobb polgárainak racionális hangja. Az etika Arisztotelésznél a jó célok tudománya. A jó az emberi cselekedetek végcélja, az, amit önmagáért akarunk. A tevékenységek és életformák sokféleségét látva arra a meggyőződésre jut, hogy a jó maga sem lehet egységes és közös, tehát nem nevezhető meg olyan erény vagy ideális cél, melynek felismerése és követése szavatolná mindenkori cselekedeteink jóságát. Minden munka csak akkor jó, állítja a *Nikomachoszi etikában*, ha a cselekvő alany sajátos természetére jellemző kiválóságnak megfelelően megy végbe. De miként tegyünk szert a kiválóságra? Arisztotelész előfeltételezi, hogy léteznek és felismerhetőek az ember alkatahoz illő, rendeltetésének megfelelő törekvések, ezeket jelöli a télosz fogalmával (télosz=cél). Erénynek nevezi azokat a képességeket, amelyek az embert hozzásegítik a jó, azaz a téloszának vagy természetének megfelelő elhatározáshoz. Ez a természet, láthatjuk, korántsem adottság a számunkra, inkább feladat. A jóra való törekvés képessége ugyan természetünkben rejlik, de erényessé csak az erények gyakorlása tesz, mert a lelki alkat a tevékenységből ered, és nem megfordítva áll. Igazságos vagy bátor tetteket végrehajtva válunk igazságossá vagy bátorrá. A boldog megelégedettség állapota pedig, amelyre minden ember vágyakozik, nem külön cél, nem olyasmi, amire törekednünk kellene, hanem az erény szerinti cselekedet természetes velejárója.

A természetünkben rejlő legjobb képességek tudatos kiművelése vezet tehát a jóra. Tudnunk kell azonban, hogy a rossz a határtalan, a jó pedig a körülhatárolt dolgok közé tartozik, elvéteni a célt könnyű, ám eltalálni nehéz. A jó a cselekedet helyes mértékének felismerésén múlik, s ez nem adható meg általános szabály formájában, mert még ha rendelkezni is ilyen szabályokkal, akkor sem következne belőlük alkalmazásuk kívánatos mértéke és mikéntje az adott egyedi esetre nézve. A helyes mérték – az aránytalanságtól és túlzásoktól mentes közép – felismerésére képesítő gyakorlati okosság (phronészisz) a legfőbb erény. Ez az ész és a jellem kiművelését egyaránt megkívánja, mert szükséges, hogy a mértékletes ember vágyakozó tehetsége összhangban legyen az értelemmel.

Aki manapság a teleológiai etika álláspontjára helyezkedne, annak jelentős nehézségekkel kell szembenéznie. Arisztotelész erénytana olyan metafizikai és antropológiai előfeltevéseken nyugszik, amelyeket ma kevesen osztanak. A földi élet evolúciójáról szerzett ismereteink nem támasztják alá azt a feltevést, hogy a fejlődés egy adott cél, esetleg az egyes fajok vagy az egész élővilág rendeltetésének (téloszának) megfelelő állapot elérése felé tartana. Sem az emberi együttélés rendjének történelmi változataiból, sem a jóra vonatkozó, végtelenül sokféle elképzelésből nem volna könnyű kihámozni „az emberi lényezet”, melynek ismerete az egyént eljuttatná a természetéhez illő jó célok birodalmába. Tudásunk arról, ami „van”, önmagában nem nyújt, és nem is nyújthat közvetlen útbaigazítást az erkölcsi ítélkezés számára arra nézve, hogy mi „legyen”. A jóról és a rosszról alkotott vélekedéseink alapját valami másban kell keresnünk. A tudományos haladás nemhogy jobbá, még bölcsőbbé sem tette az emberiséget, amennyiben bölcsnek azt tartjuk, aki mindenkor tudja, hogy mit kell

tennie. Széles körben elfogadott nézet szerint éppen ezért került az újkorban az etikai vizsgálódások középpontjába – a klasszikus erények helyébe – azoknak a szabályoknak vagy törvényszerűségeknek a keresése, amelyek segítségével akkor is lehetővé válik a megegyezés – de legalábbis az értelmes párbeszéd – cselekedeteink erkölcsi megítéléséről, ha az egymással versengő jók között, szilárd viszonyítási pont híján, nem tudunk igazságot tenni.

Mégis, a teleológiai etika felelevenítésére, újszerű megalapozására jelentős kortárs kísérletek történtek. Ezekre két jelentős példa említésével utalnánk. Alasdair Macintyre az örök emberi lényeg metafizikai absztrakciója és az egyéni célok esetleges partikularitása között, a konkrét történelmi közösségekben elismert jó gyakorlatokban fedezi fel azt a kontextust, amelyhez szükségképpen bizonyos fajta képességek és az erényről alkotott meghatározott elképzelések tartoznak. Ilyen gyakorlatokban, és pedig többféleképpen is, mindannyian részt veszünk. Életünk során azután a különféle gyakorlatokban elsajátított erényeken túlmutató kérdéseket kell feltennünk a jó mibenlétéről, hogy erkölcsi személyiségünk integritását megőrizhessük. A *narratív identitás* elmélete szerint ugyanis életünket csak az önértelmezés/önkeresés folytonossága teszi egységes egésszé. Ahhoz, hogy az eseményeket történetté formáljuk, értékelnünk kell őket. Nem „rendelkezünk” erre alkalmas vonatkoztatási rendszerrel – a jó élet téloszával –, de ennek keresése elválaszthatatlan az önazonosságáért küzdő személy sorsától – ez a keresés, ha úgy tetszik, a „lényegünk”. „...a jó emberi élet a jó emberi élet keresésével eltöltött élet, és a kereséshez szükséges erények tesznek képessé bennünket annak a megértésére, hogy ezen kívül még mi egyéb a jó emberi élet.” – Macintyre erre a végkövetkeztetésre jut *Az erény nyomában* című munkájában.

A teleológiai etika tarthatatlannak vélt pozícióját újabban más, váratlan oldalról érkező segítség is erősíti. Kant azt állította annak idején, hogy tapasztalataink világában semmi sincs, ami minden körülmények között jónak volna mondható, magának a jó akaratnak a kivételével. Ezért szerinte, az akarat céljának meghatározásánál a pusztá ésszerűség elvont törvényein kívül semmi egyébre nem támaszkodhat. A környezeti etika kidolgozói ezzel szemben arra hívják fel a figyelmet, hogy ha az egyes életformákhoz tartozó jók viszonylagosságát el is kell ismernünk, nem lehetséges, hogy ne tartsuk jónak azt, hogy egyáltalán van élet. Ha pedig úgy találjuk, hogy az élet mindenekelőtt kommunikáció a szervezet és környezete között, melynek folyamán a szervezet saját állapotváltozásait a környezet változásainak értékelése alapján szabályozza, megkövetelhető, hogy ennek az önszabályozásnak (homeosztázis) a legmagasabb rendű formája, az öntudatos erkölcsi cselekedet, összhangban legyen az élővilág gazdag változatosságát és változékonyságát fenntartó természeti folyamatokkal.

A természetjogi álláspont és következményei

Arisztotelész etikai rendszere Aquinói Szt. Tamás közvetítésével vált az újkori európai erkölcsfilozófia talán legfontosabb kiindulópontjává. A *keresztény természetjog* az ember téloszát, azaz rendeltetését és ebből származó kötelességeit a teremtett világ kozmikus rendjének összefüggésében értelmezi. A parancsolatok és tanítások értelmezésében

mindinkább túlsúlyra jut egy realiztikus álláspont, mely szerint a helyes cselekedet mércéje természetünkben rejlik, s az ember kötelességei és természetes hajlamai összhangba hozhatók.

Isten akaratát a természet könyvéből fogják kiolvasni – ez a reménység a kora újkor morálfilozófusait az emberi természet és az emberi értelem empirikus tanulmányozására ösztönözte. Eközben jelentős hangsúlyeltolódás megy végbe: „az ember” természetének metafizikai értelmezésén nyugvó érvelés helyébe lépő újabb alapvetések az egyes ember természetes hajlamairól és céljairól beszélnek, majd egyre inkább az ember természetes jogáról, hogy ezeknek érvényt szerezzen. Arról tehát, ami mindenkitől elvárható, a hangsúly átkerül arra, ami mindenkit megillet. Az igazságosság erényét ezentúl nem az egyénen kéri számon, hanem a társadalom berendezkedésén. Az etikát ez ismét a politikai filozófiához közelíti.

Thomas Hobbes úgy találja, hogy az univerzális értelemmel, de véges idővel és korlátozott fizikai képességekkel rendelkező lényt (*animal rationale*) természetes törekvései – hogy a szenvedést elkerülje, élvezeteit szaporítsa, és ki-ki másoktól függetlenül, a saját esze és egyéni hajlamai szerint törekedjék céljai elérésére – óhatatlanul fajtársai, sőt, a természet rendje ellen fordítják. Ez vezet az emberek közötti örökös háborúsághoz (*bellum omnia contra omnes* – mindenki harca mindenki ellen), amit csak az eredendő bűn által megrontott emberi természet féken tartására hivatott uralom – teológiai, politikai és erkölcsi érvekkel alátámasztott – abszolút tekintélye képes korlátok közé szorítani, gondoskodva alattvalói jólétéről és biztonságáról.

Hobbes nézeteivel vitázva, gondolatait továbbfejlesztve bontakozik ki a társadalmi szerződés *kontraktalista* koncepciója. Ennek szellemében kínálnak majd radikális megoldást a természetjogi felfogás dilemmáira a francia felvilágosodás egyes gondolkodói. Denis Diderot és Jean-Jacques Rousseau az ember erkölcsi méltóságát és ebből eredő természetes jogát az önrendelkezéshez, értelmi képességeiből eredeztetik. De éppen az észigazságok egyetemes érvényességére hivatkozva, meg is vonják az egyéntől a jó megállapításának jogát, melyet ők, a társadalmi szerződésről alkotott felfogásuk értelmében az általános akarat (*volonté générale*) hatáskörébe utalnak. Csak azt szabad, amit mindenkinek szabad, a jó egyedüli mércéje a közjó, s az igazság kizárólagos letéteményese a köz akarat. „Egyedül az emberi nemet illeti meg a döntés joga, mivel az emberiségnek egyetlen szenvedélye van: minden ember közös java. Minden partikuláris akarat gyanús – az egyéni akarat lehet jó vagy rossz –, azonban az általános akarat mindig jó [...] Az általános akarat jelöli ki minden kötelességünk határait [...] A legszentebb természetes jog mindarra felhatalmaz bennünket, amit nem vitat el tőlünk az emberi faj. Az általános akarat világosít fel bennünket gondolataink és vágyaink igaz természetéről” – olvashatjuk a *Nagy Enciklopédiában*, Diderot tollából. Sajnos, az általános akarat vagy a közjó megállapításának módjáról szerzőink nem nyilatkoznak hasonló egyértelműséggel.

John Locke és David Hume több bizalommal viseltetnek az egyéni változatok és egyéni hajlamok iránt. Az etika *individualista* (egyénpontú) megalapozásának úttörőiként olyan megoldásokat keresnek, amelyek alkalmasak az ember természetes hajlamai és a társa-

dalom rendje, az ész törvénye és a szív sugallata közti ellentmondás feloldására. Hume szerint azonban az erényes cselekedet eredeti indítéka nem a természeti törvény, de nem is az önszeretet vagy a közjó belátásából levezetett kötelesség tudata, hanem a természetünkben rejlő erkölcsi érzék. „Erkölcsi megkülönböztetéseink nem az észből származnak”, vallja, mivel az csak tényigazságok megállapítására képes, a tények ismeretéből pedig közvetlenül nem következnek értékítéletek. „A bűn teljesen elkerüli a figyelmünket, amíg magát a tárgyat nézzük. Sohasem sikerül megtalálnunk, amíg nem a saját bensőnk felé fordítjuk a tekintetünket, amíg nem érezzük, hogy helytelenítés támad bennünk a szóban forgó cselekedet iránt. A vétek és az erény a hangokhoz és színekhez, a meleghez és hideghez hasonlítható. E minőségek – az újabb filozófia szerint – nem a tárgyakra jelennek, hanem szellemünk észleletei.” *Szenzualista* (az értelemmel szemben az érzékek elsőbbségét hangsúlyozó) és szubjektivistá álláspontját erkölcsi érzelmeink kialakulásának történeti magyarázata óvja meg a szélsőséges relativizmustól. Az erények iránti vonzalmunk, valamint „természetes” igazságérzetünk, Hume szerint, civilizációs fejlemények. Az ember természetes tökéletlensége folytán mindenben rászorul társai segítségére, s ez korán felkelti benne a vonzódást a biztonságos társas együttlét iránt. Az ennek megfelelő tulajdonságok (gondoskodás másokról, gyengédség, önkorlátozás stb.) sikerességük folytán váltak az emberi természet és az erkölcsi hagyomány részévé, hiszen a közösség boldogulása szempontjából előnyösebbnek bizonyultak, mint az önzés és az erőszak.

A haszonelvű (*utilitárius*) etika az emberi cselekedetek végső indítékának a szenvedés elkerülésére, illetve az élvezetekre irányuló természetes törekvésünket tekinti. (Teoretikusai közül elsősorban Jeremy Bentham és John Stuart Mill nevét érdemes megjegyeznünk.) Az erkölcsi jó, e felfogás szerint, a másokkal szembeni méltányosságként felfogott igazságosság. Az igazságos társadalom célja pedig nem lehet más, mint a legnagyobb boldogság, a lehető legtöbb ember számára. De hogy ki, miféle célok követésétől reméli a saját boldogulását, az mindaddig nem lehet erkölcsi kérdés, ameddig magatartása másokat nem korlátoz abban, hogy ők is hasonlóképpen járhassanak el. A föltevést, hogy az egyének egymástól függetlenül törekedhetnek céljaik elérésére, sokan és sokféleképpen vitatták azóta, hivatkozva többek között a boldogulásunk szempontjából legfontosabb erkölcsi és anyagi javak oszthatatlanságára, az egyének egzisztenciális egymásrataltságára, valamint egyes javak véges hozzáférhetőségére és pótolhatatlanságára. A többségi elv, ráadásul, vajmi kevés ösztönzést nyújt a kisebbségek számára. A többségi elv érvényesítése egy egyéni érdek vezérelte, atomizált társadalomban óhatatlanul az egyén elszigetelődéséhez, a szolidáris erkölcsök hanyatlásához, és a közhatalommal való zsarnoki visszaélésekhez vezet – erre figyelmeztet a konzervatív liberalizmus álláspontjáról Alexis de Tocqueville, a 19. század első felében. (Ezzel azonban túlléptünk az etika illetékességi körén, és a politikai filozófia területére tévedtünk.)

Az ember „természetes” hajlamain alapuló etika modern kísérleteivel szemben felhozható ellenvetések nyilvánvalóak. Egyrészt elvetik az ember „lényegi” természetéből fakadó „igazi” célok megállapításának lehetőségét, és az erkölcsöt megpróbálják az ember „tényleges” természetére alapozni. Másrészt tagadják, hogy az ész tényei közvetlen útmutatással

szolgálhatnának a tettek erkölcsi értékelését illetően. Az ember szabadon választhat tehát, de mik között, és milyen alapon? Miféle etika az, amelyik nem tudja megmondani, hogy mi az erény és mi a bűn, s arra szorítkozik, hogy eljárási szabályokat állítson fel a megegyezéshez erkölcsi kérdésekben, olyan emberek számára, akiken többé nem lehet számon kérni a jót – hiszen nem tudhatjuk, hogy mi volna jó nekik?

E törekvések elévülhetetlen érdeme mindazonáltal, hogy hivatkozva a meghatározatlan és meghatározhatatlan emberi természet nyitottságára – az emberiség ügyének „elintézetlenségére” – az egyén szabadságának kérdését állították érvelésük középpontjába. A természetünktől elválaszthatatlan szabadságjogok mint emberi alapjogok jelennek meg a felvilágosodás korának legfontosabb történelmi dokumentumaiban (*Bill of Rights, Az Emberi Jogok Nyilatkozata*). Meghatározásuk és kodifikálásuk azóta is vita-, politikai küzdelem tárgya az egész világon.

A természetjogi felfogás végső intenciója, az élet tisztelete és a szenvedésokozás tilalma új értelmet nyer napjainkban, azoknak a gondolkodóknak az érvelésében, akik úgy vélik, hogy ezekből az alapelvekből olyan kötelességek következnek, melyeknek nem csak embertársainkkal szemben kell eleget tennünk. A bioegalitárius iskola és a mélyökológia etikája a földi élet valamennyi formájának egyenlő védelmet és megbecsülést követel. Peter Singer ausztrál filozófus amellett érvel, hogy az állatokhoz fűződő viszonyunkra is ki kell terjesztenünk az utilitárius alapelveket, melyek szerint bűn a mások szenvedése árán szerzett élvezet, és minden érző lény érdekét egyenlő mértékben kell számításba venni. Nem vonja kétségbe az öntudat és a szabad önrendelkezés képességével rendelkező ember kitüntetett léthelyzetét, hiszen éppen erre hivatkozik, amikor hangsúlyozza elháríthatatlan felelősségünket valamennyi öröme-szenvedésre képes lénytársunk jólétéért. A természet rendjére való hivatkozás nem segítene: a természet nem tiszteli az életet és nem ismeri az ölés tilalmát. Egyedül és éppenséggel az ember az, akivel nem a biológiai szükségszerűség rendelkezik, hanem a szabadság törvénye, amely képessé teszi, és egyúttal kötelezi is arra, hogy tekintettel legyen a mások javára. Hogy az állatokkal való bánásmód erkölcsi megítélés tárgya lehet, ma ugyanolyan megdöbbenést kelt, de rövidesen ugyanolyan magától értetődő lesz, állítja Singer, mint a felvilágosodás korában az a „hajmeresztő” követelés, hogy a nőekkel, a gyermekekkel, a színes bőrűekkel és a hitetlenekkel is úgy bánjunk mint velünk egyenlőkkel.

A természetjogi iskolákban felszínre került két alapérték – az észvel és a szabadsággal – következményeivel a modern kötelesség- és felelősségetikák igyekeznek számot vetni.

A kötelesség parancsa

Ha az emberi természet tanulmányozása, a világ rendjéről szerzett ismereteink nem nyújtanak minden további nélkül biztos alapokat a jó és a rossz megkülönböztetésére, vajon miként válhat az ész gyakorlativá: milyen alapon hozhat helyes döntést arról, hogy mit tegyünk?

Ez a kérdés sokáig fel sem merült a civilizáció történetében. A jó élet szabályait, a helyes cselekedet vezérelveit ugyanaz a hagyományos tudás tartalmazta, amely szavatolta

a társadalom rendjét, és lehetővé tette, hogy egy adott közösség tagjai tapasztalataikat egy társaikkal megosztható, közös valóság részeként tudatosítsák. Tudni valamit annyit jelentett, mint ismerni az illető dolog helyét a hagyományban. Lenni pedig – mondjuk, görög harcosnak, a nemes csizmadia céh tagjának, lapp halásznak – teljes azonosulást jelentett az adott társadalmi szerepnek megfelelő tudással mindarról, ami az ember életében előadódhat. Az erények olyan tulajdonságok voltak, amelyek lehetővé tették, hogy az egyén a társadalmi állásával járó feladatoknak eleget tegyen. Nem volt kérdés, hogy mit tegyen. A hagyomány felölelte, magában foglalta teljes élettapasztalatát, parancsolatai már csak ezért sem voltak megkérdőjelezhetőek a tapasztalat felől, és nem szorultak gyakorlati igazolásra. Az igaz tudás forrása nem lehetett e világi, hiszen a tudás (a törvény, a logos, az Ige) nem következménye, hanem előfeltétele volt a világ létének s annak, hogy az ember ember lehessen, pontosabban görög harcos, magyar csizmadia, lapp halász. Mert „az emberiséget” majd csak az európai felvilágosodás találja fel – a keresztény egyetemesség gondolata nyomán.

Az erkölcsi világrendben a döntő fordulat akkor következik be, amikor a hagyományos társadalmi kötelek magától értetődő jellege megszűnik. A társadalom differenciálódása, a közösségek terjeszkedése, a csoportközi érintkezés és a közlekedés terén végbemenő fejlődés, nem utolsósorban pedig a hagyomány írásos rögzítése, és a tudás korábban elképzelhetetlen mértékű felhalmozódása képezik azokat a történelmi körülményeket, amelyek között az egyén többé már nem képes feltétel nélkül azonosulni hagyomány szentesítette szerepével és az ehhez tartozó világmagyarázatokkal. A Jó Rend bizonyossága elvész, s az egyéni lelkiismeret maga lesz a végső fellebbviteli bíróság, amely előtt a törvények érvényességét s a cselekedetek jogosultságát igazolni kell. A szokások helyessége, a látszatok valóságga, a nézetek igazsága ezentúl mind bizonyításra szorul. A bizonyító eljárás során a vád és a védelem feladatát az értelem látja el, amely tanúként vonultatja fel érzékszerveinket, de fenntartja magának a jogot, hogy a helyes Módszer (az ésszerű vizsgálódás és a helyes következtetés szabályai) birtokában maga hámozza ki a szükségképpen töredékes, gyakran ellentmondó, bizonytalan és zavaros vallomások értelmét. Koronatanúként meghallgatják a szív vallomását, de elfogultsága miatt sokan beszámíthatatlannak tartják, mások a vádlottak padjára ültetnék. A per azóta is minden nap, minden egyes ember életében újrakezdődik, s egyetlen elhatározásunk sem vonható ki a terhes eljárás hatálya alól.

Honnan származnak, és mit tartalmaznak az ész törvényei, melyek alapján ítélik, és az akarattal szemben követelményeket támaszt? Egy racionális (az ésszerűség elvét követő) kötelességetika megalapozása ennek a kérdésnek a megválaszolásán múlik. Az erkölcsi gondolkodás története többféle választ ismer kérdésünkre.

A legfőbb jó ideája

Platon ideatana értelmében a vágy, hogy a legfőbb jót örökre magunkévá tegyünk, a lélek veleszületett tulajdonsága, mely a bölcsesség szeretetétől vezetve eltávolodik a múlandó, testi dolgoktól, mert visszakívánczik igazi hazájába, a tökéletes, tehát változatlan és sem-

miben hiányt nem szenvedő lét egységébe. „...ha valaha tisztán akarunk tudni valamit, el kell a testtől szakadnunk, és csupán a lélekkel kell szemlélnünk a dolgokat önmagukban, és akkor minden valószínűség szerint a miénk lesz, amire vágyunk, aminek, mint valljuk, szerelmesei vagyunk, az eszmélet, ha meghalunk, ahogy ebből a gondolatmenetből következik, életünkben azonban nem.” (Phaidón). A szellem valósága csak a gondolkodás előtt tárul fel, s az igazság megismerésének szentelt élet egyszersmind jó élet is, mert jónak csak az igazság mondható. Az erények a bölcsesség útján való előrehaladásunkat segítik, s megszabadítanak a szenvedéstől. „...ha a megismerést és az értelmet követik, és ezek vezéreltetéssel keresik és nyerik el a beteljesülést, csak akkor szakasztják az elérhető legigazibb gyönyört, mivel az igazságot követték, és éppen ezek a gyönyörök felelnek meg a legjobban önnön lényegünknek, hiszen mindenkinek az a legjobb, ami önnön lényegének a legjobban megfelel...” (Az állam).

Platon tanítása elsősorban Szt. Ágoston közvetítésével gyakorolt döntő befolyást a kereszténységre, s azon keresztül a későbbi korok gondolkodására is. Civilizációkban a vallásos és a természettudományos világnézet alapszerkezetét egyaránt meghatározza a test és lélek, külső és belső valóság, objektum és szubjektum világos elhatárolására, sőt, szembeállítására törekvő *dualista* szemlélet. A jó élet és az igaz ismeretek ezen belül, kizárólag a lelki embernek jutnak osztályrészül, akinek értelme uralkodik a testi szenvedélyeken. Hiszen „rosszat tenni annyi, mint elhanyagolni az örök dolgokat, melyeket a szellem önmaga révén élvez és önmaga révén fog fel, s amelyeket, míg szereti őket, el nem veszíthet, annyi, mint időleges dolgokra vágyani... ezeket az ember a testével érzékeli...” (Ágoston: A szabad akaratról).

Ágoston elsősorban a lelkiismeret szabadságáról szóló elmélet és a keresztény büntetőfogás kidolgozásával járult hozzá az etikai gondolkodás fejlődéséhez. A keresztény ember élete az üdvtörténet drámájának részét képezi, elköteleződése a jó vagy a rossz oldalán, ha úgy tetszik, kozmikus jelentőséggel bír. A kereszténység erkölcsi felfogásának középpontjában annál is inkább a bűn fogalma áll, minthogy a teremtő gondviselés végtelen jóságába vetett hittel nehezen egyeztethető össze a rossz, a szenvedés, az igazságtalanság, a boldogtalanság mindennapos tapasztalata. Erre ad magyarázatot Ágoston, mondván: „A világmindenség tökéletességéhez nem magukra a bűnökre vagy magára a nyomorúságra van szükség, hanem a lelkekre, ha ezek olyan lelkek, amelyek, ha akarják, vétkeznek, s ha vétkeztek, szerencsétlenek lesznek. Csak akkor mondhatnánk, hogy a világmindenség rendje és irányítása csorbát szenvedett, ha a lélek bűneit elvonnánk, és csak a nyomorúság maradna meg, vagy még meg is előzné a bűnöket. Ha pedig fordítva történne: a bűnök megmaradnának, és a nyomorúság tűnne el, ez a méltánytalanság ugyanúgy sértene a rendet.” Ha a jóval nem állna szemközt a rossz, az akarat szabadságának nem volna tétje. Ha az ember nem ismerné a különbséget e kettő között, s nem szabad akaratából választaná a jót, örökös tudatlanságra kárhoztatva nem lehetne teremtőjének szövetségese, képmása, a létezés jóságának hiteles tanúja. A bűnös elfordulás a változtathatatlanságától a változó javak felé (ami végső soron a semmi, a halál felé tart) minden rossz forrása egy jónak teremtett világban, lázadás a gondviselés ellen. Minden bűn Isten ellen való

vétek, pártütés, mely megbontja a lét egységét, a dolgok tökéletes összhangját. „Minden, ami szenved, a szétválasztástól menekül, s az egységre törekszik” – vallja Ágoston. De ez a távolság, amit a bűnbeesés teremtett, hozza létre egyszersmind azt a teret, amelyben Isten végtelen szeretete megnyilvánulhat, s a megváltás műve végbemegy. A sors, amely az embert az elháríthatatlan bűnnel való viaskodásra rendeli, teljes értelmét csak az üdv-történet részeként nyeri el.

Az ész törvénye

Az eszmetörténeti előzmények futólagos áttekintése talán megkönnyíti, hogy számba vegyük egy tisztán észelvű kötelességetika megalapozásának előfeltételeit. A modern racionalizmus idealista elődeitől készen öröklő abbéli meggyőződését, hogy igaz tudáshoz csakis észbeli képességeink révén juthatunk, de elveti (vagy zárójelbe teszi) az ideális létezők metafizikai státuszával kapcsolatos spekulációkat. Az létezik, ami ésszerűen elgondolható – ez a kijelentés ezen túl azt jelenti, hogy a valóság nem foglal magában egyebet, mint aminek a szükségszerűsége (később: a valószínűsége) a tudományos vizsgálódás egzakt módszereivel bizonyítható. A szellemi szubsztancia helyét a matematikai logika foglalja el. S eldöntetlen marad, hogy az emberi értelem vajon az egyetemes ésszerűség világának szuverén törvényhozója vagy inkább, a felismert szükségszerűségek engedelmes szolgálója.

A helyzet kétértelmősége az erkölcsstant a legérzékenyebben érinti. Igazolható-e vajon a jó logikai szükségszerűsége természettudományos módszerekkel? Kivált azután, hogy az emberi természettel kapcsolatos megfigyelésekre alapított materiális értékética kísérlete csődöt mondani látszik, és bizonyítást nyert az univerzális értékítéletek empirikus megalapozásának lehetetlensége. Sikerül-e az egyetemes szükségszerűség hézagmentesen determinált világában helyet szorítani a szabad akaratnak? S ha igen, lesz-e mi között választania? Mi pótolhatja az abszolút jó meghatározásánál az isteni törvényt? Hogyan szabhatja meg az ész az akaratot minden tapasztalati elemtől függetlenül? A természettudományos világképnek megfelelő, de minden naturalizmustól mentes etika kidolgozása nyaktörő vállalkozásnak látszott.

A teljesíthetetlennek tűnő feladatot teljesíti Immanuel Kant nagyszabású etikai rendszere, melynek kifejtését elsősorban *Az erkölcsök metafizikájának alapvetése*, *A gyakorlati ész kritikája* és *A vallás a tiszta ész határain belül* című munkáiban találjuk. Kant különbséget tesz a természet törvényszerűségeinek alávetett empirikus egyén (az ember jelensége) és a szabadság transzcendentális szubjektuma (a tisztán ésszerű gondolkodás alanya) között. Ez utóbbi képességét, hogy önmaga számára törvényeket alkosson, bizonyítja az észnek akaratra gyakorolt, semmi egyébbel nem magyarázható, közvetlen hatása. A lelkiismereti elhatározás tehát szabad – a korabeli mechanikai fizika világképén iskolázott gondolkodó számára ez nem jelenthet egyebet, mint hogy az ész a maga gyakorlati működésében (az akarat céljának meghatározásában) a saját külön törvényének, a szabadság törvényének engedelmeskedik. A szabadság törvénye az erkölcsi törvény: az akarat célja csak

akkor minősül jónak, ha meghatározása során az ész semmi egyébre nincs tekintettel, hiszen az erkölcsi törvény előtt és attól függetlenül, fogalmunk se lehet a jóról. Az erkölcsi törvény teljesülését csakis önmagáért, s mint az ószövetségi Ábrahámnak, a törvény iránti feltétlen engedelmességből kell akarnunk. A szív közreműködése szóba sem jöhet. És nem lehet jó a cél, amelynek választásában az eszt bármi egyéb külső elv befolyásolja: érdek, rokonszenv, másfajta kötelezettség vagy a következmények mérlegelése. Erkölcsi megítélés tárgya éppen ezért csakis maga az elhatározás, a szándék lehet.

Mi az, amit e szigorú követelményeknek megfelelően az erkölcsi törvény egyáltalán kimondhat? A törvényhozó ész, amennyiben nem támaszkodhat semmilyen, hozzá képest külsődleges értékelő szempont előzetes feltételezésére, csak önmagát akarhatja: az ész törvényhozásának autonómiáját, és a jó elvének törvényszerűségét, de nem támaszthat semmiféle követelményt az ilyen értelemben jónak minősülő célok tartalmára nézve. A fenti követelményeknek tesz eleget a kategorikus imperatívusz kétféle megfogalmazása. Az autonómiaigény szempontjából: „Cselekedj úgy, hogy az emberiségre, mind a saját személyedben, mind bárki másében mindenkor mint célra, sohasem mint pusztán eszközre legyen szükséged.” Az univerzalitás-igény szempontjából pedig: „Cselekedj úgy, hogy akaratod maximája mindenkor egyszersmind általános törvényhozás elveként érvényesülhessen.”

Az elismerés igénye

A kötelességetika racionális megalapozása terén döntő elmozdulás következett be a huszadik század második felében. Ezt röviden úgy jellemezhetjük, hogy az univerzális esztörvényekkel magányosan viaskodó egyéni értelem ítéletét az ésszerű érvek vitájában kialakuló egyetértés követelménye váltotta fel. Cselekedj olyan normák szerint, hogy „mindenki kényszermentesen el tudja fogadni azokat a következményeket és mellékhatásokat, amelyek a vitatott norma általános követése során előreláthatólag minden egyes egyén érdekének kielégítése szempontjából adódnak”. Jürgen Habermas óvatossággal meghatározását leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy a Kant erkölcsi törvényében hivatkozott „általános törvényhozás elve” helyébe a demokratikus törvényhozás idealizált gyakorlata lépett.

Az elismerés etika érvelésmódját a Habermas és Karl-Otto Apel nevéhez fűződő diszrusetika példáján szemléltetjük. Álláspontjuk döntő befolyást gyakorolt a kortárs etikai és politikaelméleti vitákra. A kiindulópont a Habermas által kidolgozott (Max Weber racionális cselekvéseméletét továbbfejlesztő) kommunikatív cselekvésemélet: az ember mint társas lény minden cselekedetét a mások megértésének és elismerésének igényével hajtja végre. A közös normák elfogadására irányuló racionális cselekvésegyeztetés igénye tehát, a társadalmi együttélés természetéből következik, s nem szorul külön igazolásra. Minden további nélkül igaznak (érvényesnek) tekinthetjük azokat a normatív (értékítéletet tartalmazó) kijelentéseket vagy cselekvésszabályokat, amelyeket egy tényleges diskurzushelyzetben minden ésszerűen okoskodó résztvevőnek el kellene ismernie. Az etikának nem a jó életről alkotott különféle elképzelések tartalmát kell vizsgálnia, hanem az igazságos diskurzus szabályait, mert ezek azok, amelyek betartása mindenkitől megkövetelhető.

Mi okunk van rá, hogy elismerjük ilyen szabályok szükségességét, és főleg, hogy betartsuk őket, amikor éppen a számunkra legszentebb vagy legkedvesebb értékek érvényességéről igyekszünk meggyőzni másokat? Habermas elveti a „végső megalapozás” lehetőségét, ehelyett amellet érvel, hogy léteznek magának az ésszerű vitának kikerülhetetlen szabályai, a formális logika és a nyelvhasználat szabályain túlmenően, melyeket senki sem vonhat kétségbe, mert nélkülük az értelmes eszmecsere lehetetlenné válna. Senki sem bocsátkozna vitába, ha nem várhatná el a többiektől, hogy azok bizonyos szabályokat tiszteletben fognak tartani. Ilyen az érvényesség igényével tett kijelentések univerzalizálhatósága, a résztvevők érveinek egyenlő figyelembevételre, az együttműködés készsége (az őszinteség), valamint a kényszermentesség. Előnyös lehet számomra, hogy a vitában hazudjak, a nekem nem tetsző álláspontokat kizárjam az eszmecsereből, vagy hogy az érvekből kifogyva erőszakot alkalmazzak, de általános elvként ezen eljárások egyikének a jogosultságát sem ismerném el.

A felelősségetika

Abban minden etikai irányzat egyetért, hogy a jó és a rossz közötti különbség tudatában, szabadon végrehajtott tetteink és/vagy ezek indítékai számon kérhetőek, tudnunk kell őket igazolni, egyszerűen: felelősséggel tartozunk értük. Ez a felelősség a közfelfogás szerint elválaszthatatlan az ember erkölcsi méltóságától. Az eddig megismert érvelésmódok keretei között a felelősség kérdése érdemében, mégis ritkán vetődik fel. Leggyakrabban a tett szabadsága, illetve meghatározottsága közti konfliktus összefüggésében tárgyalják, a számonkérhetőség határait vitatva.

A keresztény etikában a felelősség gondolata a bűn problematikájához kapcsolódik: „honnan van a rossz, amit teszünk?”, kérdi Ágoston, s ha az ember megromlott természetében rejlik, miért, hogy mégis az egyén felel érte. A bűnbeesés mítoszát újraértelmező Paul Ricoeur szerint azonban, a bűnt nem úgy kell elképzelni, mint valami örökletes betegségét fajunknak, s az nem természetünk vonása, hanem tetteinkből fakad, a szabad egyéni elhatározás következménye, egyszersmind lehetőségfeltétele. Hegel szerint a bűn „a magunk életének a másokétól való szükségképpen erőszakos elválasztása”. Az egyén számára sorszerű adottság, s mivel a rosszat az ember sosem önmagáért választja (azért, hogy bűnös lehessen), hanem cselekedetei akaratlan következményeként áll elő, akár el is háríthatná magától a felelősséget érte – csakhogy ez maga volna a legsúlyosabb bűn: lemondás a saját sorsról, az erkölcsi autonómia igényéről. Az ember tehát a cselekedet sorsfordulatait a felelősség vállalásának jeléül, visszamenőleg beépíti az eredeti tettbe [...], azaz úgy dönt, hogy vállalja sorsát, az elháríthatatlan rosszért viselt személyes felelősséget. Mert bár maga a cselekedet, amelyre rászánta magát, övé, a rossz, amelyet cselekedete felidézett, csak általa való [...]. De övé a tett, s így övé a bűn – magyarázza a felelősség retroaktív konstitúciójának általa bevezetett formuláját Tengelyi László a kérdés eszmetörténetét áttekintő művében.

Kant rendszerében ezzel szemben a felelősség kérdése nehezen értelmezhető. Az erkölcsi törvény kategorikus formulájának megfelelő célkitűzés szükségképpen csak jó lehet,

az ettől eltérő módon meghatározott akarat ellenben nem mondható többé szabadnak, márpedig felelősséggel csak szabad elhatározásból születő tetteinkért tartozunk.

Éppen ezen a ponton mutatkozik meg a tulajdonképpeni felelősségetikák érvelésmódjának az eddigiektől eltérő, döntő sajátossága. A kötelességetika szempontjából a rossz, lényegében törvényszegés. A cselekedet erkölcsisége alapján véve az egyén (archaikus társadalmakban a közösség) és a törvény közötti viszonyt minősíti, a bűn engedetlenség, eltérés az általános szabálytól. A felelősség személytelen. A cél- és értéketikák szerint a bűnnek inkább tévedés vagy mulasztás természete van, és magában hordja büntetését, hiszen legelső áldozata maga az elkövető lesz, aki a saját természetével ellenkező célt tűzött maga elé, vagy az erények gyakorlását elmulasztva a boldogság silányabb és időleges válfajaival kell beérnie. Itt a felelősség kérdése elsősorban önmagunkkal szemben vetődik fel – a cselekvő és a cselekedet erkölcsisége által közvetlenül érintett „célszemély” egy és ugyanaz.

A felelősségetika álláspontja szerint a cselekedetet nem a jó élet módjának megválasztása minősíti, s nem is olyan kötelességek teljesítése, amelyek valamely általános törvény alapján hárulnak ránk, hanem a *kapcsolat*, amelybe a cselekedet révén más konkrét személylyel vagy személyekkel kerültünk. Nem valamiért felelünk (a tetteinkért), hanem valakinek, aki bennünket megszólított, s olyan feleletigénnyel jelentkezett, amely elől nem térhetünk ki (mert ha nem felelünk, azzal is válaszoltunk). A felelősségetika tehát *perszonalista*, a személyközi viszonyt tekinti az erkölcsiség tárgyának, és kötelességeinket megszólítottságunkból, a konkrét kapcsolatból eredezteti.

E felfogás nyilvánvaló módon a zsidó-keresztény hagyományban gyökerezik. Az evangéliumok tanításának középpontjában a felebaráti szeretetről szóló tanítás áll. Félrevezető ezzel kapcsolatban a szeretet parancsáról beszélni, mert a szeretet nem parancsol, hanem megnyilatkozik, nem követel, hanem ad, s nem korlátozza, hanem felszabadítja azt, akire irányul, hogy válaszolhasson és választhasson, megnyílhasson és megnyilvánulhasson a felajánlott kapcsolatban. Karl Rahner szerint a szeretet „a levezethetetlen egyszerségekben létező személyre irányuló akarat”. Erkölcsi követelményként ez az ellenkezője Kant kategorikus imperatívuszának, s nagyjából így hangzik: Ne az emberiséget válaszd a másikon s önmagadban célként, hanem azt, amiben ő és te egymás számára nyilvánvaló és megmagyarázhatatlan módon pótolhatatlanok vagytok, egyszeri és kimeríthetetlen értelem forrásai.

A személyközpontú (perszonalista) etika huszadik századi megújulásának központi alakja Emmanuel Levinas. Munkássága szorosan kapcsolódik a tapasztalat interszubjektivitásának fenomenológiai elemzéséhez: Edmund Husserl és Maurice Merleau-Ponty vizsgálódásaihoz a Másik eredendő jelenlétéről testtapasztalatunkban; valamint a hatástörténeti tudat dialogikus szerkezetének feltárásához Hans-Georg Gadamer és Paul Ricoeur filozófiai hermeneutikájában. E fejlemények lényegére itt csupán Martin Buber emblematikus tömörségű kijelentésével utalunk: minden igazi élet – találkozás.

Az elméletek kiindulópontja minden esetben Martin Heidegger egzisztenciaanalízise. Heidegger szerint világban-való-létünk alapvető vonása a nyitottság a tőlünk különböző – a Másik – iránt. A megértés-módján-létező (az ember) szabadsága a lét feltárására

és megőrzésére irányul, s a Másik lenni-hagyásában nyilvánul meg. Heidegger ontológiájának etikai következményeit nem rendszerezte, de *Levél a humanizmusról* című írásában és másutt is jelzi a lét megőrzéséért viselt felelősségünket, egyúttal élesen szembehelyezkedik a tudományos-technológiai világkép hatalomközpontú, instrumentalista ismeretelméletével. Az ember nem a létezők ura, hanem a Lét pásztora, így szól a humanizmuslevél sokat idézett passzusa.

A felelősetika álláspontját radikalizáló Lévinas szerint a felelősség nem járulékosan tartozik a szubjektumhoz, mintha az önmagában, az etikai viszonyt megelőzően is léteznék. A szubjektivitás nem önmagában van, hanem kezdettől fogva a másikért, állítja. „Az emberlét azt jelenti, hogy úgy élünk, mintha nem csupán egyike volnánk a létezőknek [...] Az emberi szubjektum – az alany – alávetettségével elsőszülöttségéről is számot ad. Felelősségem átháríthatatlan, helyettesítésemről senki sem gondoskodhat. Felelősség az, ami kizárólag rám hárul, és amit emberként nem háríthatok el. E teher a kiváltságos létező legfőbb méltósága. Énem felcserélhetetlenségéből következik, hogy csak annyiban vagyok én, amennyiben felelős vagyok.” Lévinas ezt nevezi az Én és a Te közötti szintkülönbségnek. Kapcsolatuk aszimmetrikus, mert a másik egyszerre fölöttem áll és szegényebb nálam. Felettem áll, hiszen lénye számomra parancsolat, és szegényebb nálam, hiszen rászorul a gondoskodásomra. És felettem áll azért is, mert csak tőle tudhatom meg, hogy ki vagyok. Őérte vagyok. Hangsúlyozza, hogy a másik megértésének feltétele gyakorlati: a felelősségemből rám háruló kötelességek teljesítése. A diakónia (szolgálat), állítja, megelőzi a dialógust. Az etika megelőzi az ismeretelméletet. „Azt kérdezhetnénk, a mezítelenek felöltöztetése vagy az éhezők táplálása vajon nem az igazi és konkrét út a másik Máságához?”

A felelősség a másikért, amiről Lévinas beszél, feltétlen és korlátlan. Minden kötelességünk ezen alapul, azonban erkölcsi előírások nem vezethetők le belőle. A tisztán személyes viszony ugyanis, amelyhez ez a felelősség tartozik, megítélhetetlen kívülről, egy harmadik személy tárgyilagos nézőpontjából. Erkölcsre azért van szükség, mert nem ketten vagyunk a világon, és minden egyes kapcsolat, minden találkozás újabb, elvileg ugyancsak korlátlan kötelezettséget róna ránk. Mivel ezeknek a kötelezettségeknek egyidejűleg semmiképpen sem tudunk megfelelni, olyan magatartásszabályokat és normákat alkotunk, magyarázza Lévinas, amelyek alapján kötelességeinket rangsorolni tudjuk. Ezekre hivatkozva – a mindenkor harmadikra való tekintettel – korlátozzuk és megosztjuk felelősségünket, hogy élni tudjunk. Az erkölcsi rendszerek erre alkalmas elvek összefüggő együttesét kínálják.

Hans Jonas *A felelősség elve* című munkájában a technológiai civilizáció sajátos vonásait elemezve az emberi felelősség új dimenzióit tárja fel. Fejtegetéseiből kiviláglik, hogy a cselekedeteinkért viselt felelősség eszméjét ma olyan területekre is ki kell terjesztenünk, amelyek korábban nem estek erkölcsi megítélés alá. Ilyen a javak előállítás, a technológia megválasztása, a bánásmód más élőlényekkel és általában mindaz, amit az ember természetátalakító tevékenységével kapcsolatos. A hagyományos erkölcsi szemlélet ugyanis nem számolt a természet sebezhetőségével, amely napjainkban már az emberhez méltó élet elemi feltételeit veszélyezteti, s a következmények immár az erkölcsi univerzum fennmaradásának esélyeit érintik. Ez pedig a legszorosabban emberközpontú etikai felfogás számára is er-

kölcsi kérdéssé teszi, amit a természettel művelünk, függetlenül attól, hogy elismerjük-e erkölcsi kötelességek forrásaként más lények létét és jóllétét a saját jogukon. „Az ember jelenléte a világban eredendő és kétségtelen adottság volt, és az ember magatartásbeli kötelezettségeinek minden eszméje ebből indult ki: mostanára azonban az ember jelenléte maga lett a kötelezettség tárgya – azé a kötelezettségé tudniillik, hogy biztosítsa minden kötelezettség első előfeltételét: azt, hogy az erkölcsi univerzumnak a jövőben is legyenek legalább pusztja jelöltjei a fizikai világban. Ez többek között azt jelenti, hogy a fizikai világot úgy kell megőrizni, hogy e jelenlét feltételei érintetlenek maradjanak: vagyis megvédjük a maga sebezhetőségében a fenyegetésekkel szemben.”

Technológiánk hatékonysága, illetve tömeges alkalmazása odavezethet, hogy a meg nem újuló természeti források állapotában jóvátehetetlen és maradandó változásokat idézünk elő, amelyek beláthatatlan mértékben korlátozzák az utánunk jövő nemzedékek életlehetőségeit. A homo sapiens egyre inkább homo faberré változik, életét minden tekintetben hajlamos alárendelni a mesterséges eszköz- és tárgyvilág tömeges előállításához, illetve minél sebesebb elhasználásához fűződő érdekeknek. A személytelen közvetítő rendszerek és a technológiai-gazdasági apparátusok növekvő befolyása a mindennapi életre súlyosan korlátozza az egyén tényleges lehetőségét, hogy önmagával szabadon rendelkezzen. Egyre erősebb nyomás nehezedik rá, hogy döntéseiért és életviteléért a felelősséget személytelen automatizmusoknak engedje át. A földi élet fennmaradásáért, az emberi élet minőségéért és a jövő nemzedékekért viselt felelősségünk felismerése Jonast és az úgynevezett környezeti etika számos képviselőjét arra indította, hogy etika és politika viszonyának újragondolását kezdeményezzék.

Jonas szavaival: „Ha a cselekvés helyét az előállítás foglalja el, az erkölcsnek be kell hatolnia az előállítás területére, amelytől eddig távol tartotta magát, és pedig a nyilvános politikában kell ezt megtennie. A politikának eddig sosem kellett foglalkoznia ilyen széles körű előrelátást igénylő kérdésekkel. Az emberi cselekvés megváltozott természete volta- képpen magának a politikának a természetét változtatja meg.”

Ramarás István

Javítható-e az „erkölcsstan vagy hittan” elképzelés?

Mindenképpen üdvözlendő, hogy

- 1) a Nemzeti alaptanterv tervezetében az 5–8. évfolyamon a hittanórákkal azonos óraszámban jelenik meg az erkölcsstan nevű tantárgy,
- 2) ennek az új tárgynak a tartalma a már bevált magyar találmány, az embertanba épített konszenzusetika,
- 3) legújabb magyar találmányként beépült a régi-új tárgyba a vallásismeret is.

Mondhatnánk, hogy „akinek ennyi jó kevés, azt érje gáncs és megvetés”, ugyanis van ennek a fejleménynek egy olyan olvasata, hogy a hittan jóvoltából megmenekül az előző három kormányzat alatt ebek harmincadjára jutott nemzeti innováció.

Korántsem túlzás ez az állítás, hiszen az előző Fidesz-kormány idején egyharmadára csökkent az ember- és erkölcsstan területéhez tartozó órák száma, és mindössze a hetedik és tizenegyedik évfolyamon maradt meg úgy, hogy a hetedik évfolyamon úgynevezett modul-tárgyként „megőrizve megszüntethetővé” vált. Ez nagyon sok helyen így is történt, máshol (természetesen törvényellenesen) teljesen megszűnt, és ami maradt: heroikusan helytálló végvárok. Másképpen: az innováció már mára jobbára csak papíron él, a gyakorlatban csak vegetál (GÉCZI, KAMARÁS 2007). Ahol szabályosan (tehát betartva a minimálisan előírt nevelés-egesen alacsony óraszámot) működik a tantárgy, hiszen például a nemiség, szerelem, házasság, család témakörre fél év helyett csak három óra jut, és az egyes témák alapos megbeszélésére, kutatására, szerepjátékban való átélésére és „gyakorlására” sem igen jut idő. Ennek a visszafejlődésnek az okát elsősorban a magyarországi felemás modernizációnak a rendszerváltás utáni folytatódásában látom. Nevezetesen abban, hogy a rendszerváltás előtti pszeudoszocializmus után egy meglehetősen értékközömbös pseudokapitalizmus következett. Miközben a még gyenge minőségi kereszténydemokrácia, szociáldemokrácia és liberalizmus nem tudta megfelelőképpen elűzni a feudalizmus vissza-visszatérő kísérteteit, nem tudtak megfelelő értékalternatívát állítani a biztonságelvű fogyasztói pragmatizmusnak. Keserűen kellett tudomásul venni, hogy a magyar közoktatásban éppen akkor enyészett el majdnem teljesen az ember- és erkölcsstan, amikor már rendelkezésre állt úgyszólván minden, ami színvonalas oktatásához kell: tantervek, tanmentek, tankönyvek és egyéb oktatási segédletek, továbbá jól működő tanárképzés és -továbbképzés. Az ember- és erkölcsstan már-már elveszett végvári vitézei számára az új NAT kétségkívül felmentő sereggént érkezett.

Mindemellett ez esetben is igaz, hogy ami jó, az javítható. Javítható például a tantárgy neve, ami – és ez a számos visszajelzésből már világos – sokak számára a hit- és erkölcsstanhoz képest egy másfajta, a hittannal konkuráló etikát sugall, holott nem erről van

szó, hanem egy emberismeretbe foglalt konszenzusetikáról, ha tetszik, egy embertanról. És erkölcsstani alapozásról, melyre a hittan is ráépíthető a „gratia supponit naturam”-elv alapján. Még kevésbé szerencsés, hogy a hittant választók ki vannak zárva egy olyan ember- és erkölcsstanból, mely a vallásismeretet is tartalmazza, ami (vagyis a többi vallás és az új vallási jelenségek, valamint a „homo religiosus” megismerése) általában sok esetben hiányzik a hittanokból. Egészen világos, hogy a hittanosok járnak rosszabbul.

A MEGEGYEZÉS ESÉLYE

Sokan úgy gondolják, hogy a mai politikai helyzet, a „nemzeti megosztottság”, a mindent átpolitizálás és a kultúrharc állapota korántsem megfelelő atmoszféra az ember és társadalom műveltségi terület jelenlegi struktúrájának megváltoztatására. A műveltségi terület közel 24 éves története mégis arra biztathat, hogy van remény egy okos – emberséges és erkölcsös – kompromisszumra. Ilyesmi ugyanis már három alkalommal látványosan megtörtént.

Az első még 1988-ban, a NAT munkálatainak megkezdésekor, amikor a Szebenyi Péter vezette, Ember és társadalom munkacsoport nagyon eltérő világnézetű, politikai beállítottságú és habitusú tagjai megegyeztek abban, hogy a történelem, filozófia, társadalomismeret, önismeret, etika műveltségi részterületek (és tantárgyak) mellett a vallásismeret is szerepeljen. Ez utóbbi az Antall-kormány idején lekerült a napirendről. (Elképzelhető: gyalogáldozatként a kötelező hittant szorgalmazó ultrák lecsendesítésére.) A második látványos megegyezés a NAT emberismeret műveltségterületének kialakításakor mutatkozott meg, és ez, mondhatni, kiterjedt az egész pedagógustársadalomra, ugyanis akkor nagyon magas százalékarányban fogadták el az embertanba ágyazott erkölcsstant. A harmadik egységfront a Pokorni Zoltán által 1999–2000-ben összehívott etikaoktatási szakbizottság vallásos és nem vallásos, konzervatív és liberális tagjai közt jött létre, melyhez az egyházak küldöttei is csatlakoztak. Ez alkalommal mindenki egyetértett abban, hogy – ha azután etika néven is – változatlan tartalommal megy tovább az ember-, erkölcs- és társadalomismeret hetedik osztálytól végig. Egy pragmatikus lobbizáson nemcsak a szakbizottság, hanem még a miniszter elképzelését is felülírta, és a tantárgy terjedelme egyharmadára csökkent, és ez az áldatlan állapot máig, vagyis az új NAT bevezetéséig tart.

MI A HELYZET EURÓPÁBAN?

Természetesen az új NAT-ot kimunkáló szakemberek és szakpolitikusok joggal hivatkozhatnak arra, hogy márpedig ez a miénknél régebbi demokráciában is hasonlóképpen van. De pontosabban hogyan is? Abban a tekintetben, hogy mennyire fontos tényező egyfelől az ember, az erkölcs és a társadalom, másfelől a vallásismeret és a hittan az európai országok tanterveiben, iskolaügyében, oktatási-nevelési koncepcióiban és gyakorlatában – rendkívül tarka kép tárul elénk. Olybá tűnhet, mintha eléggé különböző történelmi korszakokat és kultúrákat képviselnének az Európai Unió országai. Egy biztos, ebben a tekintetben a pe-

dagógiai praxisból – legalábbis elsőre – eléggé nehéz uniós alapelveket kiolvasni. Ráadásul, jó néhány országban országon belül sem egységes a gyakorlat; nemcsak az állami, a különböző vallású és felekezetű egyházi, az alapítványi és magániskolákban eltérő a helyzet, hanem különböznek az elvek és gyakorlatok az adott ország különböző tartományaiban, de sok helyütt még az azonos iskolatípus egyes iskoláiban is (KOSOVÁ 2005; HANESOVÁ 2006; KORIM 2008; FRIDRICHOVÁ 2008).

2009-ben a következő változatokkal találkozhattunk:

A típus: fontos jegye a kötelező hittan.

A₁ típus: a kötelező és domináns hittannak egyfelől nincs alternatívája, másfelől az egyéb tematikák csak másodlagosan (csak egy-két évfolyamon, kis óraszámban, nem kötelezően) jelennek meg (Málta és Horvátország).

A₂ típus: a kötelező hittannak nincs alternatívája, de a tantervekben erőteljesen képviselve van a társadalmi és a polgári tematika (Görögország, Írország, Olaszország, Spanyolország). Tipikus formáció a komoly mértékben vallásos és katolikus országokban.

B típus: jellemző jegye a kötelezően választható hittan és alternatívája. Természetesen nagy különbségek tapasztalhatók abban a tekintetben, hogy a tanulók mekkora hányada választja a kötelezően választható tárgyak egyikét-másikát.

B₁ típus a leggyakoribb: a kötelezően választható hittan alternatívája az etika, a többi tematika másodlagosan, gyengén jelenik meg (Belgium, Csehország, Litvánia, Lengyelország, Németország, Szlovákia). Tipikus formáció Közép-Európában.

B₂ típus: a kötelezően választható hittan alternatívája az etika, de ezen kívül erőteljesen megjelenik a társadalmi és a polgári tematika is (Ausztria, Luxemburg, Románia, Szlovénia).

B₃ típus: a kötelezően választható hittan alternatívája az etika, de ezen kívül erőteljesen megjelenik a társadalmi és a polgári, valamint vallási tematika (Anglia, Finnország, Portugália).

B₄ típus: a kötelezően választható hittan alternatívája a semleges vallásismeret (Észtország, Lettország).

C típus: jellegzetessége a társadalmi és a polgári tematika erőteljes megjelenése.

C₁ típus is eléggé gyakori: a társadalmi és polgári tematikán kívül hangsúlyosan megjelenik az erkölcsi és a vallási tematika is (Dánia, Franciaország, Hollandia, Norvégia, Svájc). Tipikus formáció Nyugat- és Észak-Európában, valamint protestáns országokban.

C₂ típus: a társadalmi és polgári tematikán kívül hangsúlyosan megjelenik a vallási tematika (Ciprus és Svédország).

C₃ típus: a társadalmi és polgári tematikán kívül hangsúlyosan megjelenik az etikai tematika (Bulgária).

C₄ típus: a társadalmi és polgári tematika domináns (Oroszország, Románia).

D típus: mind a hittan, mind különböző alternatívái szabadon választhatók (Szerbia).

A mindenki számára kötelező tárgyak között az erkölcsi és a társadalomismereti tematikához tartozó tárgyak a leggyakoribbak, de akadnak szép számmal olyan „több dimenziós” (multidiszciplináris) tantárgyak, mint az etika és vallás (Svájc és Portugália), morális és pol-

gári nevelés (Franciaország), életfilozófia és etika (Finnország), lelki jelenségek (Hollandia), személyiség, társadalmi és egészségnevelés (Nagy-Britannia, Írország), személyes és társadalmi fejlődés, élet és munka (Észak-Írország), jogi és vallási nevelés (Észtország). Jól érzékelhetően tipikusan nyugat-európai jelenségről van szó (KOSOVÁ 2005; HANESOVÁ 2006; KORIM 2008; PUSZTAI 2008, 2009; KAMARÁS 2009).

A MAGYAR TALÁLTMÁNY KÜLÖNLEGESSÉGE

Ebbe a tipológiába meglehetősen nehezen illeszthető be a magyarországi modell és gyakorlat, akár a NAT₁-ben (Nemzeti alaptanterv 1998, 32–36) szereplő emberismeret elnevezésű műveltségi terület (és tantárgya), akár a NAT₂-ben (Nemzeti alaptanterv 2003, 62–62) szereplő ember és társadalom elnevezésű műveltségi terület (tantárgy), akár pedig a központi kerettanterv (Az alapfokú nevelés 2000) alapján kialakított, különböző neven előforduló (embertan, emberismeret, emberismeret és etika, ember- és erkölcsismeret, ember-, erkölcs- és társadalomismeret, ember- és társadalomismeret, etika), de nagyjából azonos tartalmú tantárgyak. A magyarországi modell lényege a komplexitás és multidiszciplinaritás, vagyis a leíró embertudományok (lélektan, szociológia, kulturális antropológia, politológia, ökológia) és a normatív embertudományok (etika, filozófiai antropológia) egymásra épülése, ötvözete, szerves egysége. Másképpen fogalmazva: az ember és társadalom működése a magyarországi modellben nem marad leíró, pragmatikus szinten, hanem erkölcsi és filozófiai nézőpontból reflektált, főképpen egy nem semleges, de nem is irányzatos, hanem egy nagyon sok mindenki számára elfogadható konszenzusos etika alapján. Mindennek eredményeképpen elkerülhetők a pszichologizálás, a szociologizálás és a moralizálás rövidre záró redukciói (GÉCZI–KAMARÁS 2007).

Kontinensünk ember-, erkölcs-, társadalom- és vallásismeret kínálatának komoly erősségei: a) sokáig monopol- vagy hegemónhelyzetben lévő hittan alternatíváinak kidolgozása, különös tekintettel a „világi” etikára és a „semleges” vallástanra, b) a demokratikus beállítódású, más kultúrák és nézetek iránt érdeklődő, nemcsak a toleráns, hanem a megértő polgár nevelése, c) a komplexitásra törekvés, ami nemcsak a „több dimenziós tárgyakban”, hanem a keresztmetszeti témákban is megmutatkozik és d) a gyakorlatközeliség (WALTEROVÁ 1994). Ugyanakkor gyengéi között említhetők azon elképzelések, melyek valamely témakör monopol- vagy hegemónhelyzetével és fontos tematikák feltűnő hiányával jellemezhetők. Legfőbb gyengéje talán éppen – az elsöre roppant demokratikusnak tűnő – a hittan és az ember- és erkölcsstan típusú tárgyak közötti választhatóság. Először is azért, mert több helyen nem is annyira a diák vagy a szülő választ, hanem az erőteljes ideológiai és politikai hatásoktól befolyásolt iskola, vagy pedig a „többség dönt” elve alapján a hittan alternatíváját választó kisebbség valamiféle hátrányt szenved. A legtöbb esetben akár az egyik, akár a másik alternatívát választják is a tanulók, a nyereségek mellett veszteségekkel is számolniuk kell. Kissé leegyszerűsítve: a hittanos gyerek kimarad az emberi és társadalmi jelenségek szélesebb és alaposabb megismeréséből, valamint a másféle vallási és erkölcsi rendszerek megismeréséből; a hittan alternatíváját választók pedig – hacsak nem éppen a „semleges”

vallástan az alternatíva – a vallásismeretből. A nagyobb veszteség rendre a hittant választókat éri (HANESOVÁ 2006; SZÁSZI 2008; KAMARÁS 2009; PUSZTAI 2008, 2009).

Megjelenésekor a magyar innováció szinte egyedálló volt Európában kötelező jellegével, komplexitásával, a leíró és normatív embertudományok összehangolásával, míg Európában az utóbbi tíz évben jócskán erősödött az ember-, erkölcs- társadalom- és vallásismeret jelenléte az oktatásügyben, hazánkban jelentősen gyengült, annak ellenére, hogy ebben az időszakban kezdődött el az egyetemi szintű tanárképzés. Mára ebben a tekintetben Európa perifériájára kerültünk, körülbelül Belorusszia szintjére.

HÁNYAN VÁLASZTJÁK MAJD A HITTANT?

Lehet-e előre látni a különféle választások arányát, és ennek alapján tervezni az oktatást? Ez még a magamfajta vallásszociológus számára is fogas kérdés. Ha csak azt vesszük figyelembe, hogy hazánkban az egyházasan vallásos és a rendszeres vallásgyakorlók aránya 13-16 százalék körül van (sőt az 5-8. évfolyamos gyerekek szülei körében még alacsonyabb), akkor legfeljebb átlagosan 15-20 százaléknyi hittanosra lehetne számítani. A rendszerváltást követő egy-két évben, amikor a lakosság jelentős része csodákat várt az egyházaktól és a hittantól, ennél csaknem kétszer ekkora arányban jelentkeztek fakultatív hittanra, annak köszönhetően, hogy nem nagyon vallásos, sőt a nem vallásos szülők egy része is hittanra küldte gyermekét. Ez a helyzet azonban csak eléggé rövid ideig tartott. Hamarosan felére csökkent a hittanosok száma, részben a gyenge minőségű és hatásfokú oktatás miatt, részben más okokból.

A hittanosok arányának becsülésénél figyelembe kell venni egy másik fontos, éppen hazánkra jellemző tendenciát. Míg 1991 és 2008 között 36 százalékról 28-ra csökkent a legalább havonta templomba járók aránya (ami a 15-29 évesek körében már csak 10%), addig 7-15 százalékkal nőtt az Istenben, a túlvilágban és a bűnben hívők aránya, vagyis a hagyományos gyakorló vallásosság hanyatlása mellett nő a transzcendencia iránti érzékenység a fiatalság körében is (ROSTA 2010). Hogy a transzcendencia iránti érdeklődés növekedése mint kereslet milyen mértékben találkozik majd a hittannal mint kínálattal, ezt is igen nehéz megjósolni.

Egy harmadik tényezővel is kell, de ugyancsak elég nehéz számolni, ez pedig a politikai és ideológiai hatások, a fel-fellobbanó „kulturharc” alakulása. Valamit erről azért elárulnak a szlovákiai tapasztalatok, egy olyan országé, ahol jóval nagyobb arányú a hagyományos (és bizonyos tekintetben etnikai jellegű) vallásosság, mint hazánkban. Pozsonyban nagyon alacsony, a vidéki kisebb településeken viszont nagyon magas a hittanosok aránya. Ennek fő oka a kisebb mértékű elvilágiasodás, de a szlovák vidéken eléggé erős a jobboldali nyomásgyakorlás a hittan irányába a polgármestereken és az iskolaigazgatókon keresztül. Hazánkban a kisebb települések jóval elvilágiasodottabbak, és nálunk inkább a legnagyobb városokban tapasztalható a vallási élet megélénkülése. Egyetlen megbízható friss adatom van: az evangélikusok által átvett pestszentlőrinci iskolában a diákok 15 százaléka választott hittant. Az erkölcstant (nem szerencsésen ez lett a tantárgy neve) választó szülők

egy része ezt a tárgyat is gyanakodva fogadta, gondolván, ez is valamiféle valláserkölcsi nevelést takar.

Természetesen számolni kell egy negyedik tényezővel is, ez pedig a hittan minemősége és minősége. Erről mint vallásszociológus egyfelől annyit tudok mondani, hogy a hitoktatás színvonala rendkívül vegyes, másfelől azt, hogy az egyházakon belül is komoly vita tárgya, hogy kiknek, miért, mit és hogyan tanítsanak hittant. Beszélgettem egy katolikus püspökkel, aki a rendszerváltás előtt az illegális, majd féllegális lelkeségi mozgalom – mai szóhasználattal – sztárpapja volt, aki ezt mondta a jelenlegi helyzetről: „Tudomásul kellene venni végre mind a kormánynak, mind az egyháznak, hogy egyszer és mindenkorra vége a népegyháznak. Én papíron egy egyházmegye püspöke vagyok, valójában egy missziós állomáson működöm. Be kell látni, hogy alulról felfelé kell építkezni, és nem fentről lefelé.” Hasonló ez ahhoz, amit T. Halik (1993) cseh püspök (a földalatti katolikus ellenállás legendás alakja) mondott a kívánatos katolikus habitusról, vagyis, hogy „Nem az az igazán katolikus életforma, mely szerint a katolikus ember katolikus szülőosztályon születik, katolikus iskolába jár, katolikus cégnél dolgozik, katolikus kórházban kezelteti magát, katolikus klubban tölti el szabadidejét, és végezetül katolikus temetőben talál végső nyugalomra”.

A „hittan és/vagy erkölcsstan”-témakörhöz kapcsolódó kérdésekkel fordultam másfél-száz vallását rendszeresen gyakorló diplomás keresztényhez, akik közül meglepően nagy arányban válaszoltak. Lehet mondani, hogy ők a hazai vallási elitet képviselik. Fele-fele-részben klerikusok és laikusok. A katolikus, református, evangélikus, unitárius, adventista, baptista, valamint a Hit Gyülekezetéhez és a Golgota közösséghez tartozó klerikusok között hat püspök, három rend- és házfőnök, továbbá három egyházi egyetem rektora szerepelt, a laikusok között hitoktatók, pedagógusok, zömmel humántudományokkal (köztük tucatnyian pedagógiával és lélektanál) foglalkozó minősített kutatók, és tucatnyian lelkeségi mozgalmak tagjai. Négyötöd részük inkább konzervatív vagy erősen konzervatív beállítottságú.

MIFÉLE TAN A HITTAN? ÉS HOL A LEGMEGFELELŐBB HELYE?

Eléggé kézenfekvő, hogy a hittan nem olyan tan, mint a mértan, az embertan, de még az erkölcsstantól és a vallástantól is jelenetős mértékben különbözik. Ezt egyértelműen bizonyítják a különböző egyházak hittannal kapcsolatos „küldetésnyilatkozatai”, nem kevésbé a körkérdésemre válaszolók is. Nagyon kevesen (mindössze nyolcan) voltak közülük, akik a hittan fogalmát hitismeretek oktatására szűkítették. A többiek kisebbik fele (30 fő) kizárólag vagy elsősorban, nagyobbik fele (62) pedig a hitismeret mellett misszionak (14 fő), hitre nevelésnek (12), az egyházi (gyülekezeti) életbe való bevezetésnek (12), lelkeségi nevelésnek (9), a keresztény vagy felekezeti identitás kialakításának (8), keresztény életre nevelésnek (8), a hitélet szerves részének (8), szentségi katekézisnek (3), Istenről szóló beszédnek, „az evangélium és a kultúra közötti párbeszédnek” (1-1 fő) tartották. Ennek alapján kézenfekvő, hogy még a különböző „ismeretek” mellett misszionak tekintett hittan is inkább az iskolához tájolható, a többi funkció inkább a gyülekezethez.

Arra a kérdésre, hogy „Hol van a hittan legmegfelelőbb helye: a gyülekezetben, az iskolában, a kollégiumban vagy a lelkeségi mozgalomban?” – eléggé eltérő válaszokat kaptam. 17-en (köztük átlagosnál nagyobb arányban a katolikusok, köztük egy püspök és több neveléstudományi szakember) úgy gondolják, bárhol, csak nem az iskolában. A tipikus érvelések a következők: „Az iskolában tartott hittanóra csak egy tantárgy lehet a többi között, pedig a hittan tanításában nem az ismeretátadás a legfontosabb”, „Az iskolán kívül minden helyszín jobb, ahol a személyesen motivált részvétel feltételezhető”, „A hittan oktatása a hitközösség feladata és nem a tudásközösségé”, „Ott, ahol eleven hitélet és valódi hívő közösség van”.

Ugyanennyien (17-en, köztük 2 püspök, a katolikusok az átlagosnál nagyobb arányban) az iskolát is elfogadhatónak vélik, de hittan legmegfelelőbb színhelyének mégis a gyülekezetet látják. Jellegzetes érvek: „Amennyiben a hittanon az egyház életébe való bevezetést, nevezetesen a szentségekre való felkészítést, illetve magát a katekumenátust értjük, első számú helye a gyülekezet”, „Egy élő plébániaközösség maga is világmodell”, „Mivel a hittan célja a gyermek és a fiatal gyülekezeti integrációja, a gyülekezeten kívül minden egyéb hittanos helyszín csak szükségmegoldás”, „Ideális a gyülekezetben lenne, mert akkor a hittan nem csupán hitismeretek oktatása lenne, hanem a gyülekezet életébe való beépítés és a lelkeség kialakítása is”.

Hasonló arányban (18-an, laikusok átlagosnál nagyobb arányban) vannak, akik úgy vélik, bárhol lehet helye a hittannak, ha jól csinálják, és többen azt is hozzátézik, hogy mindegyik formának megvan a maga előnye. Többen úgy gondolják, ott legyen a hittan, ahol jobban meg lehet szervezni és/vagy ahol jobban elérhető a szülők és a tanulók számára. Azt is hangsúlyozzák, hogy amennyiben több lehetőség is kínálkozik, a szülők joga dönteni. Attól is függ, mondják egyesek, hogy miként értelmezzük a hittant. „Amennyiben az evangélium és kultúra párbeszédének, akkor az egyházi iskolában, amennyiben a szentségi és egyházközségi életbe való bevezetésnek, akkor a gyülekezetben, de leginkább olyan helyen, ahol közösség van”, érvel egy tanítórend főnöke.

Mindössze 16-an voksolnak egyértelműen az iskola mellett, átlagosnál nagyobb arányban a protestánsok és a katolikus világiak. Leggyakrabban azzal indokolják, hogy az iskolán keresztül lehet legtöbbet elérni, hogy az iskola a misszió és az „emberhalászat” legmegfelelőbb helye. Azzal is érvelnek, hogy az iskolában sokkal inkább lehetséges a korcsoportokra bontás, és azzal is, hogy megfelelőbb az infrastruktúra. Olyan érv is elhangzik (például egy hittankönyv-szerző evangélikus lelkész szájából), hogy „az igényes hittanoktatás épp annyira felkészíthet az életre, és hozzájárulhat a világról alkotott érvényes és használható kép kialakításához, mint a természet- vagy társadalomtudományi órák vagy a művészetek.”

Valamivel többen (18-an, átlagosnál nagyobb arányban a klerikusok és a protestánsok, köztük 3 püspök) egyformán megfelelő helyszínnek tartják az iskolát és a gyülekezetet. A többség hangsúlyozza, hogy mindkettőnek megvannak a maga előnyei és hátrányai, és az egyházközség javára a gyülekezeti közösség élményét (és a „templomélményt”), az iskola javára a több gyermek elérésének lehetőségét írják. Akadnak árnyaltabb megfogalmazások is, például: „Ha van elég olyan hitoktató, aki a saját hite mellett más hitvilágok

oktatására is képes, akkor az iskola lehet a helyszín, ha a foglalkozás magva hittartalomra épített tananyag, akkor a gyülekezet az adekvát helyszín”, „Ha hittanon elsősorban (és főleg!) a hívő élethez szükséges ismeretek megtanítását és a hívő közösségbe való integrálást értjük, akkor szerintem ennek ideális helye a gyülekezet, ha elsősorban az általános műveltséghez számító bibliaismeretet és egyháztörténeti ismereteket, akkor ennek helyet kell biztosítani az iskolai tanrendben is”. Többen úgy látják, hogy az alsó tagozatban szerencsésebb az iskolai hittan, mert a kisebbek kísérelődéshez vannak kötve, a felső tagozatosoknak viszont a gyülekezet éltető közössége lenne üdvösebb. Megfontolandó az egyik egyházi egyetem rektorának véleménye, aki szerint „teológiai szempontból nyilvánvalóan a hittannak a hit közösségében van a helye. Jelen esetben a nem egyházi iskolák vagy-vagy alternatívája viszont a szülői felelősséget érinti, mivel a keresztény hagyományban a nevelés nem állami, nem is egyházi, hanem szülői mandátum. Ezt a szülők csak pragmatikus és kompetencia okokból delegálják az iskolára”.

Összegezve: a gyülekezet a válaszolók 69, az iskola 52, a kollégium 10, a lelkeségi mozgalom 9 százalékában szerepelt. Az iskolai hittan mellett voksolók körében az átlagosnál nagyobb arányban vannak a protestánsok, főképpen a reformátusok.

Akadtak a válaszolók közül, akik tágasabb kontextusba helyezik a hittan mineműségének és helyének kérdését. Többek véleményét tolmácsolja az Antall-kormány egyik minisztere, aki azt mondja, hogy „a hittannak olyan közösségben van helye, ahol már van valamilyen érzelmi elköteleződés, szocializálódás a vallás iránt, amit tanbeli ismeretekkel kell/lehet megerősíteni, magyarázni”. Ugyancsak többek véleményét fogalmazta meg az egyik katolikus püspök, akit már idéztem, aki a népegyház végét hirdeti, és minden tekintetben az alulról felfelé építkezést szorgalmazza.

Tudjuk, hogy az egyházi iskolákban jó ideig igencsak gyanakodva kezelték – mint valami liberális huncutságot – az ember- és erkölcs tantervet. (Persze akadtak azért olyan egyházi iskolák is, ahol példászerűen tanították a hittan mellett.) Valamit javult a helyzet, amikor az egyházi tanárképzésben is megjelent az ember- és erkölcs tanár szak, és ezzel párhuzamosan állami egyetemeken is szép számmal szereztek lelkészek és hitoktatók ilyen diplomát. Bár (sajnálatos módon) nem kérdeztem rá arra, hogy legyen-e az egyházi iskolákban is ember- és erkölcs tantervet a hittan mellett, más kérdések kapcsán többen is érintették ezt a kérdést, és akik ezt tették, nemcsak az emberismeret, hanem még a vallásismeret oktatását is szorgalmazták.

AZ ÖKUMENIKUS HITTAN LEHETŐSÉGE

Érezve a téma kényes voltát, közvetlenül nem kérdeztem rá általában az ökumenikus hittan lehetőségességére, hanem csak azt a kérdést tettem fel, hogy ha a kevés számú hittanra jelentkezők eléggé különböző felekezetűek, indokolt-e valamiféle ökumenikus megoldás. A válaszok többsége azonban – szerencsémre – általában az ökumenikus hittan lehetőségességére vonatkozott. Ez a kérdés még jobban megosztotta a válaszolókat, mint az előbbi.

Egyértelmű igennel, vagyis az ökumenikus megoldást elfogadva felelt a válaszolók majdnem egyharmada (34 fő), köztük két püspök, átlagosnál nagyobb arányban a katolikus laikusok és a protestáns klerikusok. Az igennel válaszolók fele (15 fő) nemcsak szükségmegoldásként tudja elképzelni az ökumenikus hittant, hanem az egész hitoktatásra is vonatkoztatva, legtöbbször a bibliaismeretre építenék. Mások ennél is tovább mennek, és úgy gondolják, hogy „a keresztény alapismeretek, értékek és a viselkedés, jól átadhatók közös órákon is” (katolikus hitoktató), vagy éppen úgy, hogy „életadó, ha a hittan ökumenikus, ahol megtanulják, hogy más-más felekezeteknél hogyan látják, hogyan tanítják a dolgot” (szerzetestanárné), vagy akár úgy, hogy „Miért ne lehetne akár négy éven át ökumenikus hittant tanítani, hiszen az egyház feje Krisztus, aki ad ennyi időre való olyan anyagot, ami nem szétválaszt, hanem összeköt” (református teológus), vagy egyenesen így: „Az ökumenikus szemlélet ne áthidaló megoldás legyen, hanem az egész hitoktatást alapjaitól a legfelsőbb fokig hassa át!” (katolikus pap).

A válaszolók egyötöde (24 fő, köztük 2 püspök és a laikusok jóval átlagon felüli arányban) úgy vélekedik erről, hogy elvileg lehetséges, de gyakorlati kivitelezése a mai magyar felekezetközi helyzetben és az egyházi közállapotok ismeretében, komoly nehézségekbe ütközik. Érthetően könnyebben képzelik el – és erre már akadnak biztató példák – a protestánsok között, mint katolikus-protestáns viszonylatban.

Néhányan (6 fő) úgy gondolják részlegesen megvalósítható, többféle módon is: a kisebb gyerekek körében, egy közös (ökumenikus) bibliaismereti bevezetőben, alkalmasszerű ökumenikus órákkal.

Csak a válaszolók negyede (26 fő) ellenzi egyértelműen az ökumenikus hittant (akár csak szükségmegoldásként is), a klerikusok (köztük két püspök) átlagosnál nagyobb arányban. Közülük legtöbbször azzal érvelnek, hogy a hittan több mint hitismeret oktatás, és ez csak a felekezeti lelkiség kontextusában történhet, másfelől azzal, hogy ennek még nem jött el az ideje, és többen azzal, hogy biztosan a kisebb felekezet járnának rosszabbul. Végül pedig többen jogosan érvelnek azzal, hogy erre csak speciálisan felkészített hitoktatók lennének alkalmasak.

Az eddigi kategóriákba nem besorolható válaszok között több olyan is szerepel, mely arra hívja föl a figyelmet, hogy ebben a tekintetben sem szabad elvonatkoztatni a szélesebb kontextustól, elsősorban attól, hogy mi a célja a hittannak. „Ha a felekezet szolgálata az elsődleges, akkor többféle felekezeti hittant fognak szervezni. Ha az is cél, hogy a hittanórán az adott iskolában kialakuló közösségben szerzett tapasztalatokból induljanak ki, és ehhez a közösséghez térjenek vissza, akkor egyben tartják őket, és nem katekézist tanítanak, hanem azt a helyzetet teszik témává, amelyet a diákok megélnék, vagyis az ökumenét”, válaszolja kérdésemre az egyik szerzetesrend rendfőnöke.

SZERENCSES-E AZ „ERKÖLCSTAN VAGY HITTAN” ALTERNATÍVA?

Mivel az erkölcsstan nevű tantárgy tartalma emberismeret és etika (és ez az etika egy konszenzusetika), megkérdeztem, hogy szerencsés megoldásnak tartják-e a hittan vagy erkölcsstan közötti választás kényszerét, vagyis azt, hogy a hittanos tanulók kimaradjanak az emberismeretből, miközben a nem hittanosok az ember- és erkölcsismeret keretében (annak majdnem harmadát kitevő) vallásismeretet is tanulnak. A kérdésre válaszolok döntő többsége (68 fő, mindegyik csoportban átlagos arányban, köztük 4 püspök és 3 rendfőnök) nem tartja szerencsésnek ezt az elképzelést. Legtöbben azért, mert a hittanosok kimaradnának az emberismeretből, márpedig jó néhányuk szerint ez megfelelő alapozása lehetne a hittannak. Többen úgy gondolják, hogy a hittan alternatívája inkább vallásismeret lehetne, az ember- és erkölcsstan viszont mindenki számára kötelező tárgy legyen. E szempont mellett így érvelnek: „Beágyazottabb és ezért hatékonyabb lenne a jelen társadalmi valóságba a keresztény oktatás, nevelés, ha annak több kapcsolódási pontja lenne a »konszenzus kultúra« részterületeivel” (egy baptista teológus); „Az etika oktatásnak az a lenne a feladata, hogy a gyerek ismerjen meg etikai rendszereket, álláspontokat, tanuljon meg különbséget tenni különböző eszmerendszerek, vallások, filozófiák között; a hittan egy ennél speciálisabb dolog” (református lelkész); „Egy hittanosnak eleve legyen kötelező etika, ember- és társadalomismeretet tanulnia. Ellenkező esetben egy szűkebb keresztmetszetet fog kapni a saját vallásáról is a felekezeti katekézisben” (katolikus hittanár); „Tizenöt-húsz évvel ezelőtt az volt a véleményem, hogy legyen mindenki számára kötelező etika, ami kiváltható felekezeti hittannal, most úgy látom, hogy ez nem járható út. Az emberismeretnek hangsúlyosan jelen kellene lenni az egész oktatási folyamatban. A konszenzusetika számomra elképzelhető” (szerzetes rendfőnök, egykori oktatáspolitikus); „Ezzel a hittanosok valóban nélkülözhetetlen együttéléstani ismeretektől esnének el” (hit-tankönyv-író evangélikus lelkész); „A hittan dimenzionálisan tágabb, ismereti terpesztésében viszont szűkebb, mint az emberismeret és etika. Ezért sem indokolt a nem vallási iskolákban tanrendbe tenni a hittant” (katolikus egyetemi tanár, pasztorációs szakember).

Mindössze a válaszoló tizede (11 fő) tartja jónak ezt a megoldást (köztük két püspök, átlagos felüli arányban református klerikusok). Töbnyire azért gondolják így, mert a kötelezően választható hittant nagy engedménynek, ajándéknak, politikai vívmánynak tartják. Vannak, akik – nem véve figyelembe, hogy a (nem szerencsés nevű) erkölcsstan tartalma ember- és erkölcsismeret – nem értik, miért kellene arra kötelezni a hittant választókat, hogy egy másik etikát is tanuljanak, és vannak, akik szerint „az etika lényegét, annak legkifejlettebb változatát megtanulhatják a Bibliából” (katolikus püspök).

Ugyancsak tízen azt javasolják, hogy lehessen választani, de ez esetben épüljön be a hittanba az emberismeret és a különböző etikai nézetek tárgyalása. Azok többsége, akik így gondolják, elfogadják, hogy ez a hitoktatás koncepciójának alapos átgondolásával, a tananyag szerkezetének jelentős átalakításával és a hitoktató-képzés megreformálásával jár. (Kivételt képeznek azok a – ma már jelentős számú – hitoktatók és hittanárok, akik ember- és erkölcsstan tanári szakon is diplomát szereztek.)

Ha a vallásismerettel bővített ember- és erkölcstannak valóban egyenrangúnak ítélnélhető alternatívája lenne egy emberismerettel bővített hittan és erkölcstan, akkor az alkalmas tanárokat illetően, elsősorban a hittan területén még jelentős behoznivalókkal számolhatunk. A szakképzett ember- és erkölcstan tanárok alkalmasnak ítélnélhetők a vallásismeret tananyagrészek tanítására is, hiszen például a nálunk (a Pannon Egyetemen) végzetek több vallástudományi tárgyjal (vallástörténet, vallásszociológia, vallásantropológia, vallásfilozófia) is találkoztak, és szigorlatoztak is vallástudományból.

MI LEHETNE AZ OPTIMÁLIS MODELL?

Megmértem a kérdezettekkel saját modelletem, amelyet az ember- és erkölcstan hívei közül nagyon sokan optimálisnak tartanak. Eszerint minden tanulónak járjon ember- és erkölcstan, ugyancsak mindenkinek vallásismeret, a hittanra ilyen-olyan okból jelentkezők számára pedig legyen biztosítva az iskolai hittan, ha a szülők ezt kérik. (Tudjuk, hogy demokratikus országokban akárcsak egy-két tanuló kedvéért megszervezik az óhajtott hittant.)

Mindössze heten vannak, akik egyértelműen elutasítják ezt az elképzelést, többségük azzal, hogy jobb az új NAT-tervezetben szereplő megoldás, a többiek pedig így érvelnek: „Étikus embert nevelni a szíven és nem az intellektusán keresztül lehet. Ennek elsődleges terepe a család” (katolikus házaspár), „Egy jó hittan esetén nem kell külön erkölcstan” (katolikus mérnök), „Ez a modell kicsit hasonlít a világnézetünk alapjai című tantárgyhoz. Én ebben konzervatív vagyok: ha hittan, akkor legyen hittan” (katolikus plébános).

Öten nincsenek kifejezetten ellene, de úgy vélik, hogy nem aktuális, vagy „a köznevelési törvénnyel ez a megoldás nem kompatibilis. Lehet, hogy célszerűbb a meglévő keretek közti mozgásteret keresni” (katolikus iskola tanára), vagy hogy „az egyház(ak) nemigen fogják támogatni” (egyházi főiskola rektora), vagy azért, mert „érett hitű keresztény szülők és toleráns társadalmi környezet esetén talán lehetne ilyesmiről gondolkodni, de ettől fényévekre vagyunk” (katolikus pap), „Pillanatnyilag nem feszíteném a húrt. Néha belenézek a parlamenti közvetítésekbe. Megdöbbenő a gyűlölködés, a vitapartner megbélyegzése. A magam részéről minden kiegyezést, alkut örömmel fogadok. Induljon be ez a mostani NAT-elképzelés! Derüljön ki, ettől milyen pozitív változások indulnak el!”, válaszolja egy református pszichológus.

Öten (valamennyien katolikusok, köztük egy püspök) részlegesen egyetértenek elképzeléssel, a mindenkinek kijáró ember- és erkölcstannal mindannyian, a vallásismerettel már nem. Ugyancsak öten (közülük négyen reformátusok) elvileg egyetértenek vele, de úgy gondolják, nehézségekbe ütközne kivitelezése, elsősorban azért, mert a hittanosok számára ez többletterhelést jelentene.

A többiek, vagyis a döntő többség (a kérdezettek négyötöde) – köztük négy püspök, három rendfőnök, egy rektor, protestánsok és katolikusok, laikusok és klerikusok nagyjából azonos arányban – teljes mértékben egyetértenek ezzel a modellel. Mivel a nagy többség egyszerűen jónak, nagyon jónak, teljesen megfelelőnek tartja úgy, ahogyan van, eléggé

kevesen magyarázzák döntésüket. Akik igen, ilyenféleképpen: „Az ember- és erkölcsstan, valamint vallásismeret a hittan számára kifutópályaként működhetne” (református lelkész); „Én üdvözlém, és a jelenlegi rendszernél átfogóbbnak és hatékonyabbnak is tartanám, de nem hiszem, hogy a nagyobb egyházak ebbe belemennének” (református teológus); „Ezt a modellt mai magyar valóságunkban és arra tekintettel szinte ideálisnak tartanám” (evangélikus püspök); „Ez is egy lehetséges opció, de az lenne a szerencsés, ha a választható hittan vagy a gyülekezet által szervezett hittan lenne (az iskolában, de nem iskolai óra), vagy az iskola által szervezett kultúrhitton formájában jelenne meg” (katolikus oktatáspolitikus); „Igen: állampolgári jogon legyen ember és etika tantárgy, és benne vagy külön vallásismeret mindenkinek, a hittan /katekézis/ viszont legyen az iskolán kívül a gyülekezet szervezésében, még akkor is, ha így nehezebb összegyűjteni a gyerekeket” (katolikus püspök).

MILYEN EGYÜTTMŰKÖDÉS KÉPZELHETŐ EL AZ EMBER- ÉS ERKÖLCSSTAN, VALAMINT A HITTAN KÖZÖTT?

Mindössze öt szkeptikus válasz érkezett arra a kérdésre, hogy milyen együttműködési lehetőséget látnak az ember- és erkölcsstan, valamint a hittan oktatói között (akik az esetek egy részében lehetnek azonos személyek, ugyanis vannak, akik mindkét diplomával rendelkeznek). A válaszolók nagyobb része lehetségesnek, kisebb része viszont feltétlenül szükségesnek tartotta az együttműködést. A válaszolók többsége a tárgyakat oktatókkal foglalkozott. Abban teljes egyetértés alakult ki, hogy mindkét tárgyat hiteles és jól felkészült tanár tartsa, akinek van erkölcsi tekintélye, és abban is, hogy mindkét tárgy „sorsában” döntő a tanár személyisége. Nagyon sokan üdvösnek tartanák, ha a hitoktatók elvégeznék az ember- és erkölcsstan tanári szakot. Néhányan jónak látnák, ha mindkét tárgyat ugyanazok tanítanák, mások ezt határozottan elleneztek. Egyikük azzal érvelt, hogy a nem vallásos szülők azt hihetnék, hogy a hittant tanító az ember- és erkölcsstan órán téríteni akar. Más azzal, hogy nem szerencsés, ha valaki „kilenctől tízig evangelizál, tíztől tizenegyig meg szektorsemleges”. Többen joggal problematikusnak tartják, hogy a hitoktató lelkészek egy része nem rendelkezik pedagógiai végzettséggel. Akad olyan vélemény is, hogy a hittant sem szabadna ember- és erkölcsstan tanári képzés nélkül tanítani.

Sokan jogosan aggódnak, hogy lesz-e megfelelő számú és minőségű ember- és erkölcsstan szakos tanár, ugyanakkor az is kiderült, hogy az aggódók egy része nem tudja, hogy sikeresen és igényesen működik az az egyetemi szakképzés, melyet tizenkét éve a Pannon Egyetem dolgozott ki, és ezt a „licencet” vette át több mint féltucat felsőfokú tanárképzési intézmény. A ember- és erkölcsstan jellegű tárgyak tanítására felkészítő felsőfokú képzés először az etika, ember- és társadalomismeret néven futó alapképzés és a szintén egyetemi szintű ember-, erkölcs- és vallásismeret néven futó szakirányú továbbképzési szak formájában működött. A bolognai rendszer bevezetése után egy kevésbé szerencsés formáció következett: a szabadbölcész etika szakirány alapképzésre épülő ember és társadalom szakos tanári mesterszak és az etikatanári mesterszak formájában, szerencsére lényegében változatlan tartalommal.

A válaszokból jól érezkelhettem, hogy azok, akik gyorstalpalókon végzett félkész tanárok hadától tartanak, nem tudnak arról, hogy száznál is több lelkész és hitoktató szerzett ember- és erkölcsstan szakos tanári diplomát. A jelentősen megnövekedett ember- és erkölcsstan óraszám nyilván az eddiginél jóval több szakos tanárt kíván. Jelenleg az ember- és erkölcsstan szakos képesítéssel rendelkezők felének nincs állása az alacsony óraszámok és a tantárgy törvénytelen (de megtorolatlan) mellőzése, valamint a nem szakos tanárok (szintén törvénytelen, de nem szankcionált) beállítása miatt. Nem okoz nehézséget az ilyen szakokat működtető felsőoktatási intézményeknek, hogy néhány éven belül kielégítsék a megnövekedett igényeket. Az átmeneti türelmi időben a szakképesítéssel még nem rendelkező tanárokat szükségmegoldásként 60-80 órás tanfolyamokon lehetne felkészíteni, mint ahogyan ez sikeresen működött a NAT bevezetésekor.

EGY ÖTÖDIK UTÓPIA VAGY EGY NAGYON IS REÁLIS LEHETŐSÉG?

Nemrégén négyféle utópiával zártam le az ember- és erkölcsstan dicső múltjával és elkeserítő jelenével foglalkozó írásomat (KAMARÁS 2009). Az első szerint innovációnk lassú eltűnése, meggyászolása vagy mellette való tüntetés nélkül. A második ugyanez és mégsem, mert ebben a változatban az ember- és erkölcsstan maroknyi lelkes ellenálló utóvédharcaként él tovább, melyet jobb esetben üldöznek, rosszabb esetben észre sem vesznek. A harmadik szerint egy erőteljesen populistá ókonzervatív fordulat után visszaállítják a kötelező hittant, de uniós nyomásra és olyan egyháziak közbenjárására, akik azzal érvelnek, hogy a Jóistent nem lehet kötelezővé tenni, lehetővé teszik a hittant nem választóknak, hogy az ember- és erkölcsstant válasszák. A negyedik a már ismertetett háromlépcsős – ember- és erkölcsstan, vallásismeret, hittan – modell volt. Utolsó mondatom pedig: „A helyzet eléggé reménytelen ahhoz, hogy »csak« reménykedjünk.” Most ötödikként a mindenki számára kötelező ember- erkölcs és vallásismerettel, a választhatóság esetén pedig az emberismerettel és a konszenzus-etikával kibővített hittannal egy olyan elképzést vázoltam fel, és vonultattam fel mellé – legalább is keresztény berkekből – hatásosan érvelő támogatókat, melyet egyesek bizonyára csak egy ötödik utópiának, mások meg egy nagyon is reális elképzésnek tartanak. Akár így, akár úgy, ismét lehetőségünk van arra, hogy ember-, erkölcs-, vallásstan-, hittan-ügyben egy újabb magyar találmánnyal megint világelső lehessünk.

IRODALOM

- GÉCZI János – KAMARÁS István (2007): Emberismeret Az Útvesztőben. (Beszélgetés Kamarás Istvánnal)
In *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 69–106.
- HALIK, T. (1993): Gondolatok Az egyházi élet megújításáról Csehszlovákiában. In *Vigilia*, 8. sz. 575–581.
- HANESOVÁ, D. (2006): *Náboženská Výchova V Európskej Únii*. Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, ISBN 80-8083-304-4.
- HOLLONI Emma (2008): Etikaóra És Hittan A Német Iskolákban. In *Világi Figyelő*, www.vifi.hu/hir/20080609.
- KAMARÁS István (2009): Emberismeret és etika nálunk és más nemzeteknél. In *Iskolakultúra*, 10. sz. 125–132.
- KORIM, V. Et al (2008): *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Univerzita Mateja Bela V Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta. 9–59.
- KOSOVÁ, B. (2005): Primárny stupeň vzdelávania v medzinárodnom porovnaní. Metodicko-pedagogické centrum, Banská Bystrica.
- PUSZTAI Gabriella (szerk.; 2008): *Education and Church in Central and Eastern Europe at First Glance*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Központ, Debrecen.
- PUSZTAI Erzsébet (2009): *Structures of religious education in Eastern and Central Europe*. [online] http://www.nevelesszociologia.lif.hu/dok/edu_chapter_Final.pdf [2012.11.05.]
- ROSTA Gergely (2010): Vallásosság a mai Magyarországon. In *Vigilia*, 10. sz. 741–750.
- SZÁSZI Andrea (2008): Az Európai hittanoktatás tendenciái napjainkban. In *Magyar Református Nevelés*, 8–9. sz. 20–23.
- WALTEROVÁ, E. (1994): *Kurikulum. Proměny a trendy v medzinárodni perpektívě*. Masarykova univerzita: Centrum pro další vzdelávání učitelů, Brno.

Lányi András

Erkölcóra az iskolában

Az ember erkölcsi lény: maga szab mértéket cselekedeteinek a jóról és a rosszról vallott meggyőződése szerint. Az ember kilétét, cselekedetei értelmét illető álláspontok párbeszéde végigkíséri a civilizáció fejlődését. Mindennapos döntéseink tudatos vagy öntudatlan állásfoglalást jelentenek ebben a vitában. Felelős magatartásra, önálló életvezetésre csak az képes, aki megismerkedett ezzel a hagyománnyal. A tetteinkért, a magunk és a mások sorsáért viselt felelősség pedig nem járulékos vonása az öntudatos énnak: a személyiség csak társas kapcsolataiban, e felelősség alanyaként ragadható meg. Ez kijelöli az emberi együttélés alapelveit bemutató tárgy, az erkölctan és az etika helyét a közoktatásban.

„Hogyan legyek boldog?” „Mit kell akarnom?” „Hogyan cselekedjek?” „Mi a jó élet?” „Mivégre élek?” – Bárhogyan is tegyük fel az etika alapkérdéseit, könnyen belátható, hogy a képzés célja nem a kész válaszok, hanem e kérdések jelentőségének megértése lesz. Az etikaoktatás célja, hogy tudatosítsa a sorsunktól elválaszthatatlan értékdilemmákat, a helytállás értelmének sokoldalú megvilágításával elmélyítse önismeretünket, segítsen különbséget tenni jó és rossz döntés között, és tanítson meg érvelni választásaink mellett.

A tudatos tájékozódás az emberi kapcsolatok világában, ahol cselekedeteink erkölcsi értelmet nyernek, megkívánja a viszonyok, értékelvek, magatartásminták a kor követelményeinek megfelelő ismeretét, valamint olyan fogalmak és érvelési módok ismeretét, amelyek az erkölcsi problémák megvitatása, saját álláspontunk kialakítása, és a mások megértése szempontjából nélkülözhetetlenek.

VITÁK AZ ETIKAOKTATÁS KÖRÜL

A tárggyal kapcsolatos ellenvetések túlnyomó többsége egyetlen alapvető félreértést variál. Az etika *nem* közvetlenül tanít erkölcsöt, nem garantálja az erkölcsösséget, mivel ilyesmit tanítani nem lehet, mivel az erkölcsi nevelés az iskolai (családi, társadalmi stb.) szituáció egészének feladata, és nem szakmásítható. Való igaz, a társadalmi környezet, maga az iskola, sőt, a pedagógus is lehet égbekiáltóan erkölctelen, képmutató, a rejtett tanterv sugalmazhat – és sugalmaz is – a növendék számára félreérthetetlen üzeneteket a tanulás, a felelősségvállalás, a jóra és szépre való törekvés, az igazságkeresés értelmetlenségéről. Mégis, ahhoz, hogy diákjaink ne váljanak ágyúütöltekké a ma zajló morális polgárháborúban, megpróbáljuk megtanítani őket a szavak és fogalmak értelmére, azaz megismertetjük őket azokkal a kulturális mintákkal, melyek kritikus elsajátítása nélkül esélyük sem lehet arra, hogy társadalmi környezetükben eligazodjanak, és saját sorsukat szabad, tetteiért felelős lény módjára alakíthassák.

Ki állítja, hogy a jó élet, a helyes cselekedet lehetőségeinek és útvesztőinek felismerése, a részvétel a társadalmi együttélés elveiről, az értékek érvényességéről zajló párbeszédben, kevesebb vagy kevésbé bonyolult tudást kíván, mint a tömegvonzás törvényeinek megértése? Miért ne kellene az iskolában megbeszélni, tudatosítani és rendszerezni az előbbiekkal kapcsolatban felhalmozódott tudást? Hogy is ne volna tanárnak és diáknak rengeteg kérdezni- és mondanivalója ezekkel kapcsolatban, amikor naphosszat ezzel a tudással élünk vagy ebbeli tudatlanságunktól szenvedünk? Persze mindent lehet unalmasan, rosszul, autoriter módon tanítani, de az emberismeretet és az etikát viszonylag nehezebb lesz, mint bármi egyebet. Ha kifejezetten nem ügyelünk rá, hogy elvegyük növendégeink kedvét a dologtól, akkor e tárgy keretei között élni fognak a lehetőséggel, hogy emberlétük szorongató titkaihoz valamivel közelebb kerüljenek, és választ találjanak az őket legközvetlenebbül foglalkoztató kérdésekre. A válasz nem tanítható. De a kérdezés módja igen. A vizsgálódásé igen, a fogalmak lehetséges értelme és a különféle értelmezések közti különbségtétel jelentősége igen.

A biztosított órakeret persze ehhez a feladathoz képest zavarba ejtően szűkös. Ugyanakkor még így is sokkal szerencsésebbnek tartjuk az önálló tantárgy bevezetését, mintha irodalmi szövegek, történelmi helyzetek és személyiségek morális tanulságokra kihegyezett, lapos és célzatos értelmezése révén juttatjuk a tanulókat etikai ismeretekhez. Ezek a „hagyományos” módszerek lényegesen tágabb keretet engednek a tekintélyelvű katedraetikának, a tanórai moralizálásnak, a tanár ellenőrizetlen szubjektivitásának, mint a szakszerű etikaoktatás. Az erkölcsi cselekedet feltételeinek számbavétele, az etikai diskurzusban használatos érvelési módok bemutatása és begyakorloltatása, a mindennapos élethelyzetekben felmerülő erkölcsi dilemmák elemzése még a legrosszabb esetben is olyan „gondolkodnivalókra” irányítja a tanulók figyelmét, amelyek meggondolása életbevágóan fontos mindannyiunk számára.

VALLÁSI VAGY VILÁGI ALAPON?

A keresztények erkölcsi világképének középpontjában az ember kiválasztottságának hite és a kegyelem mindenhatóságába vetett reménység áll. Ezen az alapon bontakozhatott ki a sajátos európai etikai gondolkodás, amelynek kiindulópontja a lelkiismeret szabadsága és az önálló erkölcsi mérlegelésre képes, tetteiért felelős személyiség méltóságának tisztelete. Az elmúlt félezer évben fellépő európai bölcséleti iskolák többsége nem a keresztény tanítás ellenében, hanem e hagyomány talaján törekedett az erkölcsstan e világi megalapozására. Az etika önállósága azt jelentette számukra, hogy nem a Kinyilatkoztatás szavaira és nem az egyház tanításának tekintélyére hivatkoznak, amikor a jó élet és a helyes cselekedet törvényeit kutatják, hanem olyan értékelvekre, amelyek igazsága tisztán ésszerű okoskodás alapján bárki számára belátható – és így, természetesen mindenkor vitatható is.

A közoktatásnak, amikor a mindennapi életben nélkülözhetetlen etikai ismereteket kíván nyújtani, nem lehet feladata, hogy döntőbíróként lépjen fel a különféle meggyőződések vitájában. Éppen ellenkezőleg, tiszteletben kell tartania az egymástól különböző világnézetű emberek alkotmányos jogát ahhoz, hogy a saját erkölcsi elveiket követhessék, amennyiben

ezzel nem sértik a mások emberi méltóságát, és a társadalmi együttélés bevett normáit. A világnézeti nyitottság azonban korántsem jelent tartózkodást az állásfoglalástól az erkölcs alapvető kérdéseiben. Ez utóbbiakat illetően civilizációnkban aránylag széles körű egyetértés uralkodik, az érvelési módok és megalapozási eljárások vetélkedésétől függetlenül. A vallás-erkölcs és a különféle világi etikák hívei között összekötő kapocs lehet a másik ember iránti tisztelet, részvét és megértés igénye, a kényszermentesség követelménye, a szenvedésokozás tilalma, általában az a meggyőződés, hogy az ember felelőssége nem korlátozható és nem relativizálható sem természeti, sem történelmi szükségszerűségekre hivatkozva.

Ezen az alapon az állami iskolarendszer az etika oktatásának bevezetésével lényeges tartalmi kérdésekben is elkötelezi magát: elutasítja azokat a szélsőséges individualista, illetve kollektivistá nézeteket, amelyek megkérdőjelezzik az egyéni viselkedés erkölcsi megítélhetőségét, az erkölcs szuverenitását. A keresztény embert hitében nem megingatni fogja, hanem megerősítheti az a felismerés, hogy mindezek az alapelvek az Evangéliumok tanításával összhangban állnak, sőt, azokból következnek, de hozzáférhetőek és beláthatóak mindenki számára is, akik hitében nem osztoznak és vallása parancsolatait nem követik.

Az iskolarendszer pedig nem azzal segíti az eligazodást az emberi kapcsolatok bonyolult világában – a felkészülést az autonóm és felelős döntésekre –, ha „megfellebbezhetetlen” igazságokat sajátíttat el a tanulókkal, hanem azzal, ha fejleszti problémaérzékenységüket, elmélyíti becsület- és igazságérzetüket, és megtanítja őket az előttük tornyosuló, lelkiismeretüket nyugtalanító erkölcsi dilemmák felismerésére, elfogulatlan vizsgálatára, szabatos kifejezésére. A helyes önismeret kialakításához nélkülözhetetlen, sokoldalú etikai műveltség megalapozása az, amire az iskolában törekedhetünk. Az ehhez kellő ismeretek átadása, illetve a készségek fejlesztése a tanártól nem azt kívánja, hogy rejtse el a saját meggyőződését, hanem őszinte – és a mások felfogása iránt nyitott – állásfoglalást, ugyanazt, amire remélhetőleg tanítványait is bátorítani fogja.

ERKÖLCSI NEVELÉS ÉS ETIKAOKTATÁS

Az erkölcsi nevelés, amely a minden emberben jelen levő erkölcsi érzék kiművelését segíti, áthatja az iskolai szituáció egészét. Minden tantárgynak, a pedagógus valahány tudatos és önkéntelen megnyilvánulásának, az osztályközösség együttlétének és az iskolai környezet minőségének a maga egészében van (súlyos) erkölcsi mondanivalója. Az etika mint külön tantárgy oktatása úgy épül az erkölcsi nevelés rendszerébe, hogy feltárja, tudatosítja és fogalmilag megragadhatóvá teszi azokat az alapvető értékdilemmákat, amelyek elválaszthatatlanok a tetteiért felelős lény, az ember sorsától. Megismertet a helyes magatartás, a jó döntés és az erények mibenlétéről folyó, civilizációnk történetével egyidős disputában kiérlelt főbb álláspontokkal, értékelvekkal és érvelési módokkal. Hozzájárul a társadalmi együttélés bevett normáinak értő – azaz kritikus – elsajátításához.

Az új tantárgy célját és tartalmát érintő fenti kijelentéseim azonban korántsem ártalmatlan megállapítások: az etikaoktatás bevezetését kísérő vita középpontjában éppen az áll, hogy miképpen egyeztethető össze a világnézetiileg semleges közoktatás tiszteletreméltó

követelménye az etika (bármely oktatható etikai rendszer) eredendő normativitásával. Minden erkölcsi kijelentés a jó és a rossz egyfajta megkülönböztetését implikálja. Ha azonban az erkölcsi ítélkezés autonómiáját az ember elidegeníthetetlen jogának tekintjük, megengedhető-e, hogy az iskolában ilyen vagy olyan értékrend elsajátítását kérjük számon a tanulóktól? Vagy éppen ellenkezőleg: nem lesz-e óhatatlanul semmitmondó és formális az a tananyag, amely a meggyőződések különbségeitől függetlenül, bárki számára elfogadható?

Az etikaoktatás ebből a szempontból kényesebb, mint a verselemzés vagy a fizika rohamosan változó világképének bemutatása. A világnézeti semlegesség kötelezettségét azonban a fentiek alapján mégiscsak érdemes lesz egy kissé közelebről szemügyre vennünk. Szerintem ez nem „értékmentes” tanítást követel a pedagógustól. Hiszen az, aki kerüli az elkötelezett állásfoglalást, és nincs meggyőződve a saját tanítása igazságáról, nem képes tanítani, s ha igen, nem lesz benne köszönet. („Leadni” az anyagot, az persze más.) Úgy gondolom, hogy az elfogulatlan vizsgálódás és a világnézeti nyitottság elve nem a személyes meggyőződés elhallgatását kívánja. Arra kötelez, hogy a megértés őszinte igényével közeledjünk bármely ésszerűen belátható szempont és érv képviselőjéhez. Ez pedig amúgy is a legelső morális követelmény a tanítással, az etikai diskurzus résztvevőivel, sőt általában a nyilvános beszéddel szemben. A közoktatás világnézeti semlegessége tehát csupán a tananyag tekintélyelvű elfogadtatását tiltja, és a tudományos vagy egyéb szempontból releváns felfogások sokféleségének korrekt bemutatására kötelez. (Természetesen a taníthatóság pedagógiai korlátai között.)

Más tárgyak esetében az átadható ismeretek érvényességét illetően legalább elvben hivatkozhatunk az észigazságok egyetemességének igényére, ezzel szemben a jó döntés és a helyes cselekedet mibenlétét kinek-kinek magának kell eldöntenie, hiszen az erkölcsi tett személyessége épp abból ered, hogy indítékai maradéktalanul sosem racionalizálhatók. Ennek a dilemmának a feloldása, szerencsére, meglehetősen közismert és széles körben elfogadott. Az etikai álláspontok igaz vagy hamis voltáról, úgymond, értelmes párbeszéd csakis addig folytatható, amíg kijelentéseink érvényességét ugyanolyan univerzális igényű igazságkritériumokhoz kötjük, mint egyébként bárhol, ahol az igazság kérdése felmerül. A jó életformák és a lehetséges jó választások sokféleségének elismerése nem ellenkezik az erkölcsi igazság egyetemességének igényével. Ránk, pedagógusokra nézve pedig az, hogy személyes meggyőződésünket a tanításban legjobb képességeink szerint próbára téve, igenis kereshetjük az etika fogalmainak igaz értelmét, és rávezethetjük növendékeinket a magatartásdilemmák jó és rossz megoldásának megkülönböztetésére. Bármennyire nehéz is mindez, elvben lehetséges, tehát megkívánható és célul tűzhető. Vitathatatlan persze, hogy több kárt okoz, mint jót, ha majd olyan ember oktat etikát, aki a tőle különböző erkölcsi álláspont képviselőjét eleve tudatlannak vagy tévelygő bűnösnek tartja. Etikát – tehát – csak etikus módon szabad tanítani.

Civilizációnk közös, zsidó-keresztény-görög alapokon nyugszik, és e hagyomány középpontjában éppen a fentebbi elvek állnak. Az egymással vitatkozó kinyilatkoztatás-, felelősség-, természet-, szabadság-, haszon- és megegyezés-elvű etikák álláspontjukat

termékeny kölcsönhatásban alakították ki az évszázadok során. Értékrendjünkben a közös mozzanatok a meghatározóak, és döntő különbségek inkább az erkölctan megalapozása körül mutatkoznak. Elsősorban nem abban, hogy mi a jó, hanem abban, hogy az etikai diskurzusban melyek az érvényes kijelentés ismérvei. Hatalmas különbségek ezek, melyek felett méltán kapnak hajba a tudós professzorok, de a középiskolai oktatók, miközben felhívják tanítványuk figyelmét a bemutatott irányzatok közötti elgondolkodtató különbségekre, bátran megnyugodhatnak abban, hogy az emberi jelenség sokféle lehetséges felfogása egyazon erkölcsi univerzum létét igazolja: az ember „jóavalóságát” illető közös meggyőződésünket, melynek végső bizonyosságát ki-ki a saját lelkiismeretében találja meg. Az iskola a múlt tudását adja át a jövő nemzedéknek, és általában nem feladata, hogy az egyes tudásterületek legújabb és leginkább vitatott kérdéseiben foglaljon állást. A mi korunkban azonban nemcsak történelmi léptékű változások mennek végbe aránylag igen rövid idő leforgása alatt, hanem egyetlen nemzedék életidején belül változnak azok a fogalmi keretek is, amelyek között képesek vagyunk tapasztalatainkat egymással megosztani.

Fontos itt megkülönböztetnünk az etika oktatását az erkölcsi neveléstől. Az erkölcsi nevelés, amely a minden emberben jelenlevő erkölcsi érzék kiművelését szolgálja, áthatja az iskolai szituáció egészét. Minden tantárgynak, a pedagógus valahány tudatos és önkéntelen megnyilvánulásának, az osztályközösség életének, a teljes iskolai környezetnek jelentős erkölcsi mondanivalója, példaértéke van. Az etika mint külön tantárgy oktatása úgy épül az iskolai erkölcsi nevelés rendszerébe, hogy feltárja, és fogalmilag megragadhatóvá teszi ezeket az etikai tartalmakat. Ez utóbbi szempontjából alapvető követelmény az elfogulatlan vizsgálódás, amely természetesen nem a személyes meggyőződés elhallgatását kívánja, hanem a mások meggyőződésének tiszteletét. Mindez azt igényli a pedagógustól, hogy a megértés őszinte igényével közeledjen bármely ésszerűen belátható szempont és érv képviselőjéhez.

A készségek fejlesztése ezúttal is elválaszthatatlan a tárgyi ismeretek elsajátításától. Az önismeret, a kritikai gondolkodás, a döntési képesség, valamint a vitakészség fejlődésére csak akkor számíthatunk, ha a tanuló tájékozódni tud az érvek és érvelési módok sokféleségében. Ez megfordítva is igaz: a tananyag elsajátításának erős ösztönzője lehet, ha abban a diák saját magatartásdilemmáira keres és talál választ. E dilemmák tudatosulása, a fogalmi általánosítás és az erkölcsi ítélkezés igénye a 11. évfolyam életkori sajátosságainak a lehető legnagyobb mértékben megfelel, valamint a szélsőséges vagy türelmetlen véleménynyilvánítás is, ami rendszerint belső bizonytalanságot takar. Tudnunk kell, hogy tanulóink (s tanáraik nemkülönben) súlyos erkölcsi problémákkal küzdenek, s ezek kezeléséhez segítségre – de nem kioktatásra – szorulnak. Ugyanakkor el is utasítják a segítséget, féltékenyen védelmezve saját, még nagyon is sebezhető önállóságukat. Másokkal szemben kíméletlen kritikai hajlamukat mérsékelni hiábavaló volna, de fejleszthetjük az ennek megfelelően igényes önértékelés képességét, és ösztönözhetjük őket a saját álláspont megalapozásához kellő tudás megszerzésére.

GYAKORLATI KÉRDÉSEK

Új tárgyról lévén szó, nincsenek kipróbált módszerek, tanmenetek, arányok. Az egyes témakörök egymásra épülnek és egymással nem helyettesíthetők, ugyanakkor elképzelhető, hogy valamelyikkel nem önállóan, hanem egy másik egység feldolgozása során foglalkozunk. A kerettanterv felépítése inkább deduktív, a műfaj jellegéből inkább a fogalmi kifejtés következetességének igénye adódik. A tanítás gyakorlatában azonban nem ez az egyetlen és nem is okvetlenül a legcélszerűbb eljárás. Az itt feltüntetett tartalmak más logika szerint, más sorrendben és szerkezetben is oktathatók.

Ami az etika helyét illeti tanterveinkben, nyilvánvaló, hogy valamennyi tárgy hordoz etikai tartalmakat. Különösen a történelem, az irodalom és művelődéstörténet tanulmányozása szolgál az etikai értelmezés számára a magatartásminták és élethelyzetek sokaságával. A műalkotások, illetve történelmi döntések, sorskérdések elemzését helyettesítő moralizálás ellenben nemcsak a tárgy megértéséhez nem visz közelebb, hanem morálpedagógiai szempontból is félrevezető, amennyiben a művek/élethelyzetek egyes mozzanatait valóságos összefüggéseiből kiragadva, erkölcsi példázat gyanánt kezeli. Például a biológia és a földrajz oktatása, ha a környezeti tudatosság szellemében folyik, megtaníthat az élet tiszteletére, a földi életformák gazdag változatosságának megbecsülésére, a természet rendjének fenntartásával kapcsolatos erkölcsi kötelezettségeink jelentőségére. A társadalomismereti modulok tematikája semmi olyasmit nem tartalmaz, amelynek ne volna közvetlen etikai vonatkozása, vagy ne utalna a szélesebb antropológiai megalapozás szükségességére. A 11. évfolyamon hivatkoznunk kell ezekre az összefüggésekre és a korábban tanultakra.

Talán nem felesleges hangsúlyozni, hogy a tanulói tevékenység értékelése szempontjából az etika oktatása nincs speciális helyzetben. A kerettanterv szerint kívánatos ismeretek és készségek elsajátítása lényegében hasonló módon ellenőrizhető, mint más tárgyak esetében. Természetes, hogy ezúttal sem a tanulók világnézetét értékeljük, valamint hogy az értékelés a tanár világnézetének sem lehet a függvénye. A tantárgy keretében nyújtott teljesítmény megítélése független a tanuló magatartásának értékelésétől is. Az utóbbi összefüggés inkább fordított értelemben jelentkezik: a tanulók aktivitásában, motivációjában, gondolkodásmódjában bekövetkező kedvező vagy kedvezőtlen változások bizonyos mértékig mutatói lehetnek az etikaoktatás *minőségének* és *hatékonyságának*.

A tárgy lehetőséget kínál az iskolán kívüli ismeretforrások és témák bevonására. Ez erős motivációt jelenthet a tanulók számára, és segítheti a tanár munkáját. A frontális pedagógiától való elszakadás azonban nem jelenti a fogalmi igényesség feladását, a tematika parttalanságát vagy a teljesítmények értékelésének relativizálódását. Az ismeretek ellenőrzésénél érdemes a hangsúlyt a *fogalmak helyes használatára*, az *összefüggések felismerésének* képességére helyezni, ellenkező esetben a „jól értesült” vagy előnyösebb kommunikációs készségekkel rendelkező tanuló tudásától és szorgalmától függetlenül juthat előnyökhöz.

Egyéb megfontolások ugyanakkor amellett szólnak, hogy a fogalmak és a fogalmi összefüggések elsajátítása terén nyújtott teljesítmény szerényebb szerepet töltsön be a tanulók munkájának értékelésénél, mint egyébként. Éspedig azért, mert a filozófiai antropológia

és az etika – kerettantervünkben szereplő – fogalmainak értelme a maguk összetettségében nem kérhető számon a középiskolás korosztályon. Ezért a tisztán elméleti ismeretekre összpontosító értékelés esetleg a „biflázást” juttalmazná. Az értékelés lehetséges szempontjai között nagyobb szerep jut a problémaérzékenységnek, az etikai problémák feltárásában, kezelésében és megvitatásában mutatkozó kreativitásnak. Minél nagyobb súllyal szerepel a tanórai munkában az esetelemzés, köznapi és műveltségi példák interaktív feldolgozása, annál realisabb képet alkothat magának a tanár diákjai teljesítményéről. Elképzelhető az is, hogy etikai tanulmányainknak az értékelés ne csak végpontja, hanem szerves része is legyen, hiszen itt jó alkalom kínálkozik arra, hogy a tanulók szembesítsék saját önértékelésüket mások véleményével, vagy a saját teljesítmény értékelésénél alkalmazott szempontokat azokkal, melyek jegyében másokat értékelnek.

Az etika a *gyakorlat elmélete*. A tevékenységformák megválasztásánál vegyük tekintetbe, hogy a viselkedésnormák és cselekvési szabályok a maguk elvont általánosságában rendszerint semmitmondóak. Jelentőségük felismeréséhez, aktív elsajátításukhoz közelebb vihet konkrét esetek és példák feldolgozása, mert ezek elemzéséből rendszerint nem következik értékelveink nyilvánvaló és magától értetődő igazsága. Súlyos etikai dilemmákkal terhes, az értelmezés számára igazi kihívást jelentő helyzetekkel ugyanolyan bőségesen szolgál a mindennapi élet, az iskola vagy a napi híryanagy, mint a történelem vagy az irodalom tananyaga. Feldolgozásuk pedig alkalmat ad az egyéni felkészülésben, önálló kutatómunkában, szerepjátékokban és vitahelyzetekben rejlő képességfejlesztő lehetőségek kiaknázására.

Széles körben vitatott témák kerülnek terítékre, adjunk alkalmat arra, hogy az ezekkel kapcsolatos vélemények megjelenjenek az irányított tanórai vitákon. A tanulóknak valószínűleg nem először, és bizonyára nem utoljára kell ezekben állást foglalniuk. Most tudatosulhat bennük, hogy az elkötelezettség nem pótolja a megalapozott tárgyi ismereteket vagy a logikus érvelés képességét. Egyúttal pozitív tapasztalatokat szerezhetnek arról is, hogy a párbeszéd elsőrendű célja nem a saját álláspontunk érvényesítése, hanem a tőlünk különböző vélemények megértése, és az igazság kiderítése.

A tematika lehetővé teszi, hogy bemutassuk az elmélet és a gyakorlat, a köznapi tapasztalat és a tudományos gondolkodás között húzódó válaszvonal viszonylagosságát és átjárhatóságát. Az ismerős témák alapos elemzése intellektuális igényességre nevel, ami a felelős magatartás nélkülözhetetlen feltétele a megtévesztő látszatok és bonyolult, rejtett összefüggések világában.

Jakab György

Erkölcstan és médiaismeret a gyermekfilozófia tükrében

BEVEZETÉS

Az új Nemzeti alaptanterv (NAT), illetve a nyomában megjelenő kerettantervek egyik fontos újdonsága az, hogy az 1–4. évfolyamokon megjelent két tantárgyi terület – az *erkölcstan*¹ és a *médiaismeret* – amelyek közvetlenül is formálni kívánják az alsó tagozatos diákok szocializációját. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben készülő tantervek² tanúsága szerint ezek a tárgyak szorosan összetartoznak abban, hogy kifejezetten nevelési célokat szolgálnak. Nem „hagyományos jellegű elméleti tárgyak”, hanem olyan gyermekközpontú és gyakorlatorientált pedagógiai területek, amelyek direkt módon törekednek az értékek és a normák közvetítésére és tudatosítására, továbbá reflektálni kívánnak a diákok társadalmi tapasztalataira.

Az alsó tagozaton megjelenő *erkölcstan* és a *médiaismeret* újra fölveti az elmúlt évtizedek megannyi kérdését, amelyek ezen területek iskolai oktatására vonatkozóan számtalanszor felvetődtek már: *Lehet-e, kell-e az erkölcsöt, iskolában tanítani? Ha igen, lehet-e, szabad-e egy tantárgy keretében tanítani? Ha igen, hogyan viszonyuljon mindez a társadalmi értékrend heterogenitásához? Mi legyen a viszonya a tárgynak a filozófiához? Milyen módszereket kell és szabad használni? Vagy: Be szabad-e vinni egyáltalán a populáris kultúrát az iskolába? Ha igen, lehet-e egy tantárgy keretében megjeleníteni ezt a roppant komplex területet? Melyik az az életkor, amelytől kezdve egyáltalán tudatosíthatóak a diákokban a média világából szüntelenül érkező tapasztalatok? Milyen módszerekkel lehet megközelíteni a már sajátos szubkultúrává vált úgynevezett hálózati kultúrát, illetve a diákok mindennapi életében meghatározó szerepet játszó tömegmédiákat és azok tényleges társadalmi hatásait?*

A most következő írás ezzel kapcsolatban két fontos szempont, illetve javaslat mellett kíván érvelni:

1. Az 1–4. évfolyamon mind az *erkölcstan*, mind pedig a *médiaismeret* szorosan összetartozó egységes szemléletű szocializációs, nevelésközpontú tárgyként jelenjen meg.

1 Az 1–8. évfolyamon bevezetett *erkölcstan* az iskolai hitoktatás alternatívájaként jelent meg és a törvény szövege szerint önálló óra-, illetve tantárgyi keretet is kapott: 35. § (1) Az állami általános iskolában az *erkölcstan* óra, vagy az ehelyett választható, az egyházi jogi személy által szervezett hit- és *erkölcstan* óra a kötelező tanórai foglalkozások része [...]. 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Nemzeti Jogszabálytár. [online] http://www.njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880.230128 [2012. 11. 12.]

2 [online] <http://www.ofi.hu/hirek-aktualitasok/nemzeti-alaptanterv> [2012.11.05.]

Úgy gondolom, hogy mind a két tárgy az alapvető társadalmi értékeket és normákat, együttélési mintákat és szabályokat közvetíti a felnövekvő generációk számára. Egységes pedagógiai kezelésük lehetővé tenné, hogy jelentős mértékben csökkenjen a diákok „kettős kultúrájának” ellentmondása: az iskolai értékrend és tudás, valamint a társadalomból, illetve a médiából érkező szocializációs hatások különbsége. Ez a két terület ráadásul pedagógiailag is szerencsésen kiegészíti egymást, hiszen az *erkölcstan* filozófiai megalapozottsága integratív módon hat a *médiaismeret* populárisabb, mindennapi tudatra építő világára, miközben a *médiaismeret* valóságközelsége megóvhatja az *erkölcstant* az egyoldalúan deduktív, életidegen „prédikálástól”.

2. A két tárgy egységes kezelésének egyik lehetséges megközelítési módja az, ha visszanyúlunk az úgynevezett gyermekfilozófia több mint húszéves magyarországi hagyományához. A korábbi tanítási tapasztalatok ugyanis azt mutatják, hogy a gyermekfilozófia nemcsak közvetlen gondolkodásfejlesztő tananyagként, hanem komplex szocializációs programként is működőképes. Az *erkölcstan* és a *médiaismeret* összekapcsolódása szempontjából legfőképpen a gyermekfilozófia funkciójának és módszertanának újraértelmezése érdemel figyelmet.

A GYERMEKFILOZÓFIA³ „REJTETT TANTERVE”

A gyermekfilozófia (Philosophy for Children) elindítója, Mathew Lipman többször is utalt arra, hogy programja az úgynevezett '68-as amerikai egyetemi diáklázadásokhoz kapcsolódó élményéből született. Az akkor pályakezdő Lipman mint filozófia(logika)tanár – aki egyébként roppant módon szimpatizált a diákokkal – megdöbbenve tapasztalta, hogy a diákok mennyire nem tudták megfogalmazni saját értékeiket és érdekeiket, és emiatt nem tudták eredményesen képviselni követeléseiket sem. Döbbenet tapasztalta azt is, hogy mennyire képtelenek voltak megérteni egymást a fiatalok és az idősebbek, hogy mekkora nyelvi és

3 A gyermekfilozófia az 1980-as évek közepétől van jelen a magyar pedagógiai közéletben: szószólói – bár nem érik el a „kritikus tömeget” – megtalálhatóak a magyarországi és a határon túli magyar oktatásügy valamennyi szintjén „óvodától egyetemig”. A legismertebb képviselői – teljesség igénye nélkül – Békés Vera, Bélei Istvánné, Demeter Katalin, Falus Katalin, G. Havas Katalin, Dawson Erzsébet, Hajdúné Tölgyesi Livia, Iván Márta, Jakab György, Kerekes Erzsébet, Kövesi Györgyi, Lovász Andrea, Schullerné Deák Mária, Szekszárdi Júlia, Szirtes László, Tamássy Györgyi. A gyermekfilozófia programjáról bővebben a tárgy korábbi megjelenésekor készült tankönyvek és segédkönyvek írnak G. Havas Katalin – Demeter Katalin – Falus Katalin (szerk.; 1997): *Gyermekfilozófia. Szöveggyűjtemény I.* Korona Nova, Budapest; G. Havas Katalin – Demeter Katalin – Falus Katalin (szerk.; 1998): *Gyermekfilozófia. Szöveggyűjtemény II.* Korona Nova, Budapest; G. Havas Katalin – Demeter Katalin – Falus Katalin (szerk.; 1999): *Gyermekfilozófia. Szöveggyűjtemény III.* Krónika Nova, Budapest; G. Havas Katalin – Demeter Katalin – Falus Katalin (szerk.; 2000): *Gyermekfilozófia. Szöveggyűjtemény IV.* Krónika Nova, Budapest.

[online] <http://www.ofi.hu/tudastar/gondolkodas-egyfajta> [2012.11.05.]

[online] <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/gondolkodasi>; [2012.11.05.]

[online] <http://www.ofi.hu/tudastar/emberismeret-etika> [2012.11.05.]

[online] <http://www.ofi.hu/tudastar/erkolcsi-neveles-090617> [2012.11.05.]

[online] <http://www.ofi.hu/tudastar/modszertani-segedanyag/modszertani-segedanyag> [2012.11.05.]

kulturális szakadék tátongott a diákok és a tanárok között.⁴ Ezek az élmények és felismerések sarkallták arra, hogy munkatársai segítségével kidolgozzon egy pedagógiai programot – a gyermekfilozófiát –, amelynek alapvető célja az, hogy a felnövekvő nemzedékeket képessé tegye az önálló gondolkodásra és a hatékony kommunikálásra.

A gyermekfilozófia programjának másik nagyon fontos szemléleti sajátossága – a gyermekközpontúság – szintén a múlt század '60-as éveinek emancipációs ideológiáiban gyökerezik. Bár már jóval korábban – az úgynevezett reformpedagógiai törekvések révén – megfogalmazódott, hogy az iskolai oktatás középpontjába a diákokat kellene helyezni⁵, de osztársadalmi szinten csak a '60-as évekre vált széles körben is elismertté a generációs probléma: az, hogy a fiatalabb generációk az idősebbektől eltérő nyelvvvel és kultúrával rendelkeznek, amelyre az iskolai oktatásnak is fel kell készülnie. Mindez azt jelenti, hogy az iskolarendszer már nem elégedhet meg azzal, hogy egyoldalúan (a „katedra magasából”) közvetíti a „felnöttek kultúráját” a többnyire „hallgatásra” vagy reprodukálásra kárhoztatott tanulóknak. Ha nem akar elszakadni a valóságos társadalmi szükségletektől, akkor az oktatást ténylegesen interaktív folyamattá kell tennie azáltal, hogy a korábbiakban jóval hangsúlyosabban figyelembe veszi a tanulók életkori sajátosságát, valamint a felnöttekétől elkülönülő sajátos nyelvet és szubkultúráját.

Ez a szemlélet azt képviseli, hogy az oktatási folyamat során szükség van egy olyan készségfejlesztő tantárgyra is, amelynek célja a kritikai gondolkodás elsajátítása: megtanít ismereteket rendszerezni, fogalmakat definiálni, hipotéziseket alkotni, igazolni, cáfolni, érvelni, vitatkozni stb. A gyermekfilozófia programja mindezt nem filozófiai szakszövegek segítségével kívánja megvalósítani, hanem a gyerekek számára írt gondolkodtató tanmesék segítségével. A program alapja a szókratészi módszer, mely szerint a tanár csak bábáskodhat a tanulók gondolatainak születésénél. Lipman tehát nem miniatűr filozófusokat akar képezni, hanem érdekes történetekről „filozófiai beszélgetéseket” kezdeményezve „kérdező közösséget” akar létrehozni az iskolában. Ezekben a „hétköznapi nyelven” folytatott beszélgetéseken a szókratészi dialógus elvei érvényesülnek: a tanmesék által fölvetett kérdéseket a tanár vezetésével kritikai elemzésnek vetik alá a diákok, ezáltal pontosan megtanulják a fogalmak terjedelmének meghatározását, a bizonyítási eljárások menetét, a lehetséges válaszok közös keresését, más álláspontok megértésének gyakorlatát stb.

A gyermekfilozófia alapvető pedagógiai gesztusa tehát az, hogy kíváncsian és türelmesen „odaforodul” a gyermekhez, a tanulóhoz: *Ki vagy? Miben vagy más, mint mi, felnöttek? Mennyiben gondolkozol másképp, mint mi? Hogyan tudunk segíteni abban, hogy sikeresen beilleszkedj a társadalomba és ugyanakkor megtaláld a saját hangodat is? Hogyan tudunk segíteni abban, hogy a későbbiekben – az iskolák és felnötött mindennapok világában – se veszítsd el ezt a csak Rád jellemző*

4 „...ha a {filozófiai – J. Gy.} nevelés végső célja az, hogy megtanítsa helyesen gondolkodni az embereket, hogyan lehetséges az, hogy a nevelési rendszer ellenére mégis ennyire irracionálisan viselkednek?” Matthew Lipman: *Philosophy for Children*. In *Thinking*, 1982/3. sz. 36.

5 Bármennyire meglepőnek tűnik az első pillanatban, de tény, hogy a hagyományos tömegoktatási rendszer nem a diákok személyére koncentrál, hanem a tananyag „leadására”: az iskola hagyományos működési rendje legfőképpen a tanárok tanítását, nem pedig a diákok személyre szabott tanulását szolgálja.

hangot? Mindez a pedagógiai gyakorlatban azt jelenti, hogy a tanár (a felnőtt) nemcsak kérdez és gyors választ vár a gyerektől, hanem folyamatosan hagyja őt is kérdezni. Sőt! A gyermekek által feltett kérdésekre nem akar mindenáron „okos válaszokat” adni, hanem hagyja, hogy a kérdezők – a saját logikájuk szerint – próbáljanak válaszokat, magyarázatokat találni akár a legbonyolultabb problémákkal kapcsolatban is. Ebben a felfogásban persze egyfelől van egy jó adag romantikus attitűd is: fedezzük fel, és hozzuk a felszínre a gyermekek „romlatlan”, szocializációs „fertőzésektől” mentes természetes énjét – ez mind a gyermekek, mind a felnőttek számára izgalmas tanulságokat ígér. Ugyanakkor látnunk kell egy felelősségteljes mentálhigiénés gesztust is a gyermekekhez való odafordulásban. A gyermekkor – jól tudjuk – nemcsak a felszabadult örömök világa, hanem az „ősi félelmek és elfojtások pokla” is. Ezeknek a félelmeknek és elfojtásoknak a „saját nyelven” történő kibeszélése és elfogadtatása roppant fontos, mind az adott személyiség, mind a társadalom egészsége szempontjából.

A GYERMEKFILOZÓFIA MAGYARORSZÁGI FOGADTATÁSÁRÓL

A Matthew Lipman és munkatársai által kidolgozott program nagyon rugalmas és sokrétű belső struktúrával rendelkezik, ezért alkalmasnak bizonyult nagyon sokféle pedagógiai cél és gyakorlat „kiszolgálására”. A gyermekfilozófia sokféle felfogásának és értelmezésének lehetősége a program magyarországi adaptációjában is megmutatkozott: két egymástól markánsan elkülönülő irányzat alakult ki⁶, amelyet hihetetlenül pontosan (nomen est omen) rögzített a magyar elnevezés.

Filozófia⁷

Az eredeti lipmani program alapvetően a filozófia oktatására, a filozófia megújítására törekszik. Ezt támasztja alá az angol elnevezés is: *Philosophy for Children*, azaz filozófia gyermekek számára. Lipman kiindulópontja az, hogy a filozófiát rossz módszerekkel és túl későn – amikor már kialakult a fiatalok gondolkodása – tanítják: „Mivel a mi kultúránk szerint az az intelligens, aki a kérdésekre válaszolni tud, és meg tud oldani problémákat, nem pedig az, aki fel tudja ismerni, és meg tudja fogalmazni őket, ne is csodálkozzunk, hogy a filozófiát és a gyerekkort általában egymást kölcsönösen kizáró fogalmaknak tekintik.”⁸ A filozófiát a filozófusok mindig felnőtt dologgá tették – érvel Lipman –, ezért kellett visszanyúlnia Szókratészig, aki a fiatalok nyelvén, kifejezetten a fiatalokhoz igyekezett szólni. Ebben az értelemben az eredeti lipmani program a gyermekek számára adekvát filozófiai programot tartalmaz, amely lényegében

6 Mivel nem feladatomban a gyermekfilozófia magyarországi fogadtatásának monografikus bemutatása, ezért itt a különböző irányzatok, törekvések és árnyalatok tételes – akár személyekhez kötődő – bemutatása helyett csupán a szélsőértékek modellszerű bemutatására szorítkozom.

7 A program filozófiára fókuszáló irányzatainak egyik lehetséges névmagyarosítási változata így hangzott: *Filozofálás gyermekekkel*. Ez az elnevezés fejezte volna ki leghívebben a lipmani program filozófiai jellegét és meghatározottságát.

8 Matthew Lipman: *Philosophy in the classroom*. Temple University Press, Philadelphia, 1980, 60.

meghatározott gondolkodási szabályok között történő – és az életkori sajátosságoknak is megfelelő – filozofálást jelent. A *Lisa* című tananyag tanári bevezetője erről így ír: „Bár a filozófia sok mindennel foglalkozik, három dolgot tekint kiemelkedően fontosnak:

1. Meg kell tanulnunk olyan világosan és logikusan gondolkodni, amennyire csak lehetséges.
2. Alkalmaznunk kell ezt a fajta gondolkodást azoknak a problémáknak a megoldásában, amelyekkel az életben találkozunk.
3. Gondolkodásunkban legyünk mindig nyitottak új lehetőségekre is.⁹

A magyar adaptáció filozófiára koncentráló szárnya szigorúbb, vagy kevésbé szigorú módon a hagyományos filozófiaoktatás népszerűsítésében („lefelé való terjeszkedésében”) látta a gyermekfilozófia eredendő küldetését. Szélsőséges megfogalmazással: a programot az iskolai filozófiaoktatás előszobájának, sok esetben „csalijának” tekintették. Jóval szerencsésebb – és korrektebb – felfogást jelentett a lipmani szövegekhez való ortodox ragaszkodás, amely azonban szükségképpen karanténba zárta a programot. Részben azért, mert nem fordítódott le a teljes lipmani életmű, így a reguláris oktatás számára nem lehetett reális pedagógiai lehetőség, részben pedig azért, mert adaptálás nélkül csak szűk körben – elsősorban a logikaoktatást népszerűsítendő – terjedhetett.

Az eredeti program iskolai¹⁰ elemei

Életkor	Osztály	Diákkönyv	Tanári segédkönyv (módszer)	Filozófiai terület	Oktatási terület
5/7. év	1-2.	Elfie	A gondolatok összeszedése	Érvelés és gondolkodás	Élmények felfedezése
7/8. év	2-3.	Kio és Gus	Rácsodálkozás a világra	A természet filozófiája	Környezeti nevelés
8/9. év	3-4.	Pixie*	Jelentés keresése	Nyelvfilozófia	Nyelv és művészetek
10/11. év	5-6.	Harry	Filozófiai vizsgálódás	Ismeretelmélet és logika	Gondolkodási készségek
12/13. év	7-8.	Lisa*	Etikai vizsgálódás	Értékfilozófia	Erkölcsei nevelés
14/15. év	9-10.	Suki	Írás: hogyan és miért	A művészet filozófiája	Írás és irodalom
16+ év	11-12.	Mark	Társadalmi vizsgálódás	Társadalom-filozófia	Társadalmi ismeretek

* Magyar nyelven ezek a diákkönyvek, illetve a hozzájuk tartozó kézikönyvek érhetőek el.

- 9 Matthew Lipman – Ann Margaret Sharp: *Etikai vizsgálódás*. (A *Lisa* című tananyag tanári bevezetője). Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2007, 12.
- 10 A gyermekfilozófia megalapozására készült egy óvodai program is *Babakórház* címmel, amelyből Tamássy Györgyi fordításában részletek jelentek meg a III. szöveggyűjteményben. Falus Katalin – Jakab György (szerk.): *Gyermekfilozófia. Szöveggyűjtemény III. Krónika Nova*, Budapest, 1999.

A kevésbé szigorú filozófiai felfogások elsősorban a szókratészi–lipmani módszert tekintették irányadónak, és analógiaként a két világháború közötti – elsősorban a reformpedagógiai iskolákban¹¹ népszerű – úgynevezett beszélgetőórák magyarországi gyakorlatára hivatkoztak. Ezek a felfogások a logikai-filozófiai kiindulópontokra építve az általános és közvetlen (direkt) készségfejlesztés irányába mozdultak el, megalapozva számtalan későbbi gondolkodási, tanulási és kommunikációs-kompetenciafejlesztő programot. A gyermekfilozófia ebben az értelemben egy sajátos filozófiai (szókratészi) gondolkodási és érvelési mód megtanítását és gyakoroltatását jelenti, amely keretében a diákok hétköznapi élethelyzetekről (többször döntési szituációk) beszélgetnek meghatározott logikai, illetve pedagógiai formákban.¹²

A gyermek

Ez az alcím nyilvánvalóan arra utal, hogy a gyermekfilozófia magyarországi adaptációja során a hangsúly nem a program filozófiai jellegére került, hanem a lipmani módszer gyermekközpontúságára. Az eredeti program fellazításában egyrészt az is szerepet játszott, hogy a gyermekfilozófia nemcsak az eredeti amerikai forrásból érkezett Magyarországra, hanem különböző közvetítőkön keresztül is, akik közül ki kell emelni az angol Robert Fishert. Fisher – különböző gyermekközpontú pedagógiai programok és készségfejlesztő tananyagok sikeres összegzőjeként – Matthew Lipman programjának számos elemét beépítette általános kompetenciafejlesztő módszertani tankönyveibe¹³, ezáltal követendő példát mutatott a gyermekfilozófia funkcionális felhasználására. A másik (az előzőnél fontosabb) szempont az volt, hogy a múlt század végének tantervcentrikus magyar pedagógiai kultúrájában szinte revelációként hatott nagyon sok magyar pedagógus számára a lipmani program gyermekcentrikussága. A gyermeki gondolkodáshoz való odafordulás, a szókratészi módszer, a kötetlen beszélgetés lehetősége mágnesként vonzotta azokat a szaktanárokat és osztályfőnököket, akik nagyobb hangsúlyt kívántak fektetni a közvetlen nevelésre, vagy akik

11 A legismertebb közülük Domokos Lászlóné Új Iskolája.

12 A program filozófiai jellege egyrészt abban mutatkozik meg, hogy a diákok – az eredeti programban 5–18 éves korig – látszólag hétköznapi témákról beszélgetnek, de közben észrevétlenül olyan kérdéseket feszegetnek, amelyekről a hivatásos filozófusok értekeztek. Legalább ennyire fontos az is, hogy a gyermekekkel folytatott beszélgetések során olyan gondolkodási és érvelési szabályokat alkalmaznak, amelyek a filozófusoktól (is) elvárhatóak: foglaljanak állást egy-egy kérdésben, a vita során legyenek tárgyilagosak, ne befolyásolják őket személyes érdekek, azonos minőségű érveket keressenek, legyenek következetesek, legyenek érthetőek, követhetőek, ellenvéleményüket vitapartnerként fogalmazzák meg, tanulják meg és gyakorolják a deduktív és az induktív gondolkodásmódot.

13 Robert Fisher: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1998.

Robert Fisher: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1999.

Robert Fisher: *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2001.

Robert Fisher: *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni történetekkel* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2001.

Robert Fisher: *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni erkölcsről és érényről.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2002.

az általános kompetenciafejlesztés – gondolkodási, tanulási, együttműködési és kommunikációs készség erősítése – elkötelezett hívei voltak. Ebben az értelemben a gyermekfilozófia sokáig egyfajta „pótszerként” is működött Magyarországon, amely azonban az újabb pedagógiai divathullámok – Thomas Gordon, Robert Fisher, Edward de Bono – nyomán fokozatosan a helyére került.

A GYERMEKFILOZÓFIA ÉS AZ ERKÖLCSTAN

A most induló erkölcsstan tantárgy sokat meríthet azokból a tapasztalatokból, amelyek az elmúlt 30-40 évben halmozódtak fel a gyermekfilozófia elterjedésével párhuzamosan. Érdeemes ebből a szempontból figyelemmel kísérni a nemzetközi és a hazai adaptációs tanulságokat. Úgy tűnik, hogy a sokféle pedagógiai törekvésben a gyermekközpontúság a közös és meghatározó elem, miközben persze az eltérő irányzatok a program más-más elemére teszik a hangsúlyt.

A különböző országok gyakorlata azt mutatta, hogy az eredetei lipmani program gazdagságából szinte mindenütt a helyi társadalmi-gazdasági és kulturális hagyományoknak és igényeknek megfelelő sajátosságokat hangsúlyozzák. Az angolszász országokban a gyermekfilozófia többnyire megmaradt gondolkodásfejlesztő programnak, bár sokféle filozófiai árnyalattal bővült. Például az amerikai David Kennedy *Miért éppen most van szükség gyermekfilozófiára?* című cikkében¹⁴ „Lipman gyermekének” azon képességére helyezi a hangsúlyt, miszerint ő sok szempontból filozofikusabb, mint a felnőttek. Amikor filozófiát tanítunk gyermekeknek, a posztmodern értelmében „kirekesztett” nem racionális tudást akarjuk megismerni. Az olasz Antonio Cosentino a gyermekfilozófia küldetését legfőképpen az erkölcsi értékek és normák közvetítésében, a társadalmi értékrend egységesítésében látja.¹⁵ A gazdaságilag elmaradottabb, társadalmi konfliktusokkal jobban terhelt társadalmakban a gyermekfilozófia nagyon sok társadalomismereti, illetve pedagógiai elemmel bővült. Az argentin Walter O. Cohan például a gyermekfilozófia legfőbb céljának¹⁶ azt tekinti, hogy a kritikus gondolkodás megtanításával segítsünk a gyermekeknek abban, hogy megvizsgálják saját társadalmuk politikai előfeltevéseit, segítsünk nekik abban, hogy tudatosítsák azokat az értékeket, amelyek az ő társadalmukban kétségtávol megvannak. Segítsünk nekik, hogy ilyen kérdéseket tegyenek fel: Milyen társadalmat akarunk építeni? Mit tekintünk igazságnak ebben a társadalomban? Miféle emberekre van szüksége a mi társadalmunknak? Mit értünk olyan értékeken, mint szolidaritás, tolerancia, empátia? Nagyon hasonló álláspontot képvisel

14 David Kennedy: *Miért éppen most van szükség Gyermekfilozófiára?* In Falus Katalin – Jakab György (szerk.): *Gyermekfilozófia. Szöveggyűjtemény II.* Korona Nova Kiadó, Budapest, 1998, 71–80.

15 Antonio Cosentino: *„A philosophy for children” nevelési program.* In Falus Katalin – Jakab György (szerk.): *Gyermekfilozófia. Szöveggyűjtemény III* Krónika Nova Kiadó, Budapest, 1999, 46–64.

16 Walter O. Cohan: *A filozófia eredete, természete és célja a Gyermekfilozófiához való viszony tükrében.* In Falus Katalin – Jakab György (szerk.): *Gyermekfilozófia. Szöveggyűjtemény II.* Korona Nova Kiadó, Budapest, 1998, 99–113.

az orosz N. Sz. Julina¹⁷ is, aki olyan demokratikus tanítási módszernek tekinti a gyermekfilozófiát, amely a demokráciára való nevelés egyik legfőbb iskolai eszköze lehet.

A gyermekfilozófia magyarországi adaptációja nagyjából a gondolkodási és szociális készségek fejlesztésére fókuszál – bár természetesen ma is vannak olyanok, akik sikeresen tanítják az eredeti programot. Az eltérés kezdetben csak annyi volt, hogy az általános iskolai tanítók elkezdtek a lipmani módszerrel más szövegeket is kipróbálni, és a tematikus „beszélgetőórák” irányába elmozdulni. A gyermekfilozófia-órákon megjelentek a magyar népmesék, illetve a világirodalom ismertebb meséi (*Micimackó*, *A kis herceg*, *La Fontaine állatmeséi*), valamint Mándy Iván és Lázár Ervin történetei. A másik újdonság az volt, hogy a történetek feldolgozásához már felhasználták a drámapedagógia, valamint a médiaismeret pedagógiai eszközeit is (dramatizálás, kép- és filmelemzés stb.). Az eltérések a későbbiekben egyre növekedtek, és mára már a gyermekfilozófia programja nagymértékben átalakult – kibővült – a magyar közoktatás viszonyainak és igényeinek megfelelően.

Az alsó tagozaton megjelenő erkölcsstan tehát bátran építhet ezekre a hagyományokra, hiszen mind célja, mind pedagógiai funkciója, mind pedig módszertana azonos a lipmani törekvésekkel: a társadalmi értékek és normák tudatosítása a közös nyelv, a közös gondolkodásmód kialakítása, a tapasztalatok közös megbeszélése révén. Különösen ajánlatos ebből a szempontból Robert Fisher¹⁸ pedagógiai gyakorlatát követni, akinek „érték-órái” közvetlen tanulságokkal is szolgálnak.

A GYERMEKFILOZÓFIA ÉS A MÉDIAPEDAGÓGIA

A gyermekfilozófia programjának születése óta több mint negyven év telt el. Újabb és újabb generációk nőttek fel azóta, és – szomorúan vagy pusztán csak nyugodtan szembenézve a ténnyel – tudomásul kell vennünk, hogy bár a Lipman által kitűzött célok idősebbek és fontosabbak, mint valaha, a világ nagyon megváltozott körülöttünk. Tovább nőtt az idősebbek és a fiatalabbak közötti kulturális szakadék, és ami ennél is fontosabb, tovább nőtt a generációk közötti kommunikációs zűrzavar, amely már-már lehetetlenné teszi az eredményes párbeszédet köztük. A kérdés tehát szerintem úgy vetődik fel, hogy mit kell tennie ma a gyermekfilozófiának, ha hű akar maradni eredeti küldetéséhez és hivatásához, hogy

- segítse a fiatalok saját nyelvének és kultúrájának tudatosítását,
- segítse a fiatalok és az idősebbek közötti kommunikációt.

Már húsz évvel ezelőtt is nyilvánvaló volt számomra, hogy a gyermekfilozófia adekvát formája, a médiapedagógia¹⁹, de az akkor még mást jelentett. A diákok ugyanis akkor még

17 N. Sz. Julina: *Hogyan tanítsunk ésszerűsége és demokráciára: a Gyermekfilozófia stratégiája*. In Falus Katalin – Jakab György (szerk.): *Gyermekfilozófia. Szöveggyűjtemény II.* Korona Nova Kiadó, Budapest, 1998, 114–136.

18 Robert Fisher: *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni erkölcsről és érényről*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2002.

19 A médiapedagógia fogalma alatt kétféle törekvést értünk. Egyrészt azt a pedagógiai irányultságot, amely az iskolai oktatás egésze számára igyekszik beépíteni azokat a hatásokat, amelyek a diákok szocializációjában egyre

a televízió előtt ültek (napi négy-hat órát), és úgy tűnt, hogy az iskola által közvetített hagyományos verbális kultúra egyre kisebb határfokkal éri el őket. Értékrendjüket, gondolkodási és cselekvési mintáikat, verbális-, vizuális- és metakommunikációs nyelvüket egyre inkább azok a műsorok – rajzfilmek, szappanoperák, hollywoodi történetek, reklámok – határozták meg, amelyek rejtett üzenete éppen a társadalom infantilizálására irányult. Ebben a helyzetben a médiapedagógia hordozta azt a humanista értékteremtő pedagógiai gesztust, amelyet a gyermekfilozófia is képviselt: meghirdette az audiovizuális írás-olvasás megtanítását, a tudatos és kritikus médiafogyasztóvá nevelést.

A médiapedagógia korábbi változata azonban – bár úgynevezett modernizációs készségtárgyként jelent meg az oktatásban – még a hagyományos iskolai felfogást képviselte. A tanár hagyományos pedagógusként „bevezette” a diákokat a média – általa is persze csak részben ismert – világába, segítette értelmezni, tudatosítani a különböző médiaszövegeket, bátorította a diákok kreativitását, párbeszédet kezdeményezett a két generáció médiafelfogása és használata között. Mindez tehát számomra akkor (20 évvel ezelőtt) azt jelentette, hogy a verbális párbeszédre épülő eredeti gyermekfilozófia – alapvető funkcióit és módszereit megtartva – csupán kibővült az audiovizuális világ felé mind nyelvileg, mind pedig tematikailag. Hasonlóan ahhoz, ahogy az audiovizuális médiumok megjelenésével az írott sajtó sem tűnt el teljesen az emberek életéből, csak más helyre került, másféle funkciókkal töltődött fel.

Gyökeres átalakulás történt azonban az ezredforduló után. Az internet széles körű elterjedése, az úgynevezett hálózati kultúra²⁰ exponenciális növekedése ugyanis alapjaiban változtatta meg a társadalmi kommunikáció és a tudásátadás több évszázados rendjét. A média világára ugyanis ma már nemcsak úgy tekintünk, mint különböző audiovizuális információhordozók összességére, hanem úgy is, mint a társadalmi integráció alapvető meghatározójára. Császi Lajos írja: „Amikor azt mondjuk, hogy a tradicionális társadalmakban az értékek nyilvános konstrukcióját elsősorban a vallás, míg a felvilágosodás után a modern tudomány, művészetek és a filozófia (és az iskola – J. Gy), a késő-modernitás korában főleg a média és a populáris kultúra rítusai látják el, akkor ezt nem normatív értelemben tesszük, egyszerűen csak azokat a centrumokat jelöljük velük, ahol az erkölcsi kérdésekről szóló diskurzusok és szimbolikus cselekvések a különböző időszakokban koncentráálódtak.”²¹ Mindez arra utal, hogy a média, illetve a digitális hálózatok világa társadalmi létezésünk természetes közegévé vált, és már nemcsak információhordozóként, hanem értékrendünk, társadalmi

fontosabb szerepet játszó média világából érkeznek. Konkrétan például ez azt jelenti, hogy a pedagógusképzetbe – a szak jellegétől függetlenül – épüljön be minél szélesebb körben a médiáról való tudás, hogy a tanárok kezelni tudják – és ezzel erősítsék saját pedagógiai hatékonyságukat is – azokat az iskolán kívüli szocializációs hatásokat, amelyek mind jobban meghatározzák a diákok élet és gondolkodásmódját. A médiapedagógia másik fókusza egy konkrét iskolai tantárgyra – mozgókép- és médiaismeret vagy egyre inkább már csak médiaismeret – irányul, amelynek keretében igyekszünk mind elméletileg, mind tapasztalati úton (kreatív médiapedagógia) tudatosabbá tenni diákjaink mindennapi médiahasználatát.

20 Bővebben: Manuel Castells: *A hálózati társadalom kialakulása*. Gondolat-Infonia, Budapest, 2005.

21 Császi Lajos: *A média rítusai*. Osiris Kiadó, Budapest, 2002, 16.

normáink és mintáink közvetítőjeként, formálójaként kell kezelnünk. Ennek a szemléletváltásnak roppant komoly és messzire ható pedagógiai következményei vannak.

Ha ma kérdeznék meg tőlem, hogy mi volna a gyermekfilozófia adekvát formája, akkor habozás nélkül azt válaszolnám, hogy a digitális kultúrára fókuszáló médiapedagógia. A fiatalok ugyanis ma már természetes módon ebben a sajátos digitális kultúrában szocializálódnak. Mindez olyan magától értetődő adottság számukra, mint a levegő: hogy gyors ütemben változó digitális eszközökkel vannak körülvéve, hogy a számukra fontos információkat az internetről szerzik be, hogy munkájukat és kapcsolatrendszerüket egyre inkább a digitális hálózatokon keresztül bonyolítják. Úgy gondolom, hogy manapság a fiatalok természetes nyelve és kultúrája a digitális kultúra, illetve, hogy a generációk közötti kulturális szakadék ma leginkább a digitális kultúra területén mutatkozik meg. Mindezt szemléletesen írja le a sokat emlegetett, de tényleges társadalmi és pedagógiai hatásait és következményeit még nem igazán „belátott” (és reálisan továbbgondolt) metafora: a „digitális bennszülöttek” és „digitális bevándorlók” kifejezéspár, amelyet Marc Prensky vezetett be a pedagógiai szakirodalomba.²²

A változás szerintem jóval nagyobb, mint gondolnánk! Míg az eredeti lipmani gyermekfilozófia és a médiapedagógia esetében a pedagógus a megtanítandó tudás és a pedagógiai folyamat domináns (meghatározó) szereplője volt, addig ez a mostani helyzetben már nem igazán mondható el. A digitális kultúra – számítógéphasználat, internetes információkeresés, hálózati tanulás (web.2.0) – ugyanis a tanárok többsége számára már nem otthonos terep. Jól ismert és egyre gyakoribb jelenség a családokban és az iskolában is, hogy a gyerekek, a diákok segítenek a felnőtteknek abban, hogy eligazodjanak a digitális kultúra útvesztőiben. Mindez tehát a hagyományos tanárszerep alapvető megváltozását is jelenti, hiszen a pedagógusnak a jól ismert iskolai világból olyan kulturális terepre kell „kimerészkednie”, ahol a diákok sokkal otthonosabban mozognak.

Mindez a hagyományos – 19. századi gyökerű – tömegiskolai rendszer funkcióinak, működési rendjének és módszereinek elbizonytalanodását, újragondolási kényszerét is jelenti. Ma már nyilvánvaló ugyanis, hogy a közvetlen (direkt) információközvetítés terén a digitális kultúra gyorsabban, hatékonyabban és személyre szabottabban működik, mint

22 Ez a metaforapár arra a különbségre utal, amely a digitális kultúra terén a fiatalok (diákok) és az idősebbek (tanárok) között mutatkozik. A „digitális bennszülöttek” ebben a beállításban a diákok, akik anyanyelvi szinten beszélik a digitális nyelvet, a „digitális bevándorlók” pedig a tanárok, akik nem a digitális világban nőttek fel, akik legfeljebb utólag próbálják megtanulni ezt a nyelvet. A metafora látványosan világít rá a két világ különbségére. Az ezredforduló után szocializálódó tanulók már együtt nőttek fel az új technológiák használatával: számítógéppel, videojátékokkal, digitális zenelejátszókkal, digitális kamerákkal, mobiltelefonnal, és sok minden mással. Ott vannak az interneten, közösségi oldalakon, e-mail-ben és sms-ben kommunikálnak és mindez életük természetes részét képezi. Ami fontos az, hogy mindezek hatására alapvetően másképpen gondolkodnak, és másképpen dolgoznak fel információt, mint mi, „digitális bevándorlók”. Mi, a tanárok ugyanis – ahogy a legtöbb első generációs bevándorló – életünk végéig megőrizzük valamennyire sajátos „akcentusunkat”. Sok mindent meg tudunk tanulni ugyan a digitális kultúrából, de a beszéd gyorsaságát, természetes finomságait, rejtett üzeneteit nem mindig tudjuk követni. Bővebben lásd Nyíri Kristóf (2006): Virtuális pedagógia – a 21. század tanulási környezete. In *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/7-8. sz. [online] <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-07-it-Nyiri-Virtualis> [2012.11.05.]; Don Tapscott: *Digitális gyermekkor. Az internetgeneráció felemelkedése*. Kossuth Inforum, Budapest, 2001.

az iskola információközvetítő „technológiája”. Gyakorlatilag minden információ és ismeret könnyen elérhető az iskolán kívül, a média világában – s ezek között nagy mennyiségben vannak kiváló minőségű, direkt oktatási célú anyagok is. Ez a tény tovább erősíti azt a már sokszor megfogalmazott gondolatot, hogy napjainkra átalakult az iskola feladatrendszere: valószínűleg sokféle információátadástól meg kellene szabadulnia, miközben pedig élnie kellene a közvetlen, személyes ráhatás lehetőségeivel. A hálózati kultúra közvetett, virtuális világával összevetve ugyanis, az iskola számára különleges lehetőséget kínál a gyermekek valóságos fizikai jelenléte. Ennek a valós időnek és valós térnek a legjobb felhasználási lehetősége az, ha a diákok tényleges tapasztalatokat szereznek, közvetlen közösségi térben.

Amikor a gyerekek egy helyben ülnek, és passzívan figyelik a tanár magyarázatát (mint ahogy a tévét nézik), akkor a pedagógus csak roppant alacsony hatékonysággal él ezzel a különleges lehetőséggel. Sajátos adottságait az iskola igazán akkor használja ki, ha másképp szervezi meg a gyerekek ott töltött idejét. A digitális kultúra, illetve a diákok iskolán kívüli tapasztalatainak – tudatos – bevonása ugyanis az uniformizáló képzés helyett, lehetővé teszi a személyre szabott gyakorlatcentrikus oktatást. A tanár – egyfajta mentorként, mesterként – továbbra is tervezője, szervezője és ellenőrzője a diákok tanulási folyamatának, de bizonyos mértékben a diákok is alakíthatják ezt a folyamatot a saját érdeklődésüknek, tempójuknak megfelelően. Ebben az értelemben a tanóra az információkkal való egyszerű „találkozás” helyett²³ az aktív tevékenységen alapuló tapasztalatszerzés, a közös gondolkodás és cselekvés helyszínévé válhat.

Ennek belátása több szempontból is meghatározó lehet mind a gyermekfilozófia programjára, mind pedig az alsó tagozaton most bevezetett erkölcsstan tantárgy iskolai megvalósulására:

1. Ha elfogadjuk azt, hogy

- az audiovizuális médiumokon keresztül érkezik hozzánk a világról való tudásunk jelentős része;
- a média meghatározó szerepet játszik az alapvető társadalmi értékek és normák, együttélési szabályok és minták közvetítésében, képződésében és nyilvános ütköztetésében,

akkor nyilvánvaló, hogy a társadalom erkölcsi szabályairól folyó pedagógiai beszélgetésekbe és vitákba is be kell vonni a társadalmi értékrendet és normákat nagymértékben meghatározó digitális kultúrát, a média világát.

2. A médiapedagógia felértékelődése szorosan összefügg azzal a társadalmi változással is, amely nyomán egyre nagyobb szerepet kap kultúránkban a képiség, a vizualitás. Amikor korábban az audiovizuális nyelv – az írás és olvasás – megtanításáról volt szó, akkor ez

²³ A jól ismert konstruktivista szlogen szerint nem elég az, ha a tanár csupán „leadja” a tananyagot, az igazi kérdés az, hogy a diákok „felveszik-e” a katedra magasából érkező tudást, arról már nem is beszélve, hogy mire tudják azt használni.

legfőképpen azt jelentette, hogy az írott szöveg mellett egyre nagyobb szerephez jut a kép, illetve a mozgókép, amelynek olvasását, tudatos megértését ugyanúgy tanulni kell, mint az írott szövegek olvasását. Különösen fontosnak tartom tehát, hogy az alsó tagozaton megjelenő erkölcstan tantárgy keretében, lehetőségei szerint, minél többet foglalkozzanak a képpel, a mozgóképpel és a körülöttünk lévő vizuális világgal.

3. Legalább ennyire fontos tudatosítani azt a tényt, hogy a felnövekvő nemzedékek már egyre kevésbé csak passzív befogadói a digitális kultúrának: nemcsak olvasnak, hanem írnak és alkotnak is benne. Ma már egy viszonylag egyszerű mobiltelefonnal is képeket, sőt filmeket lehet készíteni, a honlapok, a blogok és a különböző közösségi hálózatok (például a Facebook) pedig az önkifejezés, illetve a kreativitás végtelen lehetőségét kínálják. Ez a fajta interaktív közeg sajátosan új „népművészetet” eredményezett, amelyben egyre inkább elmosódnak a határok az alkotók és a befogadók között. Mindez sajátos erkölcsi, jogi, szociológiai esztétikai megközelítéseket, pedagógiai feladatokat és módszereket igényel, amelyeket a médiapedagógiának kell majd biztosítania, de amelyek az erkölcstan tanítása során is fontosak lehetnek.

Robert Fisher

Hogyan tanítsuk az értékeket?¹

„Az embereknek, nem lesznek jobbak attól,
ha megmondjuk nekik,
hogymilyen szabályokat kövessenek,”
(Jemma, 10 éves)

Hogyan segítsünk a gyermeknek abban, hogy kialakuljon a lelkiismeretük, amely a racionálisan megértett alapelvek sugallatát követi („Tudom, hogy mit kell tennem”) és olyan érényei, mint például a törődés és a bátorság, amelyek alkalmassá teszik arra, hogy megfontolás alapján cselekedjék („Tudom, mit fogok tenni”)?

Az egyén morális lelkiismeretének és erős, ellenálló belső életének kialakulását az alábbi feltételek segítik elő:

- *Példa*: példa az értékekre működés közben;
- *Vita*: a morális értékek, kérdések és problémák közös megvizsgálása és megvitatása;
- *Biztatás*: az értékmeggyőződéseken való gondolkodás és az ezeken alapuló cselekvés támogatása.

A gyerek abból tanul, ha az értékeket működés közben látja, fontos, hogy alkalma legyen morális problémákat megvitatni, és biztatásra van szüksége ahhoz, hogy gondolataiért és tetteiért felelősséget vállaljon. Szükség van arra is, hogy össze tudja hasonlítani értékeit és meggyőződéseit a többiekével, hogy igyekezzenek megtalálni azt, ami bennük közös. Rá kell jönniük, hogy az, mi helyes és mi helytelen, nem mindig egyértelmű, és hogy mielőtt döntenének, meg kell vizsgálniuk a bizonyítékokat és érveket. Ahhoz, hogy képesek legyenek megbeszélni a különbségeket, információn alapuló döntéseket hozni és megoldani a konfliktusokat, segítségre van szükségük. Az értékek és meggyőzések megfogalmazásának folyamatában azzal tudunk segíteni, ha gondolkodásukat a morális eszmék és fogalmak ismeretével gazdagítjuk. Ahogy egy gyerek, aki megfogalmazási problémákkal küszködött, kifejezte: „Tudom, mit akarok mondani, csak nem találom a szavakat, amelyekkel elmondhatnám.”

¹ Részletek Robert Fisher *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni erkölcsről és érényről* című könyvének bevezetőjéből. (Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2002.) Ez a könyv fontos tájékozási pont és segítség lehet az Erkölcstant tanító tanárok számára, mivel a morális nevelés terén kiérlelt pedagógiai programot tartalmaz. A közölt részletek elsősorban módszertani útmutatásokat tartalmaznak. Külön köszönettel tartozunk a Műszaki Kiadónak, hogy lehetővé tette számunkra a részletek közlését.

A személyes, morális, társadalmi és állampolgári ismeretek tanításának egyik iránya az, amelyik a tanterv többi tantárgyaiban fellelhető értékek feltárásán keresztül történik, míg a másik a speciális érték-órákon, amilyenek például a Gondolkodjunk az értékekről órák.

ÉRTÉKEK A TANTERVBEN

Az értékek nem függetlenek a tantervtől, hanem mindenben benne vannak, amit tanítunk, sőt, abban is kifejezésre jutnak, ahogyan tanítunk. Bármilyen tantárgy tanítása és tanulása során lehetőség nyílik arra, hogy hangsúlyozzuk az iskola értékeit vagy etikáját, és hogy fejlődjön a gyerekek önbizalma és felelősségtudata, alakuljanak kapcsolataik, hogy másokkal együttműködve dolgozzanak, reflektáljanak saját tanulásukra, és arra, hogy ez hogyan kapcsolódik ahhoz, hogy egy tágabb közösség tagjaiként élnek. Az értékek jelen vannak minden nevelési tevékenységben, és minden, a tantervben megtalálható tantárgyban.

Íme, néhány példa arra, hogy az értékek milyen formában jelenhetnek meg, és hogy az értékekről való gondolkodás hogyan fejleszhető a tanterv valamennyi területén:

- **Angol:** történetek, versek és szerepjáték alkalmazása személyes, morális és társadalmi értékek illusztrálására; más szempontok elemzése, készségfejlesztés a kérdezés és a kommunikáció terén;
- **Matematika:** együttműködés; problémamegoldás; pénzügyi képesség fejlesztése;
- **Természettudomány:** egészség; szexuális nevelés; kábítószer; biztonság és a környezet;
- **Technológia:** emberi szükségletek; az élet minősége; a technológia alkalmazása; egészség és biztonság;
- **Informatika:** az email és az internet használata; az információ értéke; igazság és érvényesség;
- **Történelem:** a források értéke; az események okai; a meggyőződések sokfélesége; eszmék és tapasztalatok;
- **Földrajz:** környezeti kérdések; más kultúrák; a föld kihasználása; a fejlődés iránya;
- **Rajz és művészettörténet:** a művészet által közvetített értékek; különböző korok kézművessége és iparművészete;
- **Zene:** a zene és a zeneszerzés által kifejezett értékek és kulturális sokféleség;
- **Testnevelés:** egészség és biztonság, személyes és társadalmi készségek, a fair play a sportban;
- **Hittan:** vallási és morális meggyőződések, értékek és gyakorlatok.

Nem elegendő azonban ezekre a kapcsolódási pontokra támaszkodni. Ahhoz, hogy a személyes, morális, társadalmi és állampolgári ismereteket a többi tantárgyaktól elválasztva lehessen tanítani, szükség van speciális alkalmakra is, amilyenek például az állampolgári napok, az iskolatanácsok, vitakörök, vállalások és jótékonyági gyűjtések, iskolagyűlések és osztályrendezvények, például megtervezett órák az értékekről való gondolkodás fejlesztésére.

ÉRTÉK-ÓRÁK

Ha a tanterv külön időt biztosít az értékekről való gondolkodás céljára, ez lehetővé teszi a tervezést, egyértelművé az alkalom jellegét és ellenőrizhetővé, hogy mit tanítunk. Egy sor, különböző tanítási stratégia szükséges ahhoz, hogy bővítsük azoknak az alkalmaknak a körét, amelyek a tanulás célját szolgálják. Ezek között vannak olyanok, amelyek a hangsúlyt az aktív tanulásra, a kérdezésre, a vitára vagy a döntéshozatalra helyezik, mindezt azonban változatos körülmények között, egyéni, csoportos vagy osztályfoglalkozás keretében.

Néhány módszer, amellyel egy speciális órán az értékekről való gondolkodás vagy vita elindítható:

- Dilemmák;
- Gondolatébresztő képek;
- Újsághírek;
- Nyitott kérdések;
- Külső vendégek;
- Gondolatébresztő történetek.

Dilemmák

Az életben mindenki került már döntési helyzetbe, amikor választania kell két lehetőség közül. Kérdezzük meg a gyerekeket, tudják-e, mit nevezünk a dilemmának. Ezt azzal érzékeltesük, hogy elmesélünk nekik egy esetet, amikor nekünk magunknak kellett meghoznunk egy nehéz döntést. Kérdezzük meg őket, hogy tudnának-e mondani egy példát nehéz döntésre (vagy választásra), amely velük történt életük során. Vessünk fel egy dilemmát, a csoport pedig vitassa meg, illetve különböző szempontokból vizsgálja meg. Mutassunk be további dilemmákat. Íme, három, különböző emberek által átélt dilemma. A gyerekek párosával, majd nagyobb csoportban vitassák meg őket, és adjanak tanácsot a megoldásra:

Morális dilemma

1. *Egy gyerek dilemmája*

Az a társaság, amelybe már régóta szeretnél bekerülni, most felajánlja, hogy bekerülhetsz a soraik közé, azzal a feltétellel, hogy szakítasz a legjobb barátoddal. Mit teszel?

2. *Egy szülő dilemmája*

Szülő vagy. Van egy 14 éves fiad (vagy lányod), aki elmondja neked, hogy a legjobb barátja kábítószeres. Mit teszel?

3. *Egy tanár dilemmája*

Tanár vagy. Az osztályodban az egyik gyerek azzal vádol egy másik gyereket, hogy valamit elloptott tőle. A másik gyerek azt mondja, hogy a vád hamis (szándékos koholmány). Senki más nem tud semmit az egész ügyről. Mit teszel?

A dilemmák megbeszélésének az a célja, hogy a gyerekek gondolkodását rugalmasabbá tegye, képessé tegye őket arra, hogy a problémát különböző szempontokból vizsgálják meg, és alaposan megfontolt döntést hozzanak. A gyakorlat befejezése után feltehetjük a következő kérdéseket: „Vannak olyan dilemmák, amelyeket könnyebb megoldani, mint a többi?”, „Amikor döntened kell, mi az, ami segítségedre van?”, „Milyen dilemmákat kellett már megoldanod életedben?”

A valódi életben előforduló dilemmák rendszerint életünk legfontosabb döntéseit jelentik. Érdekes megjegyezni, hogy amikor Kohlberg annak kutatásával foglalkozott, hogy hogyan lehet dilemmákat alkalmazni a gyermekek morális fejlettségének mérésében, rájött, hogy a valódi dilemmákra adott megoldásokat sokkal jobban tudja használni, mint azokat, amelyeket kitálatl problémákra adtak. Amikor például azt a valódi dilemmát vitatjuk meg, hogy egy gyerek útban az iskolába talál egy ötfontos bankjegyet, és nem tudja, mit tegyen, érdemes felvetni a következő alapkérdéseket: „Mik a lehetőségek?”, „Mit kellene tenned”, „Mit tennél?”.

Képek

A képek közvetlenül az érzékekre ható gondolatébresztőt jelentenek. Származhatnak újságokból, képes folyóiratokból, lehetnek műalkotások reprodukciói, a lényeg az, hogy élethűen ábrázoljanak egy emberi szituációt. Az a cél, hogy a gyerekek találjanak a képen valami lényegeset, valamit, ami az értékekkel kapcsolatos, és hogy a lehető legjobban kihasználjuk azt a képességüket, ahogyan a vizuális anyag által közvetített értékre reagálnak, azt értelmezik és megvitatják.

A képek, beleértve a mozgó képeket is, mint például a videofilm vagy a -klip, nemcsak arra jók, hogy az intellektuális vizsgálódás komplex tárgyaként szolgáljanak, hanem általuk érzelmi azonosulás is létrejön, fejlesztve az empátiát és a mások megértését, amely elengedhetetlen az érzelmi intelligencia szempontjából. Kezdehetjük emberi arcok vizsgálatával, amelyek különböző érzelmeket tükröznek. Mutassuk meg a képet a gyerekeknek. Kérdezzük meg, szerintük az arc a képen milyen érzelmet mutat. Mi okozhatta ezt az érzelmet? Előfordult már velük is, hogy hasonlóképpen érezték magukat? Miért?

Újsághírek

Az újságokban sok minden található, ami jó kiindulópontja lehet az értékekkel kapcsolatos vitának. Nézzük meg a mai újságban szereplő híreket. Ezek a történetek milyen társadalmi és morális problémákat vetnek fel? Válasszunk ki egy történetet, amely a gyerekek életéhez és érdeklődési köréhez kapcsolódik. Ismertessük meg velük a történetet. Kérdezzük meg, hogy milyen kérdések, problémák és témák jutnak eszükbe a történetről. Az ő megjegyzéseiket és kérdéseiket használjuk gondolatébresztőként a vizsgálódó közösség vitáján. A vitának azt kell bizonyítania, hogy a való élet rendkívül összetett, sok szempontot kell figyelembe venni, és a döntés nagyon ritkán egyértelmű. Az ilyen vita alapvető célja a nézetek sokféleségének felismerése, és az önbizalom megerősítése, amely ahhoz szükséges, hogy valaki kialakítsa saját, érvekkel alátámasztott véleményét.

Nyitott kérdések

A nyitott kérdés legalább annyira hasznos vitaindító lehet, mint a dilemma. Újság- vagy tv-híreken alapulhat, esetleg a gyerekek életén (lehet egy probléma, esetleg lelki segélyláda, amelybe a gyerekek névtelenül problémákat dobhatnak be, amelyeket később megbeszélnek), vagy lehet általános értelemben vett nyitott kérdés.

Íme, néhány példa nyitott kérdésre, amely alkalmas lehet vitaindítónak:

- Mi a megfélemlítés? Mit lehet tenni ellene?
- Mi fontosabb: gazdagnak lenni vagy boldognak?
- Mi jobb: gyerekek lenni vagy felnőttnek?
- A fiúkkal és a lányokkal különbözőképpen bánnak? Különbözőképpen kell(ene) bánni velük?
- Mit jelent az, hogy valaki hős? Ki a te hősed? Miért?
- Mik a törvények? Miért van rájuk szükség? (Alkossuk meg egy képzeletbeli társadalom törvényeit.)
- Mik a jogok? A gyerekeknek vannak jogaik? Milyen jogaik kellene, hogy legyenek?

Külső előadók

Az, ha a gyerekeknek lehetőségük van arra, hogy egy külső előadóhoz kérdéseket intézzenek, jó kiindulópontja lehet az értékekről való gondolkodásnak és vitának. Ha például meghívunk egy helyi vallási vezetőt, hogy megvitassuk azokat az értékeket, amelyek az ő meggyőződésükben és hagyományaikban megtalálhatók. A gyerekek egyénileg vagy csoportokban összeállítanak egy kérdőívet (a külső előadónak segítséget jelenthet, ha ezt előzőleg elküldjük neki). Beszéljük meg, mi a különbség nyitott és zárt kérdés között. A nyitott kérdésre adhatjuk a következő példát: „Meggyőződésük és hagyományaik hogyan maradtak fenn ilyen hosszú ideig?“, „Érezhető valamilyen változás?“, „A meggyőződésük hogyan befolyásolja az életüket?“

Külső előadók felkérése azért is előnyös, mert ők speciális tudással rendelkeznek (pl. a jog vagy a vallásos közösségek területén), kapcsolatban állnak helyi közösségi csoportokkal és szervezetekkel, ismernek valódi embereket és valódi helyzeteket. A meghívott előadó érkezik olyan helyi szervezetektől, amilyen a rendőrség, az önkormányzat vagy az egészségügyi intézmények, esetleg valamilyen önkéntes szervezettől, például jótekonysági vagy vallási csoporttól. Az, ha a gyermek találkozhat különböző foglalkozású, más kultúrából más háttérből érkező emberekkel, lehetővé teszi számára, hogy elmélyítse ismereteit az értékekről és az állampolgárságról. Arra is jó alkalom nyílik, hogy fejlessze kérdési és vitakészségét, ahogy pozitív kapcsolatteremtő képességét is azzal, hogy meghívó- és köszönőlevelet ír).

Gondolatébresztő történetek

Minden kultúrában és vallásban használnak történeteket a gondolkodás elősegítésére, és arra, hogy üzeneteket közvetítsenek. A jó történet kellőképpen összetett ahhoz, hogy intellektuális vizsgálódás tárgya legyen, és benne a jelentés több szintje is felfedezhető.

A Gondolatébresztő történetek órán a gyerekeknek közös élménye a történet, amely a vita kiindulópontja, azonban a vizsgálódó közösség¹² keretein belül mindenki szabadon felvethet bármilyen témát vagy értéket, amelyről úgy véli, hogy valamiért köze van a történethez. A gondolkodás és vita kiindulópontja tehát egy narratív szöveg vagy kép.

Ez a vita egy „vizsgálódó közösségben” zajlott le. A vizsgálódó közösség módszer azt a célt szolgálja, hogy vitatkozzunk és érveljünk azzal kapcsolatban, hogy hogyan kell élnünk és miben kell hinnünk. Az önálló gondolkodás elvére épül, arra, hogy nyitottak legyünk mások gondolkodása iránt, ezáltal irányt mutat a tekintetben is, hogy a véleménykülönbségeket hogyan lehet átgondolt vitával feloldani. A vizsgálódó közösség révén a gyerekek tapasztalatra tesznek szert azzal kapcsolatban, hogy a demokratikus értékek hogyan működnek a valóságban. A vizsgálódó közösségben való részvétel következtében a gyerekek megtanulnak érvelni, kérdezni és vitatkozni, azaz társadalmi szokásokat gyakorolni, egyúttal azokat a készségeket és a hozzájuk szükséges önbizalmat is elsajátítják, amelyek a jó morális magatartáshoz szükségesek...

AZ ÉRTÉKEK MEGVITATÁSA

A gyerekek sokat tanulnak a szülők és tanárok példájából. Ha gyerekeket gondozunk vagy tanítunk, a fontos értékeket saját példánkkal kell eléjük állítanunk. A gyermekekkel való vita során következetesnek kell lennünk, például az alábbiakban:

- Azzal bátorítsuk a részvételt, hogy minden gyerek véleménynyilvánítását egyaránt elismerjük, és nagyra értékeljük;
- Türelmet tanúsítunk, és figyelmesen hallgatjuk, amit mondanak;
- Fogalmakra építünk, és segítünk nekik abban, hogy megközelítsék a bonyolult témákat;
- Elvárjuk, hogy megindokolják, miért gondolnak vagy mondanak valamit;
- Biztosítjuk, hogy a vitára vonatkozó szabályokat, amelyekben a csoport megegyezett, mindenki betartja.

MINDENKI ÁLTAL ELFOGADOTT SZABÁLYOK

Azok a gyerekek, akik nincsenek hozzászokva az ilyen keretek között folyó munkához, nehezen tudnak érvelésen alapuló csoportos vitát folytatni. Ezért nem árt, ha előzetesen megegyezünk a vitával kapcsolatos főbb szabályokban. A vizsgálódó közösségben a vita szabályai legalább annyira fontosak, mint a vita tartalma, ugyanis a gyerekek legalább annyit tanulnak a példából és abból, hogy részt vesznek a vitában, amennyit a morális

fogalmak megvitatásából. Ha a kulturált vita olyan élmény, amelyet személyesen éltek át, akkor szabályait és konvencióit is könnyen magukévá teszik. Kezdetben azonban ezeket a szabályokat érthetően el kell magyarázni. Ahogy a 8 éves Rebecca mondta: „Szerintem azért van szükség a szabályokra, hogy menet közben ne hogy elfelejtsük, miről is szól az egész.”

Nincs szükség túl sok szabályra, ezek is legyenek olyan tömörek és frappánsak, amennyire csak lehet, a lehető legkevesebb szóban kifejezve. Meg kell őket vitatni a gyerekekkel, például úgy, hogy ők maguk kis csoportokban összeállítanak egy sor szabályt, majd felolvassák az osztály előtt. Melyek azok a szabályok, amelyekben mindenki egyetért? Hogyan lehet legjobban megfogalmazni ezeket? Tanulmányok bizonyítják, hogy azokat a szabályokat a legkönnyebb fejben tartani, amelyeknek pozitív a megfogalmazásuk. A közösen elfogadott szabályok listáját jól láthatóan kell elhelyezni az osztályban, hogy később lehessen rá hivatkozni. Fontos, hogy rugalmasak, könnyen taníthatóak és könnyen betartathatóak legyenek, és meg lehessen őket újítani. Nem baj, ha a csoportot gyakran kell emlékeztetni rájuk, és fontos, hogy a vita gyakorlata során alkalmazzuk őket. A szabályok szem előtt tartásának jó módszere, ha azt mondjuk, bárki, aki szabálytalanságot vesz észre, megszakíthatja a vitát. Meg is bízhatunk valakit azzal, hogy figyelje, a vita során minden szabályosan történik-e (ha a megbízatást egy rendbontónak adjuk, azt tapasztalhatjuk, hogy nagyon szigorú lesz a szabályok betartatásában).

Ha van egy sor alapszabály, akkor már van mire hivatkoznunk, ha valamelyik gyerek nem odaillő (például rasszista vagy szexista) megjegyzést tesz a vita során. Ha ilyen megnyilvánulás hangzik el a vita során, és a többiek szó nélkül hagyják, akkor nekünk kell szóvá tennünk, és megindokolnunk, hogy miért. Bizonyosodjunk meg arról, hogy a diákok megértették az érvelésünket, és hivatkozzunk az alapszabályokra, például így: „A szabály az, hogy tiszteletben kell tartanunk mindenkit, vajon az előbb elhangzott megjegyzés tiszteletet fejez ki?”

Hívjuk fel a figyelmet arra, hogy ha mindenki elfogadta a szabályokat, akkor mindenkinek engedelmeskednie kell nekik. Ragaszkodjunk a szabályok betartásához, különösen ahhoz az alapelvhez, hogy egyszerre csak egy valaki beszél. Emlékeztessük őket arra, hogy jogukban áll hallgatni, de figyelniük kötelező.

Alapszabályok

Néhány szabály, amelyben 11 éves gyerekek megegyeztek:

- Figyelj arra, amit mások mondanak.
- Légy kedves a többiekhez, és segíts nekik.
- Gondolkodj, mielőtt beszélsz vagy kérdezel.
- Légy udvarias, és ne neved ki senkit.
- Tiszteld a többieket; aki nem akar megszólalni, annak nem kötelező.

KÖZÖS GONDOLATÉBRESZTŐ

Ha kialakult az ülésrend, és megegyeztünk az alapszabályokban, az óra azzal kezdődik, hogy közreadunk egy gondolatébresztőt. Sok tanár szereti az órát bemelegítő gyakorlattal vagy gondolkodó játékkal kezdeni, amely azután gondolkodás fő tárgya lesz, illetve az első gondolatébresztő.

Olyasmi, ami intellektuális vizsgálat tárgya lehet, például egy történet, egy vers vagy egy kép. Fontos, hogy minden gyerek számára jól látható legyen (feltehetjük például az írásvetítőre, kinagyíthatjuk „nagy könyv” formátumra, vagy átírhatjuk egy nagyobb papírlapra), vagy mindenkinek legyen egy saját példánya.

Ha egy történet lesz a vita kiindulópontja, akkor a csoport tagjai rendszerint felváltva olvassák fel, mindenki egy bekezdést. Aki nem tud, vagy nem akar olvasni, az azt mondhatja, hogy „Tovább”. Ezután a történetet ismét elolvassák, ezúttal magukban, hogy legyen idejük alaposan végiggondolni. Manapság nagy jelentőséget tulajdonítunk a tanítás tempójának. Egy „gondolkodó” órából sem hiányozhat a tempó és a változatosság. Fő jellegzetessége, illetőleg ami mindannyiunknak szükséges összetett feladatok megoldásakor: az elmélyült reflexióra szánt időszak, azaz a gondolkodási idő...

GONDOLKODÁSI IDŐ

A tanárok arra biztatják a gyerekeket, hogy gondolkodjanak a történeten vagy gondolatébresztőn, és tegyenek fel kérdéseket vele kapcsolatban. Ennek több módja is lehetséges. Egy tanár például így szólt a 6-7 évesekhez: „Van valami kérdésetek vagy hozzáfűznivalótok a történethez?” Egy másik pedig így: „Van valami, amit különösnek, érdekesnek vagy meghökkentőnek találtak ebben a történetben?” Egy harmadik tanár pedig a következő kérdést tette fel 10 éves tanítványainak: „Számotokra mi a legfontosabb kérdés ebben a történetben?”

Hagyjunk elegendő időt a gyerekeknek arra, hogy csendben üldögéljenek és gondolkodjanak. Gondolataikat meg is oszthatják valakivel, majd kérdéseiket és megjegyzéseiket az egész csoporttal. Adjunk gondolkodási időt a vita előtt, hogy a gyerekek megfogalmazzák kérdéseiket a vita közben, ha azt akarjuk, hogy az osztály egy bizonyos kérdésre reagáljon, végül az óra végén, az áttekintés vagy az „utolsó megszólalások” idején. Hangsúlyozzuk, hogy első gondolataink nem feltétlenül a legjobbak, ezért az „gondoljuk át még egyszer” vagy „mit gondolunk erről most” hasznos módszerek a gondolkodás bátorítására és fenntartására.

Gondolkodási időt vagy „várakozási időt” az egész óra során bármikor hagyhatunk. A kutatások azt bizonyítják, hogy ha adunk 3-5 másodperc gondolkodási időt a kérdés elhangzása után, akkor a gyerekek jobb, hosszabb és végiggondoltabb választ adnak, ráadásul arra is nagyobb esélyt ad nekik, hogy megkérdezzék, ha valamit nem értenek. A gyerekek a példából sokat tanulnak. Ha azt akarjuk, hogy gondolkodjanak, akkor tanárként vagy szülőként figyelmesnek kell mutatkoznunk. Ha valami érdekes vagy értékes, akkor érdemes

megállni és végiggondolni. Az legyen a jelszavunk (az osztályban is kitehetjük valahová ezt a feliratot), hogy „Állj meg, és gondolkodj” Álljunk meg, és gondolkodjunk a gyerekek kérdésein és megjegyzésein is, szintén 3-5 másodpercig, ha olyasmit mondanak, amin érdemes gondolkodni. Ahogyan a 10 éves Trudy megfogalmazta: „Csak akkor próbálok tényleg gondolkodni, amikor hagynak rá időt, nem pedig akkor, amikor sürgetnek, és folyton valami újat kell elkezdni.”

KÉRDEZÉS

A gyerekek először egyénileg, majd párokban gondolkodnak a gondolatébresztővel kapcsolatos kérdéseiken, illetve megjegyzéseiken (Vajon mindketten ugyanazokra a kérdésekre gondoltak?), majd megosztják gondolataikat a csoporttal. Írjuk fel kérdéseiket és megjegyzéseiket a táblára, egy nagy papírlapra vagy az írásvetítőre. Írjuk a kérdések mellé a gyerekek nevét, hogy rögzítsük és elismerjük annak értékét, amivel hozzájárultak a vizsgálódáshoz.

MEGVITATÁS

A tanár szerepe abban áll, hogy nem engedi, hogy a csoport figyelme elkalandozzon az éppen megvitatott témától, és hogy további kérdésekkel mélyebbé tegye a megbeszélést, például azzal, hogy érveket és bizonyítékokat kér, és más lehetséges álláspontokat mutat be. A cél a komoly, rendszeres és huzamos figyelem fenntartása a szóban forgó kérdés vagy téma iránt. A gondolkodás próbája nyitott vagy szókratészi kérdések (lásd alább) feltevéséve is lehetséges, ám a kérdéseken kívül másfajta módszerek legalább olyan hatásosak lehetnek a gondolkodás elmélyítésében...

A Gondolkodjunk az értékekről órán a tanár számára a fő feladatot az jelenti, hogy segítsen a csoportnak a morális kérdésekre, és az éppen megvitatott téma mögött rejlő értékekre koncentrálni. Egy tanár egyszer így foglalta össze: „Az a feladatom, hogy a gyerekeket ráébredtsem arra, hogy morális döntéseket kell hozniuk, és hogy nem mondhatnak semmit anélkül, hogy jó okuk lenne rá.”

Kezdjük azzal, hogy a kérdezőt megkérdezzük, miért tette fel a kérdést. Próbáljuk meg tisztázni a kérdéssel kapcsolatos fő álláspontokat. Kérdezzük meg, ki ért egyet, ki nem ért egyet azzal, ami elhangzott. Bátorítsuk a résztvevőket, hogy beszéljenek egymással, és a beszélőt nézzék, ne a tanárt. Próbáljuk a vitát a választott témára koncentrálni, de engedjünk meg utalásokat más, kapcsolódó kérdésekhez és témákhoz is, amennyiben helyénvalónak találjuk.

Kisgyermek számára az azzal kapcsolatos döntések, hogy mi helyes és helytelen, kivétel nélkül önös érdekből származnak. A vita során annyit tehetünk, hogy megértetjük velük azt az alapelvet, hogy a dolgok az önös érdeken kívül más okok miatt helyesek vagy helytelenek. Fel kell ismerniük, hogy valódi helyzetekben elvont morális elveknek is jelentőségük van, amilyen például az arany szabály: „Csak azt tedd másokkal, amit szívesen vennél, ha veled tennének.”

Az egyéneknél különböző ütemben fejlődik ki a morális érvelésre való képesség. Még középiskolásoktól is gyakran hallani azt a nézetet, hogy valami azért helytelen, mert „az ember bajba kerülhet miatta”, és hogy a puskázás helyes, „ha sikerül megúszni.” A vita során a diákok szembesülnek egy sor véleménnyel és elmélettel arról, hogy valami mitől lehet helyes és helytelen. Ilyen viták nélkül az emberek, koruktól függetlenül, megrekedhetnek azon a szinten, amelyet Szókratész „megfontolás nélküli” létnek nevez, elfogadva mások véleményét vagy saját lusta feltevéseiket. Ahogyan a 11 éves Donna megfogalmazta: „Ha az ember semmit sem beszél meg másokkal, akkor azt hiszi, hogy mindenki ugyanazt gondolja, amit ő.”

Amikor megvitatunk egy morális kérdést, akkor lehet, hogy nincs is helyes és helytelen válasz, csak kérdések vannak, amelyet felvetnek, vélemények, amelyeket megosztanak egymással, és a gondolkodás, amely mindig új feladatokkal találja magát szemben, ahogy az új és az előzőektől különböző álláspontokkal szembesül. Az ilyen vita nem lehet választható, órarenden (vagy az életen) kívüli tevékenység, hanem központi szerepet kell kapnia az oktatás és a megfontolt és felelősségteljes állampolgári lét egész folyamatában.

A VITA ÁTTEKINTÉSE

Ha fontos annak megvitatása, amit gondolunk, akkor maga a vita is megérdemli, hogy komolyan vegyük. Ha azt akarjuk, hogy a vita sikeres legyen, akkor értékelnünk kell a gondolkodást és az érvelést, és meg kell teremtenünk a bizalom légkörét. A tanárnak vagy vita-vezetőnek arra is időt kell szánnia, hogy áttekintsék a vitát. Egy plenáris vagy értékelő óra levezetése nem könnyű feladat. Ezt a komplex tanítási feladatot az alábbiak jellemzik:

- Sok nyitott vagy szókratészi kérdés, mint például:
 - „Beszéltünk ma bármi fontosról?”
 - „Mi volt a legfontosabb fogalom (vagy gondolat), amelyet megvitatunk?”
 - „Feltettünk nehéz kérdéseket (vagy felvetettünk nehéz problémákat)?”
 - „Voltak valakinek jó gondolatai vagy új ötletei?”
 - „Találtunk jó érveket, indokokat vagy bizonyítékokat annak alátámasztására, amit mondtunk?”
 - „Jól elmagyaráztuk a gondolatainkat?”
- *Tanári utalások a „nagy” gondolatokra vagy fogalmakra*, amelyek a vita mögött meghúzódhatnak, ahogy itt következik egy módszer arra, hogy a tanár hozzákapcsolja a vita témáját egy tágabb fogalomhoz:

Tanár: Amikor azt mondjuk, hogy nem szabad hazudni, akkor ezt úgy értjük, hogy minden körülmények között őszintének kell lennünk? Szerintetek miért olyan fontos az őszinteség?

- *A vita témájának összekapcsolása más témával és a mindennapi élettel*, ahogy itt következik:

Tanár: Nos, a bátorságról beszéltünk, és hogy néha milyen nehéz másoknak elmondani, hogy mit gondolunk. Ki tudna mondani egy példát a bátorságról abból a történelmi korból, amellyel történelemórán éppen most foglalkoztok?

- Esetleg arra is tartalékolhatunk egy kis időt, hogy mindenki mondhasson még egy „utolsó szót”, hogy a kevésbé bátor résztvevők is megszólalhassanak. A csoport számára feltett önértékelési kérdések a következők lehetnek:
 - „Mit tanultunk?”
 - „Melyek voltak a legérdekesebb gondolatok és ötletek?”
 - „Van valaki, aki most már másképp gondolkodik erről (és ha igen, miért)?”
 - „Vannak olyan fontos kérdések, amelyeket nem vitattunk meg?”
 - „Van valakinek olyan kérdése, amelyet a legközelebbi alkalommal meg kell vitatnunk?”
 - „Lehetne jobban is megszervezni ezt a vitát?”
- A szóbeli visszajelzésen kívül készíthetünk és készíttethetünk írásos áttekintést is. Egy 7 éves gyerek például így írta le osztálya által éppen megvitatott történet végkövetkeztetését: „Ebből a történetből azt tanultam, hogy van olyan, hogy valaki túl sokat beszél. Én figyelek arra, hogy mit mondok, de néha egészen begolyózom, és olyankor rémes dolgokat mondok. De ha próbálok, akkor oda tudok figyelni arra, hogy mit mondok.”

A MORÁLIS FEJLESZTÉS MÉRÉSE

A morális fejlesztés azt jelenti, hogy a gyermeket képessé tesszük arra, hogy kialakítson egy sor értéket, amelyek részben személyesek és az önérdekhez kapcsolódnak, részben közösségiek, és a többiek érdekével kapcsolatosak. Morális döntést csakis szabadon lehet meghozni. Egy papagáj vagy kisgyerek, aki azt ismételteti, hogy „A lopás helytelen”, nem hoz morális döntést. A morális döntés annak a személynek a döntése kell, hogy legyen, a lényéből kell fakadnia. A morális döntés interperszonális is, és amennyiben a többiek azonos fontossággal bírnak, másokra is vonatkozik. Ezért az önismeret és mások szükségleteinek és érzéseinek az ismerete a morális nevelés egyaránt fontos tényezője.

Az én

A morális nevelés egyik kulcskérdése az *autonómia*, azaz az önálló gondolkodásra való képesség. Bizonyítható, hogy a gyerekek önállóan gondolkodnak, például olyankor, amikor egy kisebbség által képviselt álláspontra helyezkednek, vagy amikor vitába szállnak valaki másnak az álláspontjával. Ugyancsak megmutatkozik a növekvő önbecsülésben, és abban, ahogy a gyerekek egyre inkább hajlandók felelősséget vállalni azért, ahogyan élniük kellene. Az autonómia jól megragadható az alábbi kérdésekkel:

- Mit gondolok valójában?
- Mit érzek önmagammal (vagy a helyzettel) kapcsolatban?
- Milyen életet szeretnék élni?
- Milyen ember szeretnék lenni?
- Mik az értékeim és a prioritásaim?

A többiek

A morális nevelés másik fontos tényezője az empátia, vagyis az az állapot, amikor emocionális és kognitív értelemben egyaránt „ráhangolódunk” egy másik emberre, különös tekintettel arra, hogy megértjük, milyen lehet neki az a helyzet, amelyikben van. Az öntudat (autonómia) és másokkal való kapcsolataink (kapcsolódás) révén mutatjuk meg, kik vagyunk. Az emberi élet paradoxona az, hogy egyszerre vagyunk egyénként elkülönülve, mégis, egy kultúra részeként, összekapcsolva. Az egyének örömeiket lelik a kapcsolatokban. Az, hogy kik vagyunk, attól is függ, hogy milyen környezetben élünk, és milyen kapcsolatokat létesítünk. Az én és a többiek kölcsönhatását tükrözi a demokráciával kapcsolatos kétféle nézet, amelyek közül az egyik a demokráciát az egyénnek azzal a szabadságával azonosítja, hogy saját érdekét magvalósítsa, míg a másik szerint az egyének alapvetően a közösség alkotóelemei. Minden közösségben feszültség tapasztalható a szabadsághoz való jog és a mások iránti felelősség között. A vizsgálódó közösségben a szabadsághoz való jog kétféleképpen is megmutatkozik: az egyik a megnyilatkozás szabadsága (akkor is, ha valaki téved), a másik az a jog, hogy aki akar, hallgasson, „Tovább”-ot mondjon, figyeljen, de ne szólaljon meg. A felelősség az egymással való törődésben mutatkozik meg.

A törődéshez vagy empátiához morális képzelőerőre van szükség, azaz olyan képességre, hogy lehetséges helyzeteket találjunk ki és játszunk el, „gondolati élményeket” szerezünk, amilyen például az, amikor beleképzeljük magunkat valakinek a helyébe. Az együvé tartozás érzése, amelynek révén a gyerek rájön, hogy csak egy a sok közül, a többiekéhez hasonló érdekekkel és vágyakkal, szükséges az előítéletek kialakulásának és annak megelőzésére, hogy az emberekről sztereotípiákban gondolkodjon. Az empátia jól megragadható az alábbi kérdéstípusokkal:

- Hogy éreznéd magad (hogy érezné magát a másik ember)?
- Hogyan érezném magam, ha ez velem (vagy veled) történt volna?
- Milyen lenne (szerinted), ha te lennél a másik ember helyében?
- Egyenlő lehetőségeket biztosítottam (biztosítunk) mindenki számára?
- Hogyan tudatom másokkal, hogy nagyra értékelem és tisztetem őket?

Beran Ferenc

„Erkölcstan és etika – a tantervtől a megvalósulásig”

Az elmúlt év végén a parlament elfogadta a nemzeti köznevelésről szóló törvényt, amelynek egyik legfontosabb eredménye az, hogy az állami iskolákban 2013-tól felmenő rendszerben a kötelező tanórai foglalkozások része lesz az „erkölcstan” vagy a helyette választható „hit és erkölcstan” óra. Ezeknek az új tantárgyaknak a bevezetése esélyt ad arra, hogy társadalmunk kiemelkedjen abból az értékválságból, amelybe az utóbbi években került. A jelen esetben tárgyalt *erkölcstan* tantárgy bevezetése azonban elméleti és gyakorlati kérdéseket egyaránt felvet, amelyeket a tantárgy bevezetése előtt meg kell vitatni. Mint keresztény ember és katolikus pap, szeretnék ezekhez a szakmai kérdésekhez hozzászólni.

AZ ERKÖLCSTAN ALAPJA

Az erkölcsi kérdések kiindulási alapja az, hogy az ember *erkölcsi személy*, aki *méltósága* belső, lényegi természete következtében törekszik arra, hogy jót cselekedjen, tettének következtében személyisége kiteljesedjen, és az emberek közössége is gazdagabbá váljék. Az *emberi méltóságot* a bölcsélet általában az ember értelmes természetével, egyediségével, öntudatával, személyes kapcsolataival és a teljességre való nyitottsággal magyarázza. A zsidó-keresztény hagyomány szerint az emberi méltóság és az előbb említett tulajdonságok végső alapja az ember *Isten-képisége*, ami miatt feltétlen *tisztelet* illeti meg őt. Ezt az erkölcsös viselkedést kívánja meg az egyéntől a szűkebb közösség és a társadalom is, amelyben él, munkáját végzi, amely jelzi, hogy az emberi méltóság közös java az emberiségnek.

AZ ERKÖLCSTAN TÁRGYA ÉS SZÜKSÉGESSÉGE

Az erkölcstan az a tudomány és tantárgy, amely az emberi személy *cselekedeteit, magatartását vizsgálja egy értékrend szerint*. Az értékrendet az emberi *méltóságból* kiindulva, az ember *természetes törekvéseit* vizsgálva, az emberi *ésszel* lehet felismerni. Az értékek rangsorát az adja meg, hogy melyik érték segíti legjobban a személy kiteljesedését és a közösség javát. Ezeket az értékeket biztosítja a *természetjog*, amely az ember természetéből származik, s amely megalapozza az alapvető emberi jogokat, a pozitív jogot is. A cselekedet értékelésénél az értékrendet védő törvények, és az azokat védő jogok mellett figyelembe kell venni a cselekvő személy *szándékát* és a *külső körülményeket*. A személy felelősségének a megállapításánál pedig figyelembe kell venni az *értelemre* és az *akaratra* ható tényezőket.

Az erkölcstan elsajátításához *nevelésre és tanításra* van szükség, a személyiség *fejlődése* és az értékek továbbadásának *személyes jellege* miatt, hiszen az mindig az egyéni tapasztalatok továbbadását is jelenti. Erre a segítségre azért is szükség van, mert az ember sebezhetőségéből származó *bűnök* és a környezetében tapasztalható romboló társadalmi hatások az emberi méltóságból származó nemes törekvéseket és az értékrendet elhomályosíthatják, torzíthatják. A tanítás során be kell mutatni, hogy a szellemi, lelki, anyagi értékek segítik az emberi személy kiteljesedését, és a közösség javát szolgálják, a bűnök pedig az egyénre és közösségre ártó hatással vannak.

AZ ERKÖLCSTAN FŐBB MŰVELTSÉGI TERÜLETEI

Az emberi méltóságból kiinduló erkölcstan tanítása magában foglalja a helyes *önismeret* elsajátítását, az egymás iránt megnyilvánuló *tiszteletet*, *becsületet*, *szerelemet*, a közösségi és társadalmi *együttélés szabályait* és a *természet tiszteletét*. Ezek a témák az erkölcstan főbb területeit is jelentik, amelyeket az egyes osztályokban tanítani lehet. Így az erkölcstan *főbb műveltségi területei* a következők:

1. Az emberi természet értelmezése (az ember eredete, célja, személyes tapasztalatok, a közösségi élet és gondolkodás, alkotó munka, a nyelv fontossága).
2. A törvény és lelkiismeret értelmezése (az értékek a törvények és az alapvető emberi jogok kapcsolata, a lelkiismeret mint a belső törvény, a vallásos ember erkölce).
3. A személyes kapcsolat erkölce (barátság, szerelem, szülő és gyermek kapcsolatok, bioetikai kérdések).
4. A társadalmi erkölcs (értékek átvétele, társadalmi szerep, részvétel, közjó, szolidaritás, szubszidiaritás, fenntartható fejlődés).
5. Az ember és a természet kapcsolatának erkölce (az emberiség közös öröksége és jövő nemzedékek jogai, állatokkal, növényekkel és élettelen természettel való kapcsolat).

AZ ERKÖLCSTAN OKTATÁSÁNAK NÉHÁNY PEDAGÓGIAI SAJÁTÓSÁGA

Az erkölcstan oktatásakor fel kell hívni a figyelmet a következőkre:

- *Tiszteletben kell tartani* a különböző világnézetű és vallású emberek erkölcsi elveit, amennyiben azok nem sértik az emberi méltóságból származó alapvető erkölcsi értékeket.
- Az oktatásának *kreatívnak és interaktívnak* kell lennie. Ennek érdekében fontos szerepe van az *őszinteségnek*, az erkölcsi értékek bemutatását követő *beszélgetésnek*, az egyéni és közös *kutatómunkának*, *előadásoknak* és a *játéknak*.
- A tantárgy tartalmának meghatározásánál tekintettel kell lenni az életkori sajátosságokra és azokra a kérdésekre, amelyek *időszerűek* a magyar közéletben és a világban.

Takács Márta – Kiss Anna

Erkölcstan és etika a filozófiaoktatás keretében

A Magyar Filozófiai Társaság Tanári Munkacsoportja aláírt egy 2010 novemberében közösen megszövegezett nyilatkozatot, mely a „Ne bántsuk Szókratészt!” címet kapta. Ez a nyilatkozat abból az indíttatásból született, hogy úgy érzékeltük, a mai iskolából hiányzik a diákok megfelelő felkészítése arra, hogy a saját életüknek és másokhoz fűződő viszonyaiknak, valamint a közösségekben élés felelősségének kérdéseit végiggondolják. Kezdeményezésünkben a következőket fogalmaztuk meg:

„– Az alapfokú oktatás alapozó és fejlesztő szakaszában legyen tere a megfelelő szakmai megalapozottságú erkölcsi nevelésnek, jusson szerephez a gyermekfilozófia, hasznosítsuk e téren a nemzetközi tapasztalatokat.

A középiskolákban váljon általánossá a filozófia oktatása, mert szerepe kiemelten fontos az énkép, az önreflexív gondolkodásmód kialakulásában, a felelősséggel kialakított véleményalkotás, a vitakultúra fejlesztésében, a társadalmi létből fakadó kérdések feldolgozásának előkészítésében.”

A „Ne bántsuk Szókratészt!” nyilatkozat zárógondolatai a következők voltak:

„– A XXI. században felnövekvő nemzedéknek a mainál magasabb szinten kell ismernie és vizsgálnia az emberlét alapvető problémáit, az erkölcsi rendszereket, valamint az emberek, kultúrák közötti valódi kommunikáció lehetőségeit.

– A filozófia az emberi szolidaritás iskolájának, a kölcsönös megértés és tisztelet kiindulási pontjának tekinthető.”

Mindezt azért tartom fontosnak felidézni, mert mi a jelenlegi, etika tantárgyat megerősítő törekvést a „Ne bántsuk Szókratészt!” mozgalomhoz hasonló törekvésnek gondoljuk. Éppen ezért nagyon örülünk a jelen tanácskozásnak. Abban reménykedünk, hogy a rokon kezdeményezésekből kiinduló törekvések találkozhatnak, és összefoghatnak.

A tanácskozás egyik fontos kérdése lehet az, hogy az etikát, erkölcstant hogyan definiáljuk. A gondolkodás története során a filozófiából sorra kiváltak egyes tudományterületek, a tudás önálló ágává váltak. (Lehetne itt említeni a természettudományos diszciplínákat, pszichológiát, nyelvészetet stb.) A filozófusszakma álláspontja az, hogy az etika, erkölcstan mind a mai napig a filozófiai kérdésfeltevés része, a filozófiai gondolkodás gyümölcse, attól elválaszthatatlan. A NAT szövege arra utal, hogy az Alaptörvény is hasonlóképpen definiálja az etikát: olyan területként írja le, amelynek lényege, hogy keresi a helyes kérdéseket, és nincs végleges módszere, vagyis a filozófiai vizsgálódás része. Idézem a NAT-ból:

„Az erkölcstan, etika műveltségterület [...] Nem kész válaszokat kínál, hanem a kérdések felismerésére és értelmezésére törekszik. Feladata, hogy a morális helytállás értelmének

sokoldalú megvilágításával elmélyítse a tanulók önismeretét, segítsen különbséget tenni jó és rossz döntés között, eligazodni az emberi kapcsolatok bonyolult világában. Fejleszti a tanulók problémaérzékenységét, erősíti becsület- és igazságérzetüket, és megtanít a lelkiismeretünket nyugtalanító erkölcsi dilemmák tudatosítására, elfogulatlan vizsgálatára, szabatos kifejezésére.”

Amennyiben helytelenül határozzuk meg az erkölcsant és az etikát, vagy ha nincsen konszenzusos definíciója ezen tantárgyaknak, akkor létrejöhet egy rossz forgatókönyv. Ebben az esetben a tanárok egyedi felfogásán múlik, milyen tartalommal töltik meg óráikat, és esetlegessé válik, hogy a diákok számára érdekes és hasznos, vagy épp ellenkezőleg, felesleges és értelmetlen órává válik, ezért nyugúgnak érzett üresjárat lesz a tanárok és az iskolák számára is.

(Nem tartozik szorosan ide, de nem volnék önmagam számára hiteles, ha ezen a ponton nem említeném meg, hogy pont a filozófiának és etikának előbb említett szoros összetartozása miatt az etikatanár-képzést elképzelhetetlennek tartjuk alapos filozófiai stúdiumok nélkül.)

Az etikát és a filozófiát az előbb említettek miatt mi egymás nélkül elképzelhetetlen, egymásra épülő tárgyakként tudjuk elképzelni. Éppen ezért azt javasoljuk, hogy a két tárgy a jövőben szorosabban tartozzon össze. Először felvázolnám azokat a területeket, ahol az etika és a filozófia eddig külön járta a maga útját a magyar középiskolákban, és szeretném javasolni ezeken a pontokon a két tantárgy (valamint a társadalomismeret) együttműködését.

- Át kellene gondolni az érettségi vizsga lehetőségét oly módon, hogy a gimnáziumokban komplex tárgyként jelenjen meg az etika és a filozófia, szakközépiskolákban az etika és a társadalomismeret.

A hasonló komplex típusú érettségi vizsgákra vannak külföldi minták: Ausztriában (Freud és Wittgenstein hazájában) komplex pszichológia, filozófia érettségi vizsga van. A komplex érettségi vizsgánál javasoljuk, hogy az a felvételi eljárásban beszámítható legyen társadalomtudományi és bölcsészettudományi képzéseknél.

- A humán tárgyak közül egyedül a filozófiának van diákolimpiája, ebben az évben 20. alkalommal rendezik meg Oslóban a versenyt. A diákolimpia kérdései között mindig is hangsúlyosak voltak az etikai, társadalomfilozófiai kérdések, úgyhogy a verseny előkészítésében is komoly együttműködésre látunk lehetőséget.

És végül van pár olyan terület még, amely a Magyar Filozófiai Társaság (MFT) Filozófiatanári Munkacsoportjának a további kezdeményezései közé tartozik, ezeknél is szorgalmazzuk az együttműködést:

- 7. alkalommal rendezik meg a filozófiatanárok közössége nyáron a FIDI-t (filozófiai diáktalálkozó), idén a Czuczor Gergely Bencés Gimnáziumban, Győrben, ahová az ország számos pontjáról várjuk a közös beszélgetésre vágyókat. Tavaly már érkeztek határon túli magyar fiatalok és filozófiatanárok is, idén még szélesítjük a meghívottak körét: a környező országok közül többet szeretnénk bevonni a programba.
- Az MFT minden évben kiír egy országos pályázatot középiskolásoknak, ehhez minden etikát tanuló diák jelentkezését is indokoltnak tartjuk, az idei téma: a szerelem.

Zárva gondolataimat, szeretném megismételni, hogy etikát és erkölcsant a világi magyar oktatási intézményekben a filozófiaoktatás szűkebb vagy tágabb keretein belül kellene oktatni.

javaslataink

- *Az általános iskola alsó tagozatán* legyen az osztálytanító feladata az erkölcsant gondozása. A tanítóképzés célirányos fejlesztése biztosíthatja a tanítók ismereteinek szinten tartását, fejlesztését. Javasoljuk a nemzetközi tapasztalatokkal rendelkező gyermekfilozófia felhasználást. A NAT-nak való megfelelést osztályfőnöki kerettanterv biztosíthatja.
- *Az általános iskola 5. és 6. osztályában* is az osztályfőnökökre bízánk az erkölcsi alapismeretek tanítását, kerettantervi segítséggel, és a pedagógusok számára 60 órással továbbképzési kötelezettséggel.
- *A 7. és 8. osztályban* az erkölcsant tantárgy számára heti két órát biztosítanánk kerettantervi szabályozással (a minisztérium nem támogatja az egyórás tantárgyak bevezetését).

Fontosnak tartjuk, hogy a tárgyat olyan általános vagy középiskolai tanár tanítsa, aki etikatanári vagy filozófia szakos szakképesítéssel rendelkezik.

Az eddig megjelent és használatban lévő oktatási anyagok (tankönyvek, kézikönyvek) szerintünk igazíthatóak az új NAT-hoz. A köznevelési törvény pontosítja a középfokú intézmények feladat körét.

– Ez lehetőséget nyújt számunkra, hogy az etika bevezetését, illetve általánossá tételét javasoljuk kerettantervi szabályozással a szakközépiskolákban és a gimnáziumokban a 9. vagy a 10. évfolyamon heti két órában tantárgyként.

– A szakközépiskolák 10. vagy 11. évfolyamán heti két órában a társadalomismeret, a gimnáziumok 10. vagy 11. évfolyamán heti két órában tanított tárgyként a filozófia jelenlétét tartjuk fontosnak. A két tárgyat szakirányú (társadalomismeret, illetve filozófia szakos tanári) képzéssel, vagy az etika esetében megfelelő (etika vagy filozófia) szakos tanári szakképzéssel rendelkező tanár taníthatja eredményesen. A filozófia és a társadalomismeret tantárgy minden részletre kiterjedő oktatási dokumentációval rendelkezik, amelyeket a NAT szerint át lehet dolgozni.

Az új felsőoktatási törvény (2011. évi CCIV. törvény/204/.) 64. § 2/b szakasza ágazati irányítás alá helyezi a pedagógusképzést. A 102. § kimondja, hogy a képzés szakirányait, szakjait kormányrendelet, a tanári szakok képzési és kimeneti követelményeit miniszteri rendelet szabályozza majd.

A 2005. évi felsőoktatási törvény hatályát veszti, s 2012. szeptember 1-je után nem vehető fel hallgató e törvény alapján.

Az előbbieken vázolt terv munkaerő-szükségletének biztosítása érdekében azt kérjük a döntéshozóktól, hogy a megszülető jogszabályok tegyék elérhetővé az első tanári szakképzés megszerzését főiskolákon etika, egyetemeken filozófia szakon. Ezzel kiküszöbölhető

a 289/2005. (XII.22.) kormányrendelet hibája, amely csak 2. szakképzettségként definiálja az etika- és a filozófiatanári képesítést.

Hatályukat veszti a 2010. évi LXXII.(72.) törvény rendelkezései az érettségi vizsgáról és a felvételi eljárásról. Vissza kellene állítani az emelt szintű érettségi vizsga lehetőségét oly módon, hogy komplex vizsgaként *gimnáziumokban az etika és a filozófia, szakközépiskolákban az etika és a társadalomismeret tudásanyagát* kérje számon. Szerintünk MOST van lehetőség a különböző jogszabályok rendelkezéseinek összehangolására.

Maksay Mária

Jót s jól, de hogyan? – egy középiskolai tanár elmélkedése az etika oktatásáról

„Jót s jól! Ebben áll a nagy titok. Ezt ha nem érted,
Szántás és vess; s hagyjad másnak az áldozatot.”
(Kazinczy Ferenc: A nagy titok. 1808)

Emlékszem, gimnazistaként (jó pár éve volt), mikor a fenti sorokról tanultam, értetlenül fogadtam már a címet is. A nagy titok! Ez a nagy titok, hogy: jót s jól? Most, 2012-ben, mikor azon gondolkodtam, milyen szempontból is közelítsem meg az etikaoktatás problémakörét, eszembe jutott ez az idézet. Valójában benne van az oktatás alapkérdése: Mit és hogyan tanítsunk? S a válasz csak ennyi: jót s jól. Ilyen egyszerűnek tűnik az egész. Jót kell tanítani, és természetesen jól. Na, de mitől lesz jó a tananyag? Például attól, hogy segítséget ad, tartást, magabiztosságot. Segíti a gyermekek szocializációját, hiszen napjainkra a családi kötelek jelentős része szétszakadt, a szülők erkölcsi, társadalmi kérdésekben elbizonytalanodtak, nem tudják, mit tanácsoljanak gyermekeiknek.

A rendszerváltozás ellentmondásai magukkal hozták az erkölcsi zűrzavart is. Kevés azóta is az egyértelmű válasz a társadalmi problémákra. Ebben a felborult értékrendű világban egyre nagyobb felelősség hárul az iskolákra, hiszen valakinek válaszolnia kell a felmerülő kérdésekre. Azonban a pedagógusok sincsenek könnyű helyzetben, hiszen ők is naponta szembesülnek a világ feszültségeivel. Ráadásul a szülők sokszor saját tehetetlenségükkel küszködve az iskolára hárítják a teljes felelősséget. Fogadóórán hányszor hangzanak el a következő mondatok: „Tanárnó segítsen!”, „Mondja meg a gyermekemnek!”, „Rám már nem hallgat, adjon tanácsot!” stb.

Ezért reménykedem abban, hogy ha a tanulók kiskoruktól a jóról hallanak, akkor talán sikerül egy kiegyensúlyozottabb, tudatosabb, egymást emberként tisztelő nemzedéket felnevelni, ha kell, akkor javarészt az iskola segítségével.

És mindez hogyan történjék? Úgy, hogy mi pedagógusok hassunk a diákokra, értessük meg velük, hogy a dolgokat lehet alakítani, világítsunk rá a manipulációk veszélyeire, mutassunk nekik pozitív példákat, kitorési lehetőséget a boldogulásra.

Az egyszerűnek tűnő válaszok után nézzünk bele az etikaoktatás összetettségébe, problémaköreibe! Először talán az etika tantárgy természetéről:

A tananyagtartalomról

2005 óta tanítok emberismeret és etikát Pécssett, az Apáczai Nevelési és Általános Művelődési Központ Gimnáziumában a 11. évfolyamon. Ráadásul a saját tankönyvemből, amelyet hivatalosan is tankönyvvé nyilvánítottak. Nagyon tanulságos a dolog. Mára már nyilvánvaló, hogy egyes részeket nem így kellett volna feldolgozni, némely problémakörök elsajátítása felesleges, s hogy miről kellene helyette beszélni.

Ez a tantárgy, akárcsak a társadalomismeret, nem egy konkrét tudományág leképezése, hanem ötvözi a pszichológiai, szociálpszichológiai, szociológiai, ökológiai és filozófiai ismereteket. De nem egyenlő velük. Elképzelhetetlen például előítéletéről társadalmi ismeretek, szociálpszichológia nélkül beszélni. Hogyan lehet egyszerre ismeret és egyszerre megélt valóság a tantárgy maga? Mennyire képes egy tanuló észlelni saját környezetében az órán hallott ismereteket? Egyáltalán, elvárható-e tőle tájékozottság világméretű problémákban, politikákban, a környezetvédelemben, a gazdaság kérdéseiben?

Nézve a készülő NAT-ot, úgy gondolom, a tantárgy tudományos sokszínűsége megmaradt. A jó attól is jó, hogy életszerű, s egyben ismeretanyag is, tudományos alappal. A tantárgyban tehát keveredik a megtanulható ismeretanyag és a Ferge Zsuzsa által sokat emlegetett hétköznapi tudás is.

A módszerekről

A középiskola nem egyetem. Régi igazság, hogy a jó elméleti szakember, a „minden tudás birtokosa” nem biztos, hogy tud tanítani. A tanítás művészet. És empátia és folyamatos kontroll. Mindig tudni és érezni kell az arányt, mennyit lehet és szabad egy adott témáról beszélni. Mi az a szint, amelyet egy 17 éves serdülő megért, és el tud sajátítani. Soha nem voltam híve a „varázslatnak” kinéző óráknak. A tanóra az együttgondolkodást jelenti, nem pedig a tanári produkciót. A tanár elsősorban a személyiségével hasson, ne a felszínes ide-odakapkodó, öncélú, de elkápráztató szemléltetéssel. Természetesen jöhet az is, ott és akkor, mikor megvan a funkciója. Én, főleg az etika kapcsán az úgynevezett „beszélgetős” óra híve vagyok. De ez nem a felszínes élménybeszámolót jelenti, hanem az ismeretek elsajátítása közbeni együttes tevékenységet. Ez azonban csak akkor eredményes, ha nem parttalan viták alakulnak ki, hanem haladunk a tanóra kitűzött célja felé. Veszélyt jelent, ha egy-egy részprobléma elviszi a tanóra menetét teljesen más irányba. Ezt csak alapos tanári felkészüléssel lehet elkerülni. Nagyon fontosnak tartom a pedagógus reakcióit egy-egy probléma megbeszélésekor. Úgy gondolom, hogy szubjektív, indulatos, egyéni sérelmeken nyugvó véleménynyilvánításnak nincs helye a tanórákon. Nem minősíteni kell, hanem megállapításokat tenni, következtetéseket levonni, elemezni, a tudomány álláspontját kell közvetíteni, nem a szubjektív érzelmeket. Ugyanilyen veszélyes meggondolatlan megjegyzések hangoztatása egy erkölcsi problémával kapcsolatban, mikor személyes sorsok vannak mögötte. Például lekezelően beszélni az alkoholizmusról, nem is sejtve, hogy az ott ülő diákok családját érinti a téma.

Az ismeretek átadása az alapja a gondolatok cseréjének is. Nem lehet kulturális hatásokról beszélni a kultúra fogalmának elsajátítása nélkül.

A szemléletmód kialakításában meg kell, hogy jelenjen a tolerancia, a szolidaritás, az együttműködés, az alkalmazkodás képessége is. Nem is lehet minden osztályban és minden alkalommal megteremteni ezt a fajta együttgondolkodást, főleg, ha negyvenfős osztályban gondolkodunk. Egy informatika tagozatos fiúosztályban is másképp történik mindez, mint egy érzékenyebb lányosztályban. De ami miatt azt mondtam, hogy a tanítás egyfajta művészet, azt elsősorban a hatáskeltés miatt gondolom. Amikor csend van, beszédes csend egy-egy téma megbeszélése után, akkor úgy gondolom, sikerült valamit megértetni a világból.

A tankönyvekről

Igazából a tankönyvvé válás alapfeltétele, hogy megfeleljen a kerettantervi témák bemutatásának és a követelményeknek. Szerintem legalább ilyen fontos, hogy a diák használja, nézegetse a könyvet. Vagyis váljon élővé a számára. Tapasztalataim alapján sokszor a tankönyv inkább gátja a tanulásnak. Az agyonábrázolt, hasábokra tördelt, itt egy kép balra, ott egy ábra jobbra, mellette a főszöveg, benne egy diagram, túl sok egyszerre, elvész a lényeg. Tudjuk, hogy a diákság nagy része keveset és mást olvas, mint amit mi gondolunk. A tankönyv pedig sokszor becsukva marad. Ezért is gondolom, ha a tanuló számára követhető, letisztult egy könyv formailága, s a képi világ a szöveg mondandóját támasztja alá, akkor éri csak meg kinyomtatni. Láttam én már olyan 12. évfolyamos matematika-tankönyvet, hogy azt hittem, alsó tagozatos olvasókönyv. A feladatok magyarázatai között mókás kis figurák ugrándoznak, de minek?

Ezen kívül: minden osztály más és más, és minden tanár is különbözik a másiktól, úgy gondolom, nem szerencsés egy tankönyvhöz kötni a tantárgyak oktatását. A sokszínűség nem ellenség, hiszen a kerettanterv követelményrendszere megadja a kötöttséget.

A tanárok képzéséről

Talán nem meglepő, ha azt mondom, hogy az országban már így is dolgozik több száz képzett etikatanár. Ki Veszprémben, ki az ELTE-n szerezte meg a képzettségét. El nem tudom képzelni, hogy ezt a tantárgyat mindenféle rákészülés nélkül lehetne tanítani. Biztos, hogy újra kell indítani a 120 órás szakirányú továbbképzéseket. De: aki már megszerezte e tárgyból a végzettségét, az továbbra is taníthasson, ne kérdőjeleződjön meg végzettsége, jogosultsága.

Összegzés

Az etikatanítás szükségességéhez nem fér kétség. Társadalmi felelőssége a felnőtteknek van, a gyermekek olyanok lesznek, amilyené formálja őket a környezet. Talán, ha kiskortól a jó alapján „szocializálódnak” a gyermekek, sikerül kialakítanunk az önbecsülésüket, a küzdeni akarásukat, a másikat elfogadását, ha a pedagógus hiteles személyiség, akkor a diák is úgy érzi, hogy van mondanivalója a tanár számára.

Etikát tanítani nagyon nehéz, mert ha elveszítjük az arányérzékünket az elvont ismeretek és az aktuális problémák megbeszélése között, ha túl sokat akarunk, zavarossá válik a szándékunk, máris érdektelenné váltunk, a tantárgy a tanulók számára egy lesz a sok közül, s főleg az általános iskolában veszélybe kerülhet a tantárgy fontossága.

Hajduné Tölgyesi Lívia

Az erkölcsstan szükségességéről

A gyermeki lélek és szellem nyitott a világra, fontos a jövő(nk) szempontjából, hogy milyen értékek és értékrendek alakulnak ki bennük ifjúkorukban. Az etika – az antropológiai szemlélet alapján – az adott gondolkodási rendszer szerint elvárható emberi viselkedés morális indítékait fogalmazza meg, mely szerint a gyerekember a szabad választás jogával felruházott, értelemmel és akarattal rendelkező, állandó fejlődésben lévő személy, ezért tetteiért felelős erkölcsi lény. A morális döntések értékelése alkalmával nem hagyhatjuk figyelmen kívül a társadalom/közösség, normaállító vagy normamódosító szerepét. Az értékek sorában különösen jelentős helyet foglal el az erkölcsi érték.

A 8 évfolyamos erkölcsstan bevezetése révén folyamatossá válhat a diákok erkölcsi szocializációja. Az erényes viselkedés és a normakövető magatartás különböző szintjeivel ismerkedve juthatnak el saját értékrendjük megalapozásához, azon keresztül pedig a társadalmi értékek megismeréséhez, és azok elfogadásához. Ehhez feltétlenül hozzátartozik önismeretük gazdagítása, valamint az, hogy megismerkedjenek az intézményesített társadalmi értékekkel és normákkal; az emberi kapcsolatok ápolásának alapjaival, a közvetlen és tágabb közösségekhez való tartozás formáival, a természettel való együttélés éltető módozataival. Mindezzel a kulturális értékteremtés és a civilizációs beilleszkedés alapjait teremti meg számukra az iskola, az önálló döntéshozatal felelősségére és a kritikai gondolkodásra nevelés által.

Javaslatok

Az erkölcsstan (a hitoktatás alternatívájaként) ugyan megjelenik az oktatáspolitikai dokumentumokban (NAT, kerettanterv), de tényleges iskolai jelenléte kérdéses, mivel (bár komoly szakmai hagyományokkal rendelkezik) lényegében egy új, 8 évfolyamos tantárgyról van szó, amelynek hiányzik a pedagógiai infrastruktúrája (tananyagok, tanárképzés stb.). Így komoly veszélye van annak, hogy „írott malaszt” marad csupán.

Az erkölcsstan esetében egyelőre a következő irányok fogalmazódtak meg:

- 1–4. évfolyam – Értékek és társadalmi normák: tematikusan felépített beszélgetőkészségfejlesztő órák, amelyek az úgynevezett gyermekfilozófia program hazai előzményeire, illetve módszertanára épülnek.
- 5–8. évfolyam – A korábbi emberismeret és etika tantárgy alapjaira épül.
- 11. évfolyam – etika és filozófia.

Az erkölcsstan pedagógiai „infrastruktúrájának” bővítése:

- Mivel a köznevelési törvény nagymértékben kibővítette az erkölcsi nevelés kereteit, ezért szükségesnek látjuk az erkölcsoktatásra vonatkozó pedagógiai gyakorlat felmérését, a feladatok számbavételét. Ennek érdekében javasoljuk konkrét pedagógiai kutatások és felmérések elvégzését a TÁMOP folytatása keretében.
- Javasoljuk továbbá az erkölcsstan sikeres bevezetése érdekében – elsősorban az újabban megcélzott évfolyamok számára – a központi tananyag- és taneszközfejlesztés (tankönyvek, segédletek) mielőbbi megindítását, szintén a TÁMOP folytatása keretében.
- Fontosnak tartjuk az erkölcsstanhoz kapcsolódó, illetve kapcsolható területek – pl. keresztntantervi elemek, önkéntes munka – felmérését, illetve a kapcsolódási területek pedagógiai programjainak kidolgozását.
- Az erkölcsstan hosszú távú iskolai jelenlétének megteremtése érdekében javasoljuk a tanárképzés akkreditációs rendjének felülvizsgálatát.
- A filozófiatanári vagy etikatanári végzettséggel nem rendelkező gyakorló pedagógusok számára, a törvényben előírtaknak megfelelően, továbbképzéseket kell szervezni.

Hunyya Márta

eLEMÉRÉS 2012 – Változások



Az EMMI támogatásával 2012 februárjában másodszor zajlott országos kampány, amelynek során 723 iskola élt az eLEMÉR által kínált önértékelési lehetőséggel. Az elemzésről – csakúgy mint a 2011-es eredményekről – gyorsjelentés készült, amelyet az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet IKT alhonlapján lehet elérni. Ebben a cikkben annak a 83 iskolának szentelünk külön figyelmet, amelyek 2011-ben és 2012-ben is elvégezték az önértékelést.

AZ eLEMÉRÉS-T MÁSODSZOR IS ELVÉGZŐ ISKOLÁK ADATAINAK ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE

Második alkalommal szolgáltat 2012-ben adatokat az eLEMÉR az informatikai eszközök közoktatásbeli alkalmazásáról. *Gyorsjelentés* címmel megjelentettük a 2011-es és a 2012-es adatokat is az eLEMÉR honlapján (<http://ikt.ofi.hu>). A 2012-es mérésben résztvevő 723 intézmény közül 83 már 2011-ben is elvégezte az önértékelést. A változások elemzése ezeknek az iskoláknak az esetében különösen érdekes.

Az informatikai eszközök iskolafejlesztő célú használatának mérésére az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet a rendelkezésre álló minták nyomán, de önálló fejlesztésként kidolgozott egy komplex online mérőeszközt, amelyet eLEMÉR-nek kereszteltünk, és amelyet az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet honlapjáról érhető el. A fejlesztés a TÁMOP 3.1.1. projekt keretében, európai támogatással zajlott.

eLEMÉR azt vizsgálja, hogy az iskolák hogyan támogatják a tanulást és a tanítást, valamint a szervezeti működést informatikai eszközökkel, és ehhez milyen infrastruktúra áll a rendelkezésükre. A mérőeszköz 91 pozitív, orientáló jellegű állítást tartalmaz négy területen¹, amelyek mindegyike további 3-4 részterületet foglal magában. Az iskoláknak azt kell megválaszolniuk, hogy az állítások relevánsak-e az iskola esetében, és ha igen, akkor milyen mértékig érvényesülnek. Négy szint között lehet választani: (1) „nem igaz”, (2) „részben igaz”, (3) „majdnem teljesen igaz” és (4) „igaz”. Az iskolai – és az országos – átlagok tehát 1,00 és 4,00 között oszlanak el. Az iskolák átlagát és az országos átlagot is a négy fő

¹ A 2012 őszén az állítások számát százra bővítjük.

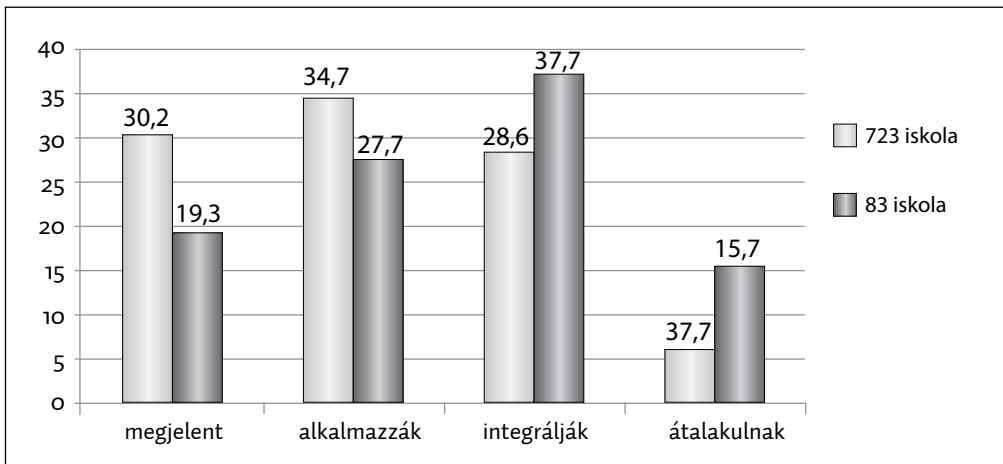
terület átlagából számítjuk ki, e területek átlagát pedig a bennük szereplő összes állítás átlagából, nem pedig a részterületi átlagokból, mert a részterületek nagyon változó számú állításokat tartalmaznak.

eLEMÉR az iskolákat az eredmények átlagolása alapján négy csoportba sorolja. A lehetséges leggyengébb fejlettséget mutató iskola átlaga 1,00, míg a legjobbé 4,00. Az iskolák kategóriánkénti megoszlása 2012-ben a 723, illetve (a per jel után) a 83 intézményre vetítve a következő:

- 218/16 intézményben „megjelent az IKT” (1,00–2,49)²,
- 251/23 iskolában „alkalmazzák az IKT-t” (2,50–2,99),
- 207/31 intézményben „integrálják az IKT-t” (3,00–3,49),
- 47/13 helyen pedig már „átalakulnak az IKT használatával” (3,50–4,00).

Az adatok azt mutatják, hogy a mérést másodszor is elvégző iskolák esetében százalékosan magasabb a két felső kategóriába tartozó intézmények aránya (1. ábra).

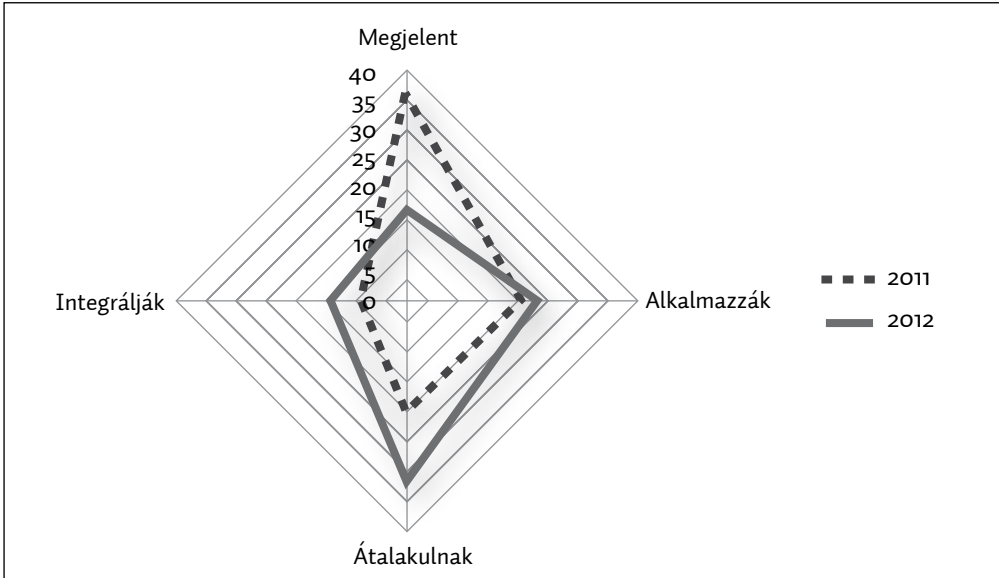
1. ÁBRA: A teljes minta és a másodsorra önértékelést végző iskolák kategóriánkénti megoszlása



Ez azonban nem adottság, hanem nagyrészt fejlődés eredménye. Ha összevetjük ennek a 83 iskolának a 2011-es és a 2012-es kategóriánkénti megoszlását, jelentős pozitív elmozdulást tapasztalunk. A „Megjelent az IKT” elnevezésű első fejlettségi szintbe tartozó iskolák száma csökkent, a megoszlás az „Átalakulnak az IKT használatával” irányába tolódott el, ami nagyon öröndetes. Az „Alkalmazók” és az „Átalakulók” aránya is az első kategóriából duzzadt fel, így a korábbi súlypont, amely az első két kategória határán volt, most a második és a harmadik határára került (2. ábra).

² Az első szintet is pozitívan akartuk megfogalmazni, így ott nagyobb egységet adtunk a skálának, mint a többi szint esetében.

2. ÁBRA: A mérésben résztvevők csoportba sorolása átlageredményük alapján 2011-ben és 2012-ben

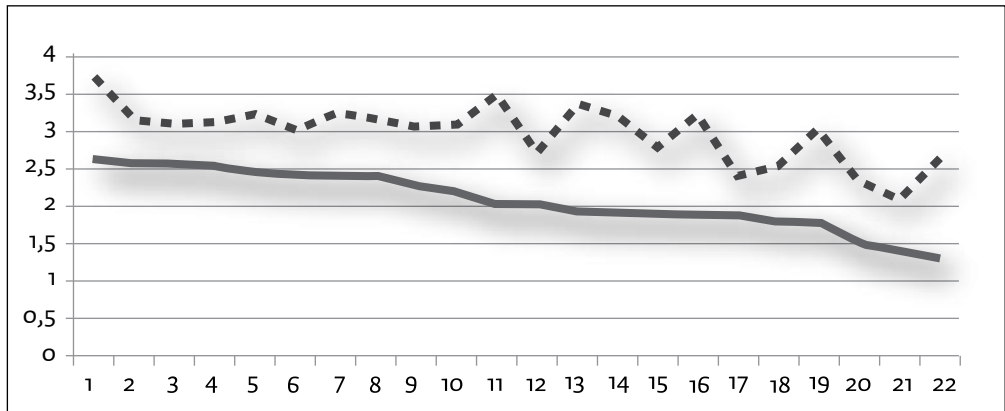


A 13 kiemelkedő eredménnyel büszkélkedő iskola közül 7 már az előző mérésben is ebben a kategóriában szerepelt, egy iskola két kategóriát ugrott, a többi pedig egyet-egyét. Összesen pedig 11 intézményben történt jelentős, két kategóriás ugrást eredményező változás, 23 intézmény egy-egy kategóriával lépett előre. 48 intézményben nem történt kategóriaváltást eredményező fejlődés, egy iskola esett vissza.

A kategóriába sorolás azonban csak az egyik mérce, az ugráshoz elég lehet kisebb változás is. A változás valódi mértékét a két mérés átlageredményének különbsége tükrözi. Egy egész feletti javulást 7 intézmény regisztrált (az 1,00 és 4,00 határok között ez rendkívül jelentős); a fejlődés mértéke 0,5 és 0,99 között van újabb 15 intézményben. Jellemző, hogy az eredmények általában javultak, de 6 intézmény ugyanazt az átlageredményt produkálta, mint egy évvel korábban, és 8 iskolában regisztráltak jelentéktelen mértékű, 0,02 és 0,12 közötti, 1 iskolában pedig jelentősebb, 0,26 értékű romlást.

Ha külön megvizsgáljuk a 0,5 feletti fejlődést regisztráló 22 iskolát, azt tapasztaljuk, hogy vannak közöttük olyanok, amelyek korábban 2,00 alatti átlaggal rendelkeztek (10), 2,00–2,49 között volt korábban 7 intézmény, 2,5 és 2,99 között 4, 3,00 fölött azonban egy sem. Vagyis viszonylag alacsony fejlettségi szintről egy év alatt könnyebb jelentős javulást elérni. A 3. ábra alsó vonala a 2012-es önértékelésben jelentős javulást mutató iskolák 2011-es átlageredményét mutatja. A felső vonal az iskolák változatlan sorrendjében a 2012-es átlagokat ábrázolja. Két-két egymás fölötti pont közötti távolság az 1–22. iskola fejlődésének mértékét tükrözi. Jól megfigyelhető, hogy bár általában az eredetileg gyengébb fejlettséghez társul a jelentősebb javulás, a kép mégis sokkal összetettebb, változatosabb (3. ábra).

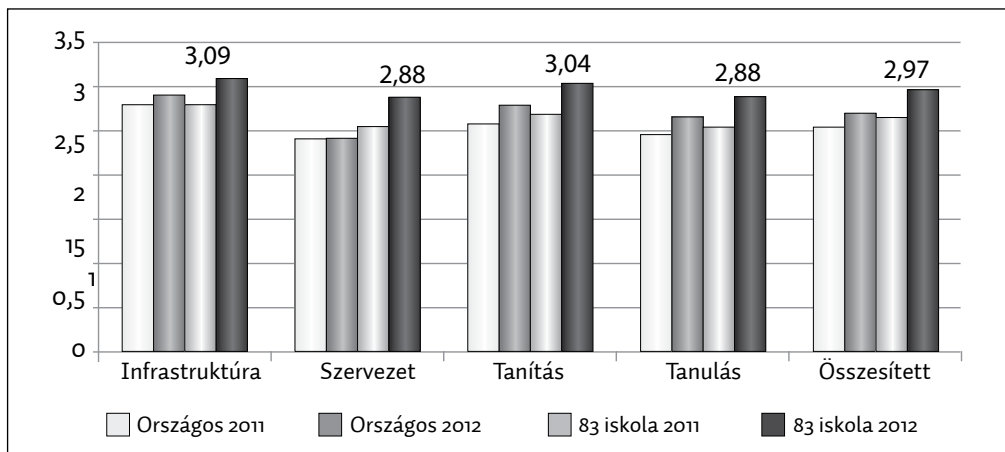
3. ÁBRA: A legnagyobb fejlődést regisztráló 22 iskola eredményének változása (felül a 2012-es adatok)



Ugyanez a változatosság tapasztalható azoknak az iskoláknak az esetében, ahol alig volt javulás, bár ezek az intézmények jellemzően a korábban magasabb átlagot produkáló intézmények körébe tartoznak.

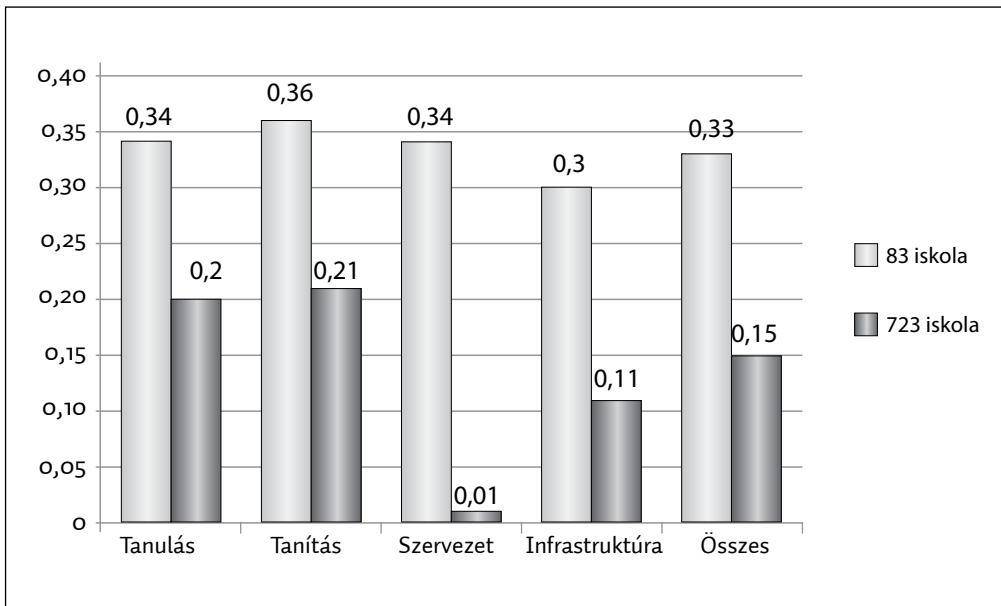
A mérés szerint e 83 iskola átlagos szintje az informatikai eszközök iskolafejlesztő szemléletű használata terén 2,97, azaz csak 0,02 százalékkal marad el a harmadik szinttől, míg ez az érték 2011-ben 2,64 volt. Összességében a fejlettségi szint értéke 0,33 százalékkal növekedett. Mint minden mintában (2011-es és 2012-es teljes mérés, a 83 iskola 2011-es és 2012-es eredménye) az infrastruktúra mutatkozik a legfejlettebbnek. Ezt a tanítás követi, majd a tanulás és a szervezeti működés következik egyforma értékekkel. Az önértékelést két alkalommal is elvégző iskolák minden fenti értéke magasabb a teljes minta által mutatott 2011-es és 2012-es átlagértékeknél (a 2011-es infrastruktúra-átlag azonos az országos adat és a 83 iskola esetében) (4. ábra).

4. ÁBRA: A 83 iskola 2011-es és 2012-es adatai a teljes mintához viszonyítva



A négy terület értékének növekedése nem mutat nagy szórást (0,34; 0,36; 0,34; 0,3). Mivel eddig is az infrastruktúra vezetett, érthető, hogy egy viszonylag fejlett területen nehéz minőségi változást elérni. Érdekes megfigyelni, hogy a teljes mintában kisebb pozitív elmozdulás mutatkozik, mint a 83 iskola esetében. Ez talán azzal magyarázható, hogy az eLEMÉRÉS-t másodszor is elvégző intézmények egyrészt motiváltabbak, jobban foglalkoztatja őket az informatikai eszközökben rejlő lehetőségek kiaknázása, másrészt az is lehetséges, hogy sok olyan intézmény vállalkozott a mérés megismétlésére, ahol valamilyen beavatkozás történt. Különösen nagy az eltérés „A szervezeti működés” elnevezésű harmadik fő mérési területen, ahol a teljes minta szinte semmilyen elmozdulást nem mutatott, míg a 83 iskolában igen jelentős a fejlődés.

5. ÁBRA: A 2011-es és 2012-es mérés főbb átlagértékeinek különbsége



A mérés 4 fő területén belül összesen 14 részterület található. Ezek mindegyike fejlődést mutat, ennek értéke 0,25 (hozzáférés) és 0,51 (a vezetés hatása a tanulásra) között mozog, jellemzően 0,3 körüli értékekkel. Nagyon fontos kérdés, hogy mi okozza a határozott javulást. Ezért e-mailben és telefonon megkerestük a legnagyobb fejlődést mutató iskolákat (ezek általában így sem kiemelkedő eredményű intézmények). Feltételeztük, hogy alapvetően két oka lehet a 2011-es és a 2012-es eredmény közötti jelentős különbségnek: (1) más vagy másképp végezte az önértékelést; (2) valamilyen tudatos, jelentős beavatkozás, fejlesztés, képzés történt. Az iskoláktól kapott válaszok megnyugtatóan erősítik meg a mérési eredményeket, általában valóban jelentős változás áll az átlagértékek emelkedése mögött.

„Tudatában voltunk a 2011 februárja után történt nagymértékű fejlődésnek, azonban engem is meglepett, hogy országos szinten is kiemelkedő a két mérés közötti változás. Valóban változtattunk az önértékelés módján: A 2011-es mérés során kérdőíves felmérést alkalmaztunk. A pedagógusok 80%-a töltötte ki a kérdőíveket. A tanulói kérdőívekhez osztályonként a tanulók kb. 20-25 százalékát kérdeztük meg csoportos interjú keretében – a kiválasztásnál törekedtünk a reprezentatív mintavételre. A 2012-es önértékelés alkalmával nevelőtestületi értekezleten a pedagógusok közösen választották meg a kérdéseket.

2011 februárjában jelentősen gazdagodott technikai eszköztárunk: a TIOP 1.1.7 pályázat eredményeként használatba vehettünk új számítógépeket és 7 db interaktív táblát a hozzájuk tartozó tantermi csomaggal. A nevelőtestület zöme (70-80%) részt vett a pályázathoz tartozó 10 órás képzésen, az iskola által szervezett »Hogyan használjuk az interaktív táblát?« című 30 órás továbbképzésen, illetve több belső képzést tartottunk e témában, többek között bemutató-órákkal.

Az IKT-fejlesztés bennünk lévő szándéka mellett, a pályázathoz tartozó elvárás többek között, hogy tanóráink 30 százalékában alkalmazzunk IKT-mérést, értékelést - így igen hangsúlyos szerepet kapott életünkben az elmúlt időszakban az IKT-eszközhasználat fejlesztése. Számos kollégánk rendszeresen használja a tankönyvekhez kapott interaktív CD-ket, online és/vagy saját készítésű interaktív feladatokat frontális, csoport és/vagy páros munkára. A mennyiség mellett a minőségi fejlődés kerül előtérbe, gyengébb területeink feltárában nagy segítség számunkra az eLEMÉR.

Véleményünk szerint némi eltérést okozhat a mérés módszerének változása, de a kiugró fejlődés fő oka az infrastrukturális változás és az ehhez kapcsolódó tudatos fejlesztés.”

(Tamási Áron ÁMK, Kisláng)

„Iskolánk a TIOP-os pályázat eredményeképpen 2011 júniusában kapott 12 számítógépet és 3 tantermi csomagot, amely laptopot, digitális táblát, projektort tartalmazott. Ennek köszönhetően egy új informatika terem alakítottunk ki. Ezen kívül két tanterembe a pályázatból, egy tanterembe egyéb forrásból digitális tábla került. A pedagógusok közül négyen 30 órás továbbképzésen vettek részt a digitális tábla használatával kapcsolatban. A tantestület egésze részesült a pályázat által előírt továbbképzésben. A tanév folyamán a kollégák rendszeresen használták az eszközöket, igénybe vették a kiadóktól kapott digitális tananyagot is. A tanulók részéről nagy érdeklődést és figyelmet tapasztaltunk az IKT- eszközökkel színesített órákon. Mindezekből következik a jelentős változás.”

(Széchenyi István Általános Iskola, Miskolc)

„Azt gondolom, hogy nálunk a második ok jelölhető meg. Tudatosan törekszünk az IKT nyújtotta lehetőségek hasznosítására. Nálunk a minőségbiztosítási munkacsoport vezetésével történik az eLEMÉR által felkínált önértékelés elvégzése. Nem az informatika tanárunk készítette el, tantestületi előzetes elemzés után én töltöttem ki a kérdőívet.

Eredményeik általam gondolt okai: Jelentősen javultak az utolsó egy tanév alatt tárgyi feltételeink. TIOP 1.1.2 Intelligens iskola pályázatból 5 tantermi csomag, 14 tanulói munkaállomás, szerver, hozzá jogtiszta programok gazdagították az iskolát. A TÁMOP 6.1.2/09/1 Egészségre nevelő és szemléletformáló programok c. pályázatból is sikerült laptopot, projektort vásárolni.

Gyakorlatilag az egész tantestület részt vett 10-30 órás IKT-tanfolyamon, volt aki nem is egy képzésen. A tantestület tagjai folyamatosan »képezik« egymást tanórák között és után az IKT területén. Ebben nagy segítséget jelentett jól képzett informatikatanárunk, aki mindig segített a kollégáknak az informatikai eszközök használatában. Igazgatóként rendelkezem felsőfokú oktatásinformatikus végzettséggel, így négy éve, mióta az iskolát vezetem, kiemelt területnek tekintem, és támogatom az IKT használatát a pedagógusok és diákok körében. Az iskola helyi tanterve alapján jelentős óraszámot fordítunk informatikára (tanórák 3-8. osztályig). Szakköreink vannak, a számítógépterem délután is nyitva tart felügyelettel a diákok és a falu lakói számára, és népszerű ez a lehetőség. e-Magyarország pont vagyunk. Jól működő iskolai könyvtárunkban is lehet számítógépet használni, egyre többen veszik igénybe. Egyre jobban működik a tantestületen belüli elektronikus, gyors tájékoztatás a feladatokról, eseményekről.”

(Hunyadi Máttyás Általános Iskola, Nagyszentjános)

A mutatók átlagos értékeit vizsgálva megállapítható, hogy a legnagyobb javulás (0,5-0,65) néhány korábban nem kiemelkedő értékű állítás esetében következett be. Egyik sem szerepelt a 2011-es, és csak egy a 2012-es „top 10-ben”. Ha ezeket az állításokat elolvassuk, olyan iskola képe bontakozik ki, amely tudatosan és tervszerűen alkalmazza az IKT-eszközöket feladatai ellátására, az iskola munkájának fejlesztésére (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT: A legnagyobb fejlődést mutató állítások			
Az állítás	2011	2012	Fejlődés
Az iskolai tanulási környezet, például a tantermek felszereltsége és berendezése, támogatja a digitális pedagógiai módszerek és a korszerű tanulási módok alkalmazását.	2,46	3,11	0,65
A tanulók rendszeresen használnak IKT-eszközöket különféle tanórákon.	2,34	2,96	0,62
Az iskolavezetés figyelemmel követi, hogy a tanulók milyen mértékben és milyen hatékonysággal használják tanulásra az IKT-eszközöket.	2,49	3,08	0,59
Az IKT-stratégia megvalósulását figyelemmel kísérik és értékelik.	2,49	3,06	0,57
Az IKT-eszközök az iskola céljainak és feladatainak megfelelő mértékben és minőségben állnak rendelkezésre, van mód a változatos és célszerű IKT-használatra.	2,6	3,14	0,54
Az iskolavezetés tanulási/tanulmányi problémák esetén mérlegeli, hogy milyen IKT-eszközzel lehet ezeken enyhíteni.	2,51	3,04	0,53
Az iskolavezetés megfelelő helyzetek teremtésével támogatja és ösztönzi az IKT-val segített tanulást.	3,08	3,61	0,53
A pedagógusok fejlesztik a tanulók digitális kompetenciáit különféle tanórákon.	2,49	3,02	0,53
Az IKT-stratégia kihasználja az iskola teljes humán erőforrásának tehetségét a jövőkép megvalósítására.	2,66	3,19	0,53

Minden mutató 83 iskolára vetített átlagértéke növekedett legalább egy kicsit. Tizenegy esetben ez a fejlődés nem éri el a 0,2 tizedes értéket (0,09–0,19). Ezek között a tavalyi top 10-ből 4, az ideiből 3 mutató szerepel. Itt valószínűleg ismét azzal a jelenséggel találkozunk, amellyel az infrastruktúra átlagértékének kicsiny növekedésénél: a jó eredményen nehezebb – és nem is kell – annyit javítani, mint a gyenge tényezőkön.

Vannak azonban mutatók, amelyek éppen az infrastrukturális fejlesztés szükségességére mutatnak rá, annak hiányában nem megoldhatók, jellemzően ilyen a digitális napló és a virtuális tanulási környezet. Nem infrastruktúra-függő, hanem a vezetés tudatosságát igényli, hogy a helyi tantervben szisztematikusan szerepeljen a digitális kompetencia fejlesztése, és a tanulók egyéni fejlődésének követéséhez sem feltétlenül szükséges a digitális napló, a digitális portfólió például igen gazdag lehetőség. A digitális állományok szerkesztésében való jártasság sem igényel különösebb infrastruktúrát, ilyen jellegű feladatok során egyszerűen kialakítható. Ebben a 83 iskolában 2011-ben öt mutató átlagértéke maradt két egész alatt, 2012-ben csak kettőé, ez utóbbiakat csillag jelzi (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT: A legkisebb fejlődést mutató állítások			
Az állítás	2011	2012	Javulás
Az iskolában használt szoftverek és hardverek kompatibilisek.	3,52	3,71	0,19
Az internet elérésének sebessége biztosítja az internet tanórai használatát.	2,98	3,17	0,19
Az iskola honlapja naprakész információkat tartalmaz.	3,26	3,43	0,17
A helyi tanterv előírja, hogy sokféle szoftvert és hardvert használjanak a tanulók és a tanárok sokféle helyzetben.	2,39	2,55	0,16
A pedagógusok felhasználják az IKT-eszközöket a tanulók fejlődésének követésére (pl. digitális napló, digitális portfólió).	1,99	2,14	0,15
A pedagógusok tisztában vannak a szellemi tulajdon fogalmával és a digitális források felhasználásának szabályaival.	3,44	3,58	0,14
Az iskolában használt szoftverek jogtiszták.	3,8	3,93	0,13
Az iskolai könyvtár digitális forrásközpontként is működik, a diákok és tanárok munkáját hatékonyan támogatja.	2,27	2,39	0,12
Az iskola virtuális tanulási környezetet biztosít a tanulás terének és idejének kitágítására (pl. Moodle).	1,7	1,82*	0,12
Az iskola használja a digitális napló szolgáltatásait.	1,87	1,99*	0,12
A tanulók képesek rá, hogy különböző jellegű digitális állományokat elgondolásaik szerint szerkesszenek meg (pl. szövegek, képek).	2,86	2,96	0,1
A tananyagokat, az órarendet, tájékoztatókat, az IKT-eszközökkel adminisztrált jelenlétet, hiányzást, eredményeket otthonról is eléri a tanárok, a diákok és a szülők is.	2,12	2,21	0,09

3,00 feletti értéket 45 állítás mutat 2012-ben, 3,5 fölött összesen kilenc. Három – szürkével kiemelt – esetben ezek is jelentős fejlődést mutatnak (3. táblázat). Egészében pozitív kép rajzolódik ki a vezetés IKT-tudatos magatartásának alakulásáról.

3. TÁBLÁZAT: Az élenjáró, 3,5-ös érték feletti mutatók			
Az élmezőnyben szereplő mutatók	2011	2012	Javulás
Az iskolában használt szoftverek jogtiszták.	3,80	3,93	0,13
A vezetőség megszervezi az IKT tanórai használatához szükséges képzéseket.	3,30	3,72	0,42
Az iskolában használt szoftverek és hardverek kompatibilisek.	3,52	3,71	0,19
A tanulók szívesen használják az IKT-eszközöket különféle feladatok megoldására.	3,33	3,67	0,34
A iskolavezetés támogatja és ösztönzi az IKT-eszközökkel támogatott tanítási-tanulási folyamatot.	3,41	3,66	0,25
Az iskolavezetés megfelelő helyzetek teremtésével támogatja és ösztönzi az IKT-val segített tanulást.	3,08	3,61	0,53
A vezetés biztosítja a feltételeket ahhoz, hogy a pedagógusok használják a különböző szoftvereket és hardvereket az iskola működésének különböző szinterein (korrepetálás, versenyre felkészítés, szabadidős programok, nyitott gépterem).	3,32	3,59	0,27
A pedagógusok tisztában vannak a szellemi tulajdon fogalmával és a digitális források felhasználásának szabályaival.	3,44	3,58	0,14
Az iskola informatikai rendszere biztonságos (vírus-, spam- és adatvédelem szempontjából egyaránt).	3,34	3,55	0,21

2,5 alatti értéket 2012-ben 11 mutató kapott, itt is érdemes különválasztani azokat, amelyek annak ellenére, hogy hátul kullognak, figyelemre méltó, 0,2 és 0,31 közötti javulást tükröznek, ezeket is szürke kiemelés jelzi (4. táblázat). Az alacsony érték ellenére öröndetes, hogy a tanulók már jobban tisztában vannak a szellemi tulajdon fogalmával és a forrásfelhasználás szabályaival, többször alkalmaznak IKT-eszközöket tudáspróbara, és nagyobb választási szabadságuk van az IKT-eszközök használatában, mint az előző évben. Fejlődés mutatkozik az akadálymentesítésben és a pedagógusok szélesebb tudásmegosztásában is.

4. TÁBLÁZAT: A sereghajtó, 2,5-ös érték alatti mutatók			
Az alacsony értékű mutatók	2011	2012	Javulás
A tanulók tisztában vannak a szellemi tulajdon fogalmával és a forrásfelhasználás szabályaival.	2,25	2,48	0,23
A tanulók önállóan és tudatosan használják az IKT-eszközöket képességeik felmérésére, például digitális tesztek megoldásával.	2,14	2,43	0,29
A tanulóknak lehetőségük van rá, hogy különféle feladatok megoldása esetén szabadon válasszanak az IKT-eszközök között.	2,16	2,43	0,27
Az IKT-val kapcsolatos önértékelés eredménye intézkedési tervben tükröződik.	2,11	2,42	0,31
A pedagógusok megosztják az IKT alkalmazása során szerzett tapasztalataikat, jó gyakorlatukat más intézményekkel	2,19	2,39	0,20
Az iskolai könyvtár digitális forrásközpontként is működik, a diákok és tanárok munkáját hatékonyan támogatja.	2,27	2,39	0,12
Az informatika/számítástechnika termék, a könyvtár, a közösségi helyek akadálymentesek.	1,95	2,22	0,27
A tananyagokat, az órarendet, tájékoztatókat, az IKT-eszközökkel adminisztrált jelenléteket, hiányzást, eredményeket otthonról is elérik a tanárok, a diákok és a szülők is.	2,12	2,21	0,09
A pedagógusok felhasználják az IKT-eszközöket a tanulók fejlődésének követésére (pl. digitális napló, digitális portfólió).	1,99	2,14	0,15
A pedagógusok nemzetközi együttműködések során is megosztják az IKT-tapasztalataikat, fejlesztik módszereiket.	1,73	2,04	0,31
Az iskola használja a digitális napló szolgáltatásait.	1,87	1,99	0,12
Az iskola virtuális tanulási környezetet biztosít a tanulás terének és idejének kiegészítésére (pl. Moodle).	1,70	1,82	0,12

E 83 iskola esetében sincs számottevő elmozdulás a bármilyen típusú, tanulóknak, tanároknak, szülőknek segítséget nyújtó távoli hozzáférés biztosításában; fejlesztésre, korszerűsítésre szorul az iskolai könyvtár, amely egyelőre nem működik digitális forrásközpontként, és a tanulók folyamatos értékelésére sem használnak informatikai eszközöket a tanárok.

AJÁNLÁSOK

Általában. 2012-ben az iskoláknak a változások miatt új helyi tantervet is kell készíteniük. Ez alkalmat ad az informatikai stratégia újragondolására is, hogy a tanulásban, a tanításban és az iskola szervezeti működésében is jobban támaszkodjunk az IKT által nyújtott lehetőségekre, közelítve ezzel az iskolai környezetet az otthon és más munkahelyek világához.

A digitális napló és az iskolai információkhoz, dokumentumokhoz, tananyagokhoz való távoli, iskolán kívüli hozzáférés megoldása sokat lendítene az iskolák nyitottságán, működésük átláthatóbb és korszerűbb lenne, ezért ezeknek az eszközöknek a szorgalmazása – és bevezetésük támogatása – továbbra is indokolt. Ezek a megoldások hozzájárulnának ahhoz is, hogy a tanulás és a tanítás eszköztára kitáguljon, az együttműködés pedig minden szinten felerősödjék. Azokat az eszközöket, amelyek rendelkezésre állnak, többet és kreatívabban is lehetne használni, ehhez érdemes megismerni, népszerűsíteni az iskolán belüli és a külső mintákat, követendő példákat.

A tanulás és a tanítás terén. Tágabb teret kell biztosítani az informatikai eszközökkel végzett kreatív és gyakorló feladatoknak, jobban be kell vonni az iskolán kívül szerzett informatikai és egyéb tudást az iskolai munkába. Bátorítani kell a tanulói produktivitást, a tanulás során önállóan vagy közösen létrehozott tudás megjelenítését, bemutatását akár web2-es eszközökkel is. A tanulói mobiltelefonok és az iskolai digitális fényképezőgépek bevonásával megnyílik az interjúk, képriportok, videofelvételek készítésének lehetősége is, kreatívabb színezetet kaphat a tanulás, növekedhet a motiváció.

A tanárok ismerjék meg a tantárgyukhoz tartozó hasznos honlapokat, és hívják fel a figyelmet az általuk nyújtott önfejlesztési lehetőségekre. Adjanak digitális eszközökkel elvégzendő, választható feladatokat, kínáljanak fel és fogadjanak el többféle eszközt, megoldási módot is. Támogassák a feladatmegoldás kooperatív módjait, a hosszabb időre szóló, iskolán kívüli feladatmegoldás során a digitális kommunikációt. Ha az iskola nem biztosítja az ehhez szükséges felületeket, akkor a tanárok vagy diákjaik, esetleg a szülők is létrehozhatnak ilyeneket, például blog vagy wiki formájában. A tanárok közötti együttműködés eszköze és tárgya is lehetne az IKT.

A szervezeti működés területén. Az informatikai stratégia – akár önálló dokumentumként, akár az intézmény általános stratégiájának részeként – lehetőséget nyújt arra, hogy a helyzet felmérése után megtervezzék a pedagógiai céloknak megfelelő fejlesztést, ami ne korlátozódjon az infrastruktúrára, hanem mind a négy területet (tanulás, tanítás, szervezeti működés, infrastruktúra) ölelje fel. Fontos, hogy az iskola úgy nézzen szembe a mindenkori kihívásokkal, hogy számba veszi, milyen segítséget nyújthat ezek megoldásában az IKT. A tanulók fejlődésének nyomon követése, a tanulás személyre szabása, a különös bánásmódot igénylő tanulók támogatása, a tehetséggondozás, a motiváció fokozása különösen olyan területek, ahol a digitális eszközök és megoldások jelentős segítséget nyújthatnak.

Az infrastruktúra terén. A belső és a külső kommunikáció, az információáramlás megkívánja, hogy digitális megoldásokat is alkalmazzon az iskola. Ennek legegyszerűbb módja a levelezőlisták létrehozása és működtetése, az intranet és a távoli hozzáférés valamelyik módozatának alkalmazása, illetve az iskola honlapjának rendszeres frissítése, néhány web2-es kommunikációs megoldás bevezetése. A tanórai eszközhasználat feltételeinek megteremtése mobil eszközökkel vagy néhány telepített eszközzel segíthető leginkább, különösen, ha a mobil eszközök beüzemeléséhez technikai segítség is rendelkezésre áll. A közösségi terekben elhelyezett szabad hozzáférésű számítógépek használata fejleszti a bizalomból táplálkozó felelősségérzetet.

Ajánlások rendszeres, évenkénti mérésre. Az eLEMÉRÉS-t is lehet szakszerűen, vagy az adatok felhasználására alkalmatlanul végezni. Ha a mérési útmutatónak megfelelően az iskola pedagógusainak és tanulóinak részvételével, gondosan történik az önértékelés, akkor az így kialakuló, egyre reálisabb kép alkalmas a tervezésre, jó alapot ad a fejlesztés irányainak meghatározására.

Azok az intézmények, amelyek másodszor is elvégezték a mérést, együtt – és néhány kivétellel egyenként is – sokkal jobb eredményt mutatnak, mint a teljes minta. Az eredmények megbízhatósága érdekében ki kell alakítani az intézményi mérés/önértékelés megbízható gyakorlatát, azaz egy megfelelő, a feladat jelentőségét és a megbízható önértékelés feltételeit ismerő tanárnak kell kézben tartania a munkát. Fontos, hogy a megbízott ne informatika szakos tanár és ne a rendszergazda legyen.

Az önértékelés csak akkor lehet hasznos, ha eredményét elemzik, és fejlesztési tervet készítenek az adatok alapján. Az informatikai stratégia elkészítéséhez és megújításához alapvető segítséget nyújtanak az eLEMÉR által szolgáltatott adatok, amelyek a honlapon rendelkezésre álló informatikai stratégia sablonba közvetlenül átvihetők. Az adatokat pályázatok írásakor, beszámolók készítésére és a fenntartási kötelezettség teljesítésének igazolására is használhatják.

ÖSSZEGZÉS

Meglepő mértékű fejlődést tapasztalt eLEMÉR. Hét intézmény regisztrált rendkívül jelentős, egy egész feletti javulást (határértékek: 1,0 és 4,0); újabb 15 intézményben pedig 0,5 és 0,99 között van a fejlődés mértéke. Jellemző, hogy az eredmények általában javultak, de hat intézmény ugyanazt az átlageredményt produkálta, mint egy évvel korábban, és nyolc iskolában regisztráltak jelentéktelen mértékű, 0,02 és 0,12 közötti, egy iskolában pedig jelentősebb, 0,26 értékű romlást.

Bár a teljes mintában is javult minden mutató értéke, ebben a 83 iskolában a mérés négy fő területe és összesített átlaga is jelentősebb fejlődést tükröz. Ezt azzal magyarázzuk, hogy bizonyára azokban az iskolákban volt nagyobb a mérési, önértékelési hajlandóság, ahol valamilyen beavatkozás következtében fejlődés állt be.

A 83 iskola adatai is azt tanúsítják, mint amit a teljes minta kapcsán megállapíthattunk. A legtöbb tennivaló a távoli hozzáférés megoldásával kapcsolatban van, a digitális napló bevezetése és a virtuális osztályterem bármely változatának alkalmazása segíthetne ezen a problémán. Az utóbbi több lehetőséget biztosítana arra is, hogy a tanulók sokkal több kreatív, együttműködést igénylő feladatot kapjanak, és ezzel fejlődjenek úgynevezett 21. századi kompetenciáik, például az együttműködés, a problémamegoldás és az önálló döntéshozatal.

Ezúton is köszönöm azoknak az iskoláknak a munkáját, amelyek az eLEMÉR által nyújtott önértékelés lehetőségével immár másodszor – többen harmadszor – is éltek. Köszönöm a maroknyi stáb (Tibor Éva informatikai és Tartsayné Németh Nóra pedagógiai szakértő) mellett a támogatók népes csapatának is, hogy mindez lehetővé vált.

Rárpáti Andrea

Az eLEMÉR mérőeszköz kritikai elemzése

Az eLEMÉR iskolai önértékelő keretrendszer használatáról

A tanulmány a TÁMOP 3.1.1 21. századi közoktatás-fejlesztés, koordináció projekt 6.7.1 számú, IKT és iskolafejlesztés alprojektje által létrehozott produktumok közül elsősorban az iskolák önértékelését szolgáló online mérőeszközt, valamint az önértékelést támogató honlapot elemzi. Mindkettő az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet honlapján, az IKT almenüben érhető el.¹

I. TECHNIKAI TÉNYEZŐK

I.1. Megbízható és felhasználóbarát működés

Az eLEMÉR iskolai önértékelő keretrendszer az elmúlt évtized egyik legjelentősebb, kiválóan megoldott, oktatási informatikai fejlesztése. Nem pusztán mérőeszköz, de fontos oktatáspolitikai döntéstámogató eszköz és tanár-továbbképzési platform is. A mérőeszköz oktat és irányt mutat, nem csak adatokat gyűjt. Értékelését 2011 szeptemberében végeztem el.

Az eLEMÉR funkciói, és az ezeknek megfelelő menüpontok:

- Információszerzés: Tudástár, Jó gyakorlatok, Archivum;
- Adatgyűjtés: Önértékelés, az eLEMÉR rendszer kipróbálása;
- Önértékelés: Önértékelés, az eLEMÉR rendszer kipróbálása;
- Stratégiaalkotás: Önértékelés, Tudástár, Jó gyakorlatok;
- Összehasonlító elemzés: saját és más intézmények összevetése; a mérés maga; tudástár.

Az egyes menüpontok funkcióját a bevezető szövegek világosan jelzik. Jó ötlet, hogy lehetőség van a rendszerrel való alapos megismerkedésre, nem kell azonnal elköteleződni. A fenti funkciólistát áttekintve látszik, hogy a nemzetközi gyakorlatban alkalmazott értékelő rendszerekkel ellentétben az eLEMÉR nem pusztán adatgyűjtő oldal, hanem fontos szemléletformáló feladata is van. Nem egyszerűen arra ösztönzi a felhasználót, hogy végezzen (munkaigényes) felmérést iskolájában, hogy szembesülhessen az információs és kommunikációs technológiák (IKT) bevezetésével kapcsolatos számos megoldandó problémával. Az eLEMÉR arra is vállalkozik, hogy bebizonyítsa: érdemes vizsgálni, hiszen az iskolai

¹ [online] <http://ikt.ofi.hu>

igények megismerése, a rendelkezésre álló emberi és infrastrukturális erőforrások feltárása könnyebbé teszi a kommunikációt és az oktatást.

A legördülő menük mind rendben megnyílnak. Több alkalommal, hosszú ideig (120-160 perc) használtam a demo környezetet, amely folyamatosan elérhető volt, és megbízhatóan működött a kereszthivatkozások sorát felvonultató, „Az eLEMÉR rendszer iskolai kipróbálása” című menüpont is, amely regisztráció nélkül is lehetővé teszi az értékelő rendszer tartalmának és működésének megismerését.

A rendszer egésze kifejezetten szolgáltató jellegű, nincs benne semmi felesleges, hozzáadott információ, amely elterelné a felhasználó figyelmét. A főoldal rendkívül felhasználóbarát, hiszen innen elérhető minden olyan funkció, amelyre az eLEMÉR kipróbálóinak szüksége lehet. A tartalmas és érdekes weboldalon való tájékozódást segítené egy *oldaltérkép*, amelyből a fájlstruktúra nyomon követhető. Jó lenne olyan áttekintő térképet készíteni, ahol a főcímek után zárójelben szerepelnek a résztémák. A főoldalon látható felső vízszintes sáv menüpontjainak legördülő almenüjeit kinyitva például, érdekes tartalmakra bukkanunk, amelyek már nem HTML-oldalak, tehát csak az adott almenüből érhetőek el. Egy példa: az Önértékelés menüpont második almenüjének neve: Segítség², de ez nem a szokásos „help”, azaz nem az oldal használatát könnyíti meg, hanem a felmérő rendszer használatára, az értékelési folyamatra vonatkozik. Itt két igen hasznos, letölthető kérdőív van, amit csak azért találtam meg, mert valamennyi menüpontot átnéztem.

Az oldalak jelentős részét mindig ugyanaz a négy menüpont foglalja el:

- Bemutatkozás;
- Az eLEMÉR rendszer kipróbálása;
- Regisztráció;
- Bejelentkezés.

Ezek tényleg nagyon fontos funkciók, de ilyen méretű gombokkal, az oldalra látogató figyelmének fókuszában (az oldalnak a vizuális befogadás szempontjából a legkitüntetettebb pontján) egy idő után zavaró. Az oldalak tartalmi igen érdekesek, de a négy nagy gomb miatt egy hasábra kell összezsúfolni őket. A weboldal szerencsés módon két különböző funkciót integrál: tesztkörnyezet és a felmérés népszerűsítő oldala egyszerre.

A felhasználóbarát működés vizsgálatának egyik módszere az alkalmazási scenáriók szerinti vizsgálat. A rendszerről megjelent kiváló publikációkból (vö. Hivatkozások) kirajzolódó használati módok szerint az alábbi használókat várja az eLEMÉR.

IKT-barát iskolavezető: az oldalon részletes leírást talál a felmérés megszervezéséről és adatokat más iskolák eredményeiről. Az értékelési eredmények felhasználási módjáról is pontos adatokat szerezhet, nem úgy, mint a tudásszintmérések esetében, ahol diagnózist kap, de terápiát nem.

Innovatív Tanár: a tanári kérdőívben felsorolt kompetenciák és módszerek megerősíthetik jó gyakorlatában, és orientálhatják az (ön)képzésben.

2 [online] <http://ikt.ofi.hu/?cat=10>

Érdeklődő iskolavezető/pedagógus: kipróbálhatja a demo mérést, felbecsülheti a vizsgálat időigényét, és az állítások tartalmából következtethet egy optimális IKT-kultúrára. Minden vizsgálati lépéshez részletes magyarázat tartozik, ami felér egy kutatás-módszertani továbbképzéssel. Ha a végén úgy dönt, mégsem szervezi meg az iskolai önértékelést, akkor is hatni fognak rá az olvasottak, és minden bizonnyal befolyásolják személyes és intézményfejlesztésével kapcsolatos döntéseiben. Az oldal kiváló szolgáltatása, hogy hírt ad az oktatási informatikával kapcsolatos eseményekről. Ilyen aktuális hír például az IKT az oktatásban Európai iskolai felmérés (*European Survey of Schools: ICT and Education – ESSIE*³) magyar mintavételéről szóló. Ha az iskola nem is kerül bele a mintába, megtudja, hogy ilyen vizsgálat készül, és figyelheti a sajtót, hogy megismerje az eredményeket.

Érdeklődő szülő: számára az oldalon rendszeresen frissülő hírcsokron túl talán a Tudástár rovat Visszajelzések almenüje a legérdekesebb. Ha megtalálja (hiszen mint laikus érdeklődő, nem elsődleges célcsoportja az oldalnak, tehát nem is vezeti a figyelmét a menürendszer), akkor megérti, miért érdemes ösztönözni és támogatni gyermekének iskoláját az IKT bevezetésében.

Oktatás kutató: értékelni fogja a gyakran frissített Publikációk almenüt. Számára akkor lesz igazán izgalmas az oldal, ha külön regisztráció után letöltheti és (másod)elemezheti az adatbázist.

Képességkutató: a Publikációk almenün túl, számára az IKT-kompetenciatesztek lennének igazán érdekesek. Az oldal továbbfejlesztésének egyik iránya lehet a *gyakorlati használatot modellező online mérőeszközök* kialakítása – tanároknak is, nem csak diákoknak! Diák IKT-felmérések rendszeren vannak (vö. Lakatosné Török 2010, Molnár 2011).

Oktatáspolitikus: az oldal Önértékelés, Jó gyakorlatok, Hírek és Archívum menüpontjai gazdag döntés-előkészítési anyagot kínálnak, könnyen hozzáférhető módon. Az oldalak különös előnye, hogy gazdag adatanyagot közölnek – illetve utalnak ezek elérhetőségére –, ami a bizonyítékokon alapuló (*evidence based*) oktatáspolitiká számára különösen hasznos.

Összefoglalva a felhasználói szcenárióelemzés tanulságait, elmondható, hogy az eLEMÉR számos szakterület képviselőinek nyújt rugalmasan alkalmazható tudást.

I.2. Dinamizmus, korszerűség

A dinamizmushoz tartozónak érzem a frissítéseket, melyek rendszeresek és gyakoriak. A Hír rovatban hetente láttam új tartalmakat, a Kiadványok rovat értelemszerűen frissül egy-egy új cikk megjelenésével, és a rendezvényekről is bőséges tájékoztatást kap a látogató.

Dinamikus jegy a különféle digitális tartalmak váltogatása: a szöveg, kép, link és videóriport keverése. Az oldal ebből a szempontból is igen jól felépített, a videók érdekesek, jól szerkesztett, profi munkák, és épp annyi van belőlük, amennyi kell egy komoly, hitelességre törekvő weboldalra.

³ A magyar részvétellel – az eLEMÉR szakmai vezetője, Hunya Márta koordinálásával – zajló európai iskolai felmérés weboldala: <http://essie.eun.org/homepage>.

Web 2.0 alkalmazások is gazdagítják az eLEMÉR oldalt. Kiválóan illeszkedik a tartalomhoz a YouTube, hiszen itt lehet a legkönnyebben megosztani az előadások és iskolai demonstrációk videóit. A YouTube környezet problémája, hogy nehéz benne keresni. Az eLEMÉR mint keresőszó sajnos a projektgazda-intézmény, az OFI nevével vagy rövidítésével kiegészítve sem működik (csak a személynévre kapunk találatokat), az IKT + eLEMÉR kereső kifejezésre pedig csak a lábjegyzetben közölt interjú az egyetlen találat. Nincs más hátra, mint címkéket (tag-eket) fűzni a videókhoz, s ezzel megkönnyíteni a nézők dolgát. Ezt a munkát érdemes elvégezni, hiszen a YouTube-on mintegy 390 felhasználó látta a hivatkozott interjút – a célcsoport egy része tehát máris követi ezt a csatornát.

Más a helyzet a Twitterrel, ahol a tanulmány leadásáig mindössze kilenc látogató nézte meg a két fontos hírt. E-mailen sokkal egyszerűbb elérni a fő célcsoportnak tekinthető tanárokat, de öröndetes, hogy a keretrendszer PR-jáért felelős szakemberek nem mondanak le erről a dinamikus hírcsatornáról sem.

A Facebook⁴ oldal már látogatottabb, valószínűleg ez lesz a leghatékonyabb Web 2.0 alkalmazása eLEMÉR-nek és kollégáinak. Eseménymeghívók és kiadványinformációk szerepelnek itt, de ez az oldal távlatilag az eLEMÉR-felhasználók kommentárjaival élő közösségi hely lehet. Érdemes tehát megtervezni magát az oldalt is, ahogyan az ügyesebb múzeumok teszik.⁵

II. TARTALMI TÉNYEZŐK

II.1. Az önértékelő állítások korszerűsége

A Tanári kérdőív 91 állítást tartalmaz négy témakörben:

1. Tanulás;
2. Tanítás;
3. Az iskola szervezeti működése;
4. Az iskola infrastruktúrája.

Ebben a felmérésben a szerkesztők IKT-eszközök alatt nemcsak a számítógépet és az internetet, de bármilyen egyéb, az iskolában használható digitális eszközt is értenek (digitális fényképezőgépet, hangrögzítő eszközöket, mobiltelefont). A *használati minták* feltérképezésekor az oktatási és kommunikatív (hivatalos és magán) célú felhasználáson kívül szerepelnek itt állítások a digitális társas élettel kapcsolatos szokásokról és ismeretekről is. A más felmérésekben külön egységként kezelt kommunikációs kérdésblokk itt az iskola szervezeti működésével kapcsolatban szerepel. A felmérési témalista modern, rugalmas és jól leképezi a jelenleg szokásos IKT-használatot.

4 eLEMÉR Facebook oldala: [online] <http://www.facebook.com/pages/Elem%C3%A9r/121006721288524> [2012.11.05.]

5 A Szépművészeti Múzeum közönségtoborzó oldala: [online] <http://www.facebook.com/pages/Sz%C3%A9pm%C5%B1v%C3%A9szeti-M%C3%BAzeum/127253613961476> [2012.11.05.]

Mivel a cél a digitális pedagógiai módszerek tudatos, iskolafejlesztő célú használata, s ennek igen fontos jellemzője a gyakoriság, a mérést támogató, a pedagógusok és a tanulók válaszainak összegyűjtését szolgáló, szabadon felhasználható kérdőívben minden kérdéshez négyféle valódi válaszlehetőséget kínálnak fel: *Nem, Nem jellemző, Előfordul, Igen (és Nem tudom)*. Telitalálatnak érzem a négyféle válasz kalibrálását. A mai magyar oktatási informatikai gyakorlatban nem lenne célszerű a „Mindig, Gyakran, Néha, Soha” állításokkal, illetve megfelelő szinonimáikkal élni. Egy ilyen sorozat a „jó tanuló” pedagógusokban és a diákokban is kényelmetlen érzéseket ébreszt, hiszen nyilvánvaló, hogy a „Nem”, „Nincs”, vagy a „Soha” a rossz válasz, az ódivatú, a korrallal haladni nem tudó tanárok véleménye. A „Nem jellemző” válasz jobban elfogadható, vállalható, hiszen benne van, hogy „néha azért mégis csak kipróbálok...”, az „Előfordul”-al lehet jelezni az elkötelezettséget és az igyekezetet, az „Igen” visszafogottan pozitív. A „Nem tudom” remek választás azoknak is, akik nem tudják, mire vonatkozik a kérdés, és akiknek nincs adatuk arról, mennyire gyakori az adott eszköz használata vagy az adott tevékenység az iskolában.

Magában az önértékelésben, amikor nem egyes pedagógusok és tanulók véleményét, hanem az iskola összesített képét kell megjeleníteni, a választás szintén négy valódi értéket kínál: (Nincs adat) „Nem megoldott”, „Még nem teljes mértékben megoldott”, „Majdnem teljesen megoldott”, „Teljesen megoldott”. Ez azért figyelemre méltó, mert nincs lehetőség a „közepes” szint kiválasztására, el kell döntenie, hogy az iskola az adott probléma megoldásában inkább a folyamat első vagy második szakaszában tart.

Az önértékelés elvégzése során bizonyítékokat is kell fűzni az állításokhoz – így valószínűleg kevés iskola jelöli be a „Majdnem teljesen megoldott” vagy a „Teljesen megoldott” értéket, ha a pedagógusok és a tanulók megkérdezése során nem jellemzők a „Mindig” és a „Gyakran” válaszok.

A tanári kérdőív az önértékelő eszköz minden állítását lefordítja kérdő mondatok formájában, míg a tanulói kérdőív az online értékelő eszközben található állítások egy részéhez – amelyek megítélése nem tartozik a tanulók kompetenciájába – nem nyújt információt.

1. témakör: A tanuló és a tanulás

A témakör részei:

- Biztonságos eszközhasználat, felelős tartalomkezelés;
- Gyakorlott eszközhasználat, intelligens tartalomkezelés;
- Innovatív eszközhasználat, kreatív tartalomkezelés;
- Az iskolavezetés hatása a tanulóra és a tanulásra.

Ez a legfontosabb kérdéscsoport, amelynek összeállítása igen jól sikerült. Minden lényeges vizsgálati területre kiterjed, de nem önméltó, nincsenek felesleges kérdések.

2. témakör: A tanár és a tanítás

A témakör részei:

- A pedagógus kompetenciái, felkészültsége, képzés, továbbképzés;
- IKT-használat a tanítási folyamatban;
- A tanulók IKT-használatának fejlesztése;
- Az iskolavezetés hatása a tanítási folyamatra.

A tanári kérdőívben – amely, szerencsés módon minden témakört megmagyaráz, ez az állítás szerepel: „Digitális pedagógiai módszereken a *tudatos, pedagógiai célú* IKT-eszközhasználatot értjük.” Az az érzésem, a kérdőív szerzőivel mást értünk „tudatosság” alatt. Szerintem az iskolában történő taneszközhasználat alapvetően tudatos – persze, ettől még lehet elavult, hatástalan, rossz. A *tudatosság*, véleményem szerint, *nem értékmérő, hanem egy szellemi diszpozíció jelzője*. Ellentéte az ösztönösség. Ösztönös megnyilvánulásokban is bővelkedik az iskolai élet, ilyenek például a metakommunikatív, bíráló-értékelő, rokonszenvet vagy ellenszenvet kifejező gesztusok. A *pedagógiai célú* IKT-használattal az a probléma, hogy kizárja a kommunikatív használatot – szervezés, társas élet –, pedig azok is igen fontos részei az iskolai kultúrának. Olyannyira azok, hogy én külön részben foglalkoznék ezzel. (Ez a kérdés: 2.2.6.: *Használ Ön valamilyen digitális kommunikációs eszközt szakmai kapcsolattartásra?* – önmagában szerintem nem elég.) Akárcsak a Web 2.0 technológiák alkalmazása, a pedagógusok tudásépítő közösségei is korszakunkra leginkább jellemző, innovatív trend, amely vizsgálatra érdemes.

3. témakör: Szervezeti működés

A témakör részei:

- Az iskola vezetése;
- Az iskola értékelési kultúrája;
- Az iskola kapcsolatrendszere.

Ez egy érzékeny, számos oktatáspolitikai problémát érintő terület. Nemcsak azért, mert a pedagógusoktól a vezetés értékelését (esetleges kritikáját) kéri, hanem azért is, mert a kérdésekben felsoroltak csak kicsi (és egyre kisebb) mértékben függenek az iskolavezetők elhatározásától. A 2010/11-es évben, a GESZ-ek (több iskola gazdasági és infrastruktúra-kezelési ügyeit összevontan kezelő szervezetek) megalakulásával, és a kilátásba helyezett állami gazdasági felelősségvállalás kiterjesztésével, nem elég arról érdeklődni, mennyire segíti az iskola vezetése vagy a helyi (az adott települést irányító) döntéshozó testület az IKT-kultúra elterjedését – érdemes kérdéseket feltenni az *állami szerepvállalásról* is.

4. témakör: Infrastruktúra

A témakör részei:

- Technikai eszköztár;
- Hozzáférés;
- Az iskolavezetés hatása az infrastruktúrára.

Dokumentum jellegű bizonyítékok értékelése:

A felmérés számomra legérdekesebb eleme, hogy tanároknak dokumentumok megjelölésével kell igazolniuk, hogy valóban megfelelnek azoknak az állításoknak, amelyekkel leírták IKT-kultúrájukat. Az alábbiakban áttekintem ezeket a bizonyítékokat összehasonlíthatóság (a számos iskolában beszerzett azonos dokumentumok összevethetősége) és hasznosság (bizonyítási érték) szerint.

- Óravázlatok, tanmenetek: akkor összehasonlíthatók, ha tartalmukról megegyezés van, vagy formanyomtatvány segíti elkészítésüket.
- Iskolai szabályzatok: bekérésük elősegítheti, hogy részük legyen a jogszabályoknak megfelelő, a balesetvédelem szempontjaira is ügyelő számítástechnikai eszközhasználati szabályzat.
- Pedagógiai program, Helyi tanterv: ez két igen terjedelmes alapdokumentum. Ezeket az iskolák honlapján is el lehet érni, de érdemes volna a megfelelő oldalszámokat bejelölni a bizonyíték megadása során, hogy a külső szakértőnek ne kelljen az egész dokumentumot áttanulmányoznia az akkreditáció során. Fejlesztési tervek, Informatikai stratégia: ezek talán a legfontosabbak, ezek értékeléséről (milyen szempontok alapján dönthetünk arról, korszerűek-e) is érdemes lenne tájékoztatni az iskolákat.
- IKT fejlesztési terv: a stratégiával együtt, a két dokumentum között szerkezeti megegyezésekkel („ezt tervezzük – ezt tesszük”) javasolom begyűjteni, különben ellenőrizhetetlen.
- Digitális tanulói portfóliók, intraneten elérhető tanulói munkák: a legértékesebb bizonyítékok – ezek értékeléséről is szólnék a keretrendszerben. (Az eLEMÉR továbbképzésen biztosan szó lesz róluk).
- A Technikai jellegű és a Kapcsolati bizonyítékok kérdéssora kiválóan sikerült, ezek alapján adatszerűen (az önbevalló kérdőívvel szépségtelenül) megállapítható az iskolai KT- kultúra színvonala.

Összegezve: a bekért bizonyítékok impozáns sora jól összeállított, de annyira gazdag, hogy értékelésük nagyszámú iskolánál elképzelhetetlen. Bár az egész vizsgálat önkéntes, mégis érdemes lenne súlyozni, hogy a bizonyítékokat nem kell benyújtani, csak az akkreditációs látogatás során – kérésre – kell azt bemutatni az akkreditációt végző szakértőnek. Ugyanis ha teljes átvilágítást sugall a bizonyítékok sora, ha túl sok az összegyűjtendő dokumentum, ha mindent (a tantervtől az interjúkig) be kellene nyújtani, akkor ez sokakat visszatartana az egész felmérés vállalásától.

II.2. Az iskolai munka lefedettsége

Úgy vélem, a kérdőív kellőképpen részletes, és sikeresen lefedi az iskolai élet digitalizálható részeit. Az alábbi témákban látok kiegészíteni valót:

- A pedagógusközösségek kommunikatív IKT használata;
- A Web 2.0 technológiák használata;
- „Puha” mutatók: attitűdök, értékek (pl. a digitális kompetencia fejlesztési színhelyeinek, stratégiáinak, iskolai esélyeinek megítélése);
- Állami szerepvállalás, a regionális és országos oktatáspolitikai szerepe az IKT elterjedésében.

II.3. A grafikus megjelenítés minősége/hasznossága

Tartalmi szempontból az oldal korszerű és dinamikus – erről a következő, 2. részben bőven lesz szó. Formai szempontból azonban igazi *retro design*. A logófigura kedves, humoros, hatásos, és szerencsés módon oldja a mérés-értékeléssel kapcsolatos sztereotípiákat (amelyeknek egy szigorú tekintetű, szemüveges pedagógiai kutató figurája felelne meg). A rá épített „imázs-kampány”, az Elemér napon rendezett értékelési bemutató, az értékelő rendszert megszemélyesítő kommunikáció is kiváló ötlet, amely szerethetővé tette ezt az igényes és elkötelezett innovációs vállalkozást.

Az oldal tervezése és tipográfiája számos kötöttséggel készülhetett, mivel a külső szemlélőnek úgy tűnik, blog motorra épül, nem szabad tervezésű lap. Sajnos, kinézete nem tükrözi az oldal és a keretrendszer modern, tudományos és a korszerű pedagógiai gyakorlatot támogató szemléletét – inkább egy vidéki kisvállalkozás saját gyártású honlapját idézi, mivel nem alkalmaztak webdesignert.

E sorok írója nem szakképzett tervező, de olvasóként nehezen indokolhatóan tartja, hogy a főoldalról indulva, minden egyes almenüben ugyanazt a két ismertető hasábot kell nézni az oldal jobboldali felében. Igaz, hogy nem ez a hangsúlyosabb térfél (balról jobbra olvasunk), de akkor is hasznosabb lenne, ha kisebb lenne ez az ismétlődő sáv, és nagyobb az értékes, új szöveg.

Ami a grafikai megoldások hasznosságát illeti, nem beszélhetünk arról, hogy a grafikai megoldások hozzájárulnának az olvasói élményhez, mivel nincsenek képi hangsúlyok, nem vezetnek színek és jelek a figyelmet. A kiváló logóhoz nem feltétlenül stílusában, hanem friss szemléletében közelítő design kellene. A *retro* egy logóban jó ötlet, egy komplett oldalon azonban, amely tartalmában modern megoldásokra ösztönöz, bizarr megoldás.

Az oldal fő színei jók – azonosak az OFI honlap színvilágával. A bordó élénk, kellemes szín, a fekete feliratok jól mutatnak a fehér alapon. A probléma csak az, hogy a vörös színt választotta a grafikus a másodrendű címszövegekre is (pl. a további olvasásra ösztönző sorra), és ez nem valami jól mutat a bordó színű sávok között. Nem is emelkedik ki, épp ellenkezőleg: ami pirossal íródott, vékonyabb, kisebb, rövidebb, mint a markáns bordó feliratok legtöbbször.

Összefoglalva: eLEMÉR-t az eszéért és nem a szépségéért szeretjük.

II.4. Visszajelzési lehetőségek

A minél eredményesebb működést egy, az online értékelő rendszereknél eddig sehol sem tapasztalt lehetőség: az egyes értékelési témákhoz (kérdéssorokhoz) kapcsolt *üzenetküldési lehetőség a szerkesztőhöz*⁶ biztosítja. Online információgyűjtő rendszereket kitöltve, gyakori felhasználói tapasztalat, hogy egy-egy kérdés nem érthető, vagy nem kielégítő – a kitöltőnek jobb ötletei vannak. Ezek begyűjtésére nem túl hatásos módszer a leggyakoribb, a kérdőív végén felkínált nyitott szövegmező. Az eLEMÉR készítői ott adnak lehetőséget a visszajelzésre, ahol a gondolat megszületik.

A Facebook és Twitter oldalakon csakúgy, mint a beágyazott videók esetében van lehetőség visszajelzéseket küldeni, bár ezzel még ritkán élnek a felhasználók. Az oldal visszajelzési lehetőségei tehát igen jók.

II.5. A Gyorsjelentés és a „prezi” bemutató értékelése

A „Publikációk” között, a „Tudástárban” található *Gyorsjelentés* érdekes és hasznos, jó áttekintést nyújt a felmérés első szakaszáról, amely a mérőeszköz bevalásvizsgálatának is tekinthető. A jelentés minden fontos, az értékelés eddigi munkálatait érintő kérdésről beszámol, könnyen érthető, de szakszerű nyelven, jól áttekinthető szerkezetben. Ha az eLEMÉR rendszerhez kapcsolódó dokumentumként vizsgáljuk, mintaszerű az eljárás, amely együtt, egy helyen teszi elérhetővé a vizsgálati eszközt, használatának ismertetését, a vele kapcsolatos képzéseket, tájékoztatókat és a felmérés első eredményeit.

A Vezetői összefoglaló közli a felmérés méreteit, ezzel értelmezési keretet ad a továbbiaknak. Bár nem reprezentatív mintát vizsgáltak, hiszen a kitöltés önkéntes volt, a válaszadók aránya – a mintegy 5900 magyar általános és középfokú oktatási intézmény (feladatellátási hely) körülbelül 13 százaléka, 753 iskola kezdett bele az önértékelésbe, és 367 intézmény produkált feldolgozásra alkalmas adatsort. A minta, amely 259 általános iskolát és 108 középiskolát tartalmaz, ezek országos arányához viszonyítva, szerintem, éppen megfelelő, hiszen arányában lényegesen több alapfokú, mint középfokú intézményünk van. A régiók szerinti és településtípus szerinti megoszlás a minta elemszámához viszonyítva egyaránt megfelelő.

A vezetői összefoglalót követő Ajánlások tartalmának értékelése túlnőne a keretrendszer elemzésén, amely jelen tanulmány feladata, hiszen oktatásfejlesztési, IKT-stratégiai kérdéseket is érint. A megfogalmazott ajánlások összességükben hasznosak. Egy részük technikai, más részük pedagógiai, de vannak közöttük átfogó, az egész iskola működésére vonatkozó ajánlások is. A javaslatok tagolása a kérdőívet követi. A későbbi, hasonló felmérések eredményeinek közlésekor szerencsésebb lenne a kérdésstruktúra követése helyett az egymással összefüggő problémakörökre koncentrálni.

⁶ Különösen jelentős szerepe lehet ennek a 3.1., a Vezetés című, az iskola működésére legnagyobb befolyással bíró személyekhez szóló oldalon: http://devel.ofi.hu/tesztkonyvtar/kerdoiv.php?tema=3&csoport=0&iskola=demo&iskola_nev=Demo%20Int%Egzm%Egny&iskola_hely=Demohely&angol=0&tag=001

Az egész dokumentumot – akárcsak a kérdőívet – segítő, pozitív attitűd hatja át. Nem a revizor, hanem a tanácsadó érkezik az iskolába eLEMÉR képében. Ezt az attitűdöt érzékelteti a négy iskolafejlettségi kategória: Megjelent az IKT, Alkalmazzák az IKT-t, Integrálják az IKT-t, Átalakulnak az IKT használatával. Mind a négy állítás eredményekre, és nem hiányosságokra utal, elismeri az addig megtett utat. Ez az az értékelési stratégia, amely egyszerre népszerű és sikeres tud lenni.

A fejlettséget bemutató, összegző értékelés (10. old.), közepes országos teljesítményt mutat, s ez összevetve egyéb hazai vizsgálatokkal, hitelesnek mondható.

A *prezi* bemutató formáját és tartalmát érdemes külön vizsgálni. A szöveg szabatos, figyelemfelkeltő, az ábrák szemléletesek, az adatok figyelemre méltók. Bevezetőnek éppen megfelel, s ha lenne benne link, amely rögtön „átemeli” az olvasót – nem a honlap elejére, hiszen úgyis ott van, hanem a felmérés elejére –, sokan nem tudnának ellenállni a lendületes bemutatónak, és mire észbe kapnak, már töltögetnék is ki a rovatokat.

A szoftver megválasztása nem ilyen szerencsés. Az átlagos számítógépes képernyőkön (14 inch) szerintem kellemesebb látványt nyújtana a diasorozat hagyományos prezentáció formájában. Ehhez a tartalomhoz megítélésem szerint egyébként sem illik a *prezi* szolgáltatáscsomagja, s befogadói szerepben használva, ez a szoftver egyébként is lényegesen kevésbé élvezetes, mint ha előadóként, szabadon kalandozunk benne.

Magát a magyar szoftvert⁷ egyébként kiválónak tartom, és magam is gyakran használom. Legfőbb előnye, hogy az előadónak lehetősége van egy-egy nagyobb témakört először áttekintés formájában bemutatni, majd részleteiben, közelképekkel illusztrálni. Olyan témáknál különösen jól használható, ahol először a teljes képet vagy ábrát, esetleg táblázatot mutatjuk be, majd ennek részleteit, végül ismét a teljes áttekintést nyújtjuk. A jelen esetben a *prezi* nézője nem tudja befolyásolni a vetítést, amely egyes szemlélőknél (nálam is) a honlapon található, szédülést okozó, „*hintázó*” üzemmódban kevesebbet nyújt, mint a hagyományos, lapozás formájában léptethető Power Point prezentáció.

Ha eltekintünk a szoftver okozta kényelmetlenségektől, ez egy igen jó áttekintés, amely alkalmas arra, hogy gyorsan belássuk, meg akarjuk-e ismerni eLEMÉR-t.

III. AZ ANGOL NYELVŰ VÁLTOZAT

Tartalom: a korábban említett ESSIE projekt fényében különösen fontos, hogy eLEMÉR angol honlapján korrekt fordításban olvashatók a mérést segítő kérdőívek, van jól informáló leprellő, kutatási áttekintés (*Overview*) és az önértékelő eszköz állításai is letölthetők dokumentum formában, akárcsak a magyar oldalon (*Statements*). Nagyszerű, hogy a nemzetközi kutatógárda innen információkat szerezhet az iskolai IK-kultúrával kapcsolatos, a hazai mérési elképzelésekről és eredményekről.

Nem nyelvi, csak terminológiahasználati megjegyzés: túlzásnak tartom a *Knowledge Pool* megjelölést az egyik fő menüpontnál. Ez a menüpont most csak egy angol nyelvű pre-

7 [online] www.prezi.com

zentációt tartalmaz, a kutatás-fejlesztés és az első mérés eredményeinek ismertetését. Pontosabb lenne a *Research Reports* vagy *Assessment Studies* vagy más hasonló megjelölés. Ami a kérdésekben használt szakkifejezéseket illeti, ezek illeszkednek a BECTA által alkalmazott terminológiához.

Funkciók: nagyszerű, hogy angol nyelven is működik a kipróbálási lehetőség. Ezzel a funkcióval a keretrendszer világszínvonalú megoldást kínál – betekintést a teljes felmérési apparátusba.

IV. AZ eLEMÉR KUTATÁSI ÉS OKTATÁSPOLITIKAI JELENTŐSÉGE

Az eLEMÉR-ben 2011. szeptember 30-ig 789 iskola regisztrált – ez igen tekintélyes szám. A kutatói gyorsjelentésből (HUNYA 2011) kiderül, hogy ez a véletlenszerű, bár a kipróbálás széles körű meghirdetésével, felkérésekkel azért a reprezentativitás irányába igazított minta kiválóan alkalmas a magyar IKT-kultúra megismerésére. A korábban többször említett európai összehasonlító vizsgálat szempontjából jelentős eredmény, hogy az elemzések támaszkodhatnak az eLEMÉR megállapításaira. Az ESSIE 1200, véletlenszerűen kiválasztott magyar iskolát kér fel az oktatási célú információs technológiákhoz való hozzáférést, illetve ezek felhasználását és hatását vizsgáló, 31 országban az Európai Bizottság megbízásából az Európai Iskolahálózat és a Liège-i Egyetem vezetésével végzett vizsgálatban való részvételre. A szerényen kezdődő, a 4., 8. és a 11. évfolyam egy-egy osztályát érintő, és általános, illetve középiskolai tanárok IKT-kultúráját is feltérképező vizsgálatból monitoring rendszer kialakítását tervezik, amely lehetővé teszi a terület folyamatos megfigyelését.

Ha bővíthet az eLEMÉR, abban az irányban kellene bővíteni, amelyet az EU olyan fontosnak tart, hogy az első kérdéscsoportba sorolt: „Miben hasonlítanak és különböznek a diákok IKT-val kapcsolatos iskolai és iskolán kívüli tapasztalatai? Megfigyelhetők ebben a tekintetben különbségek az egyes országok között?” Ha lesznek anyagi források arra, hogy nagyobb mintán próbálják ki eLEMÉR-t, a korábbi gyakorlatnak megfelelően, újra érdemes lenne olyan, helyszíni vizsgálatokkal gyűjtött adatokat kapcsolni az önbevalláshoz, amelyekből kiderül: „Hány tanteremre jellemző, hogy *ténylegesen* rendelkezik internetkapcsolattal, interaktív táblákkal és laptopokkal? Hány tanár érzi magabiztosnak magát ilyen környezetben? Milyen tevékenységeket végeznek ezek a tanárok, és e tevékenységek milyen eredményekkel járnak diákjaik számára?”⁸

eLEMÉR tervezői sokat tanultak a BECTA által létrehozott *Self-review Framework* elnevezésű angol iskolai önértékelő keretrendszerrel.⁹ Az angol rendszer is online működésű, az iskolákat szolgálja, és IKT-kiválósági cím épül rá ICT-mark elnevezéssel. Hat területet mér: a vezetést, a tervezést, a tanulást, az IKT-lehetőségek értékelését, a szakmai továbbképzést és a forrásokat. 57 miniterülethez (a magyar rendszerben ezek az állítások megfelelői)

⁸ Az itt idézett magyar nyelvű kérdések a projekt weboldalán elhelyezett szövegből valók. Vö: European Survey of Schools: ICT in Education (ESSIE) információs oldala: [online] <http://essie.eun.org/>.

⁹ Kipróbálás: [online] https://selfreview.becta.org.uk/try_it_out [2012.11.05.].

5 szint leírását fogalmazza meg, ezek közül kell az önértékelés során választani. Az angol eszköz javaslatokat tartalmaz az előrelépéshez, hasznos linkeket ajánl, lehetővé teszi, hogy az iskola összehasonlítsa fejlődését más iskolák eredményeivel, és rögzíti az iskolák önértékelését. Az önértékelés eredménye menthető, nyomtatható. A magyar rendszer nem ennek kistestvére, hanem hasonlóan komplex és értékes eszköz, amelyet a Self-review Framework fejlesztési összegének körülbelül huszadából állítottak elő.

1. ÁBRA: A Self-review Framework elnevezésű angol iskolai önértékelő keretrendszer egyik oldala (BECTA)

The screenshot shows the Becta Self-review framework dashboard. The header includes the Becta logo (leading next generation learning) and the title 'Self-review framework'. Navigation links include Home, About this framework, Support, and Contact us. A 'Sign in' link is in the top right. A sidebar on the left lists the dashboard and six categories: 1. Leadership and management, 2. Planning, 3. Learning, 4. Assessment of ICT capability, 5. Professional development, and 6. Resources. The main content area, titled 'Your progress through the framework', displays progress bars for each category. The progress is as follows:

Category	A	B	C
1. Leadership and management	0/2	0/6	0/4
2. Planning	0/7	0/4	
3. Learning	0/5	0/8	
4. Assessment of ICT capability	0/4		
5. Professional development	0/2	0/3	0/2
6. Resources	0/6	0/4	

Buttons for 'Download descriptors' and 'Export Report' are located at the bottom of the progress section.

A Microsoft is fejlesztett egy online önértékelő eszközt angol nyelven az innovatív iskolák nemzetközi csapata számára, amely nyitott, bárki használhatja akkor is, ha nem részese a *Partners in Learning* programnak. Az értékelés területei: Tanítás, tanulás és értékelés, Kapacitásfejlesztés, A vezetés és innovációs kultúrája, Tanulási környezet. Az önértékelésre és önfejlesztésre is alkalmas gazdag eszköztár áttekintése is fejlesztő hatással lehet az iskolákra, bár csak 16 résztémával, kérdéssel foglalkozik, például „Az IKT innovatív használata”, ezekhez öt szinten társít jellemzőket, így lehet kiválasztani az iskola innovativitásának szintjét. Az önértékelést követő fejlesztést esettanulmányok, sok forrás és műhelyek is szolgálják, a rendszer így komplexebb, mint eLEMÉR.

A többi nemzetközileg ismert és elismert értékelő eljárás és eszköz nem nyitott és nem is komplex olyan értelemben, hogy a fejlesztéshez konkrét segítséget is nyújtana. Az U-teacher például a nyelvtudás szintjeit és az egyes szintek tartalmát meghatározó Egységes európai nyelvi referenciakerethez hasonlóan közös háttérrel nyújthat az európai országokban folyó

tanárképzés és -továbbképzés IKT-tartalmának meghatározásához. Lehetőséget ad a tanároknak, az oktatási szakértőknek, a képzések tervezőinek és minden érintettnek, hogy felkészültségüket összevessék a 21. századi iskola szükségleteivel. Ez az eszköz nem interaktív, bár izgalmas és a maga módján dinamikus is. Nem tartalmaz szinteket, az értékelő vagy mérő eszköznek még erre a rendszerre kellene ráépülnie.

1. TÁBLÁZAT: Nemzetközileg ismert online önértékelő rendszerek összevetése eLEMÉR-rel				
	eLEMÉR	BECTA	Microsoft	U-teacher
Oktatáspolitiká			x	x
Etika	x	X	x	x
Innováció	x		x	x
IKT	x	X	x	x
Pedagógia	x	X	x	x
Tanterv és tanmenet	x	X		
Tanár(tovább)képzés	x	X		x
Szervezetfejlesztés	x	X	x	x
IKT-eszközkezelés	x		x	x
Pedagógiai használat	x	X	x	x
Tartalomadaptáció	x		x	x
Tartalomfejlesztés	x	X	x	x
Stratégiaalkotás	x	X	x	x
Alkotás		X	x	
Kommunikáció	x	X	x	x
Együttműködés	x	X	x	x

Az oktatáspolitikát befolyásoló eredményeket az eLEMÉR-től már most is szerezhethetünk. Ha korrelációelemzést végzünk a tanári kérdőívek és az iskola szó szerinti „kemény” változói (hardver ellátottsága és egyéb infrastrukturális jellemzői) között, ha összevetjük: hogyan gondolkodik erről az iskoláról az igazgató és a beosztott pedagógusok, s milyen stratégia alakul a vélemények ütköztetéséből vagy összezésizolásából, kiderül, milyen döntések születnek a jelen helyzetben. Ha ezt módosítani szeretnénk, az összefüggésrendszer egy pontján legalább változást kell előidézni: vagy a tanári vélekedést és gyakorlatot vagy a felszereltséget vagy az iskolavezetési stratégiákat kell átalakítanunk. A már most elérhető adatok elemzésén túl az ESSIE-ből az is kiderül majd, tipikusan magyar-e eLEMÉR, vagy európai, s akiket lemér, azok lokálisan vagy globálisan gondolkodnak-e az oktatási informatika, illetve a digitális kultúra kérdéseiről? Az összevetések alapján – a gazdag magyar adatanyagot nem szem elől tévesztve – állíthatunk csak fel olyan magyarázó modelleket, amelyek a 21. századi tanítási-tanulási módszerek és tantervek fejlesztését elősegítő politikai ajánlásokat inspirálhatnak.

V. ÖSSZEGZŐ ÉRTÉKELÉS

Az eLEMÉR mint termék, tökéletesen megfelel a pályázatban előírt feltételeknek, sőt, jelentős mértékben túlteljesíti azokat. Nemcsak *diagnosztizál, de terápiát is javasol, nemcsak informál, de orientál is*. Mintaszerű a portál szerkezete, amely együtt, egy helyen teszi elérhetővé a vizsgálati eszközt, használatának ismertetését, a vele kapcsolatos képzéseket, tájékoztatókat és a felmérés első eredményeit. A felmérés valamennyi produktumát segítő, pozitív attitűd hatja át. Nem ellenőriz, hanem segít, nem minősít, hanem felmutatja az értéket és jelzi a hiányt.

A felmérési témalista modern, rugalmas és jól leképezi a jelenleg szokásos IKT-használatot. Az értékelő állítások megválasztása igen jól sikerült. Minden lényeges vizsgálati területre kiterjed, de nem önméltó, alig vannak feleslegesnek tűnő állítások. Úgy vélem, a mérőeszköz kellőképpen részletes, és sikeresen lefedi az iskolai élet IKT-kultúrával modernizálható, hatékonyabbá tehető részeit. Nagyszerű a szerkesztők leírása arról a folyamatról, amely *a kitöltést összekapcsolja a sokoldalú önértékeléssel*.

A kérdőív szerkesztői kiemelt figyelmet fordítottak egy, Magyarországon eddig nem sok forrásban és figyelemben részesült területre: a *speciális igényű tanulók* informatikai oktatására. Ennek a csoportnak minden fejlesztési lehetőségre szüksége van, ami személyes igényekhez illeszthető, rugalmas és bárholnan hozzáférhető – az oktatási informatika éppen ilyen lehetőségeket kínálhat. A fejlesztők pedagógiai és társadalmi érzékenységét dicséri az is, hogy a kérdések között szerepelnek a nem speciális igényű, de *az átlagtól eltérő ütemben fejleszthető, illetve az SNI-s tanulók* IKT-vel való személyre szabott oktatásának lehetőségei. A tehetséggondozás és a felzárkóztatás lehetnének az iskolai IKT-kultúra sikertörténetei – mégis ezekre találjuk a legkevesebb példát szerte a világon. A kérdőív e fontos kérdései utánkövetéssel és a jó gyakorlatok publikálásával nagy hasznot hozhatnak ezen a területen.

A *használati minták* feltérképezésekor az oktatási és kommunikatív (hivatalos és magán) célú felhasználáson kívül kérdések szerepelnek itt a digitális társas étellel kapcsolatos szokásokról és ismeretekről is. A más felmérésekben külön egységként szereplő kommunikációs kérdésblokk itt az iskola szervezeti működésével kapcsolatban szerepel. A kommunikatív IKT-használat olyannyira fontos része az iskolai kultúrának, hogy én külön részben foglalkoznék ezzel. Akárcsak a Web 2.0 technológiák alkalmazása, a pedagógusok tudásépítő közösségei is korszakunkra leginkább jellemző, innovatív trend, amely vizsgálatra érdemes.

Az eLEMÉR honlap különös előnye, hogy gazdag adatanyagot közöl – illetve utal ennek elérhetőségére –, ami a bizonyítékokon alapuló (*evidence based*) oktatáspolitikára számára különösen hasznos. Ha bővítik a kérdőívet, a helyi és regionális szerepvállalást jó lenne feltérképezni, illetve arról érdeklődni, hogy látják a pedagógusok a regionális és országos oktatáspolitikai szerepét az IKT elterjedésében.

A felhasználói szcenárióelemzés tanulságaként elmondható, hogy az eLEMÉR számos szakterület képviselőinek nyújt rugalmasan alkalmazható tudást. Fontos, hogy a jelenlegi gyakorlat szerint, de annál részletesebben, az egyes problémakörökre vonatkoztatva, a bemutatott jó gyakorlat az eredmények felhasználásáról szóljon.

A korábban említett ESSIE-projekt fényében különösen öröndetes, hogy eLEMÉR angol honlapján korrekt fordításban olvashatók a mérőeszközök, van jól informáló leprellő, kutatási áttekintés (Overview) is olvasható. Nagyszerű, hogy a nemzetközi kutatógárda innen információkat szerezhet az iskolai IKT-kultúrával kapcsolatos, a hazai mérési elképzelésekről és eredményekről.

Jó ötlet, hogy lehetőség van a rendszerrel való alapos megismerkedésre, nem kell azonnal elköteleződni. A fenti funkciólistát áttekintve látszik, hogy a nemzetközi gyakorlatban alkalmazott értékelő rendszerekkel ellentétben az eLEMÉR nem pusztán adatgyűjtő oldal, *fontos szemléletformáló feladata van.*

IRODALOM

- BECTA (2007, 2010): *Self Review Framework*. [online] <https://selfreview.becta.org.uk/> [2012.11.05.].
- EUN (2009): *Evaluation Framework for the Use of ICT in Education*. [online] <http://peerlearning.eun.org/shared/data/pdf/P2V.ICT.evaluation.framework.final.pdf> [2012.11.05.].
- HUNYA Márta (2011): *Az eLEMÉR keretrendszeréről*. [online] <http://ikt.ofi.hu/ikt-onertekelo-keretrendszer/keretrendszerol> [2012.11.05.].
- HUNYA Márta (2011): *eLEMÉRÉS – A legmagasabb átlagot elért iskolák elemzése. Az önértékelés buktatói – a mérés megbízhatósága*. Kézirat. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- HUNYA Márta – KÖRÖSNÉ Mikis Márta – TARTSAYNÉ Németh Nóra – TIBOR Éva (2011): *Gyorsjelentés az informatikai eszközök iskolafejlesztő célú alkalmazásának országos helyzetéről 2011. február 28-án*. [online] <http://ikt.ofi.hu/ikt-tudastar/projekt-tanulmanyok/gyorsjelentes-2011> [2012.11.05.].
- HUNYA Márta (szerk.; 2011): *IKT Mozaik*. [online] www.ofi.hu/kiadvanyaink/ikt-mozaik-color [2012.11.05.].
- HUNYA Márta (szerk.; 2011): *Iskolaportrék*. [online] http://devel.ofi.hu/ikt/wp-content/uploads/iskolaportrek_nov2010_fotokkal.pdf [2012.11.05.].
- KÁRPÁTI Andrea – HORVÁTH Ádám (2009): National Policies and Practices On ICT. In Education In Hungary. In Plomp, T. – Law, N. – Anderson, R. – Quale, A.: *Cross-National ICT Policies and Practices in Education*. Information Age Publishing, Charlotte, NC, USA, 349–368.
- KÁRPÁTI Andrea – HUNYA Márta (2009): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – az U-Teacher Projekt I. In *Új Pedagógiai Szemle*, 59. 2. sz., 95–106 és 3. sz., 83–119.
- KÖRÖSNÉ MIKIS Márta (2000): A magyar középiskolák honlapjainak elemzése. [online] <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=hirek-korosne-honlapelemzes>.
- KÖRÖSNÉ MIKIS Márta (2011): *eLEMÉR élenjáró iskoláinak honlapjai*. [online] <http://ikt.ofi.hu>
- LAKATOSNÉ TÖRÖK Erika (2010): Az informatikai eszközökkel támogatott tanulási környezet hatása a pedagógusok által használt módszerekre. In Ollé János (szerk.; 2012): *II. Oktatás-informatikai Konferencia. Tanulmánykötet*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 139–144.
- MOLNÁR Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. In *Magyar Tudomány*, 201.
- MOLNÁR Gyöngyvér – KÁRPÁTI Andrea (2012): Informatikai műveltség. In Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- PELGRUM, W. J. (2004): What can international assessments contribute to help fight low achievement? In: Kárpáti A. (szerk.): *Promoting equity through ICT in Education. Projects, problems, prospects*. OECD, e-print Magyarország Rt., Budapest. 56–69.
- R. TÓTH Krisztina – MOLNÁR Gyöngyvér (2009): A jövő tanárainak IKT ismeretei és elvárásai. In *Pedagógusképzés*, 7 (36), 1. sz. 25–41.

Tartsayné Németh Nóra

eLEMÉR és a Facebook



Az eLEMÉR projekt során számos interjút készítettünk, gyűjtöttük a jó gyakorlatokat, javaslatokat és ötleteket, amelyeket honlapunkon (<http://ikt.ofi.hu>) közzé is tettünk. Ezek között található az alábbi, Facebookhoz kapcsolódó projekt leírása, amely egyébként az Informatika-Számítástechnika Tanárok Egyesülete által kiírt *Informatika – Szakmaiság – Eredményesség 2012* pályázat díjazottja is. A pályázat rövid leírása:

Madách Imre *Az ember tragédiája* című művét egy zárt facebookos csoporttal dolgoztuk fel. A két hónapon keresztül zajló projektben a két 11. évfolyamos osztály 69 tanulója vett részt. Céлом annak kipróbálása volt, hogyan lehet virtuális térben tanítani, tanulni. A tragédia szereplőit véletlenszerűen rendeltük a diákokhoz, akik létrehozták a szerepüknek és egyedileg választott nevüknek megfelelő adatlapot, életrajzi adatokkal, Facebook-szerű és helyesírású szövegekkel. A kitalált és a valós név kapcsolatát csak a projekt végén fedtük fel. A bejegyzéseket, lájkolásokat, posztolásokat a tanár-adminisztrátor (Ma Dáchimre) értékelte, 10 „szín”-egység jelesre volt beváltható. A diákoknak egyrészt irányított feladatokat kellett megoldaniuk, másrészt a szerepükkel kapcsolatos információkat (idézetek, képek, zenei videók) oszthattak meg. Tanultak memoritert is; színházi rendezéseket, zenei feldolgozásokat, idegen nyelvű fordításokat kerestek, majd megírták a tragédia folytatását, a XVI. színt is. A legnépszerűbb a casting volt: kivel játszatnák el szerepüket. A tanterv szerint erre a témára hivatalosan szánt 4 tanórányi időt a facebookos projekt zárására fordítottuk: interaktív táblás összeállítással, a diákok szóbeli ismertetésével, memoriterekkel, idézetekkel, diákértékeléssel, kilépő kérdéssel, szófelhővel, majd a gimnázium aulájában a képernyőképekből megrendezett kiállítással. A diákok a tanulás újszerűségét emelték ki, előnyként jelezték, hogy nem zanzásított, hanem eredeti szöveget olvastak (nem is egyszer!), saját színüket alaposan megismerték, szorgalmi jelesekhez jutottak irodalomból. Sikerült őket megnyerni az olvasásnak! (Veszelszkiné Huszárik Ildikó, Bibó István Gimnázium, Kiskunhalas. A pályamű letehető: www.isze.hu)

A projekt kapcsán merült fel a kérdés, hogy vajon mennyire megbízható felület a Facebook oktatási szempontból. Mik az előnyei? Milyen veszélyekkel kell számolni? Milyen írott vagy íratlan szabályok vonatkoznak a Facebook használatára az oktatás területén? Ezekre a kérdésekre keressük a választ a nemzetközi tapasztalatok alapján.

A JOGI ÁLLÁSPONT

A Facebook szabályzata tiltja a hamis profilok létrehozását, és ha ilyet találnak, azt azonnal törlik. Ilyen értelemben alapvetően nem támogatják az elképzelt személyek profiljának létrehozását, még oktatási céllal sem.¹

A másik problémát az jelentheti, hogy 13 éven aluliak nem csatlakozhatnak a Facebookhoz a szabályok szerint. Ennek ellenére több mint 5 millió 10 éven aluli gyereknek van Facebook elérése a felmérések szerint. Egyszerűen hamis születési évet írnak a bejelentkezéskor az adatlapjukra (TÓTH-MÓZER–LÉVAI 2011). Ennek tükrében azonban az általános iskolai korosztályt eleve ki kellene zárni a Facebook használatával kapcsolatos projektekből, hiszen nincs jogosult felhasználói azonosítójuk, és nem lenne etikus, ha a pedagógus biztatná őket hamis adatok megadására.

Több helyen felmerült az a kérdés is, hogy helyes-e, ha tanár és diák ismerősnek vagy barátoknak jelölik egymást a Facebookon. Egyrésztől hasznos lehet, hiszen több mindent tudnak meg egymásról, és azok a tanárok, akik rendszeres használói a közösségi oldalnak, azt állítják, sokkal gyorsabban jut el információ a diákjaikhoz ezen az úton, mint akár e-mailben. A középiskolások számára ugyanis az elektronikus levelezés már ódivatú dolog, és inkább MSN-en vagy közösségi oldalakon tartják a kapcsolatot. A tanár-diák online kapcsolat ellenzői ugyanakkor azzal érvelnek, hogy a Facebookon olyan fényképek és bejegyzések is elérhetők, amelyet nem szeretnének megosztani egymással, például a diákok által az iskolával kapcsolatban tett privát megjegyzések, vagy a tanárokat privát fotókon bejelölő értesítések. Érdekes viták olvashatók a netiketről és a tanár-diák kapcsolatokról a Tanárblogon, Prievara Tibor cikkében és a kommentekben is.² 2011. augusztus 28-ától Missouri államban mindenesetre törvényi szabályozás tiltja a tanároknak, hogy diákjaikkal kapcsolatot tartsanak a Facebookon.³

FACEBOOK AZ OKTATÁSBAN

Az eLEMÉR jó gyakorlatok között megjelenített Facebook-projekt természetesen izgalmas lehetőség, és a részletes leírásból világosan kiderül az is, mekkora hatással van a középiskolásokra a tananyag újszerű feldolgozása. Ez egy olyan lehetőség, amelyet kár lenne veszni hagyni, ezért arra voltunk kíváncsiak, milyen nemzetközi példákat találunk a Facebook oktatásbeli alkalmazására.

Egy történelemtanár, Derrick Waddell, úgy hoz létre történelmi személyeknek Facebook profilt az órán, hogy készített egy Google sablont, amit a diákok kitöltenek. Ez hasonlít a Facebook oldalra, tartalmazza az információs mezőket, de mégsem kerülnek fel hamis ada-

1 Rövid áttekintés a szabályokról angolul itt található: <http://www.slideshare.net/oledhe/facebook-terms-of-use-explained-explored>.

2 [online] <http://tanarblog.hu/internet-a-tanoran/656-facebook-iwiw-es-az-oktatas-jejoelj-vagy-ne-jejoelj> [2012. 11. 05.]

3 [online] <http://mashable.com/2011/07/30/student-teacher-facebook/> [2012. 11. 05.]

tok a hálóra. A sablon ingyen letölthető és használható, bár angolul van. Derrick a blogjában részletes videóútmutatót is ad a sablon tanórai használatához.⁴



További lehetőségek nyílnak a Facebook oktatásbeli használatára olyan oldalakon is, amelyekben kifejezetten hamis adatlapokat lehet létrehozni. Az egyik ilyen oldal a Myfakewall.⁵ Sok történelmi szereplő, híresség hamis oldalát találjuk itt, I. Erzsébet például⁶ nemcsak családtagjait és barátait sorolja fel, de rendszeresen üzeneteket vált testvérel, I. Máriával, de Shakespeare-rel és Sir Francis Drake kapitánnyal is, az üzenőfalán.



Hasonló célokat, azaz történelmi vagy regényszereplők Facebook profiljainak oktatási célú létrehozását tűzte ki céljául egy másik oldal, amelynek neve Fakebook.

Kezdőoldalán egy rövid videón mutatják be az oldal alkalmazását történelemtanításhoz.⁷

A cikk elején említett projekten kívül van más olyan oktatási anyag is, amely a Facebook népszerűségét használja ki. Ilyen például az Árkádia történelmi portálon található, a Jagello-kort körüljáró projekt a 10. évfolyamon tanulók számára.⁸ Két tanóra alatt definíciókkal, térképekkel, információs kártyákkal és letölthető Facebook sablonnal színesített tananyag ez, melyhez tanulmány, részletes óravázlat és letölthető segédanyagok tartoznak.

TILTSUK VAGY TANÍTSUK?

Sok iskolában a Facebook, a Youtube és egyéb közösségi oldalakat egyszerűen központilag letiltottak. A döntés hátterében elsősorban az áll, hogy a gyerekek ne érjék el az oldalakat az iskolai hálózatról. Érdekes kérdés azonban, hogy ez vajon jó megoldás-e, vagy inkább ellenkezőleg, ki kellene aknázni a gyerekek érdeklődéséből eredő motivációt. A diákok ugyanis mindenképp használni fogják ezeket az oldalakat otthon vagy máshol, az viszont nem jellemző rájuk általánosságban, hogy tisztában lennének a Facebook használatának veszélyeivel. A diákok jó esetben a szüleikkel tudnak erről beszélni. Éppen ezért talán érdemes lenne a tiltás helyett foglalkozni a közösségi oldalak használatának veszélyeivel a tanórákon is, hiszen azok, akiket ismerősként felvesszünk, rengeteg személyes információt (születési dátum, e-mail cím, lakhely stb.) tudnak elérni rólunk. Egy angol nyelvű cikk tip-

4 [online] <http://www.teachthecloud.com/2011/02/historical-facebook-tutorial.html>. [2012. 11. 05.]

5 [online] <http://www.myfakewall.com/> [2012. 11. 05.]

6 [online] <http://www.myfakewall.com/w/Elizabeth+I> [2012. 11. 05.]

7 [online] <http://www.classtools.net/fb/home/page> [2012. 11. 05.]

8 [online] http://arkadia.pt.e.hu/tortenelem/tananyag/jagello_kor_tananyag [2012. 11. 05.]

peket ad arra, hogyan leplezhető le, ha egy oldal vagy egy felhasználó valótlan adatokat közöl a Facebookon⁹ Mint például:

- A profilkép. Ha a felhasználó híres – általában női – modell képét használja profilképként, ráadásul csak egy kép van róla, az gyanúra adhat okot.
- Híres ember vagy celeb. Ha ilyen próbál bejelölni ismerősként, az szinte mindig hamis adatot jelent.
- Férfi barátok. Ha a felhasználónak szinte kizárólag férfi barátai vannak, akár több száz is, gyakran hamis profilra utal.
- Csatlakozás dátuma. Érdeemes ellenőrizni, mikor csatlakozott a felhasználó a Facebookhoz. Ha nem olyan régen, és ennek ellenére sok barátja és ismerőse van, a profil hamis lehet.
- Fényképcímkék. Gyanús, ha a profilban szereplő fotók, amelyeken a felhasználó címkézve van, nagyrészt rajzfilmfigurák képei és nem valódi fényképek.
- Kitöltött profiladatok. Érdeemes végigböngészni a felhasználó adatlapján közölt információkat. Ha valaki hamis adatlapot hoz létre, általában nem foglalkozik azzal, hogy az adatlapján részletes és érdekes információk jelenjenek meg.

A közösségi oldalak népszerűsége sok tanárt motivál arra, hogy valahogyan felhasználják oktatási célokra is. Az igény jogos, és sok jó példa van már a tanórai használatra. eLEMÉR célja az is, hogy ezekről hírt adjon, és a tiltás helyett segítse a Facebook tanórai használatát.

⁹ [online] <http://hellboundbloggers.com/2010/05/17/identify-fake-facebook-profiles/> [2012. 11. 05.]

Burián Miklós

Miért nem szeretik a gyerekek az ének-zene órát?

Hazai és nemzetközi kitekintés az ének-zene oktatás gondjairól

Az írás felveti azokat a gondokat, amelyekkel a hazai és külföldi zeneoktatás ma is vívja harcát. Ezek közé tartozik a gyerekek eltávolodása az ének-zene tárgyától, és magától az ének-zenétől. A szerző kitekintést ad arról, hogy milyen nemzetközi erőfeszítések történtek a probléma megoldására. A kreativitás nem bizonyult elegendőnek (főleg a tanárok ellenállása miatt). Bevezették, elsősorban angol nyelvtérületen, a komponálást mint zenei tárgyat, de a tanárok ezen a területen is alulképzettnek bizonyultak. A probléma még mindig él. A szerző kísérletet tesz, a még ma is aktuális kreativitás (improvizálás) és annak végkifejlete, a katarzis lelki okainak feltárására. Ebben a tekintetben Arisztotelészre, Lukácsra és Kodályra támaszkodik. Teoretikus elképzeléseit általános iskolai kísérleteivel próbálja gyakorlatiassá tenni. Ennek tudományos arculatot szeretne adni, és a zenei ráhangolódás mértékét saját készítésű teszttel próbálja meghatározni. A zenei ráhangolódás mérésével nem titkolt szándéka szerint a katarzis mérését is megcélozza. Mivel a teszt kidolgozása még folyamatban van, csupán egy részleges, előfelmérés eredményeit közli, amelyek bizonyos tételei nem várt eredményeket produkáltak. Az eredmények alapján a teszt tökéletesítésén dolgozik, és reméli, hogy a nagy probléma, a gyerekek zenei élményhez juttatásához, munkája jelentősen hozzájárul. Ehhez további segítséget vár, olyanokét, akik a kérdést projekten belül is felvállalnák.

Lassanként fény derül arra, hogy a hazai ének-zene oktatás csődje nem a Kodály-koncepció számlájára írható. Bár az bizonyos, hogy sok „Kodály-módszert” követő átmeneti vakságra tetézte a bajokat. Valójában azonban a dolog hátterében valami más rejtőzik. Ez a más pedig kapcsolatba hozható az ének-zene tanításának általános, nemzetközi gondjaival, amelyek mind hazánkban, mind nemzetközi szinten egyre erősebben „kopogtatnak” zeneoktatásunk ajtaján.

Erre figyelmeztet Malcolm Ross, aki fiának a véleményét adja közre, mint sajátját a „Music in school should be made a lot better by developing some interest for the children involved” (1995, 201) című írásában. Erről az érdeklődésvesztésről ír Janurik Márta is, aki a Waldorf-iskolák rugalmasabb oktatási környezetét hasonlítja a Nemzeti alaptanterv (NAT) szerint működő általános iskolák motivációban szegényebb környezetével. Kutatásai az alábbi konzekvenciák levonására készítették: „Az eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy a magyar ének-zene oktatás nem tölti be a szerepét, nem járul hozzá ahhoz, hogy

a fiatalok örömet leljenek a különböző zenei tevékenységekben.” (2007, 205). A fenti megállapítások a jelenlegi állapot tarthatatlanságára utalnak.

Tanulmányunk megírásának más indítók is volt. Nem elégedhetünk meg egy negatív állapot nyugtázásával, hanem a külföldi zeneoktatás „kálváriáját” analizálva, megpróbálunk továbblépni, okokat feltárni, sőt, ha szerényen is, a kiütkeresőknek is tanáccsal szolgálni.

Az iskolai oktatás már a múltban (60-as évek) is gondokkal küszködött. A kötöttségek, a tantervi szabályozások, az órák kötelező jellege a diákok ellenállását váltotta ki (ld. *Hair* című film). A szabadság, az önrendelkezés utáni vágy a zeneoktatásban az improvizációban öltött testet, mint az egyik, szabályokkal szembeszálló zenei tevékenységben. Azonban ez a mozgalom, a diákok önállósulási törekvése is hanyatlásnak indult. A rigorózus szabályozások, a kötött tanterv és iskolarend ismét diadalát ülte. A kreativitás is visszavonulót fűjt „crucially, creativity is stifled” írja Berlyne és Sheridan (2002, 139). Ennek több oka is volt. Az egyik az, hogy a tanárok idegenkedtek az improvizációtól „They (teachers) are less comfortable with the teaching and assessment of inventing” (1998, 139). Hozzászoktak a tantervi gondolkodáshoz, a hajlékony gondolkodás távol állt tőlük, és kényelmetlen volt számukra a tanulók előtt improvizálgatni, nem beszélve arról, hogy megfelelő előkészítést sem kaptak, mert nem is kaphattak „However, it is improvisation that cannot be taught”, írja Maud Hickey (2009, 296). Ennek tudható be, hogy a gyerekek még példát sem kaptak arra, hogyan kell improvizálni.

A gyerek „iskolapadban tartására” újabb ötlet született, és ez volt a kompozíció. Előnyeit-hátrányait nem igazán mérték fel. Az idő sürgetett, a diákok közömbössége egyre nőtt. Hiába figyelmeztetett Malcolm Ross arra, hogy a kompozíció bevezetése „hamis” vágány, „a completely false trail...(where) composition owe more to the teacher’s skill as an arranger than the pupil’s as a creator?” (Idézi JOHN PAYNTER 2000, 6). A kompozíció bevezetésének, sőt, tantervbe iktatásának tekintélyes képviselői voltak (PAYNTER 2000; SAVAGE and CHALLIS 2001). Nálunk, mivel a Kodály-követők idegenkedtek a témától, a computeres komponálás iskoláinkban nem volt jellemző. A computer és a keyboard inkább a könnyűzene berkeiben vált általánossá. Paynter felsorolja, hogy milyen előnyei származnak a tanulóknak a komponálásból „It benefits the general development of imagination and inventiveness” (2000, 6).

A kompozíció bevezetése a skót tantervbe, majd később máshol is, nagy megkönnyébbülés volt a tanárok számára, akik így megmenekültek az improvizáció énekes és hangszeres demonstrációitól. A diákokkal együtt az asztal mellett tervezték az elkészítendő kompozíció formáját (elsősorban technikai megbeszélések során). A kompozíciós órán többnyire egyetlen zenei hang sem csendült fel, mert a megbeszéltek főleg az otthoni feladatokra vonatkoztak (saját tapasztalatunk egy új-zélandi high schoolból). A tanulók tartalmi instrukciókat nem kaptak, mert az már beavatkozás lett volna intuitív gondolataik szabad áramlásába. Közismert viszont, hogy a computeres komponista a hangok végtelen halmazából válogat. Erre még egy szakavatott (tanult) komponista is csak hosszú stúdiumok után vállalkozhat. A gyerekeknél ez nem jelent problémát, mert valójában nem tudják felmérni, hogy a választott hanganyag mennyiben adaptálható a megadott formához. „Írnak” valamit, ami azután vagy jó vagy nem. A dolog pikantériája az, hogy a tanár, mivel nem „tanult” komponista, sem tudja megítélni vagy kijavítani a gyermeki kompozíciót.

A problémát felismerve Paynter azonnal a gyermekkomponista segítségére siet: „Even the simplest intuitive piece made up by a very young child is recognised as music only because it is heard as music” (2000, 7). Elismerjük, hogy a komponálás fejleszti a gyermek általános képzelőerjét és újítóképességét, de ha „fércmunka” születik, aligha zenghetünk dicshimnuszokat arról, hogy a komponálás milyen jót tett a gyermeknek és a zeneoktatásnak. Ellenkezőleg, Kodály szavaival válaszolunk: „Az általános iskola akkor éri el célját, ha a jó és rossz közötti különbséget is megéreztetni” (2002, 79). A leírtak alapján az derül ki, hogy a gyermek zenei felemeléséhez a kompozíció nem igazi megoldás.

Ahhoz, hogy ebben a tekintetben továbblépjünk, megoldási javaslatokkal éljünk, át kellene értékelnünk zeneoktatásunk célrendszerét hazai és külföldi vonatkozásban.

Legfőbb célnak a lélek nemesítését tartjuk. A lélek és a zene kapcsolata már Arisztotelésznél is megjelenik: „A zene érzelmeket fejez ki, s ezzel kedélyünkre hat, lelkünk rokonhúrjait megrezegteti és szenvedélyektől megtisztít” (*Nikomakhoszi Etika*, VII. könyv, idézi Finácsy 1984, 166). Kodály erről így ír: „A zene az emberi lélek kifejező eszköze” (2002, 56).

A katarzis elérése vagy a flow alkalmazása ehhez képest másodlagos cél. A többi, zenével kapcsolatos tétel, követelmény, mint hallás, ritmusérzék, többszólamú hallás, stílusismeret, éneklési készség, hangszerismeret, zenei memória stb. a fent megfogalmazott célokkal szemben eszköz jellegű. Írásunkban a flow-val és a katarzissal foglalkozunk érdemben.

A „flow” meteorként csapódott be a pedagógiai köztudatba. A kérdéssel Beatrix Ilari is foglalkozott „when exercising the above mentioned forms of music learning students often feel a sense of personal accomplishment, reward, well-being, and high levels of enjoyment resulting in what is often called flow (2003, 85–87). Csíkszentmihályi Mihály így fogalmaz „Amikor a tudatba áramló információ összeegyeztethető a célokkal, akkor a pszichikus energia erőfeszítés nélkül áramlik bennünk. A pozitív visszacsatolás erősíti az Ént” (1997, 70). A pozitív visszacsatolásról máshol is olvashatunk Lukács tollából „A befogadó a részlegességtől a teljesség, az egyediségtől a nembeliség felé haladva tér vissza a katarzis átélésével gazdagabban az életbe (Idézi Poszler György 1980, 33).

Csíkszentmihályi, a zenével kapcsolatban, egy kicsit elbizonytalanodik: „A zeneszerző céljai homályosak” (Id. mű, 91). A flow célelméletét vitatja Józsa Krisztián „Egy tevékenység megkezdésére, folytatására sokkal inkább a tevékenységben leli örömét, mint valami cél elérésében (HIDI idézi Józsa Krisztián 2007, 28). Úgy tűnik, hogy Csíkszentmihályi „én-érzés” vesztés elmélete is hadilábon áll „Paradoxonnak tűnik, hogy az áramlat élmény során az ember elveszti az Én-érzetét, és utána az Én megerősödve kerül ki a tapasztalatból” – írja Csíkszentmihályi – (1997, 105). A jelenséget „Én transzcendenciának”-nak nevezi, majd hozzáteszi „lényünk határai az eddiginél kijebb tolódtak” (Id. m. 103). Itt megáll, mert nem akarja átlépni azt a határt, amely a fizikai és metafizikai között húzódik. Erről a határról mint demarkációs vonalról ír Karl Popper (1997, 40–47).

A lélek mint valóság már Arisztotelésznél és Kodálynál is megjelenik. Esetünkben a lélekről mint holisztikus egységről beszélünk, amely az empirikus világban éppúgy jelen van, mint a transzcendensben. Sőt, azt is feltételezzük, hogy a lélek ad otthont annak a pszichikus végkifejletnek, amit katarzissnak hívunk.

Korábban jeleztük, hogy az improvizáció nem tanítható (MAUD HICKEY i. m. 2009). Időszerűnek látjuk, hogy ennek okát továbbgondoljuk, mert a „nem taníthatóság” feltételezhetően a katarzisa is vonatkozik. Egy improvizációban a korábban rögzült elemek (apró motivika, ritmuselemek, dallamfordulatok stb.) mint tartalmi és formai elemek jelennek meg. A sorrendi változtatások mellett viszont időnként új alakulatok is megjelennek. Ez adja az improvizáció „savát-borsát”. Kérdés az, hogy az új alakulatok az elme, a tudat vagy a lélek mely állapotában keletkeznek: a céltudatos tevékenység, a flow vagy valami azon túli transzcendens élmények hatására tolnak fel a tudatalattiból. Az empirista feltehetően elzárkózik a tudatalatti élmények transzcendens jellegétől, pedig a megoldás kulcsa a transzcendensen inneni és túli világok találkozásában rejlik. Az improvizáló egyén izgalma úgy növekszik, minél több új alakulatot fedez fel. A formai-tartalmi elemeknek a céltudatosság és a logika által vezérelt halmaza egyre inkább az intuitív tartományba sodródik. Megkezdődik a tudatos és tudatalatti elemek harca, és végül a pszichikus energiák olyan magasra hágnak, hogy kisülés keletkezik (LUKÁCS idézi Poszler 1980, 32), és katarzisz élmény születik. A kisülés után ismét létrejön az egyensúly, de egy másik dimenzióban. Az emberi elme és lélek végessége egyesül végtelen természetével. Kierkegaard erről így ír „az ember a végesség és a végtelenség szintézise” (idézi Vajda 1993, 27). Ez a kiteljesedés adja meg a katarzisz jutalmát, végtelen örömet. Az egyensúly viszont hamar felbomlik, és az ember visszakerül saját dimenziójába. A katarziszban eltöltött idő viszont nem volt hiábavaló, tudatos és tudatalatti energiáinak végtelenben való feloldódása, bár átmeneti volt, olyan emlékekkel ajándékozta meg az egyént, amelyeket szívesen idéz fel később is, sőt élményeinek megújítására törekszik. A céltudatosság és a flow itt kezdi meg újabb működését.

Ezeknek az emlékeknek viszont pedagógiai haszna is van. A gyerek az élményt kiváltó tevékenység vagy zenemű megismétlésére, illetve újabb meghallgatására törekszik. Zenei érdeklődése megnyílik, elfogadja a jó zenét, az énekórát és tanárát, mert kapcsolatba hozza azzal a „mennyei” érzéssel, amelyet egy katartikus élmény során szerzett.

A KATARZIS ELÉRÉSÉNEK MÓDOZATAI

A téma tárgyalására azért van szükségünk, mert kísérleti programunk az alapján tagolódik, hogy a katarzisz elérésének milyen módozatát választjuk. Amint azt korábban jeleztük, kísérleti programunkat csak vázlatosan rögzítjük, mivel korábbi írásainkban már részletesen ismertettük.

A katarzisz elérését általában valamilyen örömszerző tevékenység előzi meg. Például ilyen az egykori és mai természeti népek rituális és kultikus táncai. A ritmikus mozgásokban gyakran kerültek transzba, és ez számukra a kiteljesedés, a köznapiságból való felemelkedés örömet nyújtotta. Ezek valamilyen beavatási szertartás, harci előkészület vagy isteneiknek való áldozat tartozékai voltak. Vitatható, hogy a dobra vagy más egyszerű hangszereikre való mozgásuk öncélú vagy a flow elveit követve „célirányos” lett volna. A kérdés valójában nem is ez, hanem az, hogy az ilyen tevékenység során miként kerültek eksztatikus állapotba. Erre nézve két okot tudunk felhozni. Az elsőre Maróthy János és Batári Mihály írásából

kapjuk meg a választ: „A zenei végtelenérzet annál erősebb, minél eksztatikusabbá fokoz egyetlen ritmusképletet, egyetlen movimentót, egyetlen alapformulát” (1980, 181).

A másik ok energetikai természetű. A benszülöttek, így az amerikai indián törzsek is táncaikat többnyire körformában járták (ld. magyar gyermekek táncformáit). Miután pszichés energiáikat a szemben táncolókra fókuszálták, az egyébként is akkumulatív motívumismételgetés feszültségét pszichés energiáikkal fokozták. Nem csoda, hogy az emelkedett idegállapotuk eksztázisba, néha katarzisba vitte őket.

Ehhez hasonló jelenség játszódhatott le a sámándobolás közben. Diószegi Vilmos erről így ír: „A dob hangja az, amely a sámánt valósággal »belelovalja« a rendkívüli idegizgalomba, ez pedig víziókkal, hallucinációkkal jár, miközben tömeg szuggesztív hatásával kielégíti az idegfeszültség levezetésének tömegszükségletét is” (1982, 41).

A katarzis elérésének másik módzata a „nyugalom” paradigmája. Arisztotelész erről így ír: „mert nem csupán a mozgásban van tevékenység, sőt a gyönyörűség inkább a nyugalomban, mint a mozgásban van” (Nikomakhoszi Etika VII. könyv 1971, 205). A görög klasszikus gondolkodás, úgy tűnik, hogy már évezredekre előre meghatározta a követendő utat. A nyugalom és a mozgás dialektikáját olvashatjuk ki Arisztotelész következő írásából „Egy mindenkinél magasabb rendű elvnek kell lennie, amely úgy mozgat, hogy maga azért mozdulatlan” (METAFIZIKA 1936, 20). A nyugalom katarzist kiváltó hatását aknázza ki Zófia Lissa *Zenei csend* című tanulmányában (1973), valamint Dimény Judit *Hang-Játék* című munkájában (1981). John Paynter és Peter Aston is foglalkozott a csend és zene jelenségével (1970). A zenei csend állapotával köthető össze Csíkszentmihályi azon állítása, miszerint „Feltételezéseinkkel ellentétben az elme normális állapota a káosz” (1997, 172). Csíkszentmihályi a „normális” állapotot feltételezhetően a „flow”-val ellentétes nyugalmi állapotnak tekinti. Itt kapcsolódunk az arisztotelészi „nyugalom” paradigmához, miszerint a gyönyörűség inkább a nyugalomban van, és ez a nyugalom a rácsodálkozás, a szabadság nyugalma, amelyben a tudatalattiból feltörő információk, a béta állapot tudatos információit némileg háttérbe szorítva, az emberi lelket a végtelen felé repítik. Nevezük ezt a „kiteljesedés” örömeinek, amely például a „végtelen tenger”, egy gyönyörű festmény, szobor vagy épület láttán fog el bennünket. Nos, ezért látjuk értelmét a zenei csend gyakorlatainak.

A nyugalom és a tevékenység arisztotelészi dialektikáját véljük felfedezni cluster gyakorlatainkban, ahol az álló hangfürtön belüli kisebb dinamikai, hangmagasságbeli és színbeli mozgások a felszínen mozdulatlan hangtömb belső dinamikáját sejtetik: a „mozdulatlanságon” belül a „mozgást.” (Gyakorlatunkról később számolunk be.)

Összefoglalva a katarzis módzatairól elmondottakat, megállapíthatjuk, hogy azokat a módzatokat részesítjük előnyben, amelyek a zenével kapcsolatosak. Ebben a tekintetben mélyen egyetértünk Lukácssal, aki erről a következőt írja: „A zene a legelvontabb »világalkotó« és katartikus hatású művészet” (Idézi Poszler 1980, 155).

Az első vonulat szerint a kreatív (improvizatív) tevékenység lehet a katarzis forrása, miközben a logikai gondolkodás helyét egyre inkább az intuitív gondolkodás veszi át. A tudatos elme logikáját, sorrendiségét, rendteremtő erejét egyre inkább a virtuálisan rendezetlennek látszó (akcidentális) elemek halmaza veszi át. Az improvizátort az exploráció öröme tölti el.

Új alakulatokat, sorrendet fedez fel, és szinte vonzza egy ismeretlen jövő felé való haladás. Megjegyezzük, hogy az arisztotelészi részvét, tragédia átélése sem hagyható ki a katarzis forrásaiból. Egy megrázó, fájdalmas élmény (pl. opera) a lélek mélyebb rétegeit mozgatja meg, és sokkal maradandóbb, mint egy felszínes örömet, vidámságot felölelő műfaj (ld. operett). Bár nem a zenével kapcsolatos, a katarzis forrásaként említhetjük az illóolajok, parfümök hatását. Az egyiptomi parfümökről a következőt írja egy tankönyv: „Gondolatai szárnyra kelnek, és boldog, álmódzó állapotba kerül, mintha valami csodálatos zene hangjait hallgatná” (Aromaterápia 2004, 2).

A második vonulatot az ismétlődő tevékenységekben fedezhetjük fel: természeti népek kultikus, szakrális táncai, sámándobolások. Itt nem az „új” explorációja jelenti az örömet, hanem a „csökönyösen” ismétlődő motívumok akkumuláló hatása vezet egy „transz” állapothoz, amely könnyen torkollik katartikus élménybe.

A harmadik vonulatot a „nyugalom és gyönyör” dialektikája képezi. Az elme normális állapota Csíkszentmihályi szerint a „káosz”. Gyanítható, hogy az elme „normális” vagy „kaotikus” állapota távol áll egy „drive” állapottól, azaz egy nyugalmi állapotban lévő elme nem emel gátat a tudatalattiból áramló információknak, mert az agy ekkor pihen. Egy ilyen állapotban történő „rácsodálkozás”, miután az elme nyitott, a rácsodálkozás tárgyát képező festmény, szobor, épület vagy zene a szabadság és végtelenség érzetét kelti. Ez az érzés az egyén kiteljesedését jelenti, és ezért az öröm forrása is egyben. A zenében egy cluster mint álló hangtömb, indukálhat hasonló érzéseket. Ebbe a kategóriába tartozik a zenei csend is, ami egy hangzó anyag negációja, amelyben az elme ismét zöld utat nyer a kalandozásra. Az ismeretlenben való kalandozás pedig mindig vonzó az egyed számára, mert valami „újnak” a felfedezését rejt magában, a köznapiságból való kiemelkedés szabadságát.

Visszatérve eredeti kérdésfeltevésünkhöz, mármint hogy miért „nem” szeretik a gyerekek az iskolai ének-zene órákat, elérkeztünk látjuk az időt, hogy egy mondatban reflektáljunk kérdésünkre: Nem kapnak elegendő élményt. Ezen próbáltunk segíteni egy sajátosan kialakított programmal, amelynek fő célja az volt, hogy a gyerekeket olyan élményben részesítsük, amely megnyitja őket az ének-zene mint tárgy és az ének-zene mint jelenség iránt. Erre kínálgattunk a kreatív (improvizációs) gyakorlatok, amelyek legtöbbjét komplex anyagban „tálaltuk” a gyerekek elé. A tisztán zenei (énekes-hangszeres) anyag mellett felhasználtunk recitatív, szöveges, mozgásos-táncos, fantázia kibontó, mesemondó, csoportos cluster képző és zenekari szimulációs gyakorlatokat. Mindezt hallgatott zenék szóbeli interpretálásával, zenére történő rajzolással és gyermekkarmesteri tevékenységgel egészítettük ki.

Az improvizációnál előnyben részesítettük a rendezett zenei anyaggal párhuzamos megnyilvánulásokat, például: zenekari mű CD-ről és a gyermekkarmester részéről beléptetett gyermekhangszerek (triangulum, dob, cintányér, metallofon) improvizációi. A félig irányított aleatória példáját követi valamely mondóka vagy vers dallamba foglalása, miközben az improvizáló metallofonon dó-szó hangokat hallat (egyenletes lüktetés szerint, két ütővel). A második típusú improvizációnk a kultikus-szakrális táncok motívumismétléseihez kapcsolódik. A gyerekek indián táncot járnak kört formálva szökdécselő mozgással, miközben az egyik gyerek dobon az egyenletest hangoztatja, a másik dobos

pedig tam-tamszerű szabad ritmusokat hallat. Az „indiánok” egy képzeletbeli tűz körül táncolnak és „vijjognak”.

A másik, hasonló játék a sámándobolás. Esetünkben nem csak egy „sámán” dobol, hanem legalább 4-5 gyerek szabad dobolása képez rendkívül érdekes komplementer hangzást. Jó, ha tanár is besegít, hogy tartsa a tempót. A többi gyerek, hogy a gyakorlat részese legyen, körformában táncmozgásokat improvizál.

A Nyugalom és Gyönyör paradigmáját alkalmazzuk egy-egy rendkívüli zenehallgatási darab kapcsán (pl. Kodály *Missa Brevis*), vagy a „mozdulatlan mozgató” dialektikája jelenik meg egy cluster gyakorlatunkban, amelynek során a hangzás együtt lélegzik egy recitált mondóka vagy vers hangulatával. A program komplex jellege a holisztikus építkezés elveit követi.

A következőkben bemutatunk egy gyakorlatot, amelyből az olvasó némi fogalmat alakíthat, hogy mi zajlik le egy ilyen énekórán. (A program egyelőre az általános iskola első és második osztályára készült el.)

A gyerekek átismétlik a *Nád alól és köd alól* kezdetű gyermekdalt (Kodály *Kisemberek dalai* 1962, 14). Majd kiválasztunk egy narrátort, aki a gyermekdal szövegét igazi színészi pátosszal adja elő. Kiosztunk két triangulumot és egy metallofont. Ellenőrizzük, hogy a gyerekek tudja-e azokat használni. Gyermekkarmestert választunk, akit később cserélhetünk. A tanár a padban ülő gyermekekkel vokális clustert formál, amelynek vezetését (erősítés-halkítás, hangmagasságváltás stb.) a gyermekkarmesterre bízva, aki nemcsak a clustert dirigálja, hanem a gyermekhangszereknek is beint (egyesével, kettesével vagy tuttiiban). A karmester beindítja a vokális clustert és a szavalót. Alkalmanként egy-egy csengő-bongó hangszert is beléptet, amelyek röpké néhány hang után leállnak. A vers hangulatát követően a karmester erősít-halkít, emel-süllyeszt. A tanár a komplexumot néhány flitterrel díszíti, amelyeket furulyán rögtönöz.

A vers háromszori elmondása után (versszakonként szünetekkel) a hangzó anyag elhalalul, és egy szép pianóban a semmibe vész.

Elméleti tételeinket gyakorlati mérésekkel próbáljuk alátámasztani, amelyet három tesztbattériából állítottunk össze:

- a) Implicit zenei képességek, stílusismeret,
- b) Hallgatott zenére történő ráhangolódás,
- c) Az ének-zene tárgya és tanítója iránt táplált rokon-/ellenszenv.

Az implicit zenei képességeken a belső hallással kapcsolatos zenei képességeket értjük: dallam, ritmus akkord, egyszólam-többszólam azonosítása, megkülönböztetése stb.

Jelen tanulmányunk csak a „b”-vel jelzett feladatok egyikének próbamérésével foglalkozik, ugyanis a teszt felvétele még folyamatban van, és eredmények közlésére még nincs lehetőség. A felmérés a gyerekek zenei alapkészségeit és a zene mint tárgy és tanítója iránti attitűdjét próbálja a zenére történő ráhangolódás mértékével összehasonlítani. A zenére történő ráhangolódást azért tekintjük kiemelt területnek, mivel úgy véljük, hogy egész énekzene oktatásunk sikere vagy sikertelensége múlik azon, hogy a gyerek számára egy-egy

zenemű komoly élményt nyújt-e vagy sem. Mivel katarzist közvetlenül mérni nem tudunk, annak olyan jellegzetességeit próbáljuk megfoghatóvá tenni, amelyekből indirekt módon egy „lehetséges” katarzisz jelenlétére következtethetünk vissza. Jelen mérésünk öt megállapításából egyet a tanulóra bízunk (üresen hagyott hely), és abból, valamint egy bekarikázott egyéb megállapításból próbáljuk a gyerek zenével történő azonosuló, illetve elutasító választását megítélni. Az előre elkészített megállapítások a megoldókulcsban rangszámot kapnak. A gyermeknek a tesztben üresen hagyott helyre írott, „önálló” válasza is rangszámot kap. Ennek a nagysága függ attól, hogy értékelésében a gyermek mennyire tudott elszakadni a tesztben készen megadott szempontoktól, valamint attól, hogy fantáziaképe milyen mértékben hozható összefüggésbe a hallott zenével, mennyire szakad el egy empirikus jellemzéstől. A teszt értékelésének még nyitott kérdése, hogy az önálló válaszok értékelésére milyen objektív, a kvantifikálás követelményeinek is eleget tévő módszert alkalmazunk.

A konkrét fantáziaképektől hosszú út vezet az absztraktig. Mivel maga a hallgatással kapcsolatos élmény a valóságtól többnyire elvonatkoztatott, az absztrakt megállapítások választásait részesítjük előnyben. Ezek közül is – mint már említettük – azokat, amelyek lazább vagy szorosabb összefüggésben vannak a zene hangulatával. Ezek rangsorolása, egy lehetséges intervallumskálába való beillesztése, még további megfontolásokat igényel.

A felmérésre egy kecskeméti külvárosi általános iskola második osztályában került sor. A populációt 10 lány és 7 fiú alkotta. Az osztály énekteljesítménye közepes alattinak mondható, viszont két évig vettek részt speciális ének-zenei kísérletben, amelyet a tanulmány írója vezetett. A hallgatott zenemű Händel *Messias* című oratóriumának Alleluia tétele volt. A mű egyszeri meghallgatása után a kitöltött tesztek az alábbi eredményekről adnak számot.

Az állítások sorrendje a következő volt:

1. Tetszett, mert ritmikus volt.
2. Üres.
3. Virágoskertben sétálok.
4. Unalmas volt.
5. Bevonul a győztes sereg

Összehasonlítás		
	A tesztben adott válaszok	Saját válaszok
Ritmikus	3	> 4
Dallamos	0	<6
Virágoskert	1	= 1
Unalmas	0	< 1
Bevonul a győztes	9	> 4

Megjegyzés. A saját válaszok között egy értékelhetetlen volt. Amint látható, az önálló válaszok között egy új kategória jelent meg (dallamos), amely további következtetésekhez vezetett. A tesztben nem volt ilyen kategória. A gyerekeket a zene hallgatása készítette annak kialakítására. A hallgatott zene ilyen módon közvetlenül hatott a gyermeki kreativitásra. A ritmikus és a „bevonul” a győztes sereg megállapítások nagy száma arra enged következtetni, hogy bár ezek a tesztben megadott tételek voltak, a hallgatott zenét mind absztrakt módon, mind fantáziaképileg jól jellemezték, a gyerekek többsége elfogadta azokat.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a gyerekek összességében nem ragadtak le egy szimplifikált jellemzésnél (tetszett vagy nem tetszett), hanem egy új, absztrakt kategóriát jelöltek meg: „Dallamos”. A teszt közvetlenül nem ad felvilágosítást arról, hogy volt-e a gyerekek között olyan, aki katarzist élt át, az első lépéseket mégis megtették, egy fantáziaképtől elvonatkoztatott absztrakt kategória felé (dallamos).

Írásunk valódi célja az, hogy zeneoktatásunk problémáit analizálva, a problémák okait egy magasabb szintű vizsgálat irányába terelje. Elképzelésünk szerint külön projektben kellene foglalkozni a zene és lélek kapcsolatával, az improvizációval és a katarzissal, hogy tisztázódjanak azok a még fel nem tárt jelenségek, törvényszerűségek, amelyek az említett tételeknek tudományos bizonyítását teszik lehetővé. Ezzel nemcsak gyerekeinknek teszünk jót, hanem további kutatásokhoz is alapot teremtünk.

IRODALOM

- ARISZTOTELÉSZ (1936): *Metafizika*. Az Akadémia filozófiai könyvtára, 9. MTA, Budapest. 20.
- ARISZTOTELÉSZ (1971): *Nikomakhoszi Etika*. Magyar Helikon, Budapest. 205.
- AROMATERÁPIA (2004): Egyiptom. Aryan Kft. Alternatív Oktatóközpont és Referenciarendelő.
- BERLYNE, C. – SHERIDAN, M. (2002): Ebb and flow of assessment in music. *British Journal of Music Education*, 19. 2. 139.
- BURIÁN M. (1981): *Új kreativitást fejlesztő oktatási eljárás kidolgozása az óvóképző intézetek énekórájára, valamint pszichológiai hatásvizsgálata*. Óvónőképző Intézetek IV. Tudományos Ülésszaka, Sopron.
- BURIÁN M (1986): Játék vagy teher? Kreativitás és komplexitás az óvodai ének-zenetanításban. *Parlando*, 26. évf. 5. sz. 15–18.
- BURIÁN M. (1986): Többdimenziós zenei feladatok az óvodában. *Ma és Holnap*, 14. évf. 2. sz. 247–250.
- BURIÁN M. (1988): A zenei kreativitás és figyelemmegosztás harmóniaalkotó szerepe az óvodai többszólamúság előkészítésében. *Óvóképző és Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei*, 21. 249–254.
- BURIÁN Miklós (1989): Egy zenei kísérlet nyomában. *Ma és Holnap*, 18. évf. 2. sz. 143–147.
- BURIÁN Miklós (1991): Prepolyphonic Developments in Age-groups 3–6. *International Journal of Music Education*, 17. sz. 37–42.
- BURIÁN M. (1992): Mit kleinen Kindern lernen oder spielen. *Neue Musikzeitung*, April–Mai. 21.
- BURIÁN M. (2004): Énektanítás másképp. *Iskolakultúra*, 14. sz. 79–83.
- BURIÁN M. (2005): Alternatív zenei kísérlet az általános iskola első és második osztályának énekóráin. *Iskolakultúra*, 15. sz. 203–206.
- BURIÁN M. (2009): A virtuális polifónia kaotikus permutációinak felismerése és kreatív alkalmazása. Egy új koncepció körvonalai a kezdő énektanításban. *Új Pedagógiai Szemle*, 7. sz. 35–46.

- BURIÁN Miklós (2012): A kortárs zene tanításának elvi és gyakorlati kérdései. *Iskolakultúra*, 1. sz. 95–100.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI M. (1997): Flow – Az áramlat. Akadémiai Kiadó, Budapest. 70., 91., 103., 107., 172.
- DIMÉNY J. (1981): *Hang-Játék*. Zeneműkiadó, Budapest.
- DIÓSZEGI V. (1982): *Sámánizmus*. Terebess Kiadó, Budapest. 41.
- FINÁCZY E. (1984): *Az ókori nevelés története*. Könyv Értékesítő Vállalat, Budapest. 166.
- ILARI, B. (2003): Research on music, the brain and cognitive development addressing some common questions of music education. *Journal of the International Society for Music Education*. 2.sz. 94.
- JANURIK M. (2007): Áramlatélmény az iskolai énekórákon. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 205.
- JÓZSA K. (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- KODÁLY Z. (2002): *Legyen a zene mindenkié*. Nemzetközi Kodály Társaság, Tudományos Akadémia.
- LISSA, Z. (1973): *A zenei csend*. Gondolat, Budapest.
- MACOLM, R. (1995): What's wrong with music. *British Journal of Music Education*, 12 (3). 201.
- MARÓTHY J. – BATÁRI M. (1986): *A zenei végtelen*. Zeneműkiadó, Budapest. 181.
- MAUD, H. (2009): A call for free improvisation. *International Journal of Music Education*, 27 (4). 296.
- PAYNTER, J. (2000): Making progress with composing. *British Journal of Music Education*, 17. 1. 6– 7.
- PAYNTER, J – ASTON, P. (1970): *Sound and Silence*. Classroom Projects in Creative Music, Cambridge, At the University Press.
- POSZLER Gy. (1980): *Katarzis és kultúra*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- VAJDA M. (1993): *A posztmodern Heidegger*. T. Twins Kiadó, Budapest.

Huszi Anett – Revákné Markóczi Tholya

A modellezés pedagógiája a természettudományos oktatásban

A természettudományos oktatás jelenlegi helyzetéből történő kitérés évek óta foglalkoztatja a magyar közoktatást és társadalmat. A természettudományos nevelés legfontosabb helyszíne a tanítási óra, ahol azon múlik minden, hogy a tanár milyen tudással és módszerekkel éri el azt, hogy diákjai szeressék tanulni a természettudományokat, és aktív részesei legyenek a természeti jelenségek megismerésének. Ilyen módszer a modellezés, amely a természettudományok oktatásában kezdetektől fogva ismert mint a megismerés eszköze. Ugyanakkor, ha a tanítási óra fő didaktikai feladatává tesszük, sokat tehetünk a hatékony megismerés és a problémamegoldó gondolkodás fejlődése érdekében.

A MODELL FOGALMA ÉS JELLEMZŐI

A modell egy adott jelenség, objektum szemléltetését és megértését szolgáló rendszer. Mindig ember által konstruált, jellemzőit a bemutatandó tárgy, jelenség, folyamat bemutatni kívánt tulajdonságai határozzák meg. Így a modell a valóságnak csak néhány elemét reprezentálja (GILBERT–IRETONI 2003).

Nádasi (2006) szerint a modell, amely valamilyen tárgynak, szerkezetnek, rendszernek, struktúrának kísérleti vagy bemutatási célokat szolgáló nagyított vagy kicsinyített mása, abban különbözik a makettől, hogy az általa prezentált rendszert csak bizonyos nézőpontból mutatja be (NÁDASI 2006).

Ez a két definíció a többihez hasonlóan közös abban, hogy a modell a valóság analógja, annak lényegi vonásait tükrözi vissza.

A modellek értelmezése és típusai az alkalmazás céljától függően sokfélék lehetnek. Nádasi (2006) a természettudományos oktatásban ténylegesen használt modelleket kilenc csoportba sorolja, melyek hagyományos vagy elektronikus eszközök segítségével megjelentetett strukturális, funkcionális és elméleti modellek (1. táblázat).

A tanítás és tanulás szemszögéből a modell a hagyományos szemléltető eszközök (tan-eszközök) közé tartozó oktatástechnikai eszközként is megfogalmazható, mely az I. generáció I. nemzedékéhez tartozik tudománytörténeti besorolását illetően. Egyidősek magával az oktatással (FRANYÓ 2002). Ebben a csoportban találjuk meg a modell mellett a makettet, a metszetet és a kísérleti eszközt.

A modellinformációt adó rendszer, melynek célja az emberi megismerési folyamat elősegítése, újabb ismeretek szerzése. Az értelmi elsajátítást oly módon segíti, hogy az egyébként bonyolult, láthatatlan folyamatokat leegyszerűsíti, szemléltethető állapotba hozza.

1. TÁBLÁZAT: A természettudományos oktatásban használatos modellek típusai (NÁDASI 2006)	
A modell elnevezése	Alkalmazásának jellegzetes példája
Domborzati modell	Földrajzi modellek, a földfelszín megjelenítései, dombortérképek
Elektronikus szimulátor	Csillagvetítős planetárium
Elvi működési modell	Gázcseré-nyílás modell
Komplex modell	Szétszedhető, összerakható anatómiai modellek, torzók, virágmodellek
Makett, statikus modell	Rovarok összetett szeme
Működő modell	Lepke pödörnyelvének modellje
Számítógépes modell	2D, 3D grafika, animáció, szabad nézetű, léptékű realisztikus v. szimbolikus vizuális ábrázolás
Szimbolikus modell	Atom- és molekulamodellek, szerkezeti, strukturális és kötés-modellek, állkapocs-modell a fogakkal
Vizuális animációs modell	Jelenségek (pl. vulkánizmus), elvi, dinamikus v. szimbolikus modellek (pl. DNS rajz- v. trükkfilmje)

Gilbert és Ireton (2003) a modelleket három csoportba sorolja:

- mentális modellek,
- konkrét modellek,
- absztrakt modellek.

A *mentális modell* értelmezésükben egy olyan eszköz, jelrendszer, melynek segítségével kommunikálunk, gondolatainkat kifejezzük. Így akár az emberi beszéd is modellnek tekinthető, mely gondolataink lényegét egy nyelvi jelrendszer segítségével érzékelteti. Ez a modell az agyban születik, ott jelenik meg az idegsejtek speciális asszociációs mintázataként. Az agy saját modellje funkciója következtében a végrehajtó szervek által kívülről is érzékelhetővé válik, a beszédmozgató központ működésbe lép.

A *konkrét modellek* ezzel szemben kívülről ténylegesen érzékelhető materiális rendszerek.

Típusai:

1. **Struktúramodellek.** Valamely természeti objektum, jelenség szerkezetének nagyított vagy kicsinyített másai. Formájukban és tartalmukban tükrözik a valóságot, méretükben azonban az eredeti szerkezet makroszkopikus vagy mikroszkopikus méreténél fogva eltérők. Példa: virágmodell, domborzati modell, emberi torzó stb.
2. **Funkcionális modellek.** A természeti jelenségek, folyamatok összefüggéseinek megértését szolgáló modellek. Szerkezetükben gyakran alapvetően különböznek az eredeti struktúrától, annak csak a működés szempontjából lényeges elemeit mutatják. Példa: Donders-modell a be- és kilégzés folyamatának szemléltetésére, szivacsból készült vulkánmodell, különböző méretű és formájú üvegedények a közlekedőedények törvényszerűségeinek szemléltetésére stb.
3. **Szimbolikus modellek.** Szavak és szimbólumok segítségével mutatják be a valós objektumot és azok összefüggéseit. Példa: rendszerábrák, folyamatábrák, tervrajzok, fogalmi térképek stb.
4. **Matematikai modellek.** Kvantitatív értékekre és értékelésre, valamint összefüggések leírására alkalmas modellek. Példa: képletek, egyenletek, grafikonok.
5. **Számítógépes modellek.** Valamely struktúrát, folyamatot, összefüggést, meglévő adatok alapján, elektronikus formában szemléltető modellek. Általában matematikai alapokon konstruálódnak és alkalmasak a szerkezet és működés összefüggéseinek egyidejű bemutatására. Kiválóan használhatók az anyagszerkezet, a molekuláris szintű folyamatok szemléltetésére csakúgy, mint az elvont, esetleg gigantikus méretű természeti jelenségek megjelenítésére.

Az *absztrakt modellek* körébe Gilbert és Ireton szerint az adott természeti jelenségre vonatkozó hipotézisek és elméletek tartoznak, melyek az adott jelenség lényegének célirányos megfogalmazásai.

Az itt felsorolt néhány példa azt bizonyítja, hogy bár a modellek több szempont alapján csoportosíthatók, minden esetben az általuk reprezentált jelenségek egy kiválasztott szempontból történő bemutatását szolgálják.

A modellek jellemzői:

- Mesterségesek, minden esetben emberi konstrukciók.
- Haszonzelvények, mert valamilyen cél érdekében jönnek létre.
- Egyszerűsítettek és lényegretörők. Az általuk reprezentált valóságnak a bemutatás céljából lényeges elemeit mutatják be. Fontos, hogy a modell bonyolultsága megfeleljen a tanított korosztály és a tananyag igényeinek. Ha sokkal bonyolultabb és részletgazdagabb, mint amilyen a célnak megfelel, a tanulók figyelmét könnyen elvonják a részletek a modell lényeges elemeiről. Fontos továbbá, hogy a modell szétszedése és összerakása is egyszerű legyen, ne igényeljen túl sok időt. Ez különösen a csoportos feldolgozás során kap nagy jelentőséget.

- Láthatóság és átláthatóság jellemzi őket, ami a megértés érdekében elengedhetetlen tulajdonsága egy modellnek.
- Nyitottság. A jó modellek (elsősorban az elméleti modellekre igaz) továbbalakíthatók, formálhatók, redukálhatók és bővíthetők.
- Érvényesek, azaz megfelelnek a hasonlóság elvének, a valóságot hűen tükrözik.
- Tévképzetektől mentes. Nem tartalmaz olyan elemet, amely a túlzott leegyszerűsítés következtében a tanulóknban az adott jelenséggel kapcsolatban hamis, nem valós kép kialakulását eredményezi. Ha mégis előfordul, az a tanártól alapos magyarázatot igényel, melynek során felhívja a tanuló figyelmét arra, hogy a modell adott eleme könnyebbé teszi a megértést, de az a valóságban egyszerűbb, kisebb, nagyobb vagy bonyolultabb képet mutat.

MODELLEZÉS A TANÍTÁSI ÓRÁN

A modellezés didaktikai funkciója az alkalmazás céljától függően kettős szerepet tölthet be.

1. A tanítási óra egy adott fázisában a jelenség, folyamat szemléltetését, megértését szolgáló szemléltetési módszer.

A természettudományos jelenségek bemutatásakor mindig törekednünk kell a valóság bemutatására. Ha erre nincs lehetőségünk, akkor alkalmazhatunk a jelenség szemléltetésére szolgáló más eszközt, illetve módszert is, mint például a modellezés. Különbséget kell tennünk az eszköz mint modell és a módszer mint modellezés között. A modell ugyanis csak egy eszköz abban a folyamatban, melynek célja egy szimbólumrendszer (modell) felhasználásával történő ismeretelsajátítás. A modellezés mint módszer a következő követelményeknek kell, hogy eleget tegyen:

- A modell megnevezése.
- A modell funkciójának, alkalmazási céljának ismertetése.
- A modell analízálása, részeinek megnevezése, a részek és a valóság közötti kapcsolatok, analógiák feltárása (a modell adott eleme minek felel meg a valóságban).
- A modell működésének bemutatása.
- A modellekkel történő manipuláció. (Elsősorban önálló tanulói alkalmazás esetén, például kémia órán az egyes molekulák térbeli szerkezetét szemléltető kalottamodell.)
- A modell segítségével adott struktúra, folyamat értelmezése, elsajátítása.

A tanár feladata a modellek alkalmazása során:

- Igyekezzen a bemutatott modell legfontosabb és legjellemzőbb tulajdonságait a tanulók elé tárni. Ne vesszen el részletkérdésekben. Ha frontális bemutatást alkalmaz, hívja fel a tanulók figyelmét a legfontosabb elemekre, részekre, törekedjen a lényeg kiemelésére, az összefüggések megláttatására!

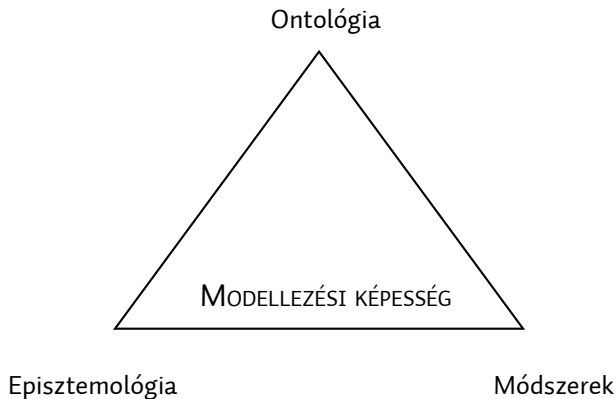
- Úgy helyezze el, hogy mindenki hozzáférhessen, jól láthassa, szükség esetén kézbe vehesse!
- Biztosítsa a megfelelő körülményeket a modell bemutatásához (tanulói asztal, tálca tartóállvány, zsinigre való függesztés stb.)!

2. A modellezés mint fő didaktikai feladat

Az utóbbi néhány évtizedben a modellezés fő didaktikai feladatként számos országban vált gyakorlattá a természettudományos nevelésben. Alkalmazásának hatékonyságát több kutatás is igazolja, miszerint a modellezés módszere fejleszti a tanulók természettudományos gondolkodását, metakognitív képességeit, a természettudományos fogalmak megértését és alkalmazásának képességét, a természettudományos problémamegoldó gondolkodást (CLEMENT 1989; COLL–FRANCE–TAYLOR 2005). A modellezés képessége révén a tanulók természettudományos ismeretsajátítási folyamata hatékonyabbá, gondolkodásuk analitikusabbá válik, jobban odafigyelnek a részletek elemzésére, azok megértésére, a részegész viszonyának összefüggéseire (SWARZ–WHITE 2005). A modellezés a természettudományos műveltség része (GILBERT–BOULTER–ELMER 2000).

A modellezés képessége három dimenzió mentén alakítható ki (CHOU 2007; WU 2007; CHIU 2007) (1. ábra).

1. ÁBRA: A modellezési képesség három dimenziója (CHOU 2007; WU 2007; CHIU 2007)



1. Az *ontológiai* dimenzió a modell és modellezés fogalmának ismeretére vonatkozik. A tanulónak tudnia kell, hogy a modell a valóságnak egy adott cél szerinti megjelenési formája, az adott jelenség lényegét, összefüggéseit reprezentálja.
2. Az *episztemológiai, ismeretelméleti* dimenzió a modell és modellezés sajátosságainak és folyamatának a megismerését foglalja magába, mely sajátos tantárgyi kontextusban, az adott természettudományos tantárgyhoz tartozó szaktárgyi ismeretek elsajátítása közben történik.

3. A modellezés módszere már egy alkalmazási szint. A tanulók a már kialakult modellezési képességek birtokában modelleket konstruálnak, melyek segítségével megértik a természettudományos jelenségeket, természettudományos problémákat oldanak meg. Ebben a dimenzióban a modellezés mint képesség jelenik meg a természettudományos megismerésben.

Amikor a modellezést a tanítási óra fő didaktikai feladatának tekintjük, ezen utóbbi dimenziót kell alapul vennünk. Ahhoz azonban, hogy tanulóink eljussanak arra a szintre, hogy modellezési képességeik révén önállóan is tudjanak egy természettudományos jelenséget modellezni, elengedhetetlen, hogy előtte minden lehetséges alkalommal tudatosan alkalmazzunk modelleket a megismerés folyamatában.

A modellezés folyamata:

- A modellezni kívánt probléma, ismeret, jelenség, folyamat feltárása, megfogalmazása;
- A modell kiválasztása;
- A modell létrehozása;
- A modell elemzése és működtetése;
- A modell érvényességének megállapítása;
- A modell újragondolása, javítása, bővítése (HALLOUN 1996).

Marx és Tóth (1985) modellezésre vonatkozó folyamatleírása a Halloun által megadott elemekhez képest részletesebb, így a gyakorlatban történő megvalósítás szempontjából követhetőbb minta:

- a) A valóság tisztelete és megfigyelése.
- b) A lényeges vonások, a fontos adatok kiválasztása.
- c) Modellalkotás: a kérdéses adatok változását értelmező, kevés szabadsági foka és szemléletessége folytán nyomon követhető rendszer szerkesztése.
- d) A modell működtetése: további jelenségek előrelátása a modell alapján.
- e) A modell ellenőrzése kísérletekkel, érvényességi határainak letapogatása.
- f) A modell magabiztos gyakorlati alkalmazása annak érvényességi határain belül.
- g) Az érvényesség határán túl a modell javítása, gazdagítása, kutatás újabb modell után.

Az itt bemutatott két példa a modellezés folyamatára vonatkozóan a tanításban a következőképpen fordítható le:

1. A modellezni kívánt ismeret, probléma feltárása, elemzése, megfogalmazása.
2. A modell céljának megállapítása.
3. Az elkészítendő modell és a szemléltetni kívánt valóság összeegyeztetése.
3. A modellkészítés módjának átgondolása.
4. A modellkészítéshez szükséges eszközök és anyagok számbavétele.
5. A modell elkészítése.
6. A modell kipróbálása, működtetése, érvényességének megállapítása.
7. Szükség esetén a modell korrekciója.

A modellezés mint fő didaktikai cél, a gyakorlatban egy vagy több tanítási órát átfogó feladat.

Alkalmazásának különböző, egymásra épülő szintjeit különíthetjük el:

1. szint: Egyszerű *struktúramodellek* készítése az elsajátított ismeretek *alkalmazása céljából, tanári instrukciók* alapján, kiadott minta, eszközök és anyagok segítségével.
2. szint: Egyszerű *struktúramodellek* készítése az elsajátított ismeretek *alkalmazása céljából, önálló elképzelés alapján*, egyénileg választott eszközök és anyagok segítségével.
3. szint: Egyszerű *struktúramodellek* készítése *új ismeretek elsajátítása céljából*, önálló elképzelés alapján, egyénileg választott eszközök és anyagok segítségével.
4. szint: *Funkciómodellek* készítése *alkalmazás céljából, tanári instrukciók* alapján, meghatározott anyagok és eszközök segítségével.
5. szint: *Funkciómodellek* készítése az elsajátított ismeretek *alkalmazása céljából, önálló elképzelés alapján*, egyénileg választott eszközök és anyagok segítségével.
6. szint: *Funkciómodellek* készítése *új ismeretek elsajátítása céljából, önálló elképzelés alapján*, egyénileg választott eszközök és anyagok segítségével.
7. szint: *Elméleti modellek* készítése *alkalmazás céljából, tanári instrukciók* alapján meghatározott anyagok és eszközök segítségével.
8. szint: *Elméleti modellek* készítése az elsajátított ismeretek *alkalmazása céljából, önálló elképzelés alapján*, egyénileg választott eszközök és anyagok segítségével.
9. szint: *Elméleti modellek* készítése *új ismeretek elsajátítása céljából, önálló elképzelés alapján*, egyénileg választott eszközök és anyagok segítségével.

A felsorolás egyre magasabb szinteket jelent a modellezés folyamatában, melyeket célszerű egymásra építeni. Az építkezés során fejlődik a tanulók modellezési képessége, rutinosabbá válnak a modellek fogalmának ismeretében, azok elkészítésében, a velük történő manipulációkban, alkalmazásuk módszereiben. A fokozati sor egyben életkor szerinti szinteket is jelent. Míg egy *struktúramodell*t az ismeretek alkalmazása céljából tanári instrukciókkal akár már az általános iskola alsóbb osztályaiban is elkészíthetünk, addig a *funkciómodellek*, de még inkább az *elméleti modellek* megalkotása, felsőbb évfolyamos diákoknak, illetve középiskolásoknak ajánlott.

Abban az esetben, ha a modellezéssel a már elsajátított ismeretek *alkalmazása a cél*, a modellkészítést kezelhetjük a tanítási óra részeként, vagy egy teljes gyakorlati vagy összefoglaló órát is száncatunk rá.

Az *új ismeret elsajátítása céljából* történő modellkészítés azonban már hosszabb időt vehet igénybe. Gondoljunk például egy számítógéppel megalkotott elméleti modellt. Ez a feladat napokat vesz igénybe, s a tanuló otthoni munkáját is igényli. A modellezés ebben az esetben nem biztos, hogy összeegyeztethető a kötelező tananyaggal, ellenben kiváló lehetőség a tehetséges tanulók követelményrendszerhez tartozó, azon felüli ismereteinek bővítésére. Az elméleti modellek esetében azonban nem feltétlenül a modellezés ez utóbbi,

magasabb szintjére kell csak gondolni, hiszen ebbe a kategóriába tartozik egy fogalmi térkép vagy gondolati térkép megalkotása is, ami új ismeret elsajátítása céljából akár csoportfeladat is lehet az adott tanítási órán.

A modellezés mint fő didaktikai feladat ma még nem elterjedt módszer a hazai természettudományos nevelésben. Alkalmazásán azonban érdemes elgondolkodnunk, mivel ezáltal az élet egyéb területein is jól hasznosítható képességekre tesznek szert tanulóink.

IRODALOM

- CHIU, M. H. (2007): *The theoretical framework and the development of the instrument regarding model and modelling*. Paper presented at the 23rd annual meeting of science education in Taiwan, Dec. 13–15, 2007, Kaohsiung/Taiwan.
- CHOU, C. C. (2007): *Investigating senior high students' understanding of the category and composition of scientific models*. Paper presented at the 23rd annual meeting of science education in Taiwan, Dec. 13–15, 2007, Kaohsiung/Taiwan.
- CLEMENT, J. (1989): Learning via model construction and criticism. In Glover, R., Ronning, R., Reynold, C. (Eds.): *Handbook of creativity, assessment, theory and research*. Plenum, New York.
- COLL, R. – FRANCE, B. – TAYLOR, I. (2005): The role of models and analogies in science education: Implications from research. *International Journal of Science Education*, 27 (2). 183–198.
- FRANYÓ István (2002): A tantárgy helyzete a tantárgyi modernizációs folyamatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 24–37.
- GILBERT, J. K. – BOULTER, C. J. – ELMER, R. (2000): Positioning models in science education and technology education. In: Gilbert, J. K., Boulter, C. J. (Eds.): *Developing models in science education*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- GILBERT, S. – IRETON S. (2003): *Understanding Models in Earth and Space Science*. VA: NSTA Press, Arlington.
- HALLOUN, I. (1996): Schematic Modelling for meaningful learning of physics. *Journal of research in Science Teaching*, 33 (9). 1019–1041.
- MARX György – TÓTH Észter (1985): Modellalkotás a természettudományos nevelésben. In Boros – Fodor – Sarkadi (szerk.): *Tanári kézikönyv Gimnázium, Fizika I.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nádasi András (2006): Modellek a természettudományos jelenségek és fogalmak szemléltetéséhez. <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=715> [2011. 03. 12.].
- SCHWARZ, C. V. – WHITE, B. Y. (2005): Metamodeling knowledge: Developing students' understanding of scientific modeling. *Cognition and Instruction*, 23 (2). 165–205.
- WU, M. J. (2007): *The investigate the nature of scientific models from the perspective of epistemology*. Paper presented at the 23rd annual meeting of science education in Taiwan, Dec. 13–15, 2007, Kaohsiung/Taiwan.

Budai László

Gondolkodási folyamatok fejlesztése dinamikus geometriai szoftverrel

Egy matematikai fogalom, tétel, algoritmus megtanítása nem lehet öncélú. A matematikatanár legfontosabb feladata az, hogy az ismeretek rendszerének elsajátítása során fejlessze a tanulók gondolkodását. A gondolkodásra nagyon sok, egymástól lényegesen eltérő meghatározást olvashatunk. Más a pszichológusok megközelítése, és más a pedagógiai kutatóké. A gondolkodási műveletek mindegyike elengedhetetlen mind a megértéshez, mind a problémamegoldáshoz. Fontos, hogy a tanuló olyan feladatokat, feladattípusokat oldjon meg, melyek során minél több gondolkodási műveletet használhat. Ezeken kívül fontos még egy jó motivációs bázis létrehozása is. Ebben nagyon nagy szerepe lehet a számítógépes eszközöknek, az interaktivitásnak. A GeoGebra nagyszerű lehetőséget nyújt erre. Szeretnék szólni az ezzel kapcsolatos tapasztalataimról, illetve néhány példaprogramon keresztül bemutatni, hogyan használom a gondolkodási műveletek fejlesztésében a GeoGebrát, alátámasztva mindezeket néhány konkrét kutatási adattal.

A gondolkodás teszi képessé az embert a természeti és társadalmi törvények megismerésére, és arra, hogy a természeti törvényeket, erőket saját szolgálatába állítsa.

Egy matematikai fogalom, tétel, algoritmus megtanítása nem lehet öncélú. Tehát a matematikatanár legfontosabb feladata az, hogy az ismeretek rendszerének elsajátítása során fejlessze a tanulók gondolkodását. A gondolkodásra nagyon sok, egymástól lényegesen eltérő meghatározást olvashatunk. Más a pszichológusok megközelítése és más a pedagógiai kutatóké. Egy dolog azonban közös: a gondolkodási műveletek mindegyike elengedhetetlen mind a megértéshez, mind a problémamegoldáshoz (amik a gondolkodás alapját képezik). [1]

Fontos, hogy a tanuló olyan feladatokat, feladattípusokat oldjon meg, amelyek minél több gondolkodási műveletet érintenek. Ezeken kívül fontos még egy jó motivációs bázis létrehozása is. Ebben nagyon nagy szerepe lehet a számítógépes eszközöknek, melyek az elmúlt tíz évben egyre nagyobb teret hódítanak. [3]

A (MATEMATIKA)OKTATÁS JELENLEGI HELYZETE

A társadalmi változások, a gyors technológiai fejlődés, a rohamosan bővülő ismeretanyag mind-mind hozzájárulnak új módszerek kidolgozásának, bevezetésének szükségességéhez. Továbbá fontos tény az is, hogy napjainkban átalakult a pedagógus szerepe is: nem az iskola az egyetlen tudásforrás. Mivel ezek következtében az iskola nem tudja ellátni a tanulót egész életére tudással, felmerül a legfontosabb kérdés: milyen tudásra lesz szüksége később a ma tanulójának?

A (MATEMATIKA)OKTATÁS JÖVŐBELI FELADATAI

Egyrészt a társadalom, a gazdaság közvetlenül alkalmazható tudást vár. Másrészt a tanulót fel kell készíteni pszichés szempontból az öt esetlegesen érő különböző élethelyzetekre (munkahelyváltás, élethosszig tartó tanulás...). Így jutunk el a képességek, készségek, attitűdök fejlesztéséhez.

A matematikaoktatásnak alapvetően az a feladat, hogy a tanulóban kialakítsa és elmélyítse a társadalomba való beilleszkedéshez szükséges pszichés tulajdonságokat: problémaérzékenység, kombinatorikus gondolkodásmód, bizonyítási igény, algoritmikus gondolkodásmód, becslés, pontosság, szaknyelv pontos használata, térszemlélet (tér és idő). Mondhatnánk azt is, hogy egyfajta olyan kreatív személyiség kialakítását tűzzük ki célul, aki helytáll a különböző élethelyzetekben. Ezen bizonyos kreatív személyiség kialakításának alapja pedig nem más, mint a gondolkodási műveletek fejlesztése, melyben a matematika kulcsfontosságú szereppel bír.

GONDOLKODÁSI MŰVELETEK

Léteznek elemi gondolkodási műveletek és összetett gondolkodási műveletek, melyeket az elemiek kombinációjával kapunk. Az 1. táblázat tartalmazza az alapvetően fejleszteni kívánatos gondolkodási műveleteket: [1]

1. TÁBLÁZAT: Elemi és összetett gondolkodási műveletek	
Elemi gondolkodási műveletek	Összetett gondolkodási műveletek
Analízis-szintézis	Összefüggések feltárása
Absztrahálás-konkretizálás	Lényegkiemelés
Általánosítás-specializálás	Ítéletalkotás
Összehasonlítás	Fogalomalkotás
Kiegészítés	Bizonyítás
Rendezés	Transzferálás
Analógia	

GONDOLKODÁSI MŰVELETEK FEJLESZTÉSE A GEOGEBRÁVAL

A GeoGebra egy dinamikus geometriai szoftver, mely 2001-ben készült egy doktori munka részeként. Előnye a többi, hasonló témájú szoftverrel szemben, hogy teljesen ingyenes, platformfüggetlen, magyar nyelvű, egyszerűen kezelhető, jól használható súgó és rengeteg mintaprogram készül hozzá, nem is szólva a jövőjéről (Magyar GeoGebra Intézet megalapítása, webalapú alkalmazások, GeoGebraTube létrehozása, GeoGebra Wiki stb.) Az érdeklődő a hivatalos honlapon [2] minden részletet és segítséget megtalálhat, amire kíváncsi, beleértve a lentebb említett példaprogramokat is.

Miért jó a GeoGebra bevonása a tanítási-tanulási folyamatba? Egyrészt felgyorsítja a fogalomalkotás, az ismeretszerzés egyes fázisait, másrészt a tanulók számára érdekesen, figyelemfelkeltően lehet gyakorlatiasságot kialakítani. Munkaforma szempontjából a GeoGebra differenciálási lehetőségekkel is rendelkezik. Minden eddiginél könnyebben és hatékonyabban fejleszthető általa a szaknyelv pontos használata, és felkelti a bizonyítás iránti igényt. A GeoGebra használatával elkerülhetők a tanulóknál előforduló bizonyos gondolkodással kapcsolatos (helytelen analógián alapuló...) jellegzetes hibák. Ami a legfontosabb azonban a fentebb leírtak tükrében, hogy a GeoGebra egy nagyon jó motivációs bázist teremt, felkelti a tanulóban az érdeklődést és tanulásra ösztönöz.

Az alábbiakban néhány eredményemet ismertetem – adatokkal alátámasztva – a GeoGebra használatáról.

A helyszín egy kisvárosi 8 osztályos gimnázium és szakközépiskola, melyekhez öszszefonás következtében tartozik néhány tagintézmény. A tagintézmények mindegyike általános iskola, sok hátrányos helyzetű tanulóval, ezért a számítógép bevonása már alapvetően egyfajta ösztönző hatással bír. A vizsgálatokat kontrollcsoportos kialakítással, felmenő rendszerben végeztem, aminek során 2-2 eredményt hasonlítottam össze: a mindenkori 8. osztályosok gimnáziumi kontrollcsoportja, illetve a GeoGebrát alkalmazó csoport; az általános iskola kontrollcsoportja, illetve GeoGebrás csoport eredményeit. Mindegyik 8. osztály dolgozott már ezt megelőzően, előző tanévekben a GeoGebrával, így annak kezelése, eszközrendszerének használata nem jelentett már problémát.

GEOGEBRA A 8. OSZTÁLYBAN

Az általános iskolában vitathatatlanul fontos a megfelelő szemléltetés, reprezentálás, illetve kísérletezés. Talán ebben rejlik a GeoGebra ereje: nagymértékben hozzájárul a tanuló gondolati struktúráinak (szkémájának) saját, egyéni kialakításához.

A 2. táblázat a kiinduló állapotokat jellemzi geometriából a 8. osztályosok körében a tanév elején esedékes bemeneti mérések átlagai alapján:

2. TÁBLÁZAT: Bemeneti mérések átlagai (8. osztály, geometria)			
	2008/2009-es tanév	2009/2010-es tanév	2010/2011-es tanév
8/a (gimnázium – kontrollcsoport)	3,98	3,76	3,81
8/b (gimnázium – GeoGebrás csoport)	3,89	3,91	4,02
8/a (általános iskola – kontrollcsoport)	2,68	2,73	2,65
8/b (általános iskola – GeoGebrás csoport)	2,82	2,71	2,73

A táblázatból jól kitűnik, hogy az általános iskolai osztályokban közel azonos képességű tanulók voltak. Ugyanez elmondható a gimnáziumi részre is, viszont az általános iskolához képest a gimnáziumi részben valamivel jobb képességű tanulók voltak a mérési időszakban.

A következő gondolkodási műveletek fejlesztésében használtam fel a GeoGebrát ebben a korcsoportban:

- Analízis és szintézis: háromszögek, négyszögek szerkesztése, megoldások diszkutálása.
- Általánosítás és specializálás: sokszög belső szögeire vonatkozó összefüggések, négyszögek csoportosítása.
- Fogalomalkotás: a végtelen fogalmának mélyítése.
- Ítéletalkotás: Pitagorasz tétele.

Analízis és szintézis

Az egyik legjellemzőbb témakör a fentebb említett gondolkodási műveletek fejlesztése szempontjából a geometriai szerkesztések. A vázlat elkészítése után elemezzük az adatok közötti összefüggéseket: megvizsgáljuk az alkotóelemek tulajdonságait, ezek összefüggését, azaz analizálunk, majd az ismeretek birtokában elvégezzük a szerkesztést, azaz szintetizálunk. A kettő nem választható el élesen egymástól. A megértésnél inkább az analízis, a problémamegoldásnál pedig a szintézis dominál.

Mivel nagyon fontosnak tartom a manuális tevékenykedtetést az általános iskolában, így a GeoGebrát kizárólag akkor alkalmaztam, amikor a szerkesztések már hagyományos módon (papír, körző, vonalzó) is mentek a tanulóknak.

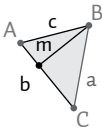
A vázlatkészítést és a szerkesztés lépéseinek megtervezését akár papíron is elvégezheték. A GeoGebra a szerkesztés végrehajtásánál igazán hasznos (1. ábra). Ezzel kapcsolatban a tanulók maguk fogalmazták meg a GeoGebra előnyeit: pontosabb szerkesztés, esztétikusabb munka, a megoldás(ok) elemzése.

Az alkotóelemek közötti összefüggések vizsgálatánál érdemes úgynevezett csúszkákkal dolgozni, ahol dinamikusan állíthatók az egyes felvett adatok. A dinamikusságból adódóan, a megoldások diszkutálása nagymértékben leegyszerűsödik, ugyanis pillanatok alatt több különböző adatfelvételhez tartozó szerkesztést tudunk megjeleníteni a munkalapon (ezek a füzetben mind egy-egy ábrát jelentenének ugyanahhoz a szerkesztési feladathoz). Ez, tapasztalataim szerint, a hagyományos szerkesztésre is kihat, ugyanis ezek után a tanulók automatikusan törekedtek arra, hogy az összes megoldást megtalálják, míg a kontrollcsoport, ha megtalált egy megoldást, abbahagyta a munkát. A GeoGebrás csoport esetében az egyszerű észlelést fokozatosan felváltotta a tudatos megfigyelés.

1. ÁBRA: Háromszög szerkesztése a GeoGebrában

Szerkesztünk háromszöget, ha adott két oldala,
és ezen oldalak valamelyikéhez tartozó magasság!

1. Ábrakészítés
(vázlatosan)



2. Adatok felvétele

$$\begin{array}{l} \text{hossz}_b = 5 \\ \text{hossz}_c = 6,2 \\ \text{hossz}_m = 4,7 \end{array}$$

3. Összefüggések keresése

→ m merőleges b-re
→ az AC oldaltól m távolságra levő egyenes és a c metszéspontja kiadja a háromszög 3. csúcsát

4. Szerkesztési lépések megtervezése

1. AC oldal felvétele
2. merőleges állítása az AC oldalra
3. a merőlegesre m hosszúság felmérése (körzessel)
→ D, E pontok
4. D és E pontokon keresztül merőlegesek szerkesztése
→ e és f egyenesek
5. A csúcsból körzünk c hosszúsággal → B csúcs

6. Diszkutálás

$\text{hossz}_c > \text{hossz}_m$; 4 megoldás, 2-2-egybevágó
 $AB_1C = AB_3C$ és $AB_2C = AB_4C$

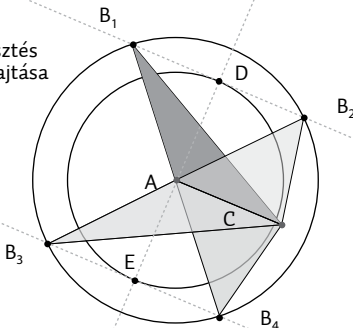
$\text{hossz}_c = \text{hossz}_m$; 2 megoldás, melyek egybevágóak

$\text{hossz}_c < \text{hossz}_m$; nincs megoldás

1. megoldás \cong 3. megoldás

2. megoldás \cong 4. megoldás

5. Szerkesztés végrehajtása



Általánosítás és specializálás

Az általános és speciális között halmaz-részhalmaz viszony van.

A tanulóimnál nagy problémát okozott a négyszögek csoportosításának megtanulása, illetve a konkrét feladatokban való alkalmazás. Gondoljunk csak a következő villámkérdésekre: minden paralelogramma trapéz, vagy esetleg minden trapéz paralelogramma?

A 2. ábrán négyszögek csoportosításának gyakorlására alkalmas munkalap látható:

2. ÁBRA: Négyszögek csoportosítása interaktívan

Helyezd a felirat alá a neki megfelelő négyszöget!

MEGOLDÁS

általános négyszög

trapéz

deltoid

húrtrapéz

paralelogramma

téglalap

rombusz

négyzet

3. ÁBRA: Képletek felfedeztetése a tanulóval

$n = 3$

Általános esetben

oldalak/csúcsok száma	belső szögek összege	külső szögek összege	kegy csúcsnál lévő belső szög mértéke
3	180°	360°	60°

A siker titka véleményem szerint, a már említett szemléltetés, reprezentálás, kísérletezés hármasan alapszik: a tanulók maguk alakítják ki az ábrát, a tankönyvekben lévő statikus ábrákkal ellentétben. A gyakorlat végén a Megoldás jelölőnégyzet bekapcsolásával tudják ellenőrizni a munkájukat, és tévedés esetén korrigálnak, amely korrigálási folyamat mélyebb nyomot hagy bennük az ismeret kialakítása szempontjából.

A következő példa (3. ábra) a sokszögek szögei és oldalainak száma közötti összefüggést mutatja: a hangsúly itt is a dinamikusságon van. A tanuló egyéni, saját képességeihez mérten „fejtheti meg” az ide kapcsolódó általános esetre megfogalmazott képleteket a csúszka mozgatásával.

Tapasztalataim szerint a GeoGebrás csoport a számonkérések során sokkal biztosabban használta ez irányú ismereteit, mint a kontrollcsoport.

Fogalomalkotás

Az egyenesek, félegyenesek végtelenségével kapcsolatban merültek fel problémák 8. osztályban: a tanulók 80 százaléka nem volt tisztában a fogalommal (addig gondolta az egyenest, ameddig a tábla tart, vagy esetleg csak addig, ameddig az rajzolva volt, és így tovább). Tény, hogy nem egyszerű fogalomról van szó, de a GeoGebra erre a problémára is nyújt egyfajta reprezentációt. A feladat egyszerű: vegyünk fel egy egyenest, és keressük meg a végét. A GeoGebra munkalapja elég nagy ahhoz, hogy a tanulók előbb unják meg a keresést, minthogy a végére érnének. Ekkor jön a felismerés: „ennek tényleg nincs vége sehol”.

Ítéletalkotás

A matematika tanításában érvényesülni kell annak, hogy inkább kevesebb feladatot oldassunk meg egy órán, de azokat alaposan beszéljük meg, keressünk hozzá hasonlókat. [4]

A matematikában a Pitagorasz-tétel az, ami a legismertebb. Nem véletlen, hiszen az összefüggést már négyezer évvel ezelőtt is ismerték elődeink. Pitagoraszról, a görög matematikusról nevezték el a tételt, mert ő adott bizonyítást az összefüggésre. A tétel használatára nagyon sok feladatban van szükség.

Tapasztalatom szerint alapvetően két dolog okoz problémát a tanulónak: a bizonyítás megértése, illetve a formalizmuson alapuló hibák előfordulása. A tanuló anélkül használja az a , b , c jelöléseket, hogy tudná, milyen oldalakat jelentenek.

A GeoGebra segítségével előtérbe helyezhető a felfedezett tanítás. A következő munkalap is ezt az elvet követi (4. ábra): a Pitagorasz-tétel bizonyítása területek átdarabolásával.

A tanulók a dinamikus ábra segítségével interaktívan megsejtik a Pitagorasz-tételt, majd igazolást is adnak. A bizonyítás megértése kimutathatóan hatékonyabb. A formalizmuson alapuló hibák kiküszöbölődnek, ugyanis a munkalapon a két befogóval, illetve az azokra rajzolható négyzetekkel dolgozunk mindvégig, ami a hagyományos módon (papíron) történő feladatmegoldáskor azt eredményezte, hogy a tanulók mindig igyekeztek a két befogót kiválasztani a feladatból, és így már adott volt a helyes felírás.

4. ÁBRA: Pitagorasz-tétel megsejtése és igazolása felfedeztetéssel

A Pitagorasz tétel 2. bizonyítása

$a = 52$
 $b = 13$

A csúszkák segítségével változtatható a derékszögű háromszög 2 befogója
A pontok segítségével lehet az átdarabolást elvégezni

Az 1. ábra:
A 2 befogó fölé rajzolt négyzetek területei láthatóak különböző színekkel beszínezve
Összesen 5 db kis rész

Az 2. ábra:
Az átdarabolás után ezek a részek (5 db) az átfogó fölé rajzolt négyzetbe kerültek, teljesen lefedve azt.

Tehát a tétel valóban:
 $a^2 + b^2 = c^2$

A négyzetek kerületei:
 $a^2 = 27.04 \text{ cm}^2$
 $b^2 = 169 \text{ cm}^2$
 $c^2 = 196.04 \text{ cm}^2$
az átfogó: $c = 14 \text{ cm}$

Elért eredmények

A kontrollcsoport, illetve a GeoGebrás csoport a geometriai kimeneti mérések (2009. június, 2010. június, 2011. december) után a következő eredményeket produkálta (3. táblázat):

3. TÁBLÁZAT: Kimeneti mérések átlagai (8. osztály, geometria)			
	2008/2009-es tanév	2009/2010-es tanév	2010/2011-es tanév
8/a (gimnázium – kontrollcsoport)	4,03	3,82	3,94
8/b (gimnázium – GeoGebrás csoport)	4,21	4,23	4,31
8/a (általános iskola – kontrollcsoport)	2,65	2,71	2,58
8/b (általános iskola – GeoGebrás csoport)	3,11	3,13	3,09

A bemeneti méréseket tartalmazó 1. táblázattal összehasonlítva a következők figyelhetők meg:

- A Geogebra használó általános iskolai csoportnál átlagosan 8 százalékos javulás jelentkezett, ami egy közepes szint fölé emelkedést is jelentett egyúttal.
- A Geogebra használó gimnáziumi csoportnál átlagosan 12 százalékos javulás jelentkezett, azaz egy jobb képességű csoport esetében a GeoGebra használata még jobb eredményeket hozhat.
- A kontrollcsoportok eredményei számottevően nem javultak (néhány esetben még romlottak is).

A kimutatható eredményeken kívül van még azonban előnye a GeoGebra használatának: segítheti akár a nevelési feladatok hatékonyabb ellátását is. A végső cél egy kreatív személyiség kialakítása lenne, aki megállja a helyét a gyorsan változó világunkban, a munkaerőpiac bármely szegmensében. Ez azonban a gondolkodási műveletek igen erőteljes és tudatos fejlesztésén alapul, ebben a GeoGebra, véleményem szerint, egy mindenképpen felhasználandó ütőkártyát jelenthet.

IRODALOM

- [1] DR. CZEGLÉDY István – DR. OROSZ Gyuláné – DR. SZALONTAI Tibor – SZILÁK Aladárné (2000): *Matematika tantárgypedagógia I.* Bessenyei György Könyvkiadó, Nyíregyháza. Főiskolai jegyzet.
- [2] <http://www.geogebra.org/cms/> [2010.12.16].
- [3] <http://zeus.nyf.hu/~kovacs/GeoGebra/kovacs.zoltan.b.pdf> [2010.12.16].
- [4] PÓLYA György (2000): *A gondolkodás iskolája.* Akkord Kiadó, Budapest.

Zsigmond Anna

„Cigányoknak nevezett emberek” („the people called Gypsies”) az Amerikai Egyesült Államokban¹

A tanulmány a polgárjogi mozgalom hatásaival és a romák helyzetével foglalkozik az Egyesült Államokban. Milyen szerepet vállalnak a romák a polgárjogi mozgalmakban, rendelkeznek-e szervezett civil mozgalommal? Hogyan valósul meg, ha egyáltalán megvalósul, a többszínű, többetnikumú társadalomban a romák oktatása? Az alábbiakban ezekre a kérdésekre próbálok választ találni. Tény, hogy ellentétben az európai helyzettel, az Egyesült Államokban minden erőfeszítés ellenére, igen kevés iskolát sikerült alapítani romák számára, és azok is, kevés kivétellel, mind sikertelennek bizonyultak.²



Az amerikai polgári és szabadságjogokat ismertető honlap kezdőlapja³

Az amerikai alkotmány szövegét a pennsylvaniai Philadelphiában fogadták el 1787. szeptember 17-én, ratifikációjára az elkövetkező években minden államban sor került. Összesen huszonhét alkalommal módosították; az első tíz alkotmánymódosítás *Bill of Rights* néven ismert. A XIII. alkotmánykiegészítés (1865) eltörölte a rabszolgaságot: az Egyesült Államokban vagy annak fennhatósága alá eső területen sem rabszolgaság, sem kényszerű rabszolgaság nem fordulhat elő, kivéve bűncselekmény elkövetéséért kiszabott büntetés esetét, amikor az elkövetőt törvényes eljárással kell elítélni. A XIV. alkotmánykiegészítés konkrét történeti előzménye az északi, rabszolgaság-ellenes államok győzelme a polgárháborúban, amelyet követően biztosítani kellett, hogy az Amerikai Egyesült Államok egyik lakosától se lehessen megvon-

1 Andrew Johnson elnök (1866), [online] http://www.encyclopedia.com/topic/Legislative_bills.aspx [2012.11.05.]

2 Ian Hancock, 1999.

3 Forrás: [online] <http://americanhistory.pppst.com/civilrights.html> [2012.11.05.]

ni az alapvető állampolgári jogokat és szabadságokat. A kiegészítés leszögezi: az Egyesült Államok minden polgára egyben az unió és a tagállam polgára is. A cikkely 1868-ban lépett hatályba. A XV. alkotmánykiegészítés (1870) kimondja, hogy a polgárok szavazati jogát sem az Egyesült Államok, sem annak egyik állama nem vonhatja meg vagy korlátozhatja fajra, színre vagy korábbi szolgaságra való hivatkozással, azaz egyik tagállam sem vonhatja meg polgáraitól mindazon mentességeket és jogokat, amelyek őket mint amerikai állampolgárokat az államszövetségben megilletik.

1865-ben megölték Abraham Lincoln elnököt. Halála megakadályozta, hogy a rabszolgák felszabadításáról (abolition) rendelkező XIII. alkotmánykiegészítésen túl az úgynevezett emancipációs, azaz jogegyenlőséget biztosítani hivatott (XIV. és XV.) alkotmánymódosításokat személyesen fogadtassa el. A merénylet a polgárháborút befejező időszak ellentmondásos politikai hangulatát mutatta. Az ellentétes törekvések súlyos konfliktusokat teremtettek, és a gazdasági szempontokon túl középpontba helyezték a rabszolgaság morális tényezőit, és a rabszolgák gazdasági hatékonyságának kérdését. Az elnök politikai hasznot húzott a győzelemből, szabadságot ígérve a déli rabszolgáknak. A tömeges rabszolgafelszabadítás politikai és társadalmi megrázkódtatást idézett elő, és ellenintézkedéseket indukált, ahogyan azt a Rekonstrukció évei (1867–1877) mutatják. A gazdasági mellett, társadalmi feszültséget is okozott a felszabadított rabszolgák új státusa. A rabszolgák felszabadításáról szóló alkotmánymódosítást kiváltó fejlemények egyike a polgárháború biztonsági megfontolásai voltak.

A jogi értelemben vett szabadság önmagában nem sokat ért. „Az amerikai igazságszolgáltatás szégyene, hogy a cigányok az egyetlen amerikai kisebbség, akik ellen a jog úgy lép fel, hogy a jogszabályok a faji hovatartozást specifikusan megnevezik. Mindez annak ellenére történik, hogy a jog ilyen alkalmazása alkotmányellenesnek minősül.”⁴

Közel egy évszázad kellett ahhoz, hogy az 1950–1960-as években napirendre kerüljenek azok a kérdések, amelyeket nem rendezett megnyugtatóan a polgárháború. 1895-ben gondosan tervezett kampány után fokozatosan megalakultak a polgárjogi szervezetek, köztük 1909-ben az NAACP (National Association for the Advancement of Colored People). Az NAACP által vezetett hosszú és kitartó harc vezetett a *Brown v. Board of Education Topeka, Kansas* (1954) döntéshez,⁵ amelyben az Egyesült Államok Legfelső Bírósága alkotmányellenesnek minősítette az 1896-os *Plessy v. Ferguson* döntését⁶, és kimondta, hogy a szegregáció

4 Hancock, 1987, 84.

5 347 U.S. 483 (1954) May, 17 1954 *Brown v. Board of Education of Topeka, Kansas*.

6 Zsigmond Anna (2005), 89. Az olyan törvények mint az 1890. évi Morril Act legalizálta a faji diszkriminációt a „separate but equal” doktrína révén. Ezt erősítette meg a *Plessy v. Ferguson* ügyben hozott döntés (163 U.S. 537 (1896)), majd az ún. *Plessy*-doktrína kiterjesztése az állami iskolákra a *Cumming v. Richmond County Board of Education* (175 U.S. 528 (1899)) ügyben hozott döntés alapján. 1892-ben az [1/8 részben] színes bőrű Homer *Plessy* New Orleansban első osztályú vonatjegy birtokában helyet foglalt a „csak fehéreknek” jelzésű vagonban, amelyet felszólítás ellenére sem volt hajlandó elhagyni, ezért a kalauz erőszakkal eltávolította a vonatról. A többfokú eljárás során *Plessy*t végül egy 1890-es törvény [Separate Car Act (Act 111)] értelmében bűnösnek nyilvánították, és pénzbüntetést szabtak ki rá.

az egyenlő bánásmód tagadása, és a különválasztott oktatás egyenlőtlen. Egy évvel később a bíróság úgy rendelkezett, hogy meg kell indítani a deszegregáció folyamatát.⁷ A *Brown v. Board of Education of Topeka, Kansas* ügyben hozott döntés igen nagy jelentőségű volt, többek között rámutatott a civil mozgalmak erejére, és hadat üzent a szegénység ellen. A szegények gyermekei számára az oktatásban nem érvényesültek az egyenlő feltételek, és ez jóval túlmutatott a feketék mozgalmán.

Az amerikai köz- és felsőoktatásban hozott bírósági döntések nyomán ma *reszegregációs* folyamatnak vagyunk tanúi. Különbséget kell tenni a deszegregáció és az integráció között. A deszegregáció a faji megkülönböztetés jogszabályokkal kikényszerített *de jure* megszüntetése, míg az integráció az oktatásban (ennek előfeltétele a deszegregáció) olyan társadalmiszociológiai, pszichológiai és pedagógiai folyamat, amely egyebek közt magába foglalja a különböző bőrszínű, társadalmi státusú és anyagi helyzetű diákok hátrányos helyzetének megszüntetését, felzárkóztatását, az esélyek egyenlőségének megteremtését és tartós fenn tartását; a társadalmi különbségek, a diverzitás, a multikulturalizmus elfogadását és elfogadtatását. Sok esetben esik szó a szegénységről, mélyszegénységről, de a kirekesztettség jelensége nem szerepel, pedig éppen ez jelzi a rasszista gyakorlatot.

A szegénység ördögi kör, és a deszegregációhoz fűzött remények nem hoztak átütő eredményeket. Az Egyesült Államok roma népeisége, még akkor is, ha arányuk elenyésző a magyarországiakéhoz képest, ebben az ördögi körben él.

A Legfelső Bíróság több mint hatvan éve meghozott, történelmi jelentőségű döntése, a színes bőrűek iskolai diszkriminációját volt hivatott megszüntetni. Az elmúlt két évtizedben azonban kiderült, hogy a döntésnek főleg szimbolikus és nem tartalmi hatása volt az amerikai köz- és felsőoktatásra, az alacsony iskolai végzettség generációról generációra öröklődik.



A Topeka State Journal címlapja 1954. május 17-én⁸

7 Zsigmond Anna (2005), 91.

8 [online] <http://www.kansasmemory.org/item/415> [2012.11.05.]



Cigány rabszolgavásár
a Havasalföldön 1852-ben⁹

A cigány nép hatalmas diaszpórát alkot, több állam polgárait foglalja magában, nincs saját területe. Tagjai egyrészt a roma nyelv eltérő dialektusait használják, másrészt az őket körülvevő társadalmak számtalan nyelvet, továbbá többféle valláshoz és egyházhoz tartoznak. Kultúrájuk nemcsak a többségi környezettől különíti el őket, hanem a többi roma csoporttól is.

Az Egyesült Államokban a roma népesség száma nagyjából egymillió körül mozog. A pontos számot senki sem tudja, létszámuk folyamatosan nő. (Megjegyzendő, hogy Magyarországon a cigányság a legnagyobb kisebbség. Létszámuk – különböző becslések vannak forgalomban – a Kemény István által vezetett vizsgálatok adatai alapján, mintegy 650-700 ezer fő, nagyjából tehát minden 15. magyar állampolgár roma származású.) A cigányság önmagában is (több dimenzió mentén is) erősen tagolt népcsoport.⁹

Az Újvilágba a romákat az első gyarmatosítók hurcolták be rabszolgaként, már a 15. században. A nyugat-európai országok a „cigányproblémát” úgy kívánták megoldani, hogy nagy számban az újonnan felfedezett földrészre szállították őket.

A spanyolok a mai Louisiana területére vitték a roma rabszolgákat („solución americana”), a franciák ugyancsak Louisianába és az Antillákra, a skótok, az angolok és a hollandok Virginiába, Barbadosra és Jamaicába. Dokumentumok bizonyítják egyébként, hogy Jamaicán a felszabadított fekete rabszolgák tulajdonába is kerültek romák.

A kutatók általában a „második nagy cigány vándorlás” néven emlegetik a kelet-európai cigányok 19. századi nyugati irányú migrációját. Thomas Acton¹⁰ angol kutató szerint az 1820 és 1860 között zajló „emancipációs periódus” folyamán a romániai (munténiai/havasalföldi és moldáviai) fejedelemségek és a környező területek gazdasága telítődött a volt cigány rabszolgákkal, a sokfelé megjelenő nomád cigányok megerősítették a cigányellenes előítéleteket a többségi társadalmakban. Ilyen környezetből a végleges rabszolgafelszabadítást (1864) követően indult meg az „interkontinentális” migráció.

A 19. század második felében a cigány bevándorlás elsősorban a Balkánról Kelet-Európa országaiba, Nyugat-Európába és Amerikába irányult. A vándorló cigány csoportok többsége által beszélt nyelvet erős román hatás érte, ezért általában „oláh cigánynak” nevezik őket, ezzel is megkülönböztetve őket az Európa más részein már évszázadokkal korábban letelepedett cigányoktól.

⁹ [online] http://www.erikanet.hu/system//adatbazis_fajl.php?fajl_id=53402&meret=5 [2012.11.05.]

¹⁰ [online] http://en.wikipedia.org/wiki/File:Sclavi_Tiganesti.jpg [2012.11.05.]

¹¹ Roma tanulmányok emeritus professzora, University of Greenwich, Nagy Britannia.

A társadalmilag, szociálisan és – legtöbb esetben – fizikailag izoláltan, rabszolgaként tartott romák nagyobb számban a rabszolgaság eltörlése után érkeztek az Egyesült Államokba.

Az Egyesült Államok, Kanada (és Ausztrália) az emigránsok gyűjtőhelyévé vált; a New York-i öbölben lévő Ellis Island (az újonnan érkező bevándorlók „szűrőállomása”) még ma is fogalom, 1892 és 1954 között működött, ma bevándorlási múzeum.



A bevándorlók érkezése Ellis Island-i ellenőrző állomásra 1902¹²

A roma bevándorlók számáról csak becslések állnak rendelkezésre, jelentős részük gazdasági és társadalmi okok miatt nem deklaráta etnikai hovatartozását, csupán azt vallotta be, melyik országból érkezett az Egyesült Államokba. Az Ellis Islandról való távozásuk után a romák országon belüli migrációs mozgásáról nincs átfogó információ, gazdasági (foglalkoztatottsági) hatásuk nem volt számottevő, bár ismert, hogy az elmúlt két-három évtizedben érkezett romák többsége New Yorkban és Chicagóban telepedett le.¹³ A szabad feketék és az európai zsidó bevándorlók mozgása és életvitele nyomon követhető (kezdetben Harlem, illetve New York East Side). A feketék későbbi „visszaköltözése” a déli államokba gazdasági és kulturális jellegű. Ezt jól mutatják a népszámlálási adatok.

Az amerikai cigányellenesség a rabszolgaság eltörlésének kezdeti éveivel kapcsolható, a romákat ez idő tájt színes bőűekként („people of color”) definiálták. Andrew Johnson elnök például megvétózta azt a törvényt, amely minden, az Egyesült Államok területén

¹² [online] <http://www.gjenvick.com/Immigration/EllisIsland/index.html> [2012.11.05.].

¹³ [online] <http://www.tshaonline.org/handbook/online/articles/pxrfh> [2012.11.05.].

született embert amerikai állampolgárnak ismert el (ez volt az 1866-os Civil Rights Act, amelyet az elnöki vétó ellenére a Kongresszus mégis megszavazott és így életbe lépett). Johnson egyébként attól tartott, hogy a törvény a fehérek ellenében az általa színeseknek nevezett faj javát szolgálja majd, amely csoporthoz a feketék mellett a „cigányoknak nevezett embereket” („the people called Gypsies”) is sorolta.

Miként arra a cigány származású Ian Hancock¹⁴, az austini egyetem professzora felhívta a figyelmet: az Egyesült Államok több államában még mindig hatályosak kimondottan cigányellenes törvények, így az a marylandi törvény, amely a letelepedéshez vagy valamely vállalkozás beindításához ezer dollárt követelt a romáktól. Ha bármely cigányt letartóztatnak, minden vagyona és a vele utazó csoport tagjainak valamennyi vagyona elkobzásra és értékesítésre kerülhet annak érdekében, hogy az így befolyt pénzből fizessék ki azt a büntetést, melyet a bíróság szab ki a letartóztatott cigányra – írta elő a marylandi rendelkezés. Volt olyan texasi törvény, amely „a prostituáltakat, a cigányokat és a csavargókat” egy kategóriába sorolta; 500 dollárt követelt a romáktól abban az esetben, ha történetesen Texasban kívánnának élni.

Az amerikaiak képe a romákról a mai napig nagyon vegyes, hiszen a romantikus sztereotípiák gyakran keverednek negatív előítéletekkel. Az amerikai romák egyébként nem szeretik, ha „gypsynek” nevezik őket – a szó maga egyébként abból a közkeletű tévedésből ered, mely szerint a cigányok egyiptomi (Egyptian) származásúak lennének –, helyette a „romani” elnevezést preferálják. Ian Hancock szerint az amerikaiak lényegében semmilyen valós információval nem rendelkeznek a romákról. A kép, amely a cigányokról bennük él, leginkább a regények, versek, színművek, dalok, filmek által sugallt sztereotip elemekből tevődik össze, éppen úgy, mint Európában. A romákról szóló közhelyes leírás olyan mélyen gyökerezik, hogy talán soha nem lehet teljesen kitörölni.



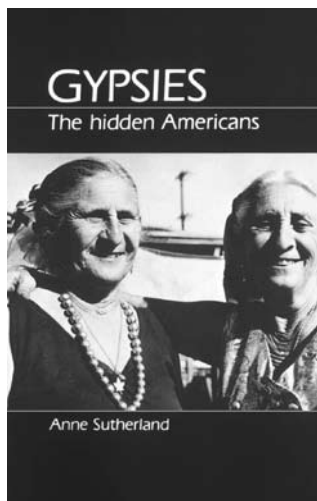
Illusztráció a Bashalde (zenész) romákról¹⁵

Az Amerikai Egyesült Államokban különböző roma csoportok találhatóak. A legnagyobb közösségként a Vlah, azaz a Balkánról kivándorolt („oláh”) romákat tartják számon. Ők teszik ki az amerikai cigányság felét. További csoportok: a Romnichals-nak (romnicse) nevezett „angol utazók” (travellers), valamint a Bashalde (zenész) néven emlegetett egykori közép-európai (egy forrás szerint „magyar–szlovák”) romák. Egy további csoportot képeznek azok, akik az elmúlt tizenöt-húsz évben érkeztek az Egyesült Államokba („új hullám”). Ehhez

¹⁴ Ian Hancock professzor, a Texasi Egyetem Roma Tanulmányok Intézetének, Roma Archívumának és Dokumentációs Központjának az igazgatója [apai részről magyar (romungro) gyökerekkel rendelkezik]. A University of Texas (Austin) az egyetlen felsőfokú oktatási intézmény az Egyesült Államokban, ahol roma nyelvet, történelmet, kultúrát tanítanak.

¹⁵ [online] <http://www.radoc.net/radoc.php?doc=presentation&lang=en> [2012.11.05.]

a csoporthoz tartozók különböző európai országokból származnak, a roma nyelv más-más dialektusait beszélik, angolul nem tudnak jól. Több amerikai forrás is megemlíti, hogy a cigányok meglehetősen távolságot tartanak a gádzsó, azaz a nem roma közösségektől, s ez az egyik fő oka annak is, hogy a szülők gyermekeiket – különösen a serdülőkort követően – vonakodnak iskolába küldeni.



Gypsies. The Hidden Americans című könyv címlapja¹⁶

A romákat az Egyesült Államokban gyakran „rejtett amerikaiaknak” („hidden Americans”) is nevezik. Anne Sutherland¹⁷, a Kaliforniai Egyetem antropológia-professzora a *Cigányok, a láthatatlan amerikaiak* című könyvében a Vlah (oláhcigány) csoportról ír. Kutatásai alapján létszámuk 500 ezer fő, és a saját nyelvüket beszélik. A szerző, aki éveket töltött egy roma közösségben, egyedülálló módon mutatja be a mindennapjaikat, társadalmi-szociális kapcsolataikat, kultúrájukat, szokásaikat. Különálló, távolságtartó, bonyolult és különleges a romák élete, az a mód, ahogy megőrizték a tradicionális életüket, múltjukat, hagyományaikat. Felmerül a kérdés, hogyan kerültek el az asszimilációt, hogyan tartják távol magukat az amerikai társadalomtól, a közélettől, hogyan szervezik életüket, és miben hisznek, van-e vallási összetartozásuk. Ez csak néhány azon kérdések közül, amelyeket a szerző felvet munkájában a „rejtett amerikaiakról”.

A roma kisebbséget egészen 1972-ig nem ismerték el az Egyesült Államokban, a „rejtett amerikai” elnevezés pedig onnan ered, hogy etnikai hovatartozásukat letagadják, vagy nem vallják be.¹⁸ Mivel Amerikában igen sok kisebbségi csoport található, amelyek tagjait külsejük alapján nehezen lehet megkülönböztetni egymástól, igen könnyű egy roma származású egyénnek például amerikai indiánnak kiadni magát. (Ugyanezt teszik a hispánok és a dél-európai bevándorlók is.) Az amerikaiak tele vannak negatív előítéletekkel a romákkal kapcsolatban, valóságos helyzetükről viszont igen keveset tudnak, Hollywood pedig sokszor hamis, romantikus képet közvetít róluk.

A korábban már hivatkozott Ian Hancock, negyven éve (1972-től) a Texas Egyetem (Austin) egyetem tanára. Nevéhez fűződik az egyetemen beindult roma kurzus – az első egyetemi program Texasban –, továbbá az egyetem Dokumentációs Központjának vezetése, amely a legnagyobb roma dokumentumgyűjtemény a világon. Itt megtalálhatók azon

16 [online] <http://www.amazon.com/Gypsies-Hidden-Americans-Anne-Sutherland/dp/0881332356> [2012.11.05.]

17 Sutherland, Anne: *Gypsies. the Hidden Americans*. Taylor and Francis, 1975, 330; Waveland Press, 1986, 330. [online] http://books.google.hu/books/about/Gypsies.html?id=VsoOAAAQAAJ&redir_esc=y [2012.11.05.]

18 Harmadik, sőt második generációs roma fiatalok sokszor nincsenek is tisztában valódi etnikai hovatartozásukkal. Vö: *Gypsy Americans* c. internetes oldalhoz. [online] <http://www.everyculture.com/multi/Du-Ha/Gypsy-Americans.html> [2012.11.05.] fűzött olvasói levelekkel.

amerikai tanulmányok, amelyek a roma történelemmel, nyelvvel és kultúrával foglalkoznak. Hancock professzor egyébként az ENSZ jószolgálati nagyköveteként képviseli a világon élő 12-15 millió (köztük az Amerikában élő egymillió roma) érdekeit. Hancock egyedüli roma-ként tagja volt az Egyesült Államok Holokauszt Emléktanácsának (US Holocaust Memorial Council) is. A Pennsylvaniai West Chester Egyetemen posztgraduális ösztöndíjat alapított, amelyet róla neveztek el (Ian Hancock Graduate Fellowship in Holocaust and Genocide Studies). Annak ellenére, hogy nagyszerű eredményeket tudott felmutatni, Ian Hancocknak a holokausztról és a porrajmosról kifejtett álláspontja heves vitákat és ellentmondásokat váltott ki.¹⁹

A Texas Egyetemen az előadások a romákkal szembeni előítéletekkel is foglalkoznak. Tantárgyaik gyakran irodalmi példákön keresztül mutatják be az 1000 évvel ezelőtti Indiából elindult roma vándorlást a Balkán és Európa más országaiba. Versek, színdarabok és filmek segítségével tárják fel a múltat. Bemutatják mindazon történelmi tényeket, a kialakuló életmódot, ahogy a vándorló cigányok letelepedtek az USA-ban. Mindezt Hancock kurzusai a mítosz és a realitás fogalmai között tárják fel.²⁰ A tantárgyak között szerepel India történelme, Bizánc előtti, majd a késői Bizánc-korszak, politika, politikai szervezetek felépítése, egészségügy, identitás kérdése, a nők helyzete, az egészségügy, a „gypsy” imázs az irodalomban, filmek és videók, disszertációk és tézisek készítése, bibliográfiák és magánlevelezések publikálása, életmód és tanácsadás, vagonok és sátrak építése, szerkezete, általános bánásmód és a vallás. Nagy szerepet kap a holokauszt ismeretek kurzusa, a nemzetközi jog és a zene is.



A texasi Roma Irattár és Dokumentációs Központ logója²¹

A Roma Irattár és Dokumentációs Központban megtalálhatók a nemzetközi emberjogi csoportok jelentései, amelyek bemutatják a romák elleni diszkriminációt és a rendőri erőszakot, illetve a neonáci bandák támadásait, a foglalkoztatásban és a szociális szolgáltatásokban elszenvedett igazságtalanságokat világszerte. „Mi vagyunk a legnagyobb etnikai kisebbség Európában, de nincs politikai, katonai és gazdasági erő mögöttünk, amely megvédené bennünket” – vallja Hancock – „már gyerekként kíváncsi voltam, kik azok, akiket gyakran kilakoltattak, és akikkel a törvény »rosszul« bánt. Fialatkoromban elfogadtam azt a tényt, hogy a fehér emberek így bánnak az olyan népekkel, mint mi, [...] bűnbakot kerestek, és mi voltunk a bűnbakok.”²²

19 [online] http://www.radoc.net/radoc.php?doc=art_e_holocaust_responses&lang=en&articles=true [2012.11.05.]

20 [online] <http://www.radoc.net/radoc.php?doc=materials&lang=en> [2012.11.05.]

21 [online] <http://www.radoc.net>

22 [online] <http://www.utexas.edu/cola/depts/linguistics/faculty/ianh> [2012.11.05.]

Az 1970-es években Hancock erőfeszítéseket tett arra, hogy a Texas Egyetemen mobil roma nyelvviskolát létesítsenek a roma/angol írástudás-olvasás terjesztése érdekében (lásd hasonlóképpen a beduinok problémáját Izraelben, ahol a vándor életmódú beduinok letelepítése, oktatási rendszerbe való beillesztése és szocializációja igen nagy kihívás volt az izraeli társadalomban).

*

Az amerikai népszámlálásokat a romák gyanakvása kíséri. Egy belső feljegyzés szerint „többen még mindig emlékeztek a Hitler alatti cigányüldözésekre, és a népszámlálást a cigányok a személyazonosítás olyan módszerének tartották, amely «következményekkel» járhat”.²³ A népszámlálás célja a kongresszusi körzetek lélekszámának és határainak megállapításán túl, a nemzet munkaerőhelyzetének és katonai erejének felmérése, a 16 évnél idősebb fehér férfiak számának megállapítása volt.

1790 óta tízévenként tartanak népszámlálást Amerikában. Az első, 1790-es census során hat kérdésre kellett válaszolni: a családfő neve; a szabad, fehér, 16 éven felüli férfiak száma; a szabad, fehér, 16 éven aluli férfiak száma, a szabad, fehér nők száma; az egyéb szabad emberek száma és a rabszolgák száma. Az 1850-es és 1860-as censusok már csak a szabad emberekre vonatkoztak, és a rabszolgák nevét, nemét, számát és tulajdonosuk adatait külön lapon kellett beszolgáltatni. Itt a szabad polgárok önbevallás alapján a bőrszínükre („color”) vonatkozó nyilatkozatot tettek: választhattak a fehér, fekete vagy mulatt kategóriából.

Míg a 19. század végéig a népszámlálás rasszokra vonatkozó megállapításai a „fehér faj” felsőbbrendűségének igazolását célozták (a bőrszín, azaz az egyének biológiai különbségeinek hangsúlyozása révén), később a hangsúly a „másság”-ra helyeződött. Az 1910-es népszámláláson már a „bőrszín vagy faj”-ra (race) vonatkozó kérdés szerepelt. 1920-tól pedig egy felsorolás is megjelent, amelyből a válaszadó választhatott a fehér, fekete, mulatt, indián, kínai, japán, filippin, hindu, koreai vagy egyéb kategóriák közül. Az 1970-es népszámlálás óta az állampolgároknak feltett kérdések között külön is szerepel, hogy latin/hispán származásúak-e, és ha igen, melyik csoporthoz tartoznak.

1990-ben eltűnt a bőrszínen alapuló kategória, és a „faj” maradt az egyedüli megjelölés. 2000-ben történt először, hogy az egyének „kevert faj” (mixed race) kategóriába sorolhatták magukat.²⁴

A népszámlálás eredményei támpontokat adnak a hivatalos szervek számára oktatási, foglalkoztatási és diszkrimináció ellenes intézkedések kidolgozásában.

A népszámlálás és a születések regisztrálása révén megállapítható az amerikai népesség összetétele etnikum és rassz alapján. Ezzel kapcsolatban szem előtt kell tartani a legfontosabb amerikai szabályt: a rassz²⁵ és az etnikum megállapításának alapja az önmeghatározás/

23 [online] http://madeinamerica.blog.hu/2010/08/29/kik_azok_az_amerikai_ciganyok [2012.11.05.]

24 Papp, 2010.

25 Az emberi fajon (homo sapiens) belüli, sajátos jegyekkel rendelkező csoportokat rasszoknak nevezik. Az amerikai népesség- és foglalkoztatási statisztikákban az alábbi rasszokat különböztetik meg: amerikai indián, ázsiai, fekete vagy afrikai-amerikai, hispán vagy latino, hawaii bennszülött vagy csendes-óceáni, fehér. Vö: OMB, 1997, 16.

önbevallás (self-identification), azaz amilyennek az egyén saját magát tartja. Ez a döntés szerepel mind a népszámlálási kérdőíven, mind a gyermek születési bizonyítványában. Sem a népmozgalmi felmérésekben, sem a születések regisztrálásában nem találunk utalást a „roma” vagy a „cigány” etnikumra.

A 2010. évi népszámlálásnak a rasszra vonatkozó kérdései:²⁶

5. Is this person of Hispanic, Latino, or Spanish origin?

No, not of Hispanic, Latino, or Spanish origin

Yes, Mexican, Mexican Am., Chicano

Yes, Puerto Rican

Yes, Cuban

Yes, another Hispanic, Latino, or Spanish origin — *Print origin, for example, Argentinean, Colombian, Dominican, Nicaraguan, Salvadoran, Spaniard, and so on.* ↴

6. What is this person's race? Mark one or more boxes.

White

Black, African Am., or Negro

American Indian or Alaska Native — *Print name of enrolled or principal tribe.* ↴

Asian Indian Japanese Native Hawaiian

Chinese Korean Guamanian or Chamorro

Filipino Vietnamese Samoan

Other Asian — *Print race, for example, Hmong, Laotian, Thai, Pakistani, Cambodian, and so on.* ↴

Other Pacific Islander — *Print race, for example, Fijian, Tongan, and so on.* ↴

Some other race — *Print race.* ↴

26 [online] <http://2010.census.gov/2010census/text/> [2012.11.05.]

22. MOTHERS RACE (Check one or more races to indicate what the mother considers herself to be)

- White
- Black or African American
- American Indian or Alaska Native (Name of the enrolled or principal tribe) _____
- Asian Indian
- Chinese Filipino Japanese Korean
- Vietnamese
- Other Asian (Specify) _____
- Native Hawaiian
- Guamanian or Chamorro
- Samoa
- Other Pacific Islander (Specify) _____
- Other (Specify) _____

2010-es amerikai születési bizonyítvány részlete:²⁷

A bevándorolt roma csoportok nem homogének, és csak napjainkban szerveződnek. Nem ismert, hogy szükséges-e – és ha igen, milyen – különleges iskolai ellátás a gyermekek számára. A „régébbi” roma népesség létszáma viszonylag alacsony, elhelyezkedésük területileg szétszórt, ez megnehezíti, hogy ténylegesen részt vegyenek az etnikai alapon szervezett speciális iskolai programokban.

A hagyományokhoz ragaszkodó roma családok túlnyomó többségében hiányzik az aszimiláció készsége. Roma szempontból a formális oktatás nem elfogadható, mivel előírja a romák belépését a gádzsó (nem roma) világba: ez szerintük kultúrájukkal ellentétes és „tisztátlan”. Ellenzik a koedukált oktatást, a fiúk és lányok együttlétét az osztályterekben. A tantervek témakörei (curriculum) is kifogásolni valót hagynak maguk után. Elfogadhatatlannak találják, hogy a befogadó iskolák bürokratikus módon kötelezik a roma tanulókat, hogy azonosítsák magukat fajukkal/rasszukkal, igazolják roma származásukat.

Az Egyesült Államokban a roma minden rendelkezésére álló eszközzel otthon akarja tartani a gyermekét. Ennek eredménye a tömeges iskolakerülés. A legtöbb felnőtt roma az Egyesült Államokban írástudatlan, vagy legjobb esetben funkcionális analfabéta (azaz 5. osztályos olvasás szintjén áll).

A roma családok számára az oktatás sok esetben kényszert jelent. Az általános tan kötelezettség rendelkezéseinek megfelelően a roma iskolakerülők, illetve azok szülei büntethetők, a büntetés több esetben letartóztatást vagy átmeneti őrizetbe vételt is jelenthet.

A fenntartásaik között szerepel, hogy az osztályteremben a roma diákok „amerikanizálódnak”. A tantervben, illetve a tankönyvekben nincs említés a roma történelemről, a hovatartozásukról, kultúrájukról. És amikor a „cigányok”, azaz a cigánytéma mint olyan megjelenik az órákon, mindig negatív színben tűnnek fel, különösen a gyermekeknek szánt

²⁷ U.S. Standard Certificate of Live Birth. [online] <http://www.cdc.gov/nchs/data/dvs/birth11-03final-ACC.pdf> [2012.11.05.]

szépirodalmi művekben. Továbbá, a nyugati kultúrában hősként feltüntetett történelmi személyiségek túl sok esetben ugyanazon személyek, akik a romákat elüldözték, illetve halálukat okozták. Az iskolák nemcsak nem tanítják meg a gyermekeket arra, hogy hogyan legyen belőlük jobb cigány, de úgy tűnik, inkább homogenizálják és megfosztják őket etnikai hovatartozásuk tudatától (de-ethnicize) is.

Az amerikai romaszakértők megállapításai szerint főleg a Vlah (oláh) cigánycsoportok gyermekei vesznek részt a kötelező alapfokú oktatásban. A fenti fenntartásaik és kirekesztettségük miatt azonban a gyermekek néhány év után kimaradnak az iskolából. A szakértők emiatt erőteljesen szorgalmazzák speciális iskolák, osztályok indítását, amely megfelelő kereteket teremtene a fent vázolt nehézségek leküzdésére. Nem világos azonban, vajon ezek az elképzelések eredményre vezetnének-e.

1965-re datálódna a roma speciális („alternatív”) oktatás kezdetei. Az 1960-as évtized volt a kialakuló etnikai önértékesítés korszaka, kisebbségi oktatási programok jöttek létre, alkalmazni kezdték a pozitív diszkrimináció elvét. A roma csoportok különleges esetek képeztek: míg az USA-ban élő nagyobb létszámú társadalmi kisebbségek teljesen tisztában voltak hovatartozásukkal, és az amerikai társadalom is elismerte az afroamerikai és latino kisebbség speciális oktatási igényeit, a közel egymillió roma népességgel ezek az elképzelések nem számoltak. A romák nem rendelkeztek sem szociális, sem társadalmi, sem polgárjogi programmal, rájuk vonatkozóan nem születtek szövetségi rendelkezések. Nem volt megfelelő iskolai program, ennek ellenére ez az időszak felkeltette a polgárjogi harcok iránti érdeklődést a roma közösségekben. A polgárjogi törvény ösztönözte az oktatásban részt vevő tanulókat és szülőiket, hogy legalább a hivatalos alapfokú oktatás-képzésben vegyenek részt, hiszen ez elkerülhetetlenül szükséges az egyre inkább fejlődő világban. Ilyen körülmények közt jött létre első sikeres roma iskola Richmondban (Kalifornia állam), amely hét évig működött. Az iskola alapító igazgatója, a *Gypsies. The Hidden Americans* című könyv írója, Anne Sutherland volt.

A richmondi kísérlet kezdetben nemcsak oktatási-művelődési, hanem szociális és jogi célkitűzések és megfontolások indokolták; hogy ti. elkerüljék a szülők megbüntetését az általános iskolakötelezettség megszegéséért. A tapasztalatok szerint a gyermekek – bizonyos korlátok között – élvezték az iskolát, a szülők társadalmi státusa is erősödött az által, hogy részt vettek az iskolatanács munkájában. A richmondi kísérlet nyomán számos más városban (Portland, Seattle, Tacoma, Spokane, Chicago, Baltimore, Philadelphia) hasonló intézkedések hoztak az 1960-70-es években.

A kísérlet sikeréhez jelentősen hozzájárult az, hogy az oktatási hatóságok felkérésére speciális cigány tanácsadók segítettek a szülők és az iskola közötti kapcsolattartásban, és munkájukat egy nem roma származású, a hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkozó amerikai szakember segítette. Annyit sikerült elérni, hogy a négy-öt éves roma gyerekek rendszeresen jártak iskolába (Head Start), igaz, csupán két-három órát töltöttek ott a szülők kívánsága és a tanácsadók ajánlása nyomán.²⁸

28 [online] <http://www.columbia-lawreview.org/assets/pdfs/110/4/Greenberg.pdf>. [2012.11.05.]



A Washington állambeli Tacoma város roma iskolája²⁹

A roma gyermekek speciális oktatását szolgálhatta volna az úgynevezett Texas-javaslat³⁰, amelyet Hancock professzor készített és terjesztett elő az állami oktatási hatóságoknak. A javaslat egy mobil iskola megalapítását célozta, amelynek buszai Texas állam urbánus területeit (Houston, San Antonio, Dallas/Fort Worth, Waco, Austin nagyvárosok és környéke) meghatározott rendszer szerint felkeresi, és tanterv szerint oktatja a diákokat – és igény szerint a felnőtteket is.

A Hancock által kidolgozott javaslat szerint a mobil iskolában kizárólag roma pedagógusok tanítottak volna, a tanterv a kétnyelvű közoktatás alapozó tananyagaira épült volna, a speciális roma tantárgyak (írás-olvasás, szövegértés és szövegalkotási kompetenciák angol és roma nyelven, alapvető matematikai készségek, roma történelem, kultúra, romák az Egyesült Államokban, amerikai jogi ismeretek) tartalmát a roma közösségek képviselői dolgozták volna ki, és hagyták volna jóvá. (I. Hancock javaslata alapfokú szegregált oktatásban látta/látja romák későbbi társadalmi elfogadottságának lehetőségét.) A közösségek képviselőinek bevonása biztosította volna, hogy a tananyag támogassa a roma értékeket és kultúrát, ne erőltesse a romák asszimilációját.³¹

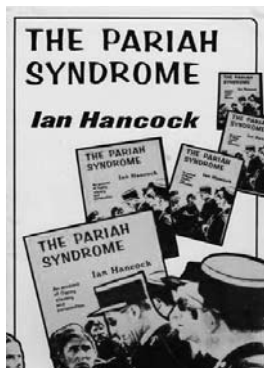
A javaslat végül nem valósult meg: a Reagan-kormányzat jelentős mértékben csökkentette a kisebbségek támogatását, ennek esett áldozatul Hancock kezdeményezése, hetekkel a megvalósulása előtt.³²

²⁹ [online] <http://search.tacomapubliclibrary.org/images/dt6n.asp?krequest=subjects+contains+Head%20Start%20and%20Tacoma%20>. [2012.11.05.]

³⁰ The Schooling of Romani Americans: An Overview [online] http://www.radoc.net/radoc.php?doc=art_g_education&lang=en&articles=true [2012.11.05.], Appendix.

³¹ Hancock, 1999. Appendix

³² Uo.



A Pariah Syndrome című könyv címlapja³³

Nyomon lehet követni Amerikában az 1960-as évek végéig a kezdeti lendületet, hogy alternatív iskolákat hozzanak létre a roma gyerekek számára, ekkor a polgárjogi mozgalmak hatására megnőtt az érdeklődés az amerikai etnikai kisebbségek iránt. Nyomon lehet követni az érdeklődés hanyatlását is, ami a belső és külső tényezők hatására alakult ki. Külső tényező: az addig rendelkezésre álló források csökkenése és az (esetleges) változó kormányzati politikai támogatás a kisebbségek számára, valamint az általános tudatlanság az establishment részéről: kik és milyenek egyáltalán a roma amerikaiak. Az iskoláknak nem sikerült önállóan fenntartani magukat. Az alapvető kulturális és társadalmi különbségek terén a romákat és a nem romákat egy világ választotta el. Szakképzett segítség, az oktatók-pedagógusok és adminisztrátorok hiánya mind jobban eltávolította a romákat a lakosság egészétől. A Hopwood-döntés (1996) véget vetett a pozitív diszkriminációnak, és a jövőre nézve lehetetlenné tette további szövetségi és helyi kormányzati források juttatását az alternatív és egyházi iskolák számára.³⁴

Néhány amerikai városban roma oktatási programok indultak a karizmatikus-pünkösdista keresztény gyülekezetek szervezésében. Bár a roma közösségek száma csökkenőben van, részben a családi szerkezet, részben a roma közösségek földrajzi szétszórtságának következtében, a keresztény cigány gyülekezetek rendszeres keretet és fórumot biztosítanak a romák számára. Az ebben a keretben folyó oktatás alacsony hatásfokú: hiányoznak a képzett tanárok, tankönyvek és munkafüzetek, hiányzik az oktatási program akkreditációja, és az oktatás sok helyen az angol nyelvű Biblia olvasására szorítkozik. Az ilyen oktatási programoknak – egyebek között – a közös eredet, a roma egység és önérvényesítés erősítését kellene szolgálnia.

Ellentétben az európai gyakorlattal, az Egyesült Államokban kötelező volt az iskolai szegregáció a Legfelső Bíróság Brown-döntéséig (1954). Bár sok helyen születtek a deszegregációt előmozdító helyi politikai megoldások, társadalmopolitikai fejlemények (a nagyvárosokban kialakult szegénynegyedek, a közép- és felsőosztály menekülése az elővárosokba) de facto előmozdította a szegregált iskolák alapítását és fenntartását. Vannak olyan vélemények, miszerint a szegregáció Európában leginkább a *nem roma* és *roma iskolát* jelenti, ez a leegyszerűsített magyarázat a lakóhelyi szegregációt szolgálja. Ez részben igaz. Ezen álláspont szerint egy kizárólag roma iskola nem szegregált annak ellenére, hogy diákjai könnyen, jelentős utazás nélkül el tudnának járni egy nem roma iskolába. A politikai nézetek sok esetben nem veszik figyelembe a széles körben meglévő iskolákon belüli szegregációt.

33 [online] <http://www.amazon.com/Pariah-Syndrome-Account-Slavery-Persecution/dp/0897200799> [2012.11.05.]

34 1996 márciusában a Hopwood v. Texas döntésében egy szövetségi fellebbviteli bíróság elutasította, hogy a faji/etnikai hovatartozás szempontként szerepeljen az egyetemi felvételek során, még azokban az esetekben is, amikor annak célja az etnikai egyensúly létrehozása az egyetemi hallgatóság soraiban. A per megindítását az tette lehetővé, hogy a felvételi vizsgakritériumok bizonyíthatóan különbözőek voltak a kisebbségi csoportok, illetve a fehér bőrű diákok számára. Hopwood v. Texas, [78 F.3d 932 (5th Cir. 1996)] Vö: Zsigmond Anna, 2005, 186.

A roma, illetve az afroamerikai iskolák szegregációjának hasonlóságai az amerikai gyakorlat tanulmányozására késztetnek, ugyanakkor kezdetben az amerikai deszegregációt a „felgyorsítás szándéka” diktálta. Ezt a folyamatot megakasztotta a városok és az elővárosok (suburbs) közötti áthághatatlan korlát, valamint a Legfelső Bíróság döntése a pozitív diszkrimináció megtiltásáról még akkor is, ha az egyes lakóközösségek azt (ti. a deszegregációt) önkéntesen elfogadták. A felgyorsítás szándéka, illetve a deszegregációval szembeni ellenállás ellentéte szinte lázadást szított: ezt az időszakot a deszegregáció szándékos adminisztratív késleltetése, végeláthatatlan perek, az erőszakkal való fenyegetés és a tényleges erőszak jellemezték.

Bár a deszegregált iskolák száma gyorsan nőtt a polgárjogi mozgalom kiterjedésével, 1988 óta egy ezzel ellentétes folyamat, az állami iskolák reszegregációja vált jellemzővé.

Amikor az állami iskolákban a szegény és a kisebbségekhez tartozó gyermekek száma nő, valamint a fehér bőrű középosztálybeli gyermekek száma csökken, az iskolák ismét a rassz- és osztályhelyzet alapján differenciálódnak. A tanulók diverzitásának növelését, és az egyes tantárgyakra specializált úgynevezett magnet iskolák egyre nagyobb számban történő létrehozását célzó tervek elsősorban a diákok társadalmi-gazdasági státusán, mintsem bőrük színén alapultak; ennek eredményeképpen létrehozott úgynevezett integrált iskolákban lehetőség nyílt a tanulók sokszínű összetételét biztosítani anélkül, hogy koncentrálnák a színes bőrű gyermekeket fajilag elkülönült, nagy szegénységű iskolákban. Még ezeket a sikeres intézkedéseket is számos támadás érte.

A szegregált iskolák nem tesznek jót egyetlen gyermeknek sem. Köztudott, hogy ez katasztrofális hatással van a szegény és kisebbségi diákokra; szoros összefüggés létezik a szegregáció, az eredménytelen iskolák és a diákok lemorzsolódása között. A Johns Hopkins Egyetem kutatói és a Szövetségi Oktatási Minisztérium szerint az afroamerikai diákok csaknem fele, a spanyol ajkú (latino) diákok 40 százaléka jár ilyen iskolákba; csak 60 százalékuk képes a középiskolát négy év alatt eredményesen befejezni.

„The life of the law has not been logic; it has been experience.”³⁵ (A jog nem logika, hanem tapasztalat.)

Ennek a megfigyelésnek a hatása lehet, hogy számos roma ellenáll a teljes integrációnak és az asszimilációnak. Attól tartanak, hogy elveszik tőlük értékeiket, a nyelvüket és hagyományaikat. A nem romák véleménye az, hogy jobb a deszegregáció, de egyben kifejezik fenntartásukat a roma szomszédsággal; vallják, hogy kellemetlenséget okoz a környékükön élő roma lakosság, ez természetesen az iskolákban is érezteti hatását.

A cigányok hiedelemvilága a természetfeletti erők létezésére és azok befolyásolhatóságára épül. Számukra ezek az erők *jelen vannak a mindennapokban*, és mindig – szokásrendbe illeszkedően – figyelni kell arra, hogy a rossz hatásokat elhárítsák, a jó hatásokat kiváltsák. Nagyon fontos számukra a lélek halálon túli élete.

Erre az archaikus hiedelemvilágra – *ráépül* az európai értelemben vett vallásosság. Mély és erős az istenhitük, a vallást közvetítőnek tekintik a transzcendencia és az evilágiság között.

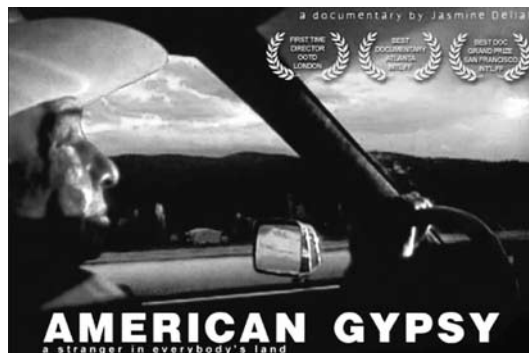
³⁵ Holmes, 1881, 2.

De a vallások dogmarendszere, a „tételes vallás” már kevésbé lényeges, szinte véletlenszerű számukra. Ha katolikus környezetben élnek – katolikus templom van a közelben –, akkor katolikusok, ám ha valami oknál fogva (például átköltözéssel) más közegbe kerülnek, akkor könnyen „váltak” a protestáns vagy más vallásra. A rendszeres vallásgyakorlás (pl. vasárnapi istentisztelet) nemigen van meg náluk, a vallás ebben az értelemben inkább az *ünnepnap* kultúra része, mindennapjaikat inkább az archaikus hiedelemvilág megmaradt elemei befolyásolják.³⁶

A vallási intézmények támogatásának megszerzéséhez elengedhetetlen, hogy a romák leküzdjék a nemzeti és nyelvi határok támasztotta akadályokat, a vallási megosztottságot. Ez a sokféleség nehezé teszi az összehangolást.

A protestáns közösségek azt az érzetet keltik a romákban, hogy befogadták őket, és a közösség egyenjogú tagjává váltak. Ebből arra a következtetésre juthatnánk, hogy az evangéliumi egyházak erős bázist tudnak nyújtani egy roma polgárjogi mozgalom megalakításához. A romák igen kis része aktív vallásgyakorló – ellentétben az afroamerikaiakkal, akik igen jelentős része tevékeny a vallási közösségekben. Továbbá, az egyes közösségek földrajzilag elszórtan helyezkednek el, és sokszor versenyeznek egymással. Egy kutató úgy fogalmazott: a romák igen passzívak és hanyagok a közösségben; teljes közömbösséget mutatnak. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az egyházak nem képesek egy roma polgárjogi mozgalom élére állni.

Néhányan megkísérelték a roma vallási közösségek egyesítését, hogy felkeltsék a roma családok érdeklődését az oktatás iránt. Ez hosszú távon lehetővé tenné, hogy a romák aktívan részt vegyenek a polgárjogi mozgalomban. Ahhoz, hogy ez valóban eredményes legyen, a roma vallási közösségeknek sokkal nagyobb létszámban kell tagságot toborozni. A hitbeli különbségek és a nyelvi eltérések azonban nem teszik lehetővé, hogy egységes országos polgárjogi mozgalmat alapítsanak.



*Jasmine Dellal American Gypsy című dokumentumfilmjének plakátja*³⁷

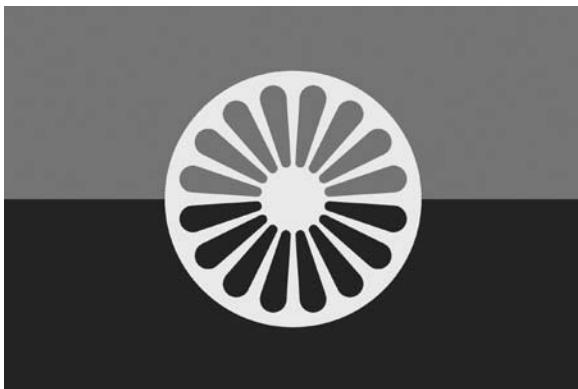
³⁶ [online] http://www.erikanet.hu/system//adatbazis_fajl.php?fajl_id=53402&meret=5 [2012.11.05.]

³⁷ [online] <http://kortars.freeblog.hu/archives/2012/03/29/Cigany.Filmfesztival/> Jasmine Dellal amerikai dokumentumfilmje. Egymillió cigány él Amerikában. A legtöbb ember semmit sem tud róluk. Jasmine Dellal kamerája egy Amerikában élő cigány család életén keresztül, Jimmy Marks történetét meséli el, aki olyan közösségi vezetővé válik, aki a polgári jogokért harcolva szeretné megvédeni a családját, történelmét és a becsületét. A film számos díjat nyert, köztük a San Franciscó-i filmfesztivál legjobb dokumentumfilmjének járóit.

Az amerikai polgárjogi mozgalom nem lehetett volna sikeres anélkül, hogy a civil vallási közösségek és jogvédő szervezetek ne álltak volna mögöttük. Az ezeknek a szervezeteknek köszönhető társadalmi támogatás vezetett az 1964-es polgárjogi törvény és az 1965-ös szavazati jogokról szóló törvény elfogadásához. A több százezer tagot felölő szervezetek erőteljes akcióba léptek, amikor jogérvényesítésre volt szükség. A National Association for the Advancement of Colored People (NAACP), a NAACP Legal Defense and Educational Fund (Jogvédő és Oktatási Alap), a Leadership Conference on Civil Rights, az Urban League, a Southern Christian Leadership Conference, a Student Non-Violent Coordinating Committee és sok más csoport hozzájárult a mozgalom sikeréhez.

A Leadership Conference olyan jelentős tagsággal rendelkező szervezetekből állt, amelyek a polgárjogok területén, illetve azon kívül, egyéb területeken tevékenykedtek (ideértve a szakszervezeteket és a vallási szervezeteket és intézményeket).

Jelenleg számos roma jogvédő szervezet létezik Amerikában, de egyik sem olyan méretű, támogatottságú vagy befolyással bíró, mint az európai szervezetek bármelyike. Gondot jelent viszont azon nem cigány szervezetek igyekezete, amelyek célja az asszimiláció, így végső soron a romák „eltűnése” az integráció és az önrendelkezés megoldása helyett. Ez igen mély és elgondolkodtató helyzetet teremt. A romák jelenleg nem rendelkeznek a szükséges erős társadalmi mozgalomhoz szükséges szervezettel, nem teljesen egyértelmű, vajon az Egyesült Államokban történő közösségszervezési tapasztalatokból levont tanulságok Kelet-Európában egyáltalán alkalmazhatók-e. A roma felzárkózás megoldása csak akkor lehetséges, ha legitim és új, pozitív roma civil öntudat is megjelenik, önálló romaszempontú elemzésekkel.



Az 1971. évi roma világkongresszuson elfogadott zászló és címer³⁸

38 [online] http://en.wikipedia.org/wiki/World_Romani_Congress [2012.11.05.]

IRODALOM

- FÉNYES Csaba – McDOLAND, Christina – MÉSZÁROS Anita (szerk.; 1999): *The Roma Education Resource Book*. [online] <http://www.osi.hu/iiep/minorities/ResBook1/ResBookAll.htm> [2012.11.05.]
- GAY y BLASCOL, Paloma (2008): Cigány/roma diaszpóra. Egy összehasonlító perspektíva. In *Regio*, 19. 4. sz, 24–49. [online] <http://www.epa.uz.ua/00000/00036/00072/pdf/025-049.pdf> [2012.11.05.]
- GREENBERG, Jack (2010): Report on Roma Education Today: from Slavery to Segregation and Beyond. In *Columbia Law Review*, 110. 4. sz. 919–1001.
- HANCOCK, Ian (1999): *The Schooling of Romani Americans: An Overview*. Keynote Paper read before the Second International Conference on the Psycholinguistic and Sociolinguistic Problems of Roma Children's Education in Europe. Varna, Bulgaria, May 27–29. [online] <http://www.reocities.com/~patrin/schooling.htm> [2012.11.05.]
- HANCOCK, Ian (1987): *The Pariah Syndrome: An account of Gypsy slavery and persecution*. Karoma Publishers, Inc., Ann Arbor, Michigan. [online] http://radoc.net/radoc.php?doc=art_k_the_pariah_syndrome&lang=en&articles=true [2012.11.05.]
- HOLMES, Oliver Wendell, Jr. (1881): *The Common Law*. Project Gutenberg EBook. Little, Brown and Company, Boston. [online] <http://www.gutenberg.org/ebooks/2449> [2012.11.05.]
- Office of Management And Budget (OMB) *Revisions to the Standards for the Classification of Federal Data on Race and Ethnicity*. Federal Register Notice, October 30, 1997. [online] http://www.whitehouse.gov/omb/fedreg_1997standards [2012.11.05.]
- PAP András László (2010): Tarka számok: népszámlálási adatok gyűjtésével kapcsolatos viták az Egyesült Államokban. In *Kisebbségkutatás*, 4. sz. [online] http://www.hhrf.org/kisebbssegkutas/kk_2010_04/cikk_nyomtatás.php?id=1883 [2012.11.12.]
- SUTHERLAND, Anne (1975; 1986): *Gypsies, the Hidden Americans*. Taylor and Francis Publishers; *Waveland Press*, 330. [http://books.google.hu/books/about/Gypsies.html?id=VsoOAAAAQAAI&redir_esc=y] [2012.11.20.]

Teréb Szilvia

A BSc szakok sikerességének vizsgálata a Szent István Egyetemen

I. BEVEZETÉS

A felsőoktatás jelentősége megkérdőjelezhetetlen, hiszen az elkövetkezendő generációk tudását, készségeit alapozza meg, melyek segítségével a diákok munkahelyükön, szakmájukban válnak majd a társadalom hasznos tagjává. Manapság az egyetemek funkcióiként elsősorban a lexikális, és kevésbé a gyakorlati ismeretek átadását ismerik el, amelyek ugyanakkor egyre nagyobb jelentőséggel bírnak a mai, gyors ütemben változó világban.

A felsőoktatási képzésekhez tartozó tananyag hasznosságát, aktualitását, az oktatási módszerek hatékonyságát, a környezetvédelem témáját érintő képzések hatékonyságát vizsgáló kutatásokat csak elvétve lehet találni. Kiemelkedő fontosságú lenne, hogy az iskolarendszerű felsőoktatásban is érvényesüljenek a környezeti nevelés, a fenntarthatóság pedagógiája terén a közoktatásban megfigyelhető reformtörekvések (VARGA 2003). A megújulás nélkülözhetetlen alapját nyújthatnák a felsőoktatással kapcsolatos kutatások.

Tehát a kérdés, hogy napjaink oktatási tematikája és tanítási módszerei jól szolgálják-e a szakok elérni kívánt céljait, határozott válasz nélkül marad. Manapság az elsajátítandó tudás, a munkaerőpiac elvárásai gyors ütemben változnak, mindez sürgeti az előbbi kérdések megválaszolását. A felsőoktatás jelenlegi helyzete – tekintetbe véve a politika által generált változásokat is – szükségessé teszi a közvetíteni kívánt ismeretek mennyiségének, az ismeretátadási, illetve az ismeretek elsajátítási módszerének új aspektusból való megvilágítását.

A környezeti nevelés, a fenntarthatóság mint életvitel, illetve az ezekhez köthető kérdések összekötik a természet-, a társadalom-, valamint a humán tudományokat (HAVAS 2009). E területek komplex kezelésére, s a komplex értelmezésből adódó ismeretek közvetítésére a felsőoktatásban tökéletes lehetőség nyílik. Ezek alapján a környezetvédelemmel, a környezeti attitűd formálásával bizonyos mértékben foglalkozó szakok, az azokon zajló oktatási tevékenység s annak eredményessége elsődleges fontosságú.

Vajon mi az, amit ténylegesen kap egy hallgató a felsőoktatási képzés során? Mi az, amitől valóban jó szakemberré válik valaki az egyetemről kilépve – legyen szó akár környezet- vagy agrármérnökről? A hivatalosan megfogalmazott célokon túl mit szeretnének elérni az egyes szakokon oktató tanárok? Milyen tulajdonságokkal rendelkezik az a diplomás, akit – a tervek szerint – felkészít egy adott képzés? A hallgatók milyen oktatási formákat tartanak megfelelően hatékonyak jövőjük szempontjából a mai gyors ütemben változó világban?

Többek között ezek a kérdések sarkalltak arra, hogy megkíséreljem felmérni a Szent István Egyetemen négy, általam kiválasztott alapképzésen folyó oktatási tevékenység sikerességét. A következőkben a környezetmérnök (KM), a környezetgazdálkodási agrár-mérnök (KGA), a természetvédelmi (TM), illetve a vadgazda (VG) mérnök BSc szakra, illetve azok céljaira fókuszálva világítok rá a felsőoktatási gyakorlat mindennapjaira az oktatási sikeresség szempontjából.

II. A FENNTARTHATÓSÁG PEDAGÓGIÁJA ÉS A FELSŐOKTATÁS

1. A környezeti nevelés és a fenntartható fejlődés jelentősége az oktatásban

Napjainkban a környezetvédelmet és a környezeti nevelést nem lehet különálló fogalomként vagy tevékenységként kezelni. Azok szorosan összekapcsolódnak. Ami környezetünkkel – tehát létünkkel – kapcsolatban kihívást jelent, az az oktatással is összefonódik, hiszen a nagy kihívásokra, problémákra nem átmeneti megoldásokkal kell reagálni, hanem azokat hosszú távon szükséges kezelni. A problémák hatékony kezelésére, megelőzésére mindenkor releváns választ, többek között, az oktatás jelenthet.

A környezeti nevelést nem lehet élesen elkülöníteni a fenntartható neveléstől, a fenntarthatóság pedagógiájától. A fenntartható fejlődés magában foglalja, hogy a nevelő, a pedagógus tevékenységével a környezettudatosságot is megalapozza, s hozzájárul a belső személyes felelősség kialakulásához (VARGA 2003).

A fenntarthatóság pedagógiájának célja olyan tájékozott és cselekedni képes állampolgárok nevelése, akik eligazodnak a természet- és környezettudomány, a társadalom, a jog és gazdaság terén, valamint akik elkötelezettek, és felelősséget vállalnak egyéni vagy közös intézkedésekben (Havas in WHEELER 2001).

1.1. Környezeti nevelés a felsőoktatásban

A környezettudatos attitűd fejlesztése a környezeti jellegű képzések esetében – nem elhanyagolható. Már csak azon oknál fogva sem, mivel a környezeti tudatosság magasabb szinten mutatkozik meg a felsőoktatásban, amit egyúttal támogatni, erősíteni szükséges az oktatás minden szintjén (ZSÓKA et. al. n.d.). Az egyetemeknek kötelességük is e minőségben teljesíteni feladatukat, hiszen az oktatási program végeztével a kikerülő diplomás generáció lesz az, aki a legtöbbet tehet a hazai környezeti helyzet fenntartásáért, javításáért. Akár szakemberként állami, önkormányzati, társadalmi-politikai, közszolgálati, gazdálkodói területeken, akár vezetőként, döntéshozó helyzetben, akár szemléletfejlesztő vagy egyéb szerepben. Elmondható, hogy a magyar felsőoktatás szintjén többek között a szakok, az oktatási módszerek eredményessége, illetve a hallgatói visszacsatolások tekintetében számos fehér foltról lehet még beszélni.

1.2. A változásokkal formálódó új igények

Ma már nem lehet a hagyományos magyar iskolarendszer azon feltételezéseire építeni, hogy a társadalmi struktúra viszonylag állandó, és így az életben szükséges és rendelkezésre álló tudás lassan és kiszámíthatóan változik. A mai gyors ütemben változó világban az iskolában megszerezhető tudás gyakorlati életben való alkalmazhatósága megkérdőjelezhető. A felsőoktatásba gyakran egymástól jelentősen eltérő motivációjú diákok érkeznek. Újabb és újabb társadalmi igények jelennek meg, melyekre a pedagógusok, az iskolák csak abban az esetben képesek megfelelően reagálni, ha az oktatás egészének céljait, struktúráját is ennek megfelelően átalakítanák (JAKAB–VARGA 2007).

A környezeti-társadalmi átalakulásokkal összefüggésbe hozhatók azok a változások, melyek a közelmúltban következtek be a felsőoktatásban. A mai magyar oktatási rendszer nehezen birkózik meg az információrobbanással, a globalizációs kihívásokkal. A napjainkban sokat emlegetett tömegképzés is valós probléma az oktatás mindennapjaiban. Az oktatás új körülményekhez való alkalmazkodása egyelőre még nehézkes. Erre hatékony és fenntartható megoldás még nem született (Szabóné in MAYER 2010). A tömegképzés problémáját a következő megnyilatkozás jól érzékelteti: „A túlképzés fogalmát tehát úgy lehet gyakorlatiasan megfogalmazni, hogy probléma-e, ha mondjuk egy agrármérnök buszsofőr, egy filozófus londiner, egy okleveles közgazdász áruházi eladó lesz. Hiszen – mondják egyesek – műveltebb, okosabb lett” (Szabóné in MAYER 2010, 20). Valós problémát jelent, hogy azok az emberek, akik az adófizetők pénzén szereztek meg diplomájukat, nem rendeltetésszerűen használják azt. Ilyenkor felvetődik a kérdés, vajon mennyi értelme volt az oktatásban eltöltött éveknél, amennyiben azt a képzett diplomás nem képes kihasználni (MAYER 2010).

A munkaerőpiacon alapvető elvárás a diploma, de a tapasztalat azt mutatja, hogy a társadalmi érvényesülés nem feltétlenül függ a műveltségtől. A változásokhoz alkalmazkodó – fenntartható – iskolai oktatásban ma már helyet kell, hogy kapjon a készségfejlesztés, melynek alapja a tapasztalati tanulás. A lexikális tudás mellett, egyre növekvő szerephez jut a kifejlesztett döntő-, cselekvő-, kommunikációs- és együttműködő képesség (JAKAB–VARGA 2007). Ha a felsőoktatás szintjén foglalkozunk a környezeti neveléssel, kijelenthető, hogy a környezettudományos ismereteknél, nem elég pusztán informálni a diákokat a környezeti problémákról. Ehhez igen komplex, a környezeti kompetenciák kialakítását elősegítő pedagógiai munkára van szükség (HAVAS–VARGA 2006).

2. A bolognai folyamat és hatásai

Napjaink felsőoktatásának vizsgálatakor nem lehet elsiklani a bolognai folyamat fölött, ami a közelmúltban számos jelentős változást idézett elő az egyetemi életben itthon és Európában egyaránt.

Barakonyi (2009) megállapítása szerint a gazdasági, társadalmi változások az egyetemekre is jelentős hatást gyakorolnak.

A világ folyamatos változásaihoz, az átalakult feltételekhez pedig alkalmazkodni kell. Ennek megfelelően a bolognai folyamat maga is egy válasz korunk globalizációs trendjeire. Az új szükségletek az oktatás szintjén is felváltják, félreállítják a korábbi modelleket, melyek már nem alkalmasak a megjelenő új igények kielégítésére. Problémát jelent, hogy az egyetemek képzési rendszere azon a feltételezésen alapul, hogy az eszményi tanuló megegyezik az eszményi munkavállalóval (BARAKONYI 2009).

2005-ben a többciklusú képzés hazai céljainak megfogalmazásakor, számos fronton az új rendszertől várták a „megváltást”, az európai felsőoktatás előnyének visszaszerzését a nemzetközi versenyben.

Az akkori elképzelések szerint az új képzési szerkezetnek alkalmasnak kell lennie nagyszámú hallgatóság színvonalas képzésére, ugyanakkor változatos tanulmányi lehetőségeket kell, hogy biztosítson a legmagasabb végzettséget megszerezni kívánó, kiváló teljesítményt nyújtó diákok számára (BAKOS et al. 2005). A bolognai folyamat nem kizárólag negatív változásokat hozott, de az tény, hogy hazánkban a felsőoktatási reformok csak áttételesen kapcsolódnak az európai célokhoz, átalakulásokhoz. A változások számos ponton kifejezetten ellentétesek az európai változások irányával (BÓKAY–DERÉNYI 2009).

III. VIZSGÁLATOK

1. A kutatási módszer kiválasztása és mintaválasztás

Kutatásom során olyan információkhoz, ok-okozati összefüggésekhez (azok belső mozgatórugóinak feltárásához) szerettem volna jutni, melyeket pusztán kvalitatív vizsgálatok által nem, vagy csak részben sikerülhetett volna megszerezni, megfejteni. Éppen ezért a kvalitatív (interjú) és kvantitatív (kérdőív) módszer kombinációját választottam.

A vizsgálatokhoz rendelkezésemre álló idő – megközelítőleg 11 hónap – alatt több aspektusból sikerült megvilágítani a kiválasztott téma fő pontjait. Az oktatói interjúkat 2010. október végén kezdtem meg, az utolsóira pedig 2010. december elején került sor. Ez alatt az idő alatt 12 tanárral folytattam személyes beszélgetést a KGA, KM, TV és VG BSc szakok oktatási sikerességének témájában. Ezt követően 2011 tavaszán tudtam elkezdeni a hallgatói vélemények felmérését. A diákok esetében célul tűztem ki, mind az interjúk, mind a kérdőíves vizsgálati módszer alkalmazását annak érdekében, hogy a két technika kombinálása által első kézből származó információkhoz jussak, és azokat alátámasztó vagy éppen cáfoló adatok születhessenek a kérdőívek segítségével. 2011-ben az interjúztatással kezdtem meg a diákok tapasztalatainak felmérését. Februártól júniusig 8 BSc hallgatóval készült interjú a KGA, KM, TV és VG szakok esetében. A vizsgálatokhoz egy-egy diákot választottam a 2007-ben, illetve 2008-ban tanulmányaikat megkezdők közül.

2. Mintaválasztás

2.1. Oktatók

A négy szakon oktató tanárok száma igen magas, a tervezett idő pedig kevés volt ahhoz, hogy mindenkivel interjút készítsék. Így az interjúalanyok számát minimálisra csökkentettem, ám a hitelesség érdekében minden szakról minimum két személyt választottam, akik megfelelő kompetenciával rendelkeznek az egyes képzésekben.

A következőkben táblázatos formában szemléltetem az interjúalanyok számát szakonként (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT: Az oktatói interjúalanyok száma képzésenként				
Szakok	Oktatói interjúalanyok száma (fő)			
	Szakvezető	Szakvezető helyettes	Más, a szakhoz tartozó oktató	Összesen
KGA	1	1	1	3
KM	1	1	2	4
TV	1	1	1	3
VG	1	1		2
				12

2.2. Hallgatók

Interjút a diákok esetében szakonként, illetve évfolyamonként egy-egy személlyel készítettem. Tehát a személyes beszélgetések alanyának összesen 8 személyt kértem fel. Mivel a vizsgálat e részében a kérdőíves felmérést is betervezttem, így az interjúk esetében – annak feldolgozási idejét is figyelembe véve – az előbbi létszám optimálisnak bizonyult. Interjúim alanyául a 2011 tavaszán – a vizsgálat idején – végzős vagy már végzett hallgatókat választottam. Elgondolásom szerint ezek a BSc tanulók nagyobb tapasztalattal rendelkeznek az adott képzésen zajló oktatási gyakorlatról, mint azok, akik még „csak” az első vagy második tanévben járnak. Olyan diákokat kerestem, akik a körülményekhez képest lehetőleg jobban képesek társaik véleményét képviselni, valamint akik tanáraikkal szintén rendszeres kapcsolatban állnak.

A következőkben táblázatos formában szemléltetem az interjúalanyok számát szakonként (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT: A hallgatói interjúalanyok száma képzésenként					
Évfolyam	Hallgatói interjúalanyok száma (fő)				
	KGA	KM	TV	VG	Összesen
	évfolyamfelelős				
2007	1	1	1	1	4
2008	1	1	1	1	4
					8

3. Vizsgálati módszerek

3.1. Interjúk

Az interjúzás az a módszer, amely tökéletes lehetőséget nyújt arra, hogy ne csupán információkat, adatokat szerezzünk, hanem a háttérben meghúzódó okokat is feltárjuk. Egy beszélgetés során a személyes kontaktus hatására számos értékes tapasztalattal gazdagodhat az interjú készítője (pl. cselekvés, beszéd, viselkedés), amit egyéb módszer alkalmazásával nem volna lehetősége megszerezni. A megfigyelés célja az interjúzás során is az adatgyűjtés, illetve azok rendszerbe foglalása (LEHOTA 2001).

Kutatásom során a kevert típusú interjút használtam mind a tanárok, mind a diákok esetében. Ez talán az interjúk legideálisabb formája. Viszont nehezen kivitelezhető feladatot is jelent, hiszen az interjú készítőjétől nagyfokú koncentrációt, ugyanakkor rugalmasságot követel (HÉRA–LIGETI 2006). A kevert típusú interjú lényege, hogy a beszélgetés egy részében (általában az elején) a kutató strukturált interjúra emlékeztető kérdéseket tesz fel, melyekre jól körülhatárolható (akár mérhetővé tehető) válaszokat kap, majd menet közben egyre nyitottabb kérdéseket tesz fel, ezzel együtt mind inkább visszahúzódik, egyre több teret engedve a válaszadónak, hogy véleményét kifejtse, érzéseinek hangot adjon (HÉRA–LIGETI 2006).

3.2. Kérdőívek

A kérdőívek célja az volt, hogy választ nyerjek olyan kérdésekre, amelyek az interjúk során felvetődtek, esetleg megerősítést és/vagy ellentmondást találjak a személyes beszélgetésekben felmerülő fő problémákra, pozitív tényezőkre, a szakok oktatási gyakorlatával kapcsolatban. Ennek érdekében olyan rövid kérdéssort állítottam össze, melynek segítségével hozzájuthattam a szükséges információkhoz.

A megszerkesztett kérdőívben az egyes pontok kialakítása olyan módon történt, hogy a megfogalmazás ne befolyásolja a válaszadókat.

Mivel az adatfelvétel szubjektív tényekre (véleményekre, attitűdökre, szándékokra) koncentrál, így a skálák használata tűnt célszerűnek (HÉRA–LIGETI 2006). Ennek értelmé-

ben a kérdőív 10 darab – az egyes pontokhoz tartozó – 1-től 5-ig tartó skálát tartalmaz, melynek segítségével a válaszadó e számok között pontszámokkal jelölheti adott állítással való egyetértését (HÉRA–LIGETI 2006). Esetemben a kérdőívet kitöltők az „Egyáltalán nem”, valamint a „Teljes mértékben” való egyetértés végpontjai között választhattak. Az előbbihez a legalacsonyabb, 1, az utóbbihoz pedig a legmagasabb adható, 5-ös pontszámot rendeltem. A válaszok esetében a 2, 3, illetve 4-es adható értékelés biztosította a vélemények árnyalhatóságát.

IV. A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

Kevés kivételtől eltekintve az egyes szakok oktatói egymástól függetlenül is azonos véleményen vannak a legjelentősebb témakörökben. A szerzett tapasztalatok alapján kijelenthető, hogy a vizsgált szakokon a jelenlegi kétszintű képzés nem rendeltetésszerűen működik, illetve kiforratlan voltából adódóan számos probléma forrása. A megoldások felfedezésében, valamint megvalósításában intézeteken – és talán karokon – átívelő összefogásra lenne szükség. Ezen a szinten viszont már nem egyértelmű az együttműködés.

Az interjúk során néhány ellentmondás is kibontakozott az egyes szakokról alkotott vélemények alapján. Ilyen ellentmondásnak tekinthető, hogy a BSc szakok számos akadállyal, problémával terheltek, ugyanakkor sikeresek az alapvető célok tekintetében. Ezzel együtt több esetben kiderült az interjú végére, hogy sok oktató sem a hallgatók teljesítményét, sem a szak működésének módját nem tartja megfelelőnek vagy méltónak egy felsőoktatási intézményhez. Ilyenkor felvetődik a kérdés, hogy vajon mikor jelenthetjük ki, hogy egy szak céljai megvalósulnak. Akkor számít egy szak sikeresnek, ha annak a marketinganyagában is szereplő – és ahhoz képest minimálisan elvárható – célokat teljesítik valamilyen formában a hallgatók, s az elért eredményekre rá lehet húzni a megvalósulás, sikeresség fogalmát? Vagy ha elérik a diákok azt a szintet, amit a tanárok véleménye szerint el kell érniük az egyes szakokon?

A 12 oktatóval készített interjú feldolgozásakor néhány téma reflektorfénybe került, s egyértelművé váltak a tanárok által egyöntetűen meghatározónak vélt tényezők. A véleménybeli átfedések lehetővé tették, hogy két olyan csoportot kiemeljek, melyek nagyrészt lefedik a szakok sikeressége szempontjából releváns témákat.

1.1. A képzési sikerességhez kapcsolódó fő témakörök

1.1.1. Hallgatók az oktatói vélemények tükrében

Mivel a – talán legfontosabb – cél elviekben a hivatalos szakismertetőkből is megfogalmazott, jellemzett, megfelelő képzettségű mérnökember kiképzése, így természetes, hogy az interjúk témája nagyrészt az úgynevezett ideális diplomás – mint a felsőoktatás célja – kérdésével állt kapcsolatban.

A hallgatók otthonról, korábbi képzéseiből hozott szemlélete befolyásolja a felsőoktatási tevékenységhez való hozzáállást. Egyes tanári vélemények szerint a negatív viselkedés-

beli attitűd és a motivátlanság okait a középszintű oktatásban, általános iskolában, illetve a gyerekek nevelési módszereiben érdemes keresni. Az interjúkból kiindulva kijelenthető, hogy a tanulók motivátlansága, önállótlanága és a céltudatosságuk hiánya általánosnak mondható. A hallgatók inspirálása rendkívül nehéz. A beérkező hallgatói gárda tudás tekintetében igen vegyes. A tanárok többsége szerint a színvonal egyértelműen csökkent a korábbi öt éves képzéshez viszonyítva.

A beszélgetésekből persze az is kiderült, hogy a diákok többsége kétséget kizáróan fejlődik a képzések során, ám nem olyan mértékben, ami az oktatók véleménye szerint elvárható lenne.

Az államvizsgán nyújtott teljesítménnyel kapcsolatban igen vegyes véleményekkel szembesültem, bár az egyértelművé vált, hogy teljes elégedettségről nem lehet beszélni. Néhány vélemény szerint, a tanulók végső megmérettetésén nyújtott teljesítménye nagyrészt tisztességes, más beszámolók szerint viszont túlságosan vegyes a kép.

Az oktatók természetes módon nem mindig a „hivatalos” célok teljesítése alapján mérik a sikerességet, tehát itt érvényesül a saját vagy belső mérce. Ez azt jelenti, hogy az alapján ítélik meg például az oktatást, a hallgatók teljesítményét, hogy ők mit tartanak eredményesnek vagy eredménytelennek.

1.1.2. *Bolognai folyamat a SZIE-n*

Kijelenthető, hogy sokak szemében a bolognai rendszer bünbakként jelenik meg. Számos oktató szerint az új kétszintű oktatási forma az alapvető – a sikerességet előmozdító – tevékenységek megvalósításában akadályozza az oktatást. Súlyos problémákról, alapvetően elhibázott lépésekről lehet beszélni, például a rendszer bevezetésével, a szakok adaptációjával kapcsolatban. Az oktatói beszámolókból érezhető volt, hogy a fejlődés még sok türelmet, erőfeszítést és időt igényel. Az interjúk többségéből ennek ellenére világossá vált, hogy e kétszintű rendszert, a BSc képzéseket is lehetséges úgy alakítani, hogy azok megfelelően gyakorlatorientáltak legyenek, illetve képessé váljanak előmozdítani a szakok sikerességét.

Tény, hogy nagy tömegek jelennek meg az egyetemen, ez pedig a vélemények szerint az oktatás színvonalának csökkenéséhez vezet. Ugyanakkor a létszámnövekedés a tanári gárdára nem igaz. Elmondható, hogy az oktatók leterheltsége rontja az egyéni teljesítményt.

Az oktatók értékítélete szerint, a rendszer támogatja a gyenge teljesítményt. Napjaink kétszintű rendszerének kialakításán ma már látszanak bizonyos hiányosságok, amelyek az interjúk tanulsága szerint abból adódnak, hogy a kényszerű váltás során a korábbi öt éves képzés tartalmát a BSc szakok három évébe igyekeztek besűríteni. Az alap- és mesterképzés kialakítása tehát nem összehangoltan történt. A tapasztalatok szerint a három és fél év során a követelményeket a diákok nehezen teljesítik. Több oktató szerint a hallgatók a kívánt szintet – amikor már érdemben lehet velük együtt dolgozni – legkorábban a mesterképzésen érik el. Az áhított színvonalat tehát az alapképzések végére a hallgatók többsége nem teljesíti. Ideális esetben egy adott BSc szakról egyenesen térnek át a hallgatók ugyanazon képzés mesterszintjére, így viszont a szakok közötti mobilitás nem valósul meg.

2. A hallgatókhoz kapcsolódó vizsgálatok

2.1. Az interjúk és eredményeik

Összesen 8 hallgatóval készült interjú. Minden szak két évfolyamából (2007/08) egy-egy személlyel. A 3. táblázat az interjúalanyok számát és rövid, a dolgozatban használt megnevezését tartalmazza.

3. TÁBLÁZAT: A hallgatói interjúalanyok rövid megnevezései					
Évfolyam	Hallgatói interjúalanyok dolgozatban használt megnevezése				
	KGA	KM	TV	VG	Összesen (fő)
	évfolyamfelelős				
2007	KGA I.	KM I.	TV I.	VG I.	4
2008	KGA II.	KM II.	TV II.	VG II.	4
Összesen (fő)	2	2	2	2	8

A hallgatói interjúk esetében számos átfedés fedezhető fel, az ellentmondások ritkábbak – vagy éppenséggel nem jelentősek – a fontos kérdésekben. Kiderült, hogy a diákok szinte ugyanazokat a témákat érzik lényegesnek, mint az oktatók, ám a vélemények nem minden tekintetben egyeznek. Ez részben köszönhető annak, hogy tanárok és diákok nem teljes mértékben azonos szemszögből vizsgálják, élik át az eseményeket. Ez így természetes, ha a két fél hajlandó figyelembe venni a másik véleményét, időt és energiát szánni a közös problémamegoldásra.

A fejlődés egyik fontos láncszeme ez, mely észrevételeim szerint – néhány példát kivéve – általában elsikkad a tömérdek feladatnak, problémának köszönhetően.

Az tény, hogy a már meglévő vagy a közeljövőben megszerezni kívánt BSc diplomáját egy diák sem tartja elegendőnek jövője építéséhez, rosszabb esetben pedig abszolút versenyképtelennek találja azt. Többségében úgy érzik, értékes dolgokat kaptak az adott képzésen, amire érdemes építeni, ám ez önmagában nem elég. Egybehangzó kritikákat fogalmaztak meg a gyakorlati képzéssel kapcsolatban, amely minden szak alappilléret képezi, tehát megvalósulási fronton itt alapvető kétségek, problémák sejlének fel. Az oktatók által fókuszba állított bolognai rendszer hatásait a tanulók is érzik, természetesen ők más aspektusból.

A nyolc diákkal készült interjúból leszűrhető következtetésekből, tanulságokból kiindulva öt fő témakört tudtam megkülönböztetni, amelyek összefoglalják a hallgatói tapasztalatokat, véleményeket.

2.1.1. A képzési sikerességhez kapcsolódó fő témakörök

2.1.1.1. A képzés által nyújtott lexikális tudás

Elmondható a vizsgált szakok esetében, hogy a tematika alapvetően jól felépített. A témák félévről félévre érdekesek és hasznosak. Visszatérő motívum volt a beszélgetések során az első egy-két szemeszterben helyet kapó, szakmai tárgyakat megalapozó tananyag. Azok egyértelműen szükségesek, ám a leadott anyag mennyiségével, minőségével, illetve a kapcsolódó követelményekkel problémák vannak. A megtanulandó ismeretek mennyisége igen nagy ahhoz képest, amennyi idő alatt azt el kell sajátítani. Mindezek mellett több diák úgy érezte, az említett tárgyak aránytalanul kis részét teszik ki a képzés tematikájának.

A hallgatói véleményekből kiderült, hogy a három és fél évet nem tartják elegendőnek az ismeretek korrekelt elsajátítására. Több ízben megfogalmazódott, hogy az adott BSc végzettség nem élet-, illetve versenyképes a munkaerőpiacon. Az a vélemény, miszerint a tárgyakra nem szánnak elegendő időt, arra enged következtetni, hogy a képzés diszciplínákkal túlszűfolt. A korábbi ötéves képzést akarták beleerőltetni a három és fél éves rendszerbe. Ezt az oktatói beszámolók is többször megerősítették. A tananyag mennyiségének problémája olyan szempontból is érdekes, hogy a diákok egyöntetűen arról nyilatkoztak, szakjuk teljesítése nem jelent túl nagy kihívást egy átlagos képességekkel rendelkező ember számára.

2.1.1.2. A szakmához szükséges készségek

Gyakorlatias oktatás, gyakorlatok

A készségfejlesztés talán a legfontosabb kérdése a BSc képzésnek, hiszen a munkaerőpiacra kívánja képezni a diákokat. Ehhez pedig elengedhetetlen bizonyos készségek elsajátítása. Az egyértelmű, hogy pusztán a lexikális tananyag elsajátítása nem tesz képessé egyetlen embert sem arra, hogy majd a szakmai feladatokkal megbirkózzon a mindennapok során (már amennyiben sikerül a szakmában elhelyezkednie).

Az interjúk alapján megállapítható, hogy a hallgatók egyöntetűen igényt tartanak egy olyan „életszagú”, gyakorlatorientált képzésre, amely által közelebb kerülnek leendő szakmájuk mindennapos tevékenységeihez, megértik azt, mire is készülnek fel a három és fél év során. A hallgatói tapasztalatok alapján megállapítható, hogy egy ilyen készségfejlesztő képzés megvalósulása csak részben teljesül a vizsgált szakokon. Függetlenül attól, hogy az egyes képzésben részt vevő emberek szakmájukhoz kapcsolódóan hol és milyen munkakörben kívánnak elhelyezkedni, az önálló és csoportos gondolkodásra, munkavégzésre, problémamegoldásra való képesség elsődleges fontosságú. Ennek kialakítása és/vagy erősítése nem csupán a gyakorlati órák során lehetséges. E tekintetben az oktatási módszer az, ami mind az előadások, mind a gyakorlatok során kulcsot jelenthetnek a sikerességhez. A végzős vagy már végzett hallgatók élménybeszámolóiból kiderült, hogy a képzések végének közeledtével egyre inkább foglalkoztatja azon készségek elsajátítása a diákokat, amelyekre valóban szükségük lehet a szakmában, a munka világában.

Az interjúk tanúsága szerint észlelhető az oktatók igyekezete a tekintetben, hogy minél több és jobb gyakorlatot iktassanak a tantervbe. Ennek ellenére számos negatív kritika fogalmazódott meg a képzések gyakorlatiasságával kapcsolatban.

Gyakran nem egyértelmű számukra, hogy az egyes tevékenységeket miért végzik, annak mi a haszna, hogyan kapcsolódik, segíti őket a tanulásban. Sok esetben a tevékenységek nincsenek jól előkészítve, azokat a hallgatók végrehajtják, de releváns szakmai tapasztalatot nem szereznek. Az interjúalanyok a beszámolók szerint a gyakorlatokat akkor érezték hasznosnak, ha azt elméleti felvezetés is megelőzte, őket is bevonták az adott tevékenységbe, illetve amikor értették, a feladat miért hasznos, hogyan kapcsolódik a szak vagy az adott tárgy témájához.

Fontos, hogy a gyakorlatvezetők felhívják a figyelmet a gyakorlati életben tapasztaltakra, és a feladatok is arra fókuszáljanak, amit a diplomás emberek nagy eséllyel tudnak majd hasznosítani munkájuk során. A hallgatók tisztában vannak azzal, hogy az idő és az anyagi keret megszab bizonyos határokat. Ennek ellenére többségében úgy gondolják, szükséges és lehetséges alakítani a képzés e szegmensén.

Az minden szakról elmondható, hogy a diákok üdvözlik az idegen nyelv tantervbe való bevezetését, ám annak nem sok hasznát érzik. Amire szintén minden képzésnél fontos ügyelni, hogy a féléves gyakorlat esetében a diákok többsége tényleg olyan tevékenységekben tudjon részt venni, ahol szakmai tapasztalatot szereznek. Sok esetben ilyen szempontból sikertelennek mondható az adott félév.

2.1.1.3. Kommunikáció

Az oktatók és hallgatók közti kommunikáció alapvetően jónak mondható. Az interjúalanyok szinte kizárólag dicsérték a tanárok nyitottságát, mely hozzáállás a három és fél év során végig jellemző. Az oktatók segítőkészek és emberségesek hallgatóikkal.

A sokat emlegetett tömegképzés hatása kommunikációs téren nem érzékelhető. Az oktatók tesznek arról, hogy minden hallgató megkapja a kellő figyelmet. Az interjúalanyok megnyilatkozása szerint érezhető, hogy a tanároknak nem csupán munkája, de szíviügye is az oktatás, ez az attitűd pedig igen nagy hatással van a diákokra.

2.1.1.4. Követelmények

A hallgatók egyöntetű véleménye szerint a vizsgált szakok viszonylag könnyen teljesíthetőek. Az elvárások reálisak ahhoz képest, amit év közben az egyes tárgyakból leadnak, mégis a követelményeket sok esetben túl enyhének találják a diákok. A képzéseken nagy létszámban vesznek részt a tanulók, és az alacsonynak nevezett elvárásoknak köszönhetően sokan is szereznek diplomát. Ez még akkor is igaz, ha figyelembe vesszük azokat az embereket, akik nem fejezik be az adott szakot. A diplomások magas száma azért probléma, mert a hallgatók nem érzik gyakorlati szempontból relevánsnak tudásukat, s a tömegekben kibocsátott természetvédelmi, vadgazda és egyéb mérnökök csökkentik az egyes emberek elhelyezkedési esélyeit. Ennek ellenére az interjúalanyok szerint sem minden esetben jelentene megoldást a nagyobb szigor.

2.1.1.5. Hallgatók

A magas létszám leginkább a mindennapi oktatási tevékenység során érezteti hatását. Az interjúk során kivétel nélkül említették, hogy a képzésekre érkező emberek tudása eltérő, ez az oktatók és a diákok dolgát egyaránt megnehezíti, viszont mindezt a diákok nem érzik leküzdhetetlen akadálnak. Azt inkább, hogy – véleményük szerint – az egyes szakokra ér-

kező tanulók legalább fele komolyabb belső motiváció, személyes érdeklődés, elhivatottság nélkül kezdi meg tanulmányait. Ők a későbbiekben is nehezen motiválhatók.

A tanulókkal szemben megfogalmazott kritikái ellenére is a KGA I., illetve KGA II. hallgató szerint az érdektelen diákoknak egy része motiválható, és vannak olyanok is, akik hozzájuk hasonlóan a szakon kapnak kedvet a tanuláshoz. Ez azoknak a tanároknak köszönhető, akiknek az előadásai élvezetesebbek, akik emberként is példaképként szolgálnak a hallgatók számára. Kivételesen minden interjúalany úgy véli, már a szak megkezdése előtt ki kellene szűrni azokat az embereket, akik nem valók a képzésre. Erre szerintük a felvételi megfelelő eszköz lenne, illetve a képzés során sem baj, ha helyet kapnak úgynevezett „szóró” tárgyak, magasabb követelményekkel. Figyelembe véve, hogy jelenleg nincs felvételi, kezdetben – a KM I. hallgató véleménye szerint – a diákok tudásának közelítését lenne szükséges megoldani.

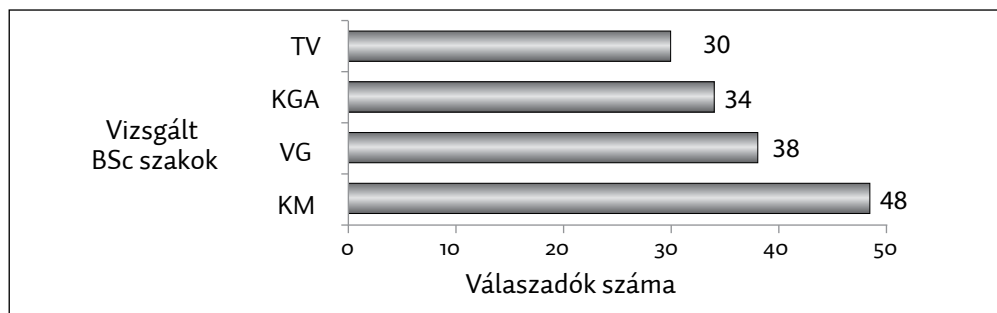
2.2. Kérdőívek és eredményeik

A kérdőíveket összességében 150 fő töltötte ki a négy vizsgált (Környezetgazdálkodási agrár-mérnök – KGA, Természetvédelmi mérnök – TV, Környeztmérnök – KM és Vadgazda mérnök – VG) BSc szak esetében. Az alábbi táblázat az egyes évfolyamokról kérdőívet kitöltők számát mutatja szakonként (4. táblázat).

4. TÁBLÁZAT: A kérdőívet szakonként kitöltők száma				
Évfolyam	Szakonként a kitöltők száma			
	KGA	KM	TV	VG
2005 előtt		3		
2005		3		
2006	3	3		1
2007	11	15	11	9
2008	19	19	17	20
2009	1		1	7
2010		4		1
Nincs adat		1	1	
Összesen	34	48	30	38

(Annak, hogy a kérdőív nem kizárólag a célcsoportba jutott el, az az oka, hogy a levelezési listán tanulmányait korábban megkezdő hallgatók is hozzáférhettek.) Mivel a 2007. és 2008. évet megelőző, vagy az azokat követő években vizsgált szakokra belépő diákok száma meglehetősen alacsony, így ezeket az évfolyamokat elkülönítve nem vizsgáltam. A következő grafikon jól szemlélteti, hogy melyik szakról töltötték ki a kérdőíveket a legtöbben, illetve a legkevésbé (1. ábra).

1. ÁBRA: A kérdőívet kitöltők száma a 4 vizsgált BSc szakról



2.2.1. Eredmények a négy vizsgált szakot összevetve

Az egységesen kialakított kérdőívekben mind a négy vizsgált szak 1-től 5-ig tartó skálán jelölhette meg, hogy a megadott 10 állítással milyen mértékben ért egyet. A diákok véleménye igen hasonló a vizsgált kérdésekben.

Ugyanez elmondható a szakok összehasonlításában is. Az eredmények nagyrészt igazolják az oktatókkal és hallgatókkal készített interjúkból lesűrűzhető tanulságokat.

Az 5. táblázat a 10 állításra vonatkozóan a szakonként összesített átlagos pontszámokat mutatja be. A sorrendet a 4 szakhoz összességében tartozó átlagos értékek nagysága szerint határoztam meg. Ez azt jelöli, hogy a kitöltők összességében és átlagosan mennyire értettek egyet szakonként a kérdőív egyes pontjaival. Az utolsó oszlop a képzések közti szórásokat szemlélteti (sötét szürkével kiemelve a legmagasabb szórási értékeket) az egyes állítások tekintetében. A következő táblázatban világos szürkével jelöltem azon állításokat, amelyekkel a leginkább, illetve amelyekkel a legkevésbé értettek egyet a kérdőívet kitöltők.

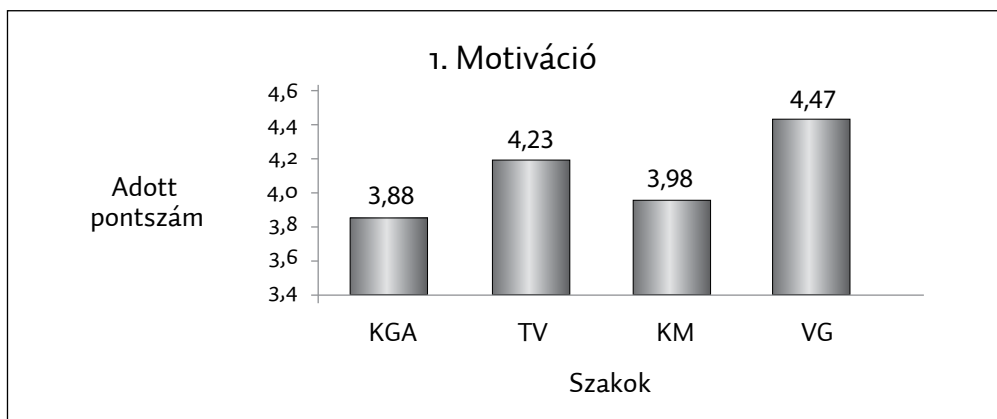
5. TÁBLÁZAT: A kérdőívre szakonként adott átlagos pontszámok, szórási értékek						
Állítás sorszáma	Szak-pontszám				A négy szak által adott átlagos pontszám	Szakok közti szórás az egyes kérdések tekintetében
	KGA	KM	TV	VG		
1	3,88	3,98	4,23	4,47	4,14	0,26
5	4,06	3,73	3,93	4,05	3,94	0,15
3	3,88	3,65	3,17	4,16	3,72	0,42
6	3,53	3,17	3,3	3,47	3,37	0,16
2	3,32	3,02	3,27	3,68	3,32	0,29
8	3,59	2,44	3,37	3,42	3,21	0,52
9	3,21	2,96	2,6	3,29	3,02	0,31
7	3,32	2,63	3,27	2,63	2,96	0,38
4	2,68	2,85	2,73	3,29	2,89	0,28
10	2,88	3,08	2,5	2,89	2,84	0,28

2.2.2.1. A kérdőívek állításainak kiértékelése a szakokat összesítve

1. állítás – Motiváció

Ennél az állításnál a legtöbb pontot a VG, legkevesebbet pedig a KGA hallgatók adták. Vagyis azzal, hogy az adott BSc képzést saját érdeklődésükből eredően választották, leginkább a vadgazda, legkevésbé a környezetgazdálkodási agrármérnökök értettek egyet. Amennyiben külön-külön figyelembe vesszük e pontnál a négy szak diákjainak számokban kifejezett véleményét, szembetűnik, hogy azok között csupán elenyésző különbség van (szórás 0,26). Az egyes szakokhoz tartozó átlagos értékeket az 1. állításra vonatkozóan az alábbi grafikon szemlélteti (2. ábra).

2. ÁBRA: Az 1. állításra vonatkozó átlagos pontszámok

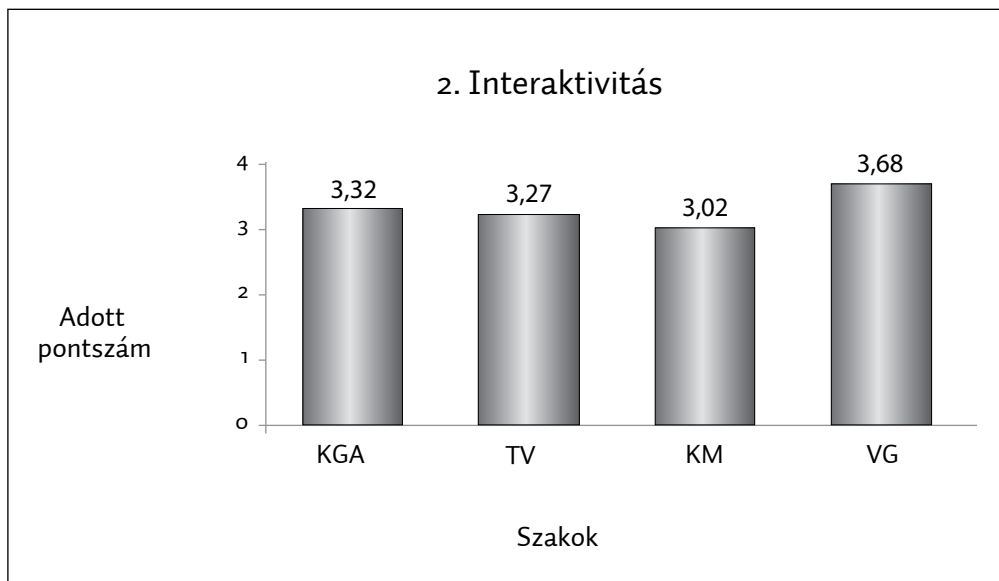


A hallgatók egyértelműen tették le voksukat amellet, hogy a szak kiválasztásakor erősen befolyásolta őket belső értékítéletük, saját érdeklődésük. Az eredményeket az interjúk tapasztalatai olyan szempontból igazolni látszanak, hogy a TV és VG képzésen részt vevő diákokkal folytatott beszélgetések során igen nagy hangsúlyt kapott a szak közvetített attitűdje. Ez a szakot megkezdő diákoktól is nagyobb elhivatottságot igényelhet. Az, hogy az adott pontszámok a KGA, illetve KM képzések esetében sem sokkal alacsonyabbak, igazolja, hogy e képzéseknél is hasonló az értékítélet, ez pedig az oktatói és hallgatói interjúk során egyaránt világossá vált. Összességében az első állítással való egyetértés harmonizál az ötödik ponttal, ami a szak hallgatókra gyakorolt pozitív hatását vizsgálja. Arra szintén magas pontszámokat adtak a kitöltők.

2. állítás – Oktatási módszer, interaktivitás

A 2. állítással leginkább a vadgazda, legkevésbé pedig a környezetmérnökök értettek egyet. Az összes VG hallgatók által adott átlagos pontszám e kérdés tekintetében 3,68 a maximális 5-ből, míg a KM diákok esetében ez az érték 3,02. Jelentős eltérésekről a szakok között (szórás: 0,29) ebben az esetben sem lehet beszélni. A következő grafikonon az egyes szakok összes kitöltőjének átlagos értékelése látható (3. ábra).

3. ÁBRA: A 2. állításra vonatkozó átlagos pontszámok

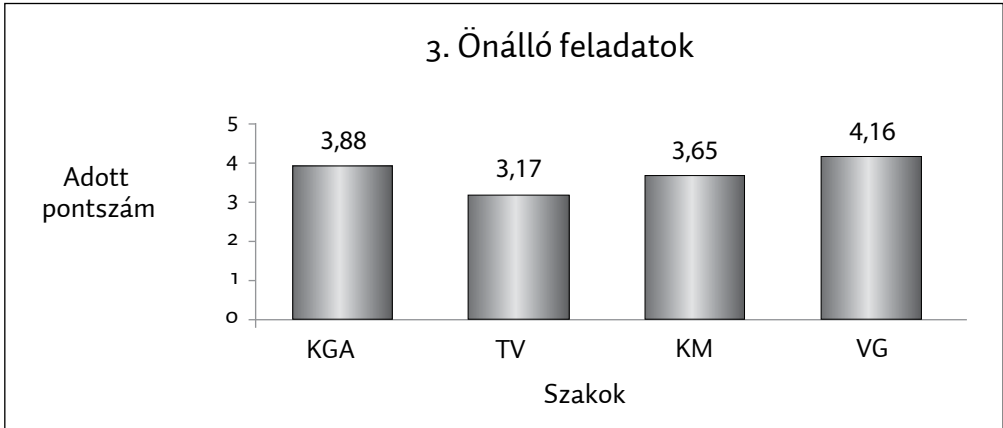


A számok megmutatják, hogy a tanítás interaktív formáját semmi esetre sem szabad elvetni. A kérdőívet kitöltők egyöntetűen hármastól négyesig értékelték ezen oktatási módszer hatékonyságát. Az interjúk során határozottan amellett érveltek a hallgatók, hogy az interaktivitás a legtöbb előadás esetében hasznos és szükséges. Ugyanakkor az, hogy az értékek a 4,0 átlagot nem érték el, ez pedig azt is jelentheti, hogy ugyan a tanulók hatékonyan találják az oktatási módszerek e fajtáját, ám azt nem kielégítő mértékben alkalmazzák a képzés során. Ezt igazolni látszik, hogy a KM szakról adták a legalacsonyabb pontszámot a kitöltők. A személyes elbeszélgetések során is jelezték az e szakhoz tartozó diákok, hogy fontos lenne változtatni az előadásmódon, s hangsúlyozták a változatos, figyelemfelkeltő oktatási technikák áldásos hatását. Ezzel szemben a VG szakról adták a legmagasabb pontszámot ehhez az állításhoz a diákok. Ők az interjúk során is pozitívként emelték ki, hogy a tanulók reakcióitól függetlenül, az oktatók töreksenek a változatosra, a hallgatók gondolkodásra sarkallására, az interaktivitásra. Persze a kép itt sem csak fekete vagy fehér. Az interjúk tapasztalatai, illetve a kérdőíves pontszámok alapján arra is következtethetünk, hogy minden szakon megtalálható a tanárok erre való törekvése és annak hiánya is.

3. állítás – Önálló munkavégzés

A kérdőívekben szereplő pontszámok szerint az önálló munkavégzést igénylő feladatok hasznosak és érdekesek. Bár ebben az esetben az egyes szakokhoz tartozó átlagos pontszámok a többi állításhoz képest nagyobb szórást (0,42) mutatnak, ám azok még így is magas értékeket képviselnek az állítások többségével szemben, amelyhez a 4. ábra szolgál szemléltetésül.

4. ÁBRA: A 3. állításra vonatkozó átlagos pontszámok



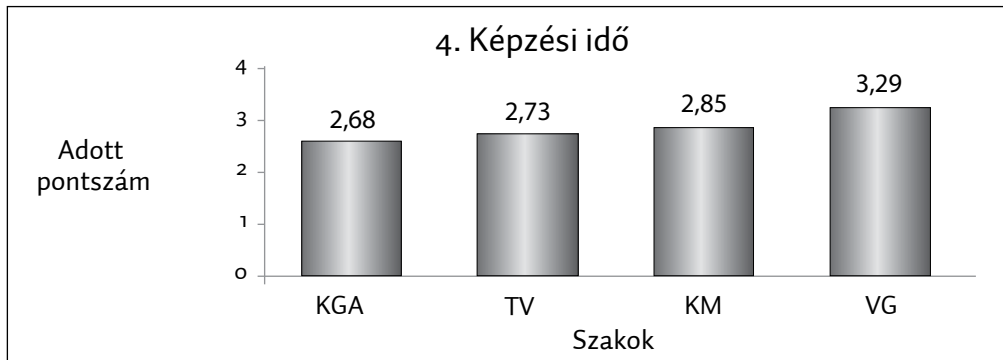
Az önálló feladatokra vonatkozó állítással értettek leginkább egyet a kitöltő személyek az 1. pontot követően (motiváció). A legmagasabb pontszámok ebben az esetben is a vadgazdákhoz, a legalacsonyabbak pedig a természetvédelmi mérnökökhöz tartoznak.

A 3. állítás visszacsatolásként is értelmezhető a 2. pontra vonatkozóan (interaktív oktatás), hiszen az interjúk során a hallgatók a két témát gyakran párhuzamba állították. Mindkettőt hasonlóan fontosnak, hatékonynak tartották az ismeretek elsajátítása, a készségfejlesztés tekintetében. Ennek ellenére a kitöltők az önálló munkákat hasznosabbnak értékelték az interaktív oktatáshoz viszonyítva. Az ok a 2. pont esetében említett felvetéshez hasonló lehet, lehetséges, hogy az önálló munkákat nagyon hatékonynak tartják a diákok, ám az inkább hiányzik a képzésekről, mint az interaktív előadási forma.

4. állítás – Képzési idő

A kérdőívben szereplő egyéb állításokkal összevetve a 4. ponthoz tartozó értékek igen alacsonyak, amely a következő grafikonon (5. ábra) is szembeűnik.

5. ÁBRA: A 4. állításra vonatkozó átlagos pontszámok

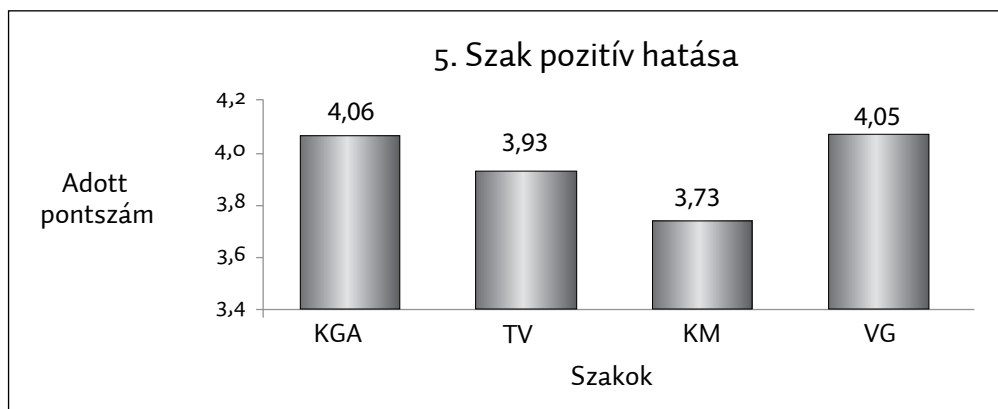


A pontszámok arról tanúskodnak, hogy bizony a BSc képzéseken meghatározott három és fél év nem elegendő az egyes szakokon szükséges ismeretek elsajátításához. Ennél a kérdésnél a szakokhoz tartozó átlagos értékek jellemzően alacsonyak, a képzések közti különbségek elenyészőek (szórás: 0,28). Az állítással leginkább ebben az esetben is a VG kitöltők értettek egyet, legkevésbé pedig a KGA hallgatók. A kitöltők összesített pontszámokban kifejezett véleménye alapján arra lehet következtetni, hogy a szakmához szükséges elméleti és/vagy gyakorlati ismeretek tisztességes elsajátításához nem egyértelműen kielégítő a három és fél év.

5. állítás – A szak pozitív hatása

Az ötödik állítással való egyetértés előkelő helyen szerepel, illetve a szakok közötti egyetértés észlelhető a pontszámok tekintetében. Ez a következő grafikonon is szembe-tűnik (6. ábra).

6. ÁBRA: Az 5. állításra vonatkozó átlagos pontszámok



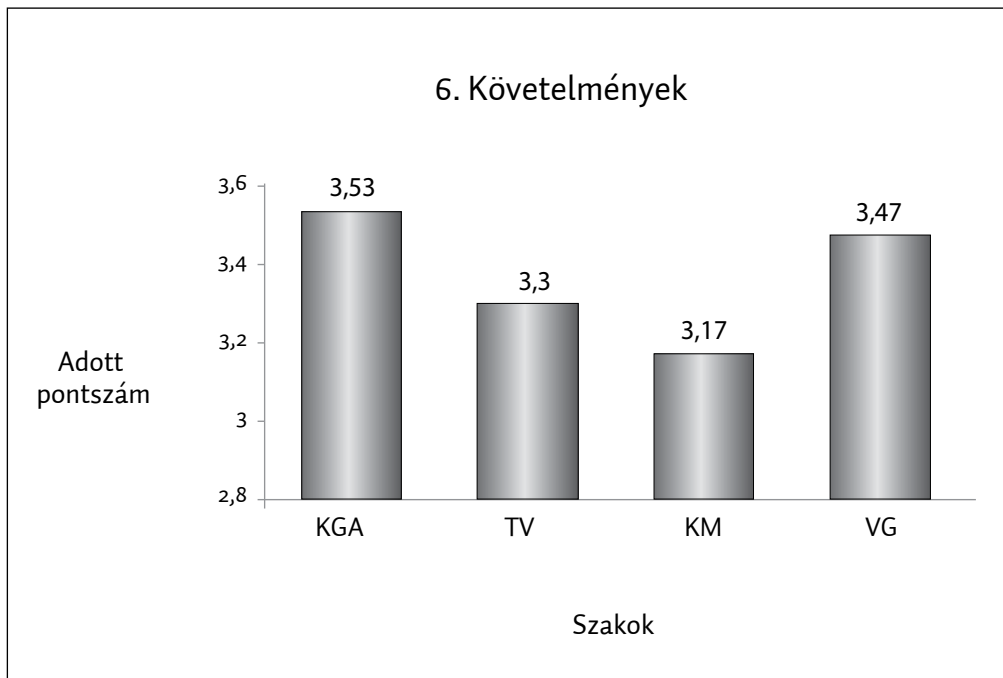
Az egyes képzésekhez tartozó összesített értékek az 5. pont esetében közelítenek leginkább egymáshoz (szórás: 0,15). Mindez arra utal, hogy a szak igen pozitív hatást gyakorol a hallgatókra. Ez az interjúkból kiindulva nem csekély jelentőségű.

A képzések áldásos hatását a diákok a hasznos ismereteken túl leginkább az oktatói attitűdben mérték. A szakok pozitív hatásával kapcsolatos állítással leginkább a KGA szakról kérdőívet kitöltők, legkevésbé pedig a KM képzés diákjai értettek egyet. Ám mivel az értékek között nincs jelentős különbség, így az alacsonyabb pontszámok sem feltétlenül jelentenek nagy hiányosságot a szakmához szükséges ismeretek és/vagy az oktatói attitűd tekintetében. E kérdés összefüggésbe hozható az 1. állítással, ami a motiváció kérdésével foglalkozik. Nagy valószínűséggel azok az emberek, akik saját motivációjából, elhivatottságból adódóan választottak egy képzést, azok jobban értékelik – talán el is várják – tanáraik azon igyekezetét, hogy hivatásukban megerősítsék, illetve, hogy szakmailag és emberileg felvértezzék őket. Márpedig az 1. állításra adott pontszámok szerint saját motivációban nem volt hiány a kitöltők esetében.

6. állítás – Követelmények

Az interjúk során a hallgatók arról számoltak be, hogy a követelmények reálisak a leadott tananyaghoz képest, ám azok sokszor túl enyhék is. A gyenge követelmények az interjúalanyok véleménye szerint nem általánosíthatók, de szükséges volna bizonyos szigorítás annak érdekében, hogy a szakma szempontjából lényeges ismeretek ne csak a vizsgák végeztéig maradjanak a diákok fejében. Ebben egyöntetű volt az egyes szakokhoz tartozó hallgatók véleménye. Azzal az állítással, hogy a vizsgák komoly felkészültséget igényelnek a három és fél év során leginkább a KGA, legkevésbé pedig a KM tanulók értettek egyet. A pontszámok alapján (lásd az alábbi grafikonon, 7. ábra) komoly eltérésekről ebben az esetben sem lehet beszélni (szórás: 0,16), így a négy szakról a kitöltők összesített – pontszámokban kifejezett – véleménye egybehangzónak mondható.

7. ÁBRA: A 6. állításra vonatkozó átlagos pontszámok

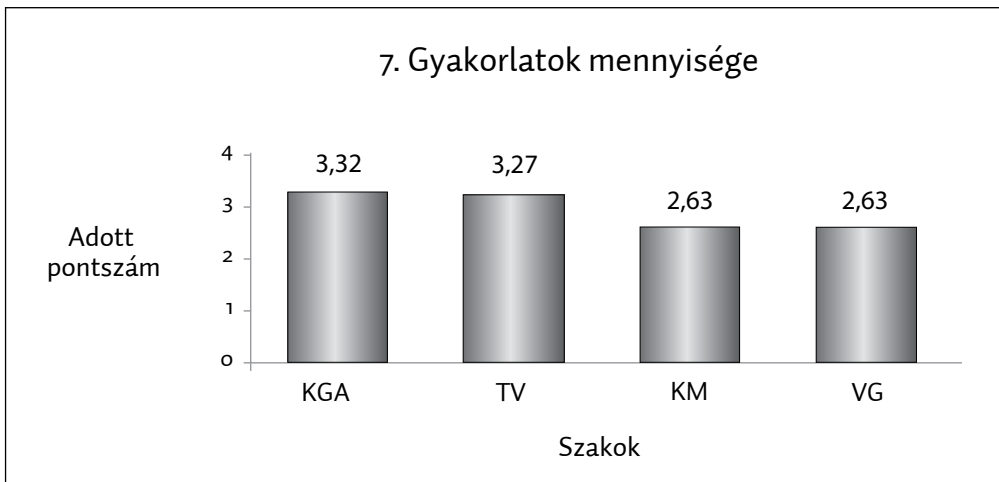


A kérdőívek 6. ponthoz tartozó eredményei szerint a követelmények nem látszanak sem túl gyengének, sem túl keménynek. A pontszámokban mérhető vélemények a 3,0 átlagot minden BSc képzés esetében meghaladják.

7. állítás – Gyakorlatok mennyisége

Az átlagos pontszámok (lásd a következő grafikon, 8. ábra) tekintetében ez az állítás az utolsók között foglal helyet, amely teljes mértékben igazolja az interjúk tanulságait.

8. ÁBRA: A 7. állításra vonatkozó átlagos pontszámok

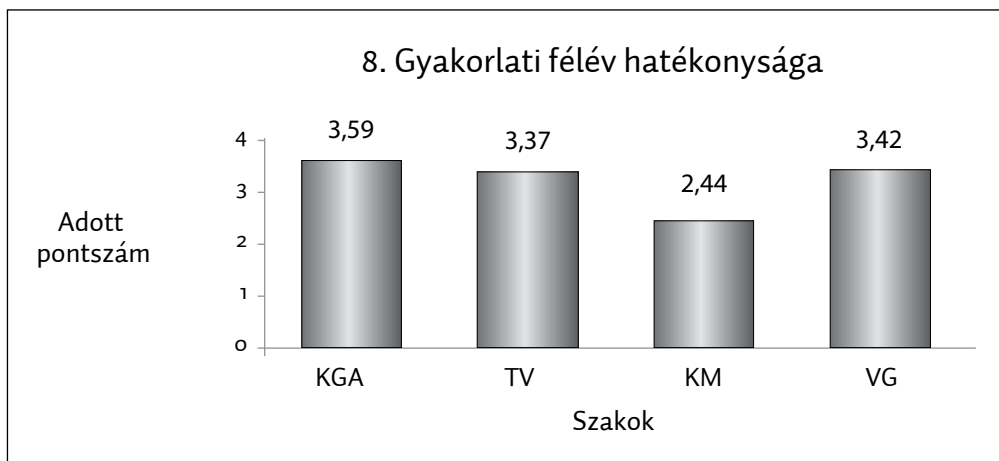


A KGA, illetve a TV szak összes kitöltője által adott átlagos értékek még meghaladják a 3,0 átlagot, ám a KM és a VG hallgatók ennyire sem értékelték a gyakorlatok mennyiségét. Az ő esetükben egyforma – 2,63 – pontszámokról beszélhetünk. A négy szak átlagos pontszámai közti szórás 0,38. Az interjúk fényében az egyes képzésekhez tartozó átlagos pontszámok rávilágítanak a változás fontosságára a gyakorlati oktatás szempontjából.

8. állítás – A gyakorlati félév hasznossága

A gyakorlati félév hasznosságát taglaló állításnál az összképet tekintve a középmezőnyben találhatóak az átlagos értékek, ám azok szórása a legnagyobb (0,52) az összes szakot figyelembe véve. A különbségek a következő grafikonon (9. ábra) észlelhetők.

9. ÁBRA: A 8. állításra vonatkozó átlagos pontszámok



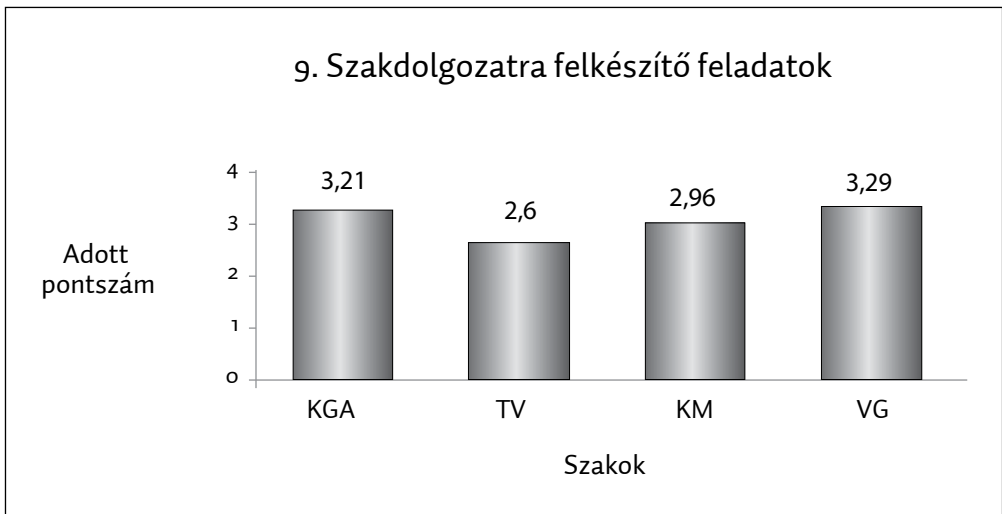
Azzal az állítással, hogy a gyakorlati félév hasznos, a szakmához szükséges tapasztalatokat nyújt, leginkább a KGA diákok, legkevésbé pedig a KM hallgatók értettek egyet. Az utóbbi szak esetében észlelhető alacsony pontszám utal arra, hogy ennél az alapképzésnél nem is lehet a többi szaknál szokásos gyakorlati félévről beszélni. Az ebből származó hiányosságok az interjúkban is felvetődtek.

A gyakorlati félévre vonatkozó pontszámok összhangban állnak az interjúkból levonható tapasztalatokkal, a személyes elbeszélgetések után se vált egyértelművé a gyakorlati képzés e részének hatékonysága. A vélemények megoszlottak (az állítások szerint van, hogy nagyon hasznos, van, hogy teljesen haszontalan e félév), s a kérdőívben adott pontszámok is hasonló ingadozást mutatnak.

9. állítás – A szakdolgozatra felkészítő feladatok a képzés során

A 9. állítással kapcsolatban a legmagasabb pontszámokat a vadgazda, a legalacsonyabbakat pedig a természetvédelmi mérnök hallgatók adták. A szakonkénti értékelést az alábbi grafikon szemlélteti (10. ábra).

10. ÁBRA: A 9. állításra vonatkozó átlagos pontszámok



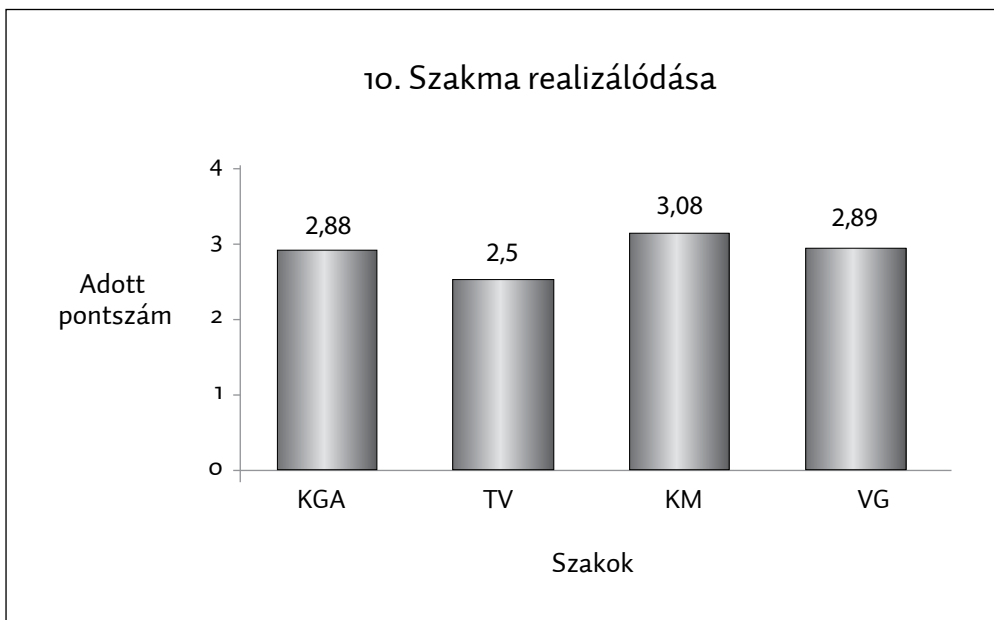
A pontszámok itt már a környezetmérnökök esetében is 3,0 átlag alá csúsztak, a szakok által adott átlagos pontszámok közti szórás 0,31. Mindezek arra engednek következtetni, hogy végzősként a tanulók nem érzik/éreztek magukat felkészültnek a szakdolgozat önálló összeállítására. Az interjúk során is kiderült, hogy a diákok szerint nincs annyi egyénileg vagy csoportosan megoldandó feladat a három és fél év során, ami egy nagyobb lélegzetű munka elkészítésére felkészítené őket. A KM szakhoz tartozó átlagos pontszámhoz képest a KGA és VG kitöltők értékelése már jobb, de azok még mindig nem meggyőzőek abban a tekintetben, hogy a végső megmérettetéshez elérkezve a hallgatók képesek a tanárok által elvárt szinten megírni szakdolgozatukat, teljesíteni az államvizsgát. Az alacsonyabb

pontszámok nem feltétlenül utalnak a végső dolgozatra megfelelően felkészítő feladatok hiányára. A hallgatók értékelése arra is vonatkozhat – mint ahogy annak a személyes beszámoló során hangot is adtak –, hogy az önálló feladatok ugyan roppant hasznosak, ám az jelenleg „hiánycikket” képez az egyes szakokon.

10. állítás – A szakma gyakorlati alkalmazhatóságának realizálódása

A 10. pont a kérdőívben az utolsó helyen szerepel, de annak eredményeit figyelembe véve is sereghajtónak számít. Az alacsony pontszámok feltűnőek a következő grafikonon is (11. ábra), összehasonlítva az előzőekkel.

11. ÁBRA: A 10. állításra vonatkozó átlagos pontszámok



Az állítással, miszerint a diákok számára érthető és világos, hogy az adott szakon szerzett végzettségüket miként tudják hasznosítani a munka világában, a legkevésbé értettek egyet a kitöltők a kérdőív összes pontjához képest. Ebben a tekintetben a szakokat külön figyelembe véve sem lehet jelentős mértékben eltérő véleményekről beszámolni (szórás: 0,28). A legmagasabb érték a KM BSc, a legalacsonyabb pedig a TV képzéshez tartozik. A kérdőív utolsó pontjára vonatkozó bizonytalanság nem tűnt ki ennyire egyértelműen az interjúkból, ám némi hiányosság e téren észlelhető volt. A személyes beszélgetések tapasztalatai, illetve a kérdőíves eredmények tehát nem állnak ellentétben egymással.

JAVASLATOK

Munkám során az interjúk tapasztalatai alapján a kezdetben felvetődött kérdésekre kapott válaszokon túl, számos hasznos információ is napvilágra került, amelyek segítséget nyújthatnak a problémák orvoslásában. Az oktatási sikeresség szempontjából javaslataimat a következőkben a vizsgált 4 alapképzésre jellemző erősségek, gyengeségek, lehetőségek, illetve veszélyek szempontjából csoportosítom.

1. Erősségek

Az oktatók nyitottságát, közvetlenségét feltétlen meg kell őrizni a jövőben. A pozitív oktatói attitűd kivétel nélkül, minden egyes szakon nagy hatást gyakorol a hallgatókra. A tanárok őszinte érdeklődése, lelkesedése képes ösztönözni akár az elvártnál kevésbé motivált diákokat is. A figyelemfelkeltő oktatási módszerek, az interaktív előadások, a tanárok érezhető elhivatottsága, kellően segítik a diákok fejlődését. Az önálló és csoportos, készségfejlesztő feladatok megtartása, mennyiségének növelése, jó hatással van a tanulók azon képességére, hogy később a szakdolgozat elkészítésével, valamint a munka világában előforduló kihívásokkal önállóan megbirkózzanak.

A követelmények reálisak a leadott tananyag tekintetében. A korrekt hozzáállást, elvárásokat fontos megtartani a jövőben is. A tematikában szereplő nyelvoktatás roppant fontos, ám annak valódi haszna nem érezhető. E téren fontos változtatni az órák mennyiségén és/vagy minőségén a hatékonyság növelése érdekében.

A féléves gyakorlatok szintén nagyon hasznosak, amennyiben az adott gyakorlatvezető hajlandó időt és energiát szánni a diákra, illetve ha a tanuló is motivált a megfelelő hely felderítésében.

2. Gyengeségek

A kérdőívek által is igazolt legsúlyosabb oktatási problémákat figyelembe véve javaslom a tematika átgondolását, elsősorban mennyiségi szempontból. A BSc hallgatók számára rendelkezésre álló három és fél év nem elegendő a megfelelő, szakmához szükséges gyakorlati ismeretek és készségek elsajátításához. Fontos nagyobb hangsúlyt helyezni a gyakorlatias oktatásra, az önálló és csoportos feladatmegoldásra. Az előadások egy részét szintén jó lenne interaktív módon alakítani, ez a diákokat is ösztönzi, s az elméleti ismeretek rögzülését is segíti. Jelen körülmények között a rendelkezésre álló képzési idő alatt a munkaerőpiacon is elvárt készségek megszerzése, erősítése nagy valószínűséggel egyedül a lexikális ismeretek átadásának visszacsorításával érhető el, de a BSc szakok elsődleges céljait figyelembe véve ez egy szükséges változás lehet. A gyakorlatias oktatás által tisztába kerülhetnek a hallgatók saját szakmájuk valódi oldalával, így megkapják az esélyt, hogy felismerjék saját beállítottságuk, képességeik szerint milyen végzettséggel is szeretnének rendelkezni, mire képesek. A gyakorlatias oktatás, az önálló feladatok megoldása a szakdolgozatra való felkészülést is megfelelően támogathatja.

A kérdőívek, illetve az interjúk szerint a képzés során teljesítendő feladatok nagy része erre a célra egyelőre nem alkalmas. A gyakorlati félév hatékonyságának élénkebb ellenőrzése és/vagy a tanárok hatékonyabb segítsége e tekintetben szintén lényeges, mert e félév hasznosságával kapcsolatban igen vegyesek a vélemények. A hallgatók beszámolóí szerint, fontos a követelményeket is átgondolni. Lényeges megtalálni az egyensúlyt abban, hogy mit követelnek meg keményen, és melyik az a tantárgy, ahol inkább a készségfejlesztésre helyezik a hangsúlyt. A nagyobb szigor és/vagy gyakoribb számonkérés sok esetben áldásos – akár ösztönző – hatású lehet, ám visszajelzés a diákoknak – az alkalmazott módszer hatékonyságáról, teljesítményükről – ugyanolyan fontos.

3. Lehetőségek

Az oktatói tapasztalatok alapján kijelenthető, hogy a valóban lényeges célok tudatosításával, illetve az ahhoz megfelelő oktatási módszerek kiválasztásával jelen körülmények között is elérhető nagyobb elégedettség az oktatási sikeresség tekintetében. Ennek érdekében szükséges eldönteni, hogy mire helyezik a hangsúlyt az oktatás mindennapjaiban.

A lexikális tananyag korábbi formában, mennyiségben való leadása, és a hatékony készségfejlesztés a három és fél év alatt párhuzamosan nem kivitelezhető. Az előrelépéshez szükség lenne az eredmények személyes megtárgyalására elsősorban azon tanárok között, akikkel az interjú készült. Ha nem is minden esetben az oktatási döntésekben kompetens személyekről van szó, de mindenképpen azokról, akik aktívan részt vesznek a felsőoktatás mindennapjaiban, közvetlenül alakítják azt.

4. Veszélyek

Nyilván a felsőoktatásban résztvevők nem rendelkeznek kellő ráhatással a középszintű oktatásra, ami – az oktatói vélemények szerint – sok esetben nem készíti fel kellően a diákokat az egyetemi tanulmányokra. Érdemes elgondolkodni azon, hogy a középszintű oktatás változását szükséges-e várni, vagy esetleg a felsőoktatásnak fontos változtatni és/vagy alkalmazkodni a jelenlegi körülményekhez, és a célok elérése érdekében változtatni a tanítási módszereken. Az áhított készségek megszerzése, erősítése, a gyakorlati életben helyüket megállni képes diplomások képzése az aktuális oktatási technikával a jelenlegi tömegképzésben nem vagy csak részben valósul meg.

VI. ÖSSZEFOGLALÁS

A Szent István Egyetemen működő egyes BSc szakok sikerességének vizsgálata során nem született egyértelmű válasz arra a kérdésre, hogy a képzések sikeresek-e vagy sem. Nyilvánvaló, hogy a kép nem lehet pusztán csak fekete vagy fehér. A mérhető adatokat szolgáltatató kérdőívek, s az abból származtatott eredmények, nagyrészt igazolják az interjúkból levonható következtetéseket.

Külön az oktatói interjúk eredményeit figyelembe véve elmondható, hogy a legfőbb kérdések tekintetében a tanárok egyetértenek egymással. Kijelenthető, hogy az alapképzések csak részben működnek a céloknak megfelelően. Továbbá az oktatók által elérni kívánt cél sem egyértelműen azonos a BSc szakok hivatalos céljaival, ami számos, háttérben megbújó konfliktust eredményez. A tanárok az ötéves képzési rendszert tartják etalonnak, míg általában egy BSc képzés elsődleges célja inkább a készségfejlesztés, a gyakorlatias ismeretek megszerzése. A várt – vagy nem várt – bolognai folyamat részét képező BSc szakok adaptálása csak részben történt meg, ami alapvetően befolyásolja a képzési sikerességet. Az oktatók többsége szerint a rendszer támogatja a gyenge teljesítményt, s a BSc szakok gyakorlati részének minősége messze alulmúlja azt, ami a hatékonyság szempontjából szükséges lenne.

Az egyes szakokra érkező hallgatók nagy része motiválatlan, illetve gyakran a tudásbeli hiányosság is meghatározó. Az előbbiekkal együtt azt is fontos hangsúlyozni, hogy az interjúalanyok többsége szerint – saját pozitív tapasztalataikból kiindulva – jelen körülmények között is elérhető egy színvonalasabb oktatás.

A hallgatók részéről is igen hasonló véleményekről lehet beszélni az oktatást érintő fontosabb témakörök tekintetében. Tömören megfogalmazva az interjúalanyok beszámolóinak tanulságait, az egyes szakok valódi értéket közvetítenek, viszont az nem valószínű, hogy a diákok leendő vagy már meglévő BSc diplomája versenyképes lenne a munkaerőpiacon. A diákok meglátása szerint a tematika, néhány problémát leszámítva, alapvetően jól felépített. Az oktatók nyitottságát, segítőkészségét egyöntetűen dicsérték, azt nagyon fontosnak és áldásos hatásúnak tartják. Az alapképzések ideje alatt elsajátítandó diszciplínák mennyisége és összetétele számos kérdést hagy nyitva, és a követelményeket is szükséges több aspektusból átgondolni. A legnagyobb problémák a BSc szakok gyakorlati részével hozhatók összefüggésbe.

Ezek jelentős hatást gyakorolnak a szakdolgozat minőségére, valamint az egyetemről kilépő diplomások azon képességére, hogy megállják helyüket szakmájukban. Az önálló feladatokra vonatkozóan több ízben megkérdőjeleződött napjaink uralkodó oktatási módszerének – az egyoldalú információközlésnek – hatékonysága.

Kijelenthető, hogy a kérdőíves felmérés nagyrészt megerősíti az interjúkból származó eredményeket. A beérkező válaszok alapján kijelenthető, hogy a hallgatók igen hatékonyan tartják az önálló feladatmegoldást igénylő feladatokat, valamint az interaktív oktatási módszerek is – tárgytól függően – előnyt élveznek az egyoldalú információközléssel szemben. Az önálló feladatmegoldással összefüggésbe hozható az az elégedetlenség, amely szerint a képzések nem készítik fel kellő mértékben a szakdolgozati munkálatokra. A kérdőíves eredmények mindenképpen igazolják a személyes beszámolók azon részét, amely szerint a gyakorlati oktatás hatékonysága nem megfelelő, de természetesen e tekintetben is számos követendő példa fellelhető a vizsgált BSc képzéseken. Ezen túl a három és fél évet szűkösnek érzik a tanulók a tematikában szereplő ismeretek elsajátításához. Ez érdekes, ha figyelembe vesszük az interjúalanyok véleményét, miszerint összességében nézve az alapképzések nem jelentenek túlzott nehézséget egy átlagos képességekkel rendelkező ember számára. Az eredmények tanúsága szerint a végzős/végzett hallgatók igen csekély mértékben vannak azzal tisztában, hogy az adott BSc szakon megszerzett végzettségüket miként tudnák hasznosítani a munka világában.

IRODALOM

- About bologna process History* (n.d.), European Higher Education Area. [online] <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3> [2012.11.05.]
- Alapképzések bemutatása. Környezetgazdálkodási agrármérnök BSc 2011.* SZIE, Gödöllő. [online] <http://w3.mkk.szie.hu/felvetelizoknek/alapkepzesek-bemutatasa/kornyeztgazdalkodasi-agrarmernoki/szie-mkk-kornyeztgazdalkodasi-agrarmernoki> [2012.11.05.]
- Alapképzéseink bemutatása. Környezetmérnök BSc 2011.* SZIE, Gödöllő, [online] <http://w3.mkk.szie.hu/felvetelizoknek/alapkepzesek-bemutatasa/kornyeztmernoki/szie-mkk-kornyeztmernoki> [2012.11.05.]
- Alapképzéseink bemutatása. Természetvédelmi mérnök BSc 2010.* SZIE, Gödöllő. [online] <http://w3.mkk.szie.hu/felvetelizoknek/alapkepzesek-bemutatasa/termeszetvedelmi-mernoki/szie-mkk-termeszetvedelmi-mernoki> [2012.11.05.]
- Alapképzéseink bemutatása. Vadgazda mérnöki BSc 2011* SZIE, Gödöllő, [online] <http://w3.mkk.szie.hu/felvetelizoknek/alapkepzesek-bemutatasa/vadgazda-mernoki/szie-mkk-vadgazda-mernoki> [2012.11.05.]
- A vadgazda mérnök (BSc) szak rövid bevezetése 1997–2010.* VMI, Gödöllő. [online] <http://www.vmi.szie.hu/felvi/Start.htm> [2012.11.05.]
- Az Intézetről, Az intézet története 2007–2010.* KTI, Gödöllő. [online] http://www.kti.szie.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=368&Itemid=883 [2012.11.05.]
- BAKOS Károly ű BEKE Andrea ű BOCC Zsuzsanna ű CSÁKVÁRI Éva ű CSEKEI László ű FAZEKAS Eszter ű GÖNCZI Éva ű MANG Béla ű MATICSÁK Attila ű RÁFLI Katalin ű RÉFFY József ű PALÁSTI-KOVÁCS Béla ű VERES Pál (szerk.; 2005): *A többciklusú képzés a magyar felsőoktatásban. Új, európai úton a diplomához.* OM, Budapest.
- BARAKONYI Károly (szerk. 2009): *Bologna „Hungaricum” – Diagnózis és terápia.* Új Mandátum, Budapest.
- Felsőoktatás. Mi a kapcsolat a Bolognai Folyamat és az EU között 2009.* Nemzeti Erőforrás Minisztérium. [online] <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/felsooktatasi/mi-kapcsolat-bolognai> [2012.11.05.]
- BÓKAY Anna – DERÉNYI András (2009): *A magyar bolognai folyamat – az oktatás, a képzés és a tanulás új útjai a felsőoktatásban.* Pécsi Tudományegyetem, BTK – Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. [online] <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00150/pdf/2010-09.pdf> [2012.11.05.]
- CARLETON-HUD – A & HUG, JW (2009): *Challenges and opportunities for evaluating environmental education programs.* Evaluation and Program Planning, 5.
- CZIPPÁN Katalin – JUHÁSZ Ágnes – SAPSÁL Júlia (szerk.; 2003): *Helyzetkép a fenntarthatóságról a hazai felsőoktatásban.* 6. COPERNICUS Konferencia az Oktatási Minisztérium Felsőoktatási Környezeti Nevelési Programjának keretében. Környezeti Nevelési és Kommunikációs Programiroda, Budapest. 18–28.
- DERÉNYI András (2008): *A bolognai folyamat célkitűzéseinek magyarországi megvalósítása.* [online] https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Tto8o2ti758:www.tpf.hu/document.php%3Fdoc.name%3Dbolognaz/bf_jelentes.hu_vo3.pdf+&hl=hu&gl=hu&pid=bl&srcid=ADGEEISiqz-4ofgous13Jj9oEozSC2yQZu5yYWD3ktxS...lZSWDF.ulaYlHrDyZ9E.8gYQcxsMMykRTPfZiCzAruTiUrwBtPtPjaNr8Xjdk3Z6-kATCKKao-HCG.terfigpIqf7om8txy&sig=AHIEtbSLX-X4yRDIEqzne.4hxeZWLQTbKQ [2012.11.05.]
- HAVAS Péter (2009): *A fenntarthatóság pedagógiai elemei.* Új Pedagógiai Szemle, szeptember, OFI, Budapest. pp. 3–15. [online] <http://www.ofi.hu/tudastar/fenntarthatosag> [2012.11.05.]
- HAVAS Péter – VARGA Attila (2006): *A környezeti neveléstől a fenntarthatóság pedagógiai gyakorlata felé.* In Varga Attila (szerk.): *Tanulás a fenntarthatóságért.* OKI, Budapest. 49–72. [online] <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=TF-Havas-Varga-Fenntarthatosag> [2012.11.05.]
- HÉRA Gábor ű LIGETI György (2006): *Módszertan.* Osiris Kiadó, Budapest.

- JAKAB György – VARGA Attila (2007): *A fenntarthatóság pedagógiája*. LíHarmattan, Budapest.
- KRAICINÉ SZOKOLY Mária (2011): *Fenntarthatóságra nevelés a felnőttképzésben*. Nemzeti és Nemzetközi Mellearn Konferencia. Pannon Egyetem. [online] http://www.mellearn.hu/events/7konf/prezentaciok/c/kraicine_szokoly.maria.pdf [2012.11.05.]
- Lehota, J (2001), *Marketingkutatás az agrárgazdaságban, A kvalitatív marketingkutatás, A megfigyelés*. [online] <http://www.tankonyvtar.hu/marketing/marketingkutatás-080905-45> [2012.11.05.]
- LEHOTA József (2001): *Marketingkutatás az agrárgazdaságban. Kvantitatív kutatási módszerek*. [online] <http://www.tankonyvtar.hu/marketing/marketingkutatás-080905-79> [2012.11.05.]
- LÜKŐ István (2003): *Környezetpedagógia. Bevezetés a környezeti nevelés pedagógiai és társadalmi kérdéseibe*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsóka, Á, Marjainé, SZZs, Széchy, A & Kocsis, T (2010): *The role of environmental education in sustainable consumption and lifestyle: Survey results in Hungarian higher education and high schools*. Corvinus University of Budapest. [online] http://www.fenntarthato.fogyasztas.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/tanszekek/gazdalkodastudomanyi/L.kornyezetgazdasag/norveg/k-tar-4/4-3-jcp.paper_zsoka.szerenyi-szeczy_kocsis_final.pdf [2012.11.05.]
- MAYER József (szerk.; 2010): *Új Pedagógiai Szemle*, OFI, 128. 5. sz.. 16-22. [online] <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle> [2012.11.05.]
- MAYER József (szerk.; 2010): *Új Pedagógiai Szemle*. 2010. OFI, 256, 3-4. sz.. 246-248. [online] <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle> [2012.11.05.]
- Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia, Felsőoktatás 2010*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület. [online] <http://mkne.hu/NKNS/uj/Felsooktatás.2009.pdf> [2012.11.05.]
- POWERS, AL (2004): An evaluation of four place-based education programs. In *Reports and Research*, 35. 4. sz. 8.
- SZABÓ Ferenc (2012): *Végleg padlóra küldi a gazdasági egyetemeket és főiskolákat a kormány. Érettségi-felvételi*. In *EduLine*. [online] http://eduline.hu/erettsegi_felveteli/2012/1/6/Elvereznek_a_gazdasagi_egyetemek_es_foiskoL0821WR [2012.11.05.]
- Természetvédelmi mérnöki alapképzési szak 2011. Az alapképzési szakok képzési és kimeneti követelményei, I. Agrárképzési terület*. SZIE, Gödöllő. [online] http://mkk.szie.hu/files/2011/01/bsc.termeszetvedelmi_mernoki.pdf [2012.11.05.]
- 10 kérdés az online kutatásról. NRC informationline. [online] <http://nrc.hu/kutatás/10-kerdes> [2012.11.05.]
- VARGA Attila (szerk.; 2003): *A tanulás kora: A környezeti nevelés és felsőoktatás*. OFI, Budapest. [online] <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/kornyezeti-neveles> [2012.11.05.]
- VIDRA SZABÓ Ferenc (2003): *A használók elvárásának és elégedettségének kérdőíves vizsgálata a könyvtárakban. Módszertani útmutató*. In *Könyvtári Figyelő*, 4. sz. [online] <http://ki.oszk.hu/kf/kfarchiv/2003/4/vidra.html> [2012.11.05.]
- WHEELER, KA – BIJUR, AP (2001): *A fenntarthatóság pedagógiája. A remény paradigmája a 21. század számára*. Fenntartható Jövőért Központ. [online] <http://www.korlanc.hu/download/cikk14.htm> [2012.11.05.]
- WERSÉNYI György (2005): *Európai felsőoktatási intézmények tervei a bolognai folyamat keretében*. In *Akusztikai Szemle*, 6. 1. sz. [online] http://vip.tilb.sze.hu/~wersenyi/SZE_ASZ.H.pdf [2012.11.05.]

Stummer Judit

Katonai alapismeretek a polgári középfokú oktatásban

1. BEVEZETÉS

Magyarország biztonságpolitikai környezetének átalakulása, továbbá a rendszerváltozás eredményeként kibontakozó társadalmi fordulatok a Magyar Honvédség strukturális átalakításán túl, egyúttal a szervezet társadalomban betöltött szerepét is meghatározták. Az önkéntes haderő megszületésével egyidejűleg a szervezet humánpolitikáját, illetve társadalmi kapcsolatait érintően több – egymással integráns – kérdés is napirendre került:

- az ország egyik legnagyobb munkáltatójaként a Magyar Honvédségnek kiképzett, a haza iránt elkötelezett munkavállalókra van szüksége;
- véget ért az a periódus, amikor a fiatal generáció a sorkatonai szolgálat időtartama alatt szerezhette meg honvédelemmel kapcsolatos ismereteit;
- jelentősen csökkent a lakossággal – ezen belül az ifjúsággal – való kapcsolatok száma és intenzitása.

Mivel a honvédelmi felkészítés fontos, az Alaptörvény¹ által is deklarált társadalmi érdek, ezért az államnak – a lakosságtól elvárt ismeretek biztosítása érdekében – gondoskodnia kell arról, hogy az állampolgárok e tudásra szert tehessenek.

Ez a társadalmi igény jelenik meg a 2012-ben elfogadott Nemzeti alaptantervben², amely kiemelt figyelmet fordít a fiatal nemzedék hazafias nevelésére, honvédelmi identitástudatának kialakítására, a honvédelem ügyéhez történő pozitív hozzáállás folyamatos fejlesztésére.

A hazafias és honvédelmi nevelés jelenleg két iskolarendszerű, eredményesen működő alrendszerre épül: a felsőoktatásban egy féléves, választható tantárgyként e-learning módszerrel oktattott honvédelmi alapismeretekre, valamint a katonai alapismeretek közismereti, választható érettségi tantárgyra.

¹ Magyarország Alaptörvénye [Magyar Közlöny, 2011. évi 43. szám, XXXI cikk (1)-(5)].

² 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (Magyar Közlöny, 2012. évi 66. szám).

2. KATONAI ALAPISMERETEK A POLGÁRI KÖZÉPFOKÚ OKTATÁSBAN

A katonai előképzést folytató intézmények megszüntetése újfajta honvédelmi oktatási rendszer kidolgozását tette szükségessé, amely együtt járt a polgári középiskolák felé történő nyitással. A katonai tanintézetekben több éve oktatott katonai alapismeretek tantárgy anyaga a polgári középiskolákban használható tankönyvvé formálódott. Az akkreditációs eljárást követően a katonai alapismeretek választható közismereti érettségi tantárgy lett,³ amelynek oktatása 2005-ben kezdődött, és az akkor hatályba lépett követelményrendszer alapján a 2011/2012-es tanév végén érettségizett az utolsó évfolyam.

Az „új” katonai alapismeretek kerettantervének, tananyagának, valamint az erre épülő kétszintű érettségi követelmények kidolgozása 2009 márciusában kezdődött. Annak ellenére, hogy a tantárgy neve változatlan maradt, a tananyag felépítése és szellemisége alapjaiban változott meg. Az előző tananyag 8, míg a jelenlegi 20 különböző tárgykört tartalmaz. (A tartalmi változások lényegi eleme, hogy a diákok gyakorlati felkészítéséből és az érettségi követelményekből is kimaradt az egyéni lőfegyverek kezelése vagy a kézigránát működésének számonkérése.)

A tantárgy oktatásának továbbra sem célja a fiatalok katonai kiképzése, vagy a direkt katonai toborzás. Az alapismeretek elsajátításával az alábbi szándékok fogalmazódnak meg a középiskolás diákokkal szemben:

- legyenek tisztában Magyarország NATO-ban és az Európai Unióban betöltött helyével és szerepével;
- értsék meg, hogy a NATO és az EU milyen biztonsági garanciákat jelent hazánk – ezen belül minden állampolgár – számára;
- legyenek tisztában az állampolgárok honvédelemmel kapcsolatos kötelezettségeivel;
- értsék meg, hogy mit jelent napjainkban az egyén szintjén a hazafiság és a hazaszeretet;
- ismerjék meg Magyarország honvédelmi rendszerének fontosabb elemeit, azok működését, a Magyar Honvédség szerepét, feladatrendszerét;
- szerezzenek életszerű tapasztalatokat a szerződéses, a hivatásos és az önkéntes tartalékos katonák tevékenységéről, életéről;
- tegyenek szert olyan gyakorlati ismeretekre, amelyek segítenek fejleszteni a csapatmunkát, az önfegyelmet, a kitartást;
- legyenek jártasak a katasztrófahelyzetekben (természeti, ipari), balesetekben szükséges elsősegélynyújtó feladatokban;
- motiváltak legyenek a katonai pálya választására, az ehhez szükséges ismeretek és képességek elsajátítására, rendelkezzenek információval a katonai pályán történő továbbtanulás lehetőségeiről.

³ Vartman György (mk. őrnagy): Bevezető. In *Tanári kézikönyv a Katonai alapismeretek című tankönyvhöz*. OKKER Kiadó, Budapest, 2006, ISBN 963 8000 15 X.

2.1. A pedagógiai rendszer elemei⁴

A tantárgy pedagógiai rendszere az alábbi – jogszabályokban is megjelent – elemekből épül fel:

- Tankönyv (2011 őszen jelent meg a javított utányomás, HM-69157);
- Munkafüzet (HM-94671);
- Tanári kézikönyv (NKE-2102);
- Kerettanterv [a 17/2004. (V. 20.) OM rendelet módosítása];
- Kétszintű általános érettségi követelmények [172/2011. (VIII. 24.) kormányrendelet, Magyar Közlöny, 2011. évi 98. szám];
- Kétszintű részletes érettségi követelmények [1/2012. (I. 3.) NEFMI rendelet, Magyar Közlöny, 2012. évi 1. szám];
- „A katonai alapismeretek közismereti választható érettségi tantárgy gyakorlati oktatásának és számonkérésének módszertana a középiskolák 9-12. évfolyamán” című, PED/236-1/2011. számon akkreditált pedagógus-továbbképzés.

2.2 A tananyag felépítése

A katonai alapismeretek tantárgy 208 órás, amelyből az elméleti tanórák száma 148, a gyakorlat 42 tanóra. A gyakorlati felkészítés a húsz tárgykörből mindössze hármat érint: térkép-ismeret és tájékozódás a terepen (14 óra), alaki felkészítés (14 óra), egészségügyi ismeretek (14 óra).

A fennmaradó 18 tanóra a 4 tanév során 3 nap bemutató foglalkozást jelent, ahol az elméletben elsajátított ismeretek elmélyítése cél. Ezek a foglalkozások a tervek szerint katonai alakulatoknál zajlanak, ahol a diákok megtekintik a katonák körleteit, a napirend egyes elemeit és néhány kiképzési foglalkozást.

Az emelt szintű érettségire történő felkészítéshez a 100/1997-es kormányrendelet szerint szükséges további 68 órás fakultáció, amely 60 óra elméleti és 8 óra gyakorlati felkészítést tartalmaz (1. és 2. táblázat).

⁴ Dr. Czank László (ny. alezredes): A katonai alapismeretek tantárgy pedagógiai rendszere. In *Honvédségi Szemle*, 2011/65, 6.

1. TÁBLÁZAT: A Katonai alapismeretek tantárgy összesített óraszámái vizsgatípusonként						
Fejezet	Évfolyam	Középszint			Emelt szint	
		Elméleti tanóra	Gyakorlati tanóra	Bemutató tanóra	Elméleti tanóra	Gyakorlati tanóra
A)	9.	36	–	–	–	–
	12.	–	–	–	32	–
B)	10.	22	14	–	–	–
	12.	–	–	–	4	8
C)	11.	46	14	12	–	–
	12.	–	–	–	12	–
D)	12.	40	–	6	12	–
E)	12.	4	14	–	–	–
Összesen:		148	42	18	60	8

Forrás: Dr. Czank László ny. alezredes

2. TÁBLÁZAT: A Katonai alapismeretek tantárgy összesített óraszámái évfolyamonként				
Tanórák száma				
Évfolyam	Elmélet	Gyakorlat	Bemutató	Összesen
9.	36	–	–	36
10.	22	14	–	36
11.	46	14	12	72
12.	104	22	6	132
Összesen:	208	50	18	276
Megoszlás:	75,36%	18,11%	6,52%	100%

Forrás: Dr. Czank László ny. alezredes

Amennyiben az oktatási intézmény lehetőségei megengedik, tanórán kívüli szakkörök keretében a tantárgy szellemiségéhez tartozó, a fiatalok egészségi, pszichikai és fizikai állapotát javító programok is szervezhetők. Több olyan középiskola is van, ahol a közelben lévő katonai alakulat hatékony támogatásával a diákokat közelharcra és egyéb olyan ismeretekre tanítják (pl. túlélési technikák), amelyeket a későbbiekben akár civil állampolgárként is tudnak kamatoztatni.

3. A KATONAI ALAPISMERETEK TANTÁRGY HAZAFIAS ÉS HONVÉDELMI NEVELÉSBEN BETÖLTÖTT SZEREPÉNEK VIZSGÁLATA

A fiatal generáció hazafias és honvédelmi nevelésére hivatott, a polgári közép- és felsőoktatásban évek óta jelen lévő tantárgyakkal összefüggésben hiányoznak azok az empirikus vizsgálatok, amelyekből a tananyag, illetve a tantárgy oktatásával összefüggő rendszer fejlesztéséhez nélkülözhetetlen, a döntéshozatalat megalapozó, a további szakmai munkát (pl. toborzással, kommunikációval kapcsolatos feladatok) meghatározó információk nyerhetők.

Ennek hiányát felismerve a 2010/2011-es tanévben a köz- és felsőoktatási intézményekben a katonai alapismeretek, illetve a honvédelmi alapismeretek tantárgyakra vonatkozóan átfogó, az aktuális állapotot felmérő primer kutatást végeztem⁵ Vizsgálatom a 2011/2012-es tanévben folytattam, eredményét – jelen terjedelmi korlátokat figyelembe véve – az alábbiakban teszem közzé.

A primer adatfelvétel kvantitatív módon (önkitöltős kérdőív) történt, az adatelemzés kvantitatív formában (statisztikai eszközökkel) zajlott, azonban a kérdőívek egyes kérdései lehetőséget adtak kvalitatív jellegű elemzésre is. Tekintettel arra, hogy a vizsgálat két különböző mintán történt, ezért ennek megfelelően két kérdőívet készítettem, amelyek többek között intervallumskálát (Likert-skála, rangsorskála, szemantikus differenciál skála), ellenőrző kérdéseket (pl. pályorientáció, érettségire való hajlandóság), többkimenetelű és nyitott kérdéseket is tartalmaztak.

A mintavételi eljárásban két célsokaság szerepelt: a katonai alapismeretek tantárgyat tanuló diákok és a tantárgyat oktató pedagógusok. Az alapsokaság reprezentálása érdekében az intézmények kiválasztása során tekintettel voltam az iskolák földrajzi elhelyezkedésére, feladatellátási típusára, valamint a tantárgy bevezetésének kezdetére. A kiválasztott intézmények vezetőinek továbbítottam elektronikus úton a diákoknak és a pedagógusoknak szóló kérdőíveket.

Kutatásomban – az előző évhez hasonlóan – alapvetően arra kerestem választ, hogy a vizsgálat célcsoportját képező

- középfokú oktatási intézményekben tanuló diákok:
 - milyen motiváció alapján döntöttek a katonai alapismeretek tantárgy mellett;
 - milyen véleményt alkotnak a tananyagokról;

⁵ Stummer Judit: *A honvédelmi ágazat ifjúságpolitikai koncepciójának marketingszemléletű bemutatása a KatonaSuli programon keresztül*. Diplomadolgozat, Szent István Egyetem Marketing Intézet, 2011.

- mennyire tájékozottak a Magyar Honvédséget, a katonai szolgálatot illetően, továbbá ismereteik milyen forrásból származnak;
 - esetlegesen mutatnak-e hajlandóságot a hivatásos vagy szerződéses katonai szolgálat vállalása iránt.
- a katonai alapismeretek oktatói (ezzel összefüggésben a tantárgyat oktató iskolák):
- milyen motivációból döntöttek a tantárgy bevezetése mellett;
 - jelenleg mely évfolyamokon, hány főnek oktatják a tantárgyat;
 - hogyan vélekednek a rendelkezésre álló, a tantárgy oktatását biztosító feltételekről, továbbá a katonai alapismeretek tananyagáról.

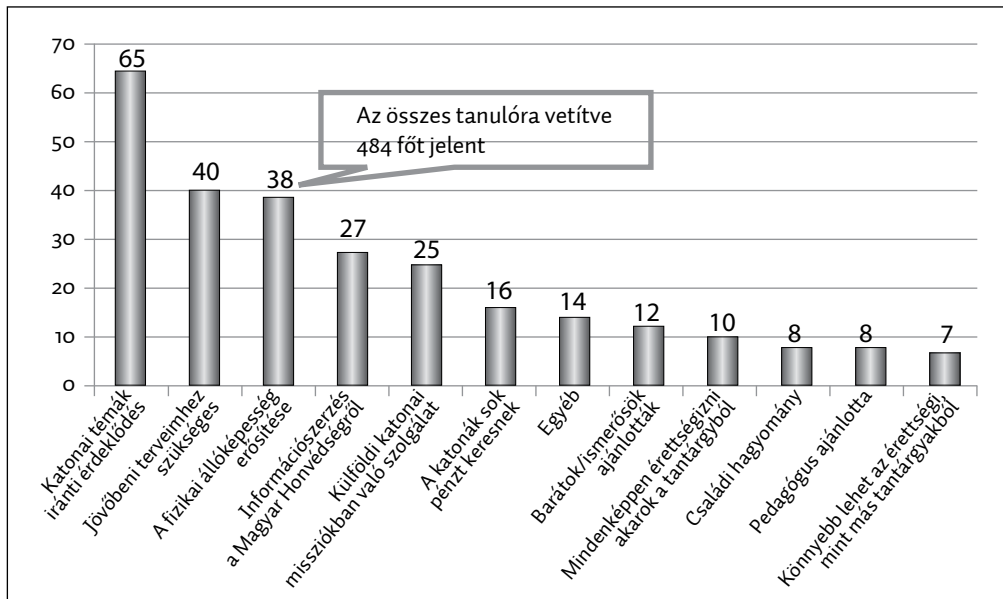
3.1. Katonai alapismeretek – a diákok nézőpontjából

A felmérés a 2011/2012-es tanév II. félévének végén, 2012. május és június hónapban zajlott a tantárgyat oktató mintában szereplő közép fokú intézményekben. Az íveket a megkeresett 15 iskola közül 12 intézmény küldte vissza.

A katonai alapismeretek választásában szerepet játszó motivációs tényezők

A kérdőívben megadott válaszok közül egyetlen tényező bizonyult jelentősnek: a diákokat leginkább a katonai témák iránti érdeklődés vonzotta (65%), a Magyar Honvédségről való információszerezést azonban mindössze 27 százalékuk említette (1. ábra).

1. ÁBRA: A katonai alapismeretek tantárgy választásának motivációs alapja (%)



Forrás: saját empirikus vizsgálat adatai. (A megadott válaszlehetőségek közül többet is megjelölhettek a tanulók.)

A rangsorskála második helyén (40%) a jövőbeni tervekkel kapcsolatos indíttatás áll. Amennyiben ezt az eredményt az összes, jelenleg katonai alapismereteket – nappali képzési munkarendben és nem szakkörben – tanuló fiatalra (1200 fő) vonatkoztatjuk, akkor 484 fő az, aki későbbi tervei miatt választotta a tantárgyat. A fiatalok valamivel több mint egyharmada (38%) fizikai állóképességének fejlesztését várja a katonai alapismeretek gyakorlati részének elsajátításával. A megkérdezettek 10 százalékát a tantárgyból tehető érettségi vizsga ösztönzi.

A választás motivációjára mindössze egy szűk kör (8%) esetében volt hatással a pedagógus ajánlása. Megítélésem szerint azonban, a tantárgy jövője szempontjából nem elhanyagolható kérdés akár a jelenlegi oktatók bizalmának növelése, akár a potenciális tanárok megnyerése az oktatás feltételrendszerének javításával, illetve a kommunikáció révén.

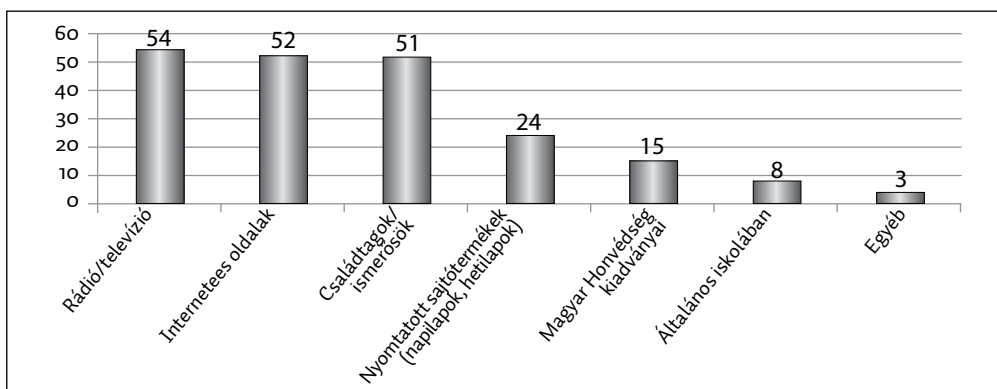
A Magyar Honvédségről szerzett ismeretek a tantárgy tanulása előtt

A vizsgált populáció több mint kétharmadának (69%) minimális ismeretei voltak a Magyar Honvédséget illetően. A középiskolások 19 százaléka állította, hogy a tantárgy tanulása előtt semmilyen információval nem rendelkezett a Magyar Honvédségről, 12 százalék viszont úgy nyilatkozott, hogy meglátása szerint, eléggé jártas volt már a témában a katonai alapismeretek tanulását megelőzően is.

Az információszerzés forrásai

Azok körében, akik már rendelkeztek több-kevesebb ismerettel (317 fő), arra kerestem választ, hogy a Magyar Honvédségről szerzett információi milyen forrásból származnak. A középiskolások körében – csakúgy, mint általában a fiatal generáció többi szegmensében is – megfigyelhető az internet térnyerése a többi médiummal szemben: a megkérdezettek 52 százaléka a világhálóról tájékozódik. Nem elhanyagolható ugyanakkor a hagyományos elektronikus csatornákból (54%), valamint a családtagoktól/ismerősöktől származó (51%) értesülések aránya. Úgy gondolom, hogy utóbbi esetben az egyén szűkebb környezetének véleményformáló szerepét semmiképpen sem lehet figyelmen kívül hagyni (2. ábra).

2. ÁBRA: A Magyar Honvédségről szerzett információk forrásai (%)

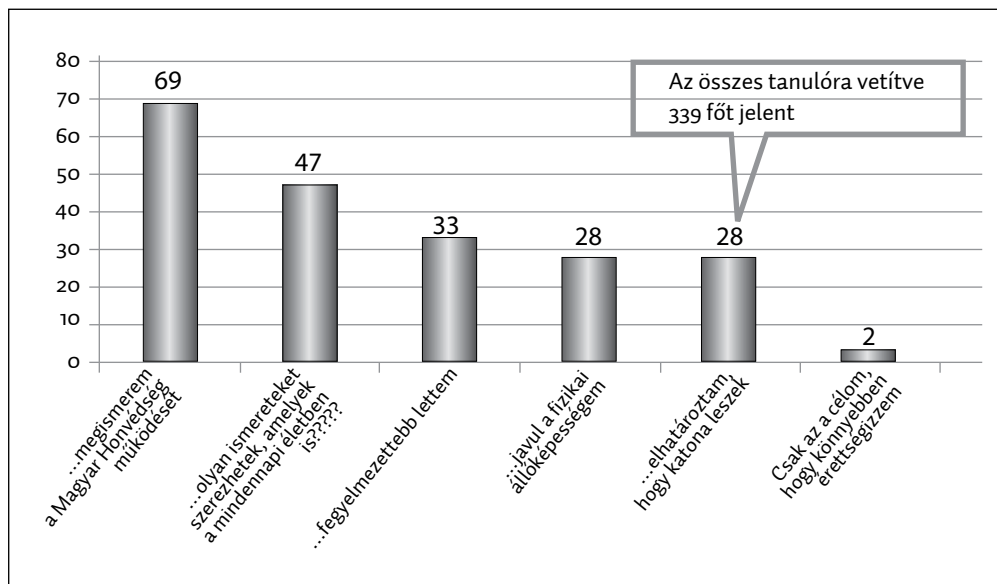


Forrás: saját empirikus vizsgálat adatai. (A megadott válaszlehetőségek közül többet is megjelölhettek a tanulók.)

A tantárgy ismeretanyagának elsajátítása során kialakult vélemények

Kutatásomban választ kerestem arra is, hogy a diákok hogyan vélekednek a katonai alapismeretekről a tantárgy tanulása közben. A 3. ábrából egyértelműen kitűnik, hogy a rangsor első helyén (69%) a Magyar Honvédségről megszerzett ismeretek állnak, vagyis a megkérdezettek közül ennyien gondolták úgy, hogy a tananyag révén átfogó képet kapnak/kaptak a MH működéséről, feladatairól.

3. ÁBRA: A tananyag elsajátítása során kialakult vélemények megoszlása (%)



Forrás: saját empirikus vizsgálat adatai. (A megadott válaszlehetőségek közül többet is megjelölhettek a tanulók.)

Viszonylag sokan – a diákok közel fele (47%) – úgy gondolják, hogy a tananyag a mindennapi életben is jól használható. Érdekes vagy inkább elgondolkodtató az a tény, hogy a fiatalok egyharmada úgy látja, hogy fegyelmazettebbé vált a tantárgy tanulása folyamán. A fizikai állóképesség fejlődése – amely egyúttal a tantárgy választásának egyik mozgatórugója is volt – a minta 28 százalékánál következett be.

A kérdőív adatainak feldolgozása után kiderült, hogy a katonai pálya választása a gyerekek 28 százalékánál fogalmazódott meg a tantárgy tanulása során. Az összes, jelenleg katonai alapismereteket iskolarendszerű képzésben tanuló diákra vonatkoztatva ez aktuálisan 339 főt jelent.

A Magyar Honvédség megítélése a tantárgy teljesítése során

A válaszok összesítése után bebizonyosodott, hogy a katonai alapismeretek tanulása a megkérdezettek 34 százalékánál alapvetően nem változtatta meg a Magyar Honvédségről

korábban kialakult képet. Számottevő azonban az a létszám, a diákok több mint fele (52%), akiknél jelentős mértékű, pozitív irányba történő elmozdulás volt tapasztalható. Jelentős mértékű, negatív irányú véleményváltozást a diákok 2 százaléka jelölt meg. (Annak kiderítésére, hogy fentiekben milyen mértékben játszik szerepet az adott oktatási intézmény közelében található katonai alakulat, a gyakorlati foglalkozások zökkenőmentessége vagy éppen az oktató felkészültsége, leginkább egy újabb, kvalitatív technikákat alkalmazó vizsgálat lenne hivatott.)

Igaz ugyan, hogy a kérdésfeltevésben csak a Magyar Honvédségről alkotott kép szerepelt, azonban az intézmény megítélése egyben az ott dolgozókra is vonatkoztatható, így valószínűnek tartom, hogy a fiatalok hasonlóképpen vélekednek a honvédség kötelékében szolgálatot teljesítő katonákról is.

Érettségi utáni tervek

Következő kérdésem arra vonatkozott, hogy a tantárgyból történő érettségi vizsgát követően vajon mennyien fontolgatják a katonai pálya választását. A megkérdezett diákok számottevő része (30%) nem tudott, vagy nem akart válaszolni a feltett kérdésre.

A mintába került tanulók közel egyharmada (32%) a Nemzeti Közszerződési Egyetem Hadtudományi és Honvédtisztképző Kart⁶ jelölte meg mint az érettségit követő intézményt. A diákok 16 százaléka tervezi, hogy a szentendrei MH Altiszti Akadémiára⁷ jelentkezik érettségi után. A fiatalok 16 százalékának jelenlegi szándéka, hogy a Magyar Honvédség szerződéses légénységi állományába kerüljön a vizsgák után.

Megjegyzendő, hogy a felmérés nem vizsgálta a mintában szereplő fiatalok önkéntes tartalékos katonai szolgálatvállalás iránti hajlandóságát, de úgy vélem, hogy a kapott adatok tükrében – ha csak korlátozottan is, de – előre jelezhető a fiatalok ilyen irányú szándéka.

A katonai alapismeretek tananyag megítélése

A következőkben a diákoknak 5 fokú, szemantikus differenciál skála alapján kellett véleményt alkotni a tananyagról. A válaszadók közel egyharmada (32%) úgy értékelte, hogy az ismeretanyag viszonylag könnyen érthető, ugyanakkor további 38 százalék szerint közepesen nehéz az anyag.

Az elsajátításra szánt időtartamot tekintve a diákok mindössze 19 százaléka látta úgy, hogy aránylag rövid idő alatt meg lehet tanulni a leckéket, a megkérdezettek 39 százaléka azonban úgy véli, hogy relatíve hosszú a tanulásra fordított idő. Az ismeretanyag szerkezetét a fiatalok csaknem egyharmada logikus felépítésűnek találja, a többiek (34%) csak viszonylag tartják logikusnak. A diákok közel fele (49%) szerint nagyon érdekesek a témakörök, és mindössze 3 százalékuk értékelte unalmasnak a tananyagot.

6 A Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem, a Rendőrtiszti Főiskola, valamint a Corvinus Egyetem Közigazgatástudományi Kar integrációjával 2012. január 1-jétől jött létre a Nemzeti Közszerződési Egyetem.

7 A MH Kinizsi Pál Tiszthelyettes Szakképző Iskola és a MH Központi Kiképző Bázis integrációjával jött létre a MH Altiszti Akadémia.

Kötelező tantárgy legyen-e a katonai alapismeretek?

A fiataloknak mindössze 5 százaléka nem tudott vagy nem akart nyilatkozni arról, hogy intézményükben kötelező legyen-e a jövőben a katonai alapismeretek tantárgy. Az igennel válaszolók voltak többségben, 70 százalékuk (52 lány, 219 fiú) mondta azt, hogy legyen kötelező. A kérdésre nemmel válaszolók aránya viszont 25 százalék (26 lány, 72 fiú) volt.

A kérdésfeltevés során nem voltak előre meghatározott válaszvariációk, a diákoknak saját szavaikkal kellett befejezni azt a megkezdett mondatot, amellyel egyetértettek. Az alábbiakban néhány jellemző pro és kontra véleményt tesztek között:

Igen, mert...

- „...ez nagyon fontos főleg azoknak, akik katonának készülnek, és akik fegyelmeztettebbek akarnak lenni.”
- „...nagyon hasznos tantárgy, az embereknek alapvető ismereteket biztosít.
- ...kell, hogy a diákok tanuljanak egy kis fegyelmet és tisztességet.”
- „...olyan ismereteket szerezhettek, melyek a mindennapi életben is hasznosak. Ráadásul érdekes tantárgy.”
- „...fontos a hazaszeretetre való nevelés.”
- „...így a többi diák is megtudhatja, hogy milyen a katonák élete, és hogy mit tesznek kockára a haza védelméért.”
- „...legalább a fiatal középiskolás korosztály is megtanulja, mi az a Magyar Honvédség, és más véleményt alkotnak róla.”
- „...fegyelmet visz a többi tanórába is.”
- „...sokkal több mindent tudnak értelmezni, amit a televízióban látnak.”

Nem, mert...

- „...szerintem az nem jó, ha valakinek muszáj, inkább lehessen választható.”
- „...azoknak a diákoknak, akik nem szeretnék ezt tanulni, nem szabad erőltetni.”
- „...nem mindenki szereti a katonai dolgokat, és akinek nem tetszik, az nem fog erre a tantárgyra nagy erőket mozgósítani, és ennek eredménye lehet az év végi megbukás.”
- „...akit nem érdekel, az csak rontaná a színvonalat.”
- „...nem szeretném elsajátítani érettségéhez, egyszerűen csak megismerni.”
- „...szerintem az életben nem fogom használni, de az órák nagyon érdekesek.”
- „...nem szeretném másra ráerőszakolni, aki nem szeretné.”

A válaszokból megfigyelhető, hogy a támogató érvek között gyakori a hasznos és nélkülözhetetlen ismeret, a fizikai kondíció fejlesztése, de mindezek mellett feltűnően sokszor szerepel a fegyelem, a rend, a tisztelet és a becsület iránti kíváncsóság. A megfogalmazott igények azonban, véleményem szerint, már jóval túlmutatnak a tantárgyi kereteken, az elvárások háttérben meghúzódó okok feltárása szociológiai kategória.

A katonai alapismeretek kötelezővé tételét elutasító fiatalok leginkább az önkéntes elhatározáson alapuló döntés fontosságát, valamint a diákok téma iránti érdeklődésének eltérő mértékét hangsúlyozzák.

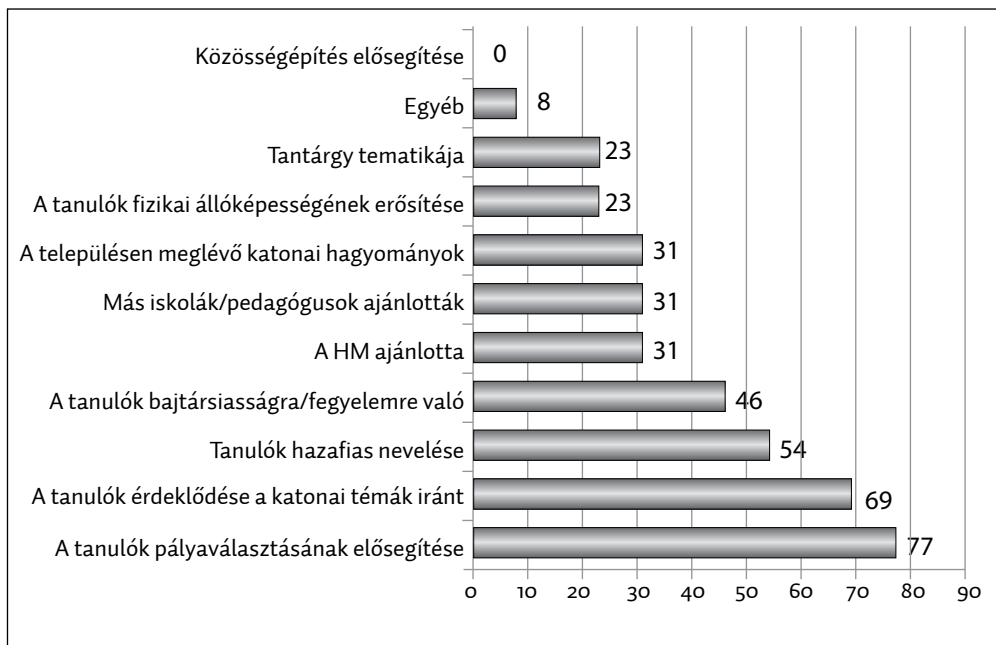
3.2. Katonai alapismeretek – az oktatók szemszögéből

A katonai alapismeretek tantárgyra vonatkozó, oktatók körében történő vizsgálat a tanulók felmérésével azonos időben zajlott, önkéntes kérdőíves megkérdezés módszerével.

A katonai alapismeretek bevezetésében szerepet játszó motivációs tényezők

Az iskolákban a tantárgy bevezetésének hátterében, a kérdőívben felsorolt indokok közül kettő különösen fontosnak bizonyult. Az intézmények leginkább a tanulók pályaválasztásának elősegítése (77%), illetve a diákok katonai témák iránt való érdeklődése (69%) miatt döntöttek a tantárgy elindítása mellett. A rangsorban hangsúlyos szerep jutott továbbá a fiatalok hazafias nevelésének (54%) is (4. ábra).

4. ábra: A Katonai alapismeretek tantárgy bevezetésének motivációs alapja (%)



Forrás: saját empirikus vizsgálat adatai. (A megadott válaszlehetőségek közül többet is megjelölhettek a tanulók.)

A tantárgy oktatásával kapcsolatos jellemzők

A megkérdezett középiskolákban a 2011/2012-es tanévben összesen 745 fő tanulta a tantárgyat, évfolyam szerinti megoszlásukat a 3. táblázat szemlélteti. Vizsgálatomban az összlétszám felét (52%) kérdeztem meg. A katonai alapismereteket országos szinten iskolarendszerű képzésben aktuálisan mintegy 1200 gyerek tanulta, a kutatásba bevont megkérdezettek a sokaság 32 százalékát alkotják.

3. TÁBLÁZAT: A katonai alapismereteket tanuló diákok évfolyam szerinti megoszlása (%)		
Évfolyam	Fő	%
9.	315	42
10.	227	30
11.	153	21
12.	50	7
Összesen	745	100

Forrás: saját empirikus vizsgálat adatai.

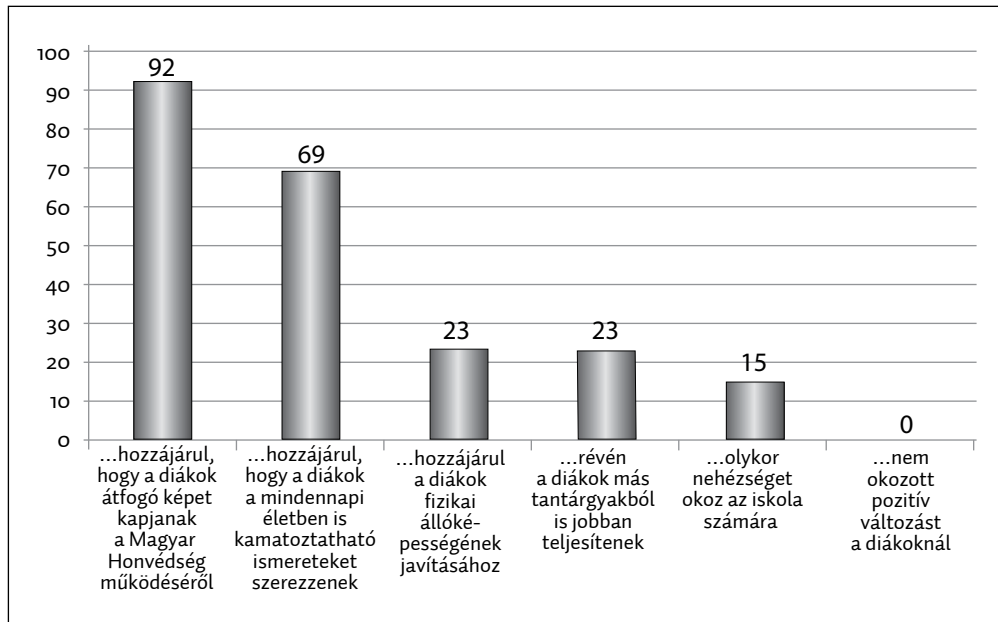
A katonai alapismeretek elméleti oktatása a felmérés szerint minden iskolában megoldott. Négy helyen az iskola főállású pedagógusa, öt intézményben nyugállományú katona, három helyen aktív katona, egy iskolában nyugállományú határőr, további egy helyen nyugállományú rendőr is oktat. (A megkérdezett intézmények között vannak olyanok, ahol más-más oktatja az elméleti és a gyakorlati ismereteket.)

A gyakorlati képzést tekintve már közel sem ilyen kedvező a kép. Az iskolák egynegyedének gondjai vannak e téren. Az oktatási intézmények azonban igyekeznek ezt kompenzálni, és keresik a kapcsolatot a Magyar Honvédséggel. Alakulattal, toborzóirodával, honvédséghez kötődő társadalmi szervezettel alakítottak ki együttműködési megállapodást. Sajnos három iskola semmilyen honvédségi kapcsolattal sem rendelkezik.

A katonai alapismeretek megítélése, javaslatok

A vizsgálatba bevont oktatókat a továbbiakban arra kértem, hogy a diákok szempontjából értékeljék a tantárgy ismeretanyagát. Az 5. ábrából kitűnik, hogy az oktatók jelentős része úgy véli, hogy a tantárgy segít abban, hogy a tanulók átfogó képet kapjanak a Magyar Honvédség működéséről, feladatairól. A megkérdezettek közül sokan vélik úgy, a tananyag alkalmas arra, hogy a fiatalok a mindennapi életben is hasznosítható ismeretekre tegyenek szert. Néhány (23%) oktató szerint a tantárgy gyakorlati része hozzájárul a diákok fizikai kondíciójának fejlesztéséhez, illetve akadtak olyanok is, aki szerint a tanulók jobban teljesítenek más tantárgyakból is.

5.ÁBRA: A katonai alapismeretek tananyagának megítélése (%)



Forrás: saját empirikus vizsgálat adatai. (A megadott válaszlehetőségek közül többet is megjelölhettek a tanulók.)

Az oktatókat arról kérdeztem, hogy megítélésük szerint melyek azok a tényezők, amelyek segítenék a tantárgy hatékonyabb elsajátítását. A megadott tényezőket 5 fokú skálán kellett rangsorolniuk. A válaszadók nélkülözhetetlennek tartják a szaktárca anyagi támogatását és a honvédség által szervezett sportnapok, katonai táborok lebonyolítását. Ugyancsak nem nélkülözhető a HM által biztosított, egyes tantárgyakhoz kapcsolódó oktatási, illetve digitális taneszköz és módszertani kiadvány kifejlesztése.

Nagy segítség lenne a missziós tapasztalattal bíró katonák tájékoztató előadása, vagy az oktatás tapasztalatainak megosztása a pedagógusok körében. A megkérdezettek szerint hatékonyabbá válna az oktatás tanulmányi vetélkedőkkel, illetve nagy segítség lenne az iskolák támogatása az érettségi lebonyolításában (pl. érettségire felkészítő szervezése). Az oktatók háromnegyedének meglátása szerint a katonai alapismeretek oktatását elősegítené, ha a gyerekek már az általános iskolában információt kaphatnának a témában, például szakkörök, rendezvények látogatása formájában.

Választható vagy kötelező legyen-e a katonai alapismeretek tantárgy

Arra a kérdésre, hogy intézményükben továbbra is választható legyen-e a katonai alapismeretek tantárgy, a megkérdezettek mindegyike igenlő választ adott. A tantárgy kötelezővé tételéről már megoszlanak a vélemények, hiszen heten úgy nyilatkoztak, hogy erre nincs szükség, mivel a tantárgynak még „ki kell fornia”, illetve a kötelező jelleg sok tekintetben

tönkre tehetné az eddigi eredményeket, ellenben a honvédelmi nevelést – nem tanórai keretek között – kötelezővé lehetne tenni.

Megoszlanak a vélemények a tekintetben is, hogy kötelező legyen-e a tantárgy az ország valamennyi középiskolájában. A nemmel válaszolók szerint hitelét vesztené a tantárgy, és nincs elegendő oktató sem, továbbá nem minden iskolának ez a fő profilja. Az igenlők szerint, a sorkatonai szolgálat eltörlése óta a fiatalok nem kapnak katonai ismereteket. A tantárgy a fiatalok személyiségfejlődését szolgálná, és egyszerűsített anyaggal lehetne kötelező.

4. ÖSSZEGRZÉS

A katonai alapismeretek tantárgy népszerűsége az új tananyagnak és a kidolgozott pedagógiai rendszernek köszönhetően 2010 óta folyamatosan növekszik. A jelenlegi tananyag tartalma és az oktatási célok megfelelnek a hazafias és honvédelmi nevelés céljainak, továbbá az emelt szintű érettségi lehetőségének megteremtésével a téma iránt mélyebb érdeklődést mutató diákok is megtalálják a nekik szükséges mélységű ismeretanyagot.

A közeljövő kiemelt feladata, hogy legyen elég, a jogszabályokban meghatározott követelményeknek is megfelelő, jó felkészült pedagógus.

IRODALOM

- Magyarország Alaptörvénye [Magyar Közlöny 2011. évi 43. szám, XXXI cikk (1)-(5)]*
110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. In *Magyar Közlöny*, 2012/66. sz.
- DR. CZANK László (ny. alezredes): A katonai alapismeretek tantárgy pedagógiai rendszere. *Honvédségi Szemle*, 2011/65, 6. sz.
- STUMMER Judit (2011): *A honvédelmi ágazat ifjúságpolitikai koncepciójának marketingszemléletű bemutatása a KatonaSuli programon keresztül*. Diplomadolgozat. Szent István Egyetem Marketing Intézet.
- VARTMAN György (mk. Órnagy): Bevezető. In *Tanári kézikönyv a Katonai alapismeretek című tankönyvhöz*. OKKER Kiadó, Budapest. 2006. ISBN 963 8000 15 X.

Mayer József

A felnőtteket oktató iskolák belső világa¹

1945 nyarán az országban sok helyütt megszervezték a dolgozók iskoláit. Az Ideiglenes Nemzeti Kormány elképzelései szerint ezzel az iskolatípussal oldották volna meg azoknak a felnőtteknek a magasabb szintű iskoláztatását, akik korábban nem tanulhattak. Az akkori felnőttoktatást folytató intézmények belső világáról egyelőre keveset tudunk. Ezt a hiányt igyekszik csökkenteni ez a tanulmány.

FELNŐTTEK AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

A dolgozók általános iskoláinak a megszervezésére és az oktatás elindítására valamivel később került sor, mint a középfokú képzés esetében. Ezeknek az alapfokú iskoláknak a működéséről viszonylag keveset tudunk, ez többnyire a források szűkös volta miatt van így. A következőkben egy töredékes forráscsoport² alapján mutatunk be egy olyan fővárosi iskolát, ahol már 1947-től kezdve biztosan foglalkoztak felnőttek oktatásával.

A főváros kilencedik kerületében, a Mester utca 19. szám alatt működött a Községi Általános Iskola, amelyben lehetőséget kaptak a felnőttek arra, hogy pótolják hiányos alapfokú iskolázottságukat. Az iskola az első években egyrészt a nyári és a téli időszakban szervezett magántanulók számára úgynevezett osztályozóvizsgákat, másrészt pedig megkezdte tanévhez kötötten az osztályrendszerű oktatást.

A magántanulók a magyar nyelv és irodalom, történelem, föld- és néprajz, természettan, számolás-mérés, rajzolás, ének tantárgyak mellett háztartási és ipari ismeretekből tettek vizsgát, míg az osztályrendszerben tanulók már nyelvet is tanultak, jobbra németet.

1948 nyarán az előkészítő tanfolyamon 43 fő vett részt, 23 férfi és 20 nő. Felekezeti megoszlásuk szerint többségük római katolikus és református volt, de néhányan az evangélikus, illetve a görög katolikus egyházhoz tartoztak. Két hallgató izraelitának vallotta magát.

1. TÁBLÁZAT: A hallgatók felekezeti megoszlása (fő)				
Római katolikus	Református	Evangélikus	Görög katolikus	Izraelita
21	11	5	4	2

1 Fejezet egy készülő könyvből.

2 Fővárosi Levéltár, FLT VIII. 2065. fond.

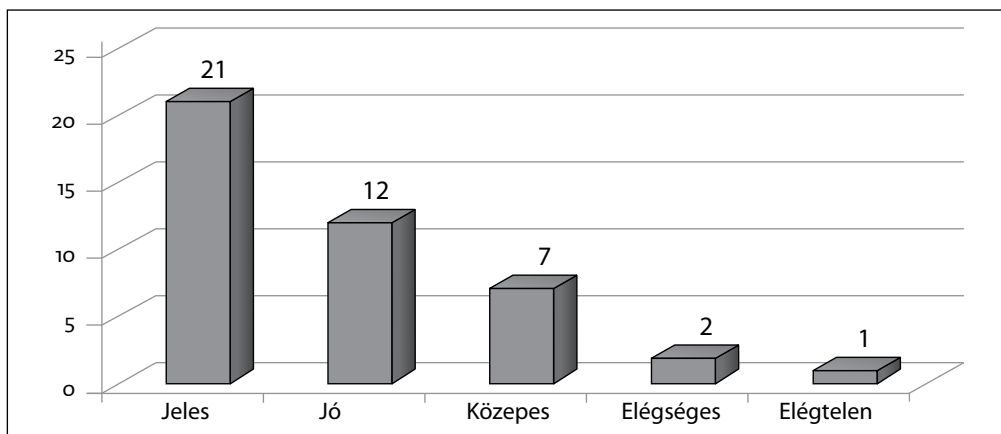
Az adatokból az apák foglalkozását ismerjük. A szülők túlnyomó többsége még a vizsga időpontjában is vidéken élt, ami azt is mutatja, hogy a tanulók között sok olyan személyt találhatunk, akik felnőtt korukban költöztek Budapestre. Azt, hogy ez melyik időpontban történt, nem tudjuk megállapítani. Annyit lehet valószínűsíteni, hogy a fővárosba költözés leggyakoribb oka a (jobb) elhelyezkedési/munkavállalási lehetőség volt.

Az apák túlnyomó többségének nem volt számottevő iskolai végzettsége. Azonban vannak közöttük olyanok is, akik már rendelkeztek bizonyos szakmai végzettséggel/tudással, bár néha csak olyanal, amely a mesterek melletti munkavégzésre adott lehetőséget. Az általuk választott szakterületek az agráriumban többnyire olyanok voltak, amelyek piacképesnek bizonyulhattak. Egy-egy személy esetében a kispolgári léthelyzet is megfigyelhető.

2. TÁBLÁZAT: A tanulók szüleinek (apák) foglalkozása (fő)	
Földmunkás	10
Napszámos	8
Cipész	6
Kovácssegéd	4
Gépészsegéd, bádogos, gyári napszámos	2-2-2
Kórházi portás	2
Szaktanácsos/munkás	2
Ügyviteli alkalmazott	1
Kőműves- és lakatossegéd	1-1
Ismeretlen	2
Összesen	43

A tanulók többsége, részben korábbi lakóhelyén, néhányan pedig már ebben az iskolában végezték előző tanulmányaikat. Azt nem tudjuk pontosan, hogy milyen céljaik voltak, de azt igen, hogy többségük rendkívül ambiciózus módon tanult, ezt eredményeik is tükrözik. A tanulók többsége jeles vagy jó eredményt ért el, és csak egyetlen esetben kellett valakit pótvizsgára utasítani, és tudjuk, hogy az illető ott sikeresen teljesítette a követelményeket.

1. ÁBRA: A tanulók eredményei (fő)



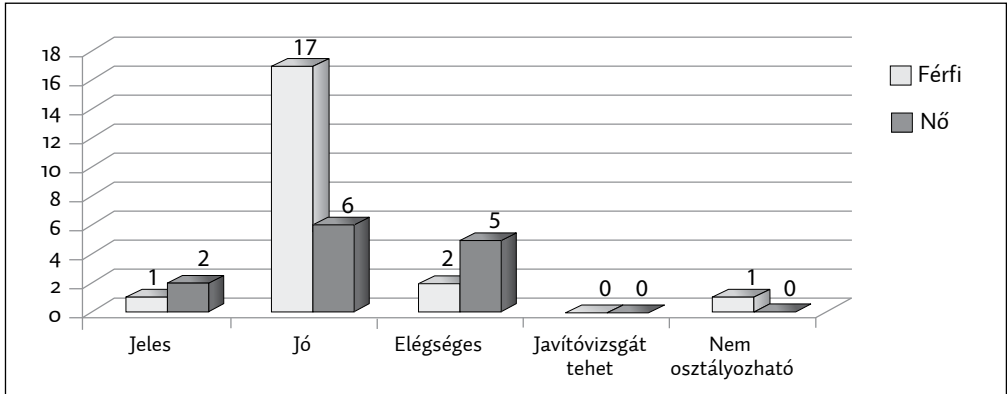
A tanulók foglalkozás szerinti megoszlását is ismerjük. Többségüknél úgy tűnik, hogy a fővárosba költözés nem bizonyult rossz stratégiának, mert vannak közöttük olyanok, akik iskolázottságuk hiánya ellenére is „jó álláshoz” jutottak, „rózsaszíngalléros” állásokat tölthettek be. Néhány esetben azonban olyan munkaterületről van szó, ahol a munka elvégzése már komolyabb szakértelmet követelt meg. Sajátos csoportját alkotják a tanulóknak azok, akik egy-egy szakterületen „tanulóknak” tüntették fel magukat. Számukra – ez nagy valószínűséggel megállapítható – az általános iskola befejezése nélkül a kívánt szakképzettség megszerzése nem lett volna lehetséges.

3. TÁBLÁZAT: A tanulók foglalkozás szerinti megoszlása (fő)

Ápolónő	7
Gyári munkás	6
Lakatos	5
Kereskedelmi tanuló	4
Takarítónő	4
Háztartásvezető	3
Joint-altiszt, altiszt	2-2
Fehérnemű-feldolgozó	2
Gépíró	2
Közért-alkalmazott, kórházi alkalmazott	1-1
Tanuló	1
Ismeretlen	3
Összesen	43

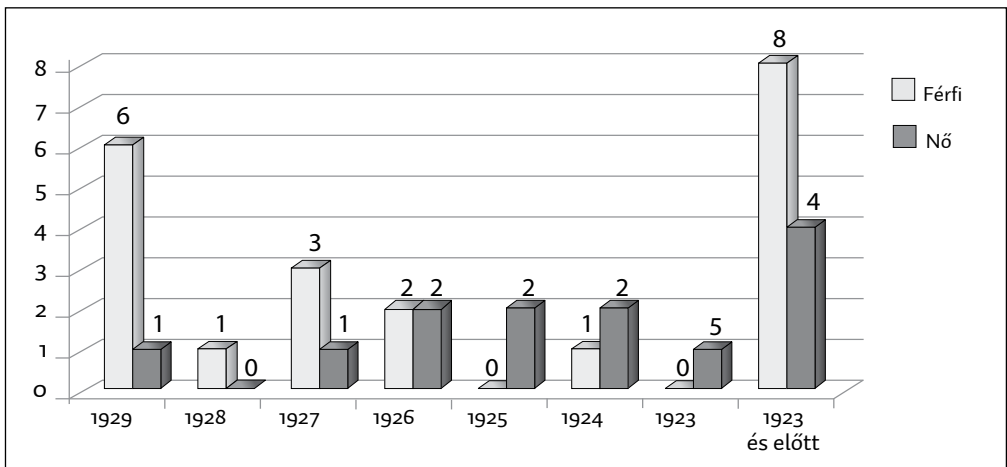
Az 1947/48-as tanévben a téli időszakban az ötödik osztály anyagából tettek vizsgát a hallgatók. Olyan személyekről beszélünk, akik csekély iskolai előzményekkel, rövid tanulási pályafutással a hátuk mögött érkeztek el a vizsgához. A csoportban 25 férfi és 13 nő volt, ám közülük a tanév folyamán 8-an kimaradtak, 4 férfi és 4 nő. A vizsgán a csoport jól szerepelt, amint azt a 2. ábrából láthatjuk. Nem volt bukás az osztályban, és csak egy tanuló volt a hiányzások miatt osztályozhatatlan, ő már nem kezdhetette meg a vizsgákat.

2. ÁBRA: Az ötödik osztály eredményei 1947/48 tél (fő)



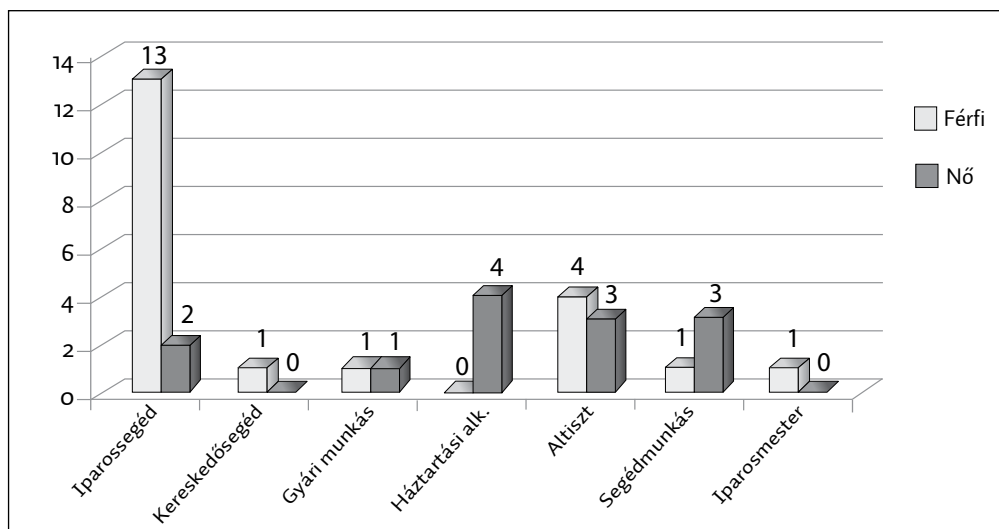
Az e csoportba járók többsége Budapesten lakott, néhányan Pest megyében. Életkori megoszlásuk Janus-arcot mutat. A férfiak esetében egy idősebb és egy fiatalabb csoport az, ami az arculatot markáns módon meghatározza, míg a nőknél kiegyensúlyozottabb a helyzet. Az osztály egészét tekintve azonban az látszik, hogy az idősebbek száma magas. Feltételezhető, hogy közülük többen azt érezték, hogy életkoruk miatt, ami a tanulást illeti, az utolsó pillanatban vannak, és ezért igyekeztek élni a kínálkozó alkalommal.

3. ÁBRA: A tanulók életkori megoszlása (fő)



A pedagógusok által készített kimutatás alapján a tanulók zöme gyakorlatilag segédmunkát végzett, néhányan voltak közöttük olyanok, akik altisztként már „magasabb” beosztásban dolgoztak. Külön csoportot képeztek azok a nők, akik háztartási alkalmazottként, azaz gyakorlatilag „cselédként” dolgoztak. Mindent egybevetve valószínűsíthető, hogy többségüknél helyzetük megváltoztatásának szándéka motiválhatta a tanulás megkezdését.

4. ÁBRA: A tanulók foglalkozás szerinti megoszlása (fő)



Az eddig bemutatott képet egy, az 1948/49-es tanév végén a nyolcadik osztály anyagából vizsgát tett csoport bemutatásával egészítjük ki. Ebben az esetben tudjuk, hogy itt is 43 fő tett vizsgát, csak itt a nők voltak a csoportban 23-an. A csoport jó teljesítményt nyújtott, itt sem volt bukás, sőt még elégséges osztályzat sem, ugyanakkor öt fő teljesítményét kitűnőre értékelték a vizsgáztató tanárok. Sem a felekezeti, sem pedig a foglalkozás szerinti megoszlásban nem mutat más képet ez a csoport, mint a fentebb bemutatott, ezért ennek részletezésétől most eltekintünk. Amit viszont itt részletesebben megismerhetünk, az a tanulók lakóhelye.

A tanulók többsége a főváros pesti oldalán élt, néhányan voltak olyanok, akik az úgynevezett peremvárosokból látogatták az iskolát. Azt nem tudjuk, hogy pontosan mi volt az iskolaválasztás oka, *miért éppen ezt az iskolát választották*, legfeljebb találgatásokba bocsátkozhatunk. Arra van adat, hogy korábban már tanult valaki a hallgatók közül ebben az iskolában. Az is felmerülhet, hogy könnyen megközelíthető volt ez az intézmény a jelentkezők számára. De arra is gondolhatunk, hogy hasonló iskolát másutt nem találtak.

A tanulók zöme azonban abban a kerületben lakott, ahol az iskola volt, de többen jártak át a szomszédos kerületből is. Azt nem tudjuk, hogy a munkahelyük hol volt, de valószínűleg az iskola elérése nem került különösebben hosszú időbe, s nem járt – mint a távolabb élő tanulók esetében szinte bizonyosan – közlekedési nehézségekkel.

4. TÁBLÁZAT: A tanulók lakóhely szerinti megoszlása (fő)

Kerületek						Peremvárosok
III.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	Soroksár Pestszentimre Rákospalota Kispest
2	6	21	2	4	1	7

TANULÓI ÉLETUTAK (REKONSTRUKCIÓ-KÍSÉRLET)

A tanulókról külön-külön nagyon keveset tudhatunk meg, hiszen a pedagógusok azokat a rovatokat, amelyek például a tanév eseményeiről szóltak, sohasem töltötték ki. Ezért csak rendkívüli óvatossággal lehet rekonstruálni egy-egy tanulói életutat.

A tanulók, mint láttuk, jelentős számban jelentkeztek magánvizsgára. Így tett az a férfi is, aki 1906. szeptember 29-én született a Zala megyei Nagylengyelben. A vizsga időpontjában azonban már Budapesten lakott, az iskolától nem messze, a Dandár utcában. Villanyszerelő volt a foglalkozása. Római katolikus vallású volt, (ezért?) hittanból vizsgát tett, jeles eredménnyel, és végül ez lett a teljes vizsga eredménye is. Korábban szülőhelyén tanult, a Nagylengyelben található népiskolában végzett el hat osztályt. A vizsga időpontjában 42 éves volt.

Egy másik férfi, aki az izraelita felekezethez tartozott, 1924-ben született, a Budapest melletti Rákospalotán. Apja bádogosmester volt, de a vizsga időpontjában már nem élt. Nem tudjuk, hogyan vészelte át a háborús éveket, de az bizonyos, hogy magasabb szintű tanulmányokat nem tudott folytatni, viszont amit tanult, azt ebben az iskolában tette. Elképzelhető, hogy olyan pedagógusok is tanították, akik még gyermekkorából ismerték. Mindenesetre most jó rendű lett a bizonyítványa. A munkahelye a Joint-ban volt, ahol al-tisztként dolgozott. A vizsga időpontjában 24 éves volt.

1931-ben Kerecsenden született az a nő, aki a IX. kerületben lakott és takarítónőként dolgozott. Az apja Felsőtárkányban földműves-napszámos volt. A hetedik osztályt már ő is ebben az iskolában végezte, az általános iskolát jeles eredménnyel fejezte be. Nem tudjuk, hogy miért költözött a fővárosba, de kitartó érdeklődése a tanulás iránt jelzi, hogy talán többet szeretett volna annál elérni, mint amit ebben az időszakban csinált.

EGY KORAI ISKOLAKÍSÉRLET

Az első iskolakísérletre Budapesten, a Ráskai Lea Gimnázium esti tagozatán került sor, amelyet később az iskolával együtt József Attilának neveztek el. A kísérlet célja alapvetően az volt, hogy megoldást találjon a tanítási idő rövid (2 év) és intenzív (mindennapos iskolába járás) voltából keletkező iskolai kudarcokra. Első lépésként az iskola igazgatója a tanítási napok számát négyre csökkentette, és az évek számát egy előkészítő év betoldásával négyre növelte. Az iskola óratervét Benő Kálmán tanulmányából ismerjük.³

5. TÁBLÁZAT: A kísérleti gimnázium óraterve				
Tantárgyak	Előkészítő év	I. év	II. év	III. év
Humanisztikus tagozat				
Hittan	1	1	1	1
Magyar	5	2	2	2
Történelem	–	2	2	2
Gazdasági és társadalmi ismeretek	–	1	2	2
Föld- és néprajz	3	1	–	–
Latin	3	3	3	3
Élő idegen nyelv	4	3	3	3
Bölcsezet, neveléstan	–	–	2	2
Természettan	2	3	4	4
Vegytan	–	2	–	–
Természettan	–	2	2	2
Mennyiségtan	3	3	3	3
Rajz és műalkotások ismerete	2	1	1	1
Egészségtan	–	1	–	–
Összesen	20	21	21	21
Realisztikus tagozat				
Vegytan	–	1	–	–
Természettan	–	2	1	1
Mennyiségtan	–	1	2	2
Ábrázoló mértan	–	2	2	2
Összesen	–	21	21	21

³ Benő Kálmán: Útkeresés. Pedagógiai törekvések a hazai iskolarendszerű felnőttoktatásban az 1945–1948 közötti években. In *Magyar Pedagógia*, 1970/2. 345–346.

A kísérlet tartalmi szempontból is igyekezett a felnőttek oktatását átgondolni. Az előkészítő évben magas óraszámú gyakorlatilag azokat az alapozó tantárgyakat tanították – élő idegen nyelv, magyar, matematika –, amelyek egyrészt a ténylegesen meglévő tudáshiányok pótlását voltak hivatottak csökkenteni, másrészt pedig biztosíthatták a későbbiek szempontjából nélkülözhetetlen tanulási rutinok elsajátítását.

Az első évben a humanisztikus tagozaton megjelent a latin nyelv is, ami azt jelentette, hogy a heti óraszámok harmadában a hallgatók (idegen) nyelvi képzést kaptak. Különleges eleme volt a programnak a rajz és műalkotások elemzése, amelyet a teljes képzési időben oktattak. Itt többnyire nem a készségekre, hanem az elméleti kérdésekre összpontosítottak, tehát művészettörténetet, műalkotás-ismeretet tanítottak.

Az iskola belső életéből, ritka kivételként többet tudhatunk meg, mert – bár rendkívül töredékesen – fennmaradt bizonyos vegyes tartalmú iratanyag az 1946-1950 közötti évekből.⁴ A Ráskai Lea/József Attila Gimnázium az V. kerületben, a Szemere utcában volt. Az iratanyagban nem található meg a kísérlet engedélyeztetésének dokumentuma(i), de nyilvánvaló, hogy engedély nélkül nem kerülhetett volna sor e kísérleti óraterv alkalmazására. Nem tudjuk, hogy milyen eredményeket érhetett volna el a tantestület, mert 1948-ban az iskola módosította a tantervet, amelynek az okairól sem tudunk semmit, bár az időpont alapján lehetnek sejtéseink.

Az 1949/50-es évben két osztály indítását engedélyezték, amelyek – szemben a korábbi lényegesen kedvezőbb helyzettel – nagy létszámúak voltak. Ennek egyszerű oka volt. A gazdasági nehézségekre hivatkozva a főváros takarékosági okokból eleve kevesebb osztály indításához járult hozzá, és emellett néhány intézményt meg is szüntetett. (Így például sem a Berzsenyi, sem pedig a Szent István Gimnáziumokban nem járultak hozzá egyetlen osztály indításához sem.)

A tanulókat így másik iskolákba irányították, s ez a létszámemelkedés tovább növelte a tanulással kapcsolatos problémákat. A 6. táblázat a budapesti helyzetet mutatja be. Egyrészt azt láthatjuk benne, hogy melyek voltak ekkor azok az intézmények, amelyek felnőtteket oktathattak, másrészt pedig azt, hogy hozzávetőlegesen mekkora létszámmal dolgozhattak az érintett intézmények. A belső kerületekben szinte mindenütt található iskola, míg a peremvárosok – a későbbi peremkerületek – esetében kisebb volt a választék. A táblázat már azt a helyzetet mutatja, amikor az iskola-, illetve osztályösszevonások megtörténtek, ami – mint említettük – részben nagyobb létszámokat eredményezett, részben pedig hosszabb utazási idővel járhatott az érintettek számára. (Így arra is volt példa, hogy a Budán található Kiss János altábornagy utcából a diákokat a Ferencvárosban lévő Vendel utcába irányították.)

⁴ Fővárosi Levéltár VIII. 73. Székesfővárosi Községi József Attila Dolgozók Kísérleti Gimnáziuma. (A következőkben a hivatkozások erre a fondra vonatkoznak, amelynek az anyaga az iratok egyenkénti átnézésével kutatható.)

6. TÁBLÁZAT: A dolgozók iskolái Budapesten (1948/49)		
Kerület	Az iskola helye	Az engedélyezett osztályok száma
I.	Mészáros utca	4
II.	Jurányi utca	7
III.	Nagyszombat utca	1 előkészítő + 4
V.	Szemere utca	2
VI.	Rippl-Rónai utca	4
VII.	Barcsay utca	4
VIII.	Horánszky utca	11
IX.	Mester utca	2
IX.	Vendel utca	4
X.	Kederffy utca	2
XI.	Szent Imre herceg út	1 előkészítő + 3
XIII.	Huba utca	7
Budafook		2
Csepel		1 előkészítő + 4
Kispest		2
Pesterzsébet		1 előkészítő + 4
Újpest		1 előkészítő + 6

Az általunk vizsgált iskolában így 1949-ben 6, évfolyamonként 2-2 osztályban tanították a felnőtteket. A tanítás számára nyolc tantermet vehettek igénybe, és szükség esetén az előadótermet, ahol kísérletek végzésére és mozgófilm vetítésre is volt lehetőség. A felnőtt tanulók számára a könyvtárat is megnyitották. Könyvek kölcsönzésére abban az esetben volt lehetőség, ha az adott műre a nappali tagozaton tanulónak éppen ne6. m volt szükségük. Specialitása volt az iskolának, hogy a felnőttek kérésére zenetörténet tantárgy is szerepelt a programban, nyilván a művészeti ismeretek órakeretében.

A tanítást azonban megnehezíthette az a tény, hogy számos tanuló nem rendelkezett megfelelő taneszközökkel. Különösen tankönyvekben volt hiány.⁶

A felnőttek oktatása még ebben az évben is hétfőn, kedden, csütörtökön és pénteken zajlott, napi 4 tanórát tartottak, de több esetben előfordult, hogy a tanítást csak 17.45-kor tudták elkezdni. Ennek az volt az oka, hogy a hallgatók közül többen nem kaptak a munkahelyükön munkaidő-kedvezményt, de arra is volt példa, hogy a nappali tagozat vette

⁵ D/56. (A főváros 13.152. számú ügyirata rendelkezett az új helyzetről.)

⁶ D 22/1949.

igénybe a szükséges tantermeket e késői időpontig. Nagy problémát jelentett az is, hogy egyre több dolgozó esetében a tanulást ellehetetlenítő tényezővé vált az egyre magasabb óraszámot igénylő munkahelyi túlórákon és a különféle munkaversenyeken történő kötelező részvétel.

Az utóbb József Attila nevét viselő iskola „visszafejlesztésének” pontos okai nem ismertek, de a körülmények ismeretében nem tévedhetünk nagyot, ha azt állítjuk, hogy a diktatúra kiépülésének időszaka nem kedvezett a „különutas” vagy „alternatív” szakmai megoldásoknak. A szigorítások minden területen éreztették a hatásukat. Ami az iskola gazdálkodását illeti, 1949-ben már ez is sokkal szabályozottabb volt, mint ahogy ezt korábban az intézmények vezetői megszokhatták. Egy rendeletben felhívták a figyelmüket arra (VKM.158.556/19498.V.1), hogy az intézmény alapköltségvetésétől mindenfajta támogatást külön kell kezelniük, ami az intézményi gazdálkodást átláthatóbbá tette. A pedagógusok a vizsgáztatásért díjazásban részesültek, ami az amúgy alacsony fizetések mellett fontos kiegészítő juttatás volt.⁷ Az óradíj 20 forint volt, amit a pedagógusok egy része talán túlórában kapott meg. Úgy tűnik, hogy a pedagógusok többsége a nappali tagozatról áttanított a felnőtt tagozatra, ami hetente átlagosan 6-8 óra munka- és jövedelemtöbbletet jelenthetett számukra. Az nem derül ki az iratokból, hogy a felnőtteket oktatók között voltak-e óraadó pedagógusok.

A megszorítások további jele volt az is, hogy az iskola vezetőinek új tantárgyfelosztást kellett készíteniük⁸ a következő évre, amelyben már csak heti 20 tanóra szerepelhetett.

7. TÁBLÁZAT: A főváros által kibocsátott rendelet (1295-0-3/1950/IV.) nyomán megváltozott tantárgy- és óratervezet a vizsgált iskolában

Tantárgy	I.	II.	III.	IV.	I.	II.	III.	IV.
	Humanisztikus tagozat				Realisztikus tagozat			
Magyar nyelv és irodalom	5	3	4	4	4	3	4	4
Történelem	2	2	3		2	2	3	3
Földrajz	–	2	2	–	1	2	2	–
Latin nyelv	–	2	2	2	–	–	–	–
Orosz nyelv	5	3	3	3	3	3	2	2
Kémia	2	2	–	–	4	2	–	–
Természetismeret	2	2	2	2	2	2	2	2
Matematika	4	2	2	3	5	4	3	3
Ábrázoló geometria	–	–	–	–	–	–	2	2
Fizika	–	2	2	2	–	2	2	3
Alkotmánytan	–	–	–	1	–	–	–	1

⁷ Az egyik érettségi vizsgán az elnök és az igazgató 190-190 forint, a jegyző 95, míg a pedagógusok a vizsgázók számától függően 16 és 152 forint külön díjazásban részesültek. (D 34/1949 és D 17/1949.)

⁸ D 55/1949. és D 57/1950.

A tantárgyak sorában a legjelentősebb változást az okozta, hogy az élő idegen nyelvként immár mindenkinek orosz nyelvet kellett kötelezően tanulnia, és a hittan (az iskolák államosítását követően) kikerült az iskola programjából. A nyelvi képzésre fordított összes idő számottevően egyelőre nem csökkent, csak a kínálat változott. Hasonlóan járt a művészeti ismereteket közvetítő tantárgy is. A társadalmi és gazdasági ismereteket a színtelembb és átpolitizált „Alkotmánytan” váltotta. A tanórák időtartama egységesen 45 perc lett. A tanítási idő egésze azonban jelentősen megnőtt, mert a képzés időtartamát egységesen négy tanévben határozták meg. Ez új helyzetet teremtett, mert úgy tűnik, hogy a képzési idő rövidítésére irányuló törekvéseknek ezzel a döntéssel igyekeztek gátat szabni.

Ami a tanulók szociális összetételét illeti, az iskolavezetés egyre nagyobb nyomásnak volt kitéve annak érdekében, hogy az intézményben biztosítsa az előírt beiskolázási arányt. A Fővárosi Tanács Végrehajtó Bizottsága egy körlevélben hangsúlyozta, hogy a propaganda célja az, hogy a „jelentkezők majdnem kivétel nélkül szegény paraszt származásúak, üzemi munkások és szegény paraszt legyen”⁹ (sic!). Ezekben az években az iskolák élete is egyre erőteljesebben átpolitizálódott, amelyet – sok egyéb mellett – az is jelzett, hogy elkészítették az iskolában tanító pedagógusok számára a *Vezérfonal a dolgozók iskoláiban tartandó iskolagyűlések számára* című kiadványt. Ez pontos előírásokat tartalmazott arra nézve, hogy hogyan kell a hallgatók agitációját megszervezni a választásokkal kapcsolatban. Hasonlóan kulcsszerepet szántak a tanároknak a „Tanulj tovább” mozgalomban, amelynek az volt a célja, hogy (tovább) emelje a munkás- és parasztszármazású tanulók főiskolai/egyetemi jelentkezésének az arányát.

A politikai változások miatt számos tantárgy tartalmában alapvető változások következtek be. Az 1950. évi érettségi kapcsán utasították az iskola igazgatóját, hogy magyarból a tételek az alábbi területeket ölelhetik fel:

- a. A magyar irodalom történetéből tétel csak a 1844–1945 közötti időszakban alkotókkal kapcsolatban lehetett megfogalmazni. Közéleti utasítás itt nem történt, de nyilván minden magyart tanító pedagógus számára világos lehetett, hogy milyen „kánonhoz” kell igazodnia.
- b. Világirodalomból a 19. századot megelőző időszakból senkivel nem kellett a hallgatóknak foglalkozni. A 19. századi világirodalmat Puskin és Gogol, míg a 20. század első felét Osztrovszkij, A. Tolsztoj és Gorkij mellett Majakovszkij képviselte. Az aktuális irodalmat Solohov, Bek, Fagyajev, Makarenko művei jelenthették. Látható tehát, hogy gyakorlatilag az orosz-szovjet irodalom tanulmányozása jelentette az irodalomoktatást.

A tanórákon zajló tevékenységről egy tanfelügyelői jegyzőkönyvből¹⁰ alkothatunk magunknak képet. A látogatás 17 tanóra megtekintésére terjedt ki, amellyel összefüggésben a jelentés megállapította, hogy a pedagógusok általában megfelelő tanmenetekkel rendelkeznek, és csak egyetlen egy esetben talált a tanfelügyelő kifogásolnivalót. A filozófia tanmenet esetében a látogatás időpontja és a tanmenetben esedékes tananyag tanítása nem esett egybe,

⁹ D 69/1950.

¹⁰ D 22 /1949. Jegyzőkönyv, 1949. III. 29.

aminek az okát a jelentés abban látta, hogy a tárgyat tanító pedagógus a tanév elején többet időzött a lélektani témák megbeszélésével, mint amennyi időt arra a tanterv engedélyezett.

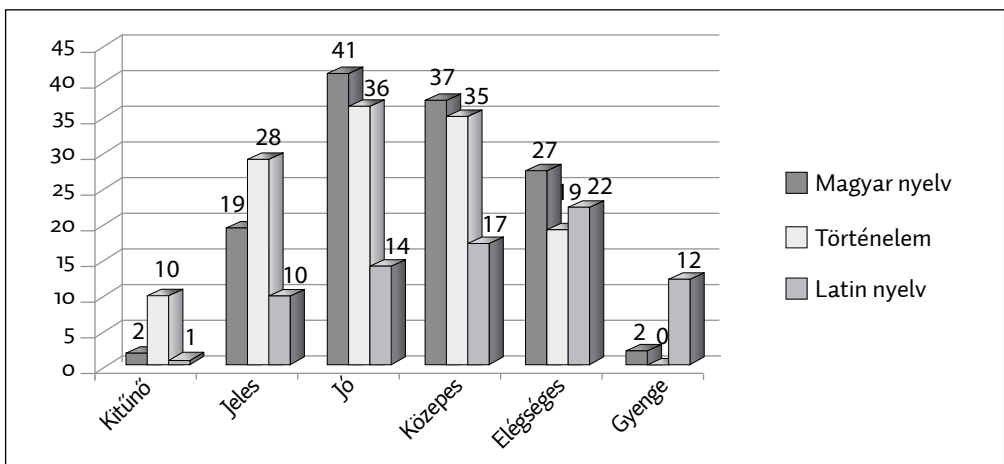
A legtöbb tanóra feleltetéssel kezdődött, amelyen a felelőket osztályozták. Ezt a látogató nagyon hasznosnak és nélkülözhetetlennek ítélte. A tanítási órán a pedagógusok sok esetben a kérdeve kifejtő módszert alkalmazták, és lehetőség szerint tág teret biztosítottak a szemléltetésnek. A tanóra végén sehol sem maradt el a 3-4 perces összefoglalás. Feltűnő volt a látogató számára az, hogy több órán a hallgatók nagyon fáradtak voltak, és ezen az „élénk óravezetés” sem tudott segíteni. A tanulói eredményességet tanulópárok létrehozásával segítették, ezek minden osztályban működtek.

A pedagógusok úgynevezett tanári szakköröket hoztak létre, amelyek minden héten üléseztek. Ezeknek az volt a célja, hogy javítsák a módszerek hatékonyságát, és tájékozassák egymást az elért eredményekről. Az iskolai folyosón az iskola aktuális eseményeiről faliújságokon adtak tájékoztatást. A jelentés arról is megemlékezett, hogy a felnőtt hallgatók rendszeres kapcsolatban álltak a Ráskai Lea Gimnázium növendékeivel, de arra már nem tért ki, hogy e kapcsolatoknak mi volt a tartalma és jellege. A felnőtt tanulók több esetben tanulmányi versenyeken vettek részt, amelyekre a pedagógusok készítettek fel őket.

A tanulók eredményeiről elszórt adatokkal rendelkezünk. Láttuk, hogy a tanulóknak számos, tanulást nehezítő tényezővel kellett megbirkózniuk, ha el akarták valahogyan végezni az iskolát. A tanulók nagyobbik hányada csak nagy nehézségek árán tudta a követelményeket teljesíteni. Egy 1948/49-es tanévre vonatkozó összeállításból kiemeltünk három tantárgyat.

Az 5. ábrán jól látszik, hogy noha latint sokkal kevesebben tanulnak – hisz ez ekkor már csak a humanisztikus tagozaton volt kötelező –, mégis itt nagyon magas arányban teljesítettek gyengén a tanulók. Ennek számos oka lehet, a tanulók előképzettségétől kezdve egészen a tantárgy elleni propagandáig bezárólag. A hatfokú skálán az elégséges tanulók tudásszintje is gyakorlatilag „bukás közelben” volt.

5. ÁBRA: A tanulók teljesítménye néhány tantárgyból (fő) az 1948/49. évben
(Közelebbi megjelölés nélkül)



Ha egy másik kimutatást vizsgálunk, akkor a tantárgyi gyenge vagy alulteljesítés mellett arra is fény derül, hogy hányan voltak olyanok, akik még a vizsgáig sem jutottak el. A 8. táblázatból kiolvasható, hogy a legnagyobb probléma a kezdő évfolyamokon mutatkozott. A nem megfelelő előképzettségű tanulók számára még az előkészítő év beiktatása sem tudta kezelni sok esetben a tanulási nehézséget.

8. TÁBLÁZAT: A nem osztályozható tanulók száma (1948)						
	I. évfolyam		II. évfolyam		III. évfolyam	
	A. Tanulók száma: 41	B. Tanulók száma: 27	A. Tanulók száma: 32	B. Tanulók száma: 18	A. Tanulók száma: 21	B. Tanulók száma: 22
Kimaradt tanulók	10	9	5	2	0	0
Mulasztás miatt nem osztályozható tanulók	12	3	2	0	0	0
Vizsgázott tanulók száma	21	20 ¹¹	24	16	21	21

A tényleges helyzetet tovább rontották a nem kielégítő szintű tanulmányi eredmények. A 9. táblázat esetében azt látjuk, hogy az évet végigjáró tanulók között is többen nem feleltek meg a tanév végi követelményeknek. A tanulói kudarcok az első évben, mint látjuk, az ötven százalékot is elérhetik, de az iskola befejező évfolyamára a nagyszámú tanulói kudarcot a tantestület meg tudta akadályozni, ami részint mutathatja az iskolában történő szakmai tevékenység hatékonyságát is, de része lehet ebben a „sikerben” a kor számos buktatás elleni kampányának is.

¹¹ A kimaradt vagy nem osztályozható tanulók helyére több esetben máshonnan is érkezhettek hallgatók. Az év közben zajló tanulói mozgást sok esetben az iskolai statisztikák nem tudták/akarták pontosan nyomon követni.

9. TÁBLÁZAT: A tanulók tanulmányi eredményei (fő)

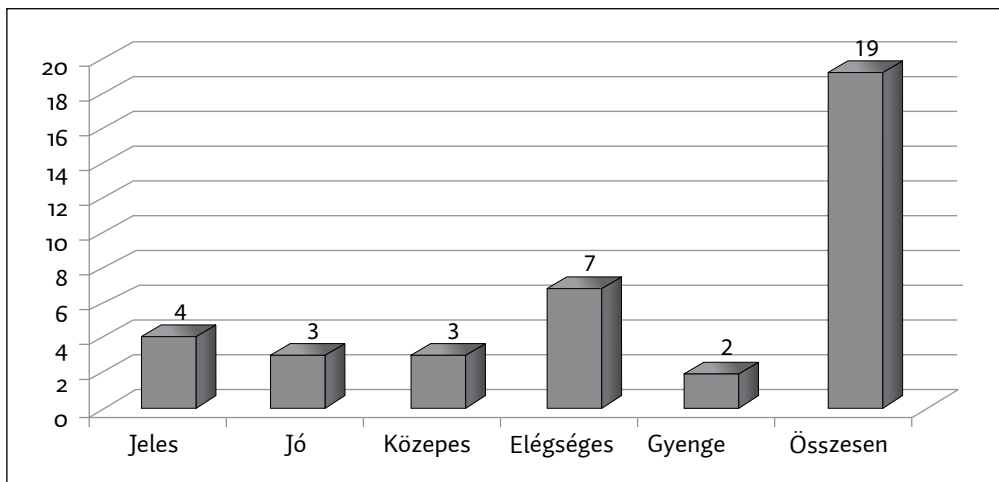
	I. évfolyam		II. évfolyam		III. évfolyam	
	A. Tanulók kezdő létszáma: 41	B. Tanulók kezdő létszáma: 27	A. Tanulók kezdő létszáma: 32	B. Tanulók kezdő létszáma: 18	A. Tanulók kezdő létszáma: 21	B. Tanulók kezdő létszáma: 22
Kitűnő	–	–	–	–	–	–
Jeles	3	1	3	3	–	2
Közepes	15	14	15	7	16	15
Elégséges	2	3	2	4	4	2
Nem kielégítő	1	2	4	2	1	2
Legalább elégséges bizonyítványt kapott tanulók száma	20	18	20	14	20	19

A tanulók előképzettségét úgy ítélni meg, ha megvizsgáljuk, hogy korábban milyen iskolai tanulmányokat folytattak.¹² Ekkor már nem lehetett gyakorlatilag iskolázatlanul megkezdeni középiskolai tanulmányokat. Azt látjuk az érettségiző tanulók anyakönyveiből, hogy többségük a polgári fiúiskolákat látogatta, és többnyire magántanulóként, de volt köztük olyan is, aki Gödöllőn a reálgimnáziumban járt egy vagy két osztályt. Voltak olyanok, akik korábban vidéken (református vagy más) felekezeti általános iskola tanulói voltak, a nők nagyobb hányada pedig kereskedelmi iskolákat látogatott. Pontosabb adatok hiányában csak valószínűsíthetjük, hogy a tanulók egy része be tudott fejezni olyan iskolát, amely lehetővé tette számára, hogy gimnáziumban folytathassa tanulmányait, és olyanok is lehettek közöttük, akik valahol félbehagyták tanulmányaikat, és most igyekeztek azt pótolni és lezárni.

E szóban forgó érettségien a tanulók – akik között mindössze két nő volt – a következő eredményeket érték el (lásd 6. ábra): a tanulók több mint a fele nem tudott jó eredményt produkálni az érettségien, igaz, hogy csak 2 főt utasítottak pótérettségire, amely vizsgákat az év szeptemberében a Szilágyi Erzsébet Gimnáziumban kellett teljesíteniük.

¹² Ehhez az 1949. év érettségi anyakönyvei állnak rendelkezésünkre. Mivel az iskola alapítása 1946. augusztus 23-án volt, elvben ez volt a gimnázium első érettségiző osztálya, vagy legalábbis az az osztály, amelynek tagjai ebben az iskolában több évet is eltöltöttek. (02797/1946.)

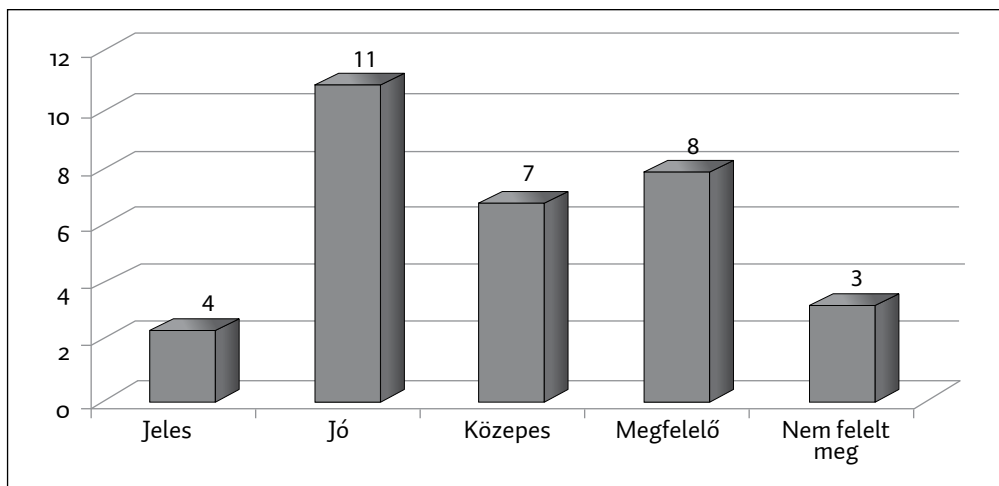
6. ÁBRA: A tanulók érettségi eredményei 1949-ben (fő)



Az érettségiző tanulók között négy olyan hallgató volt (férfiak), akik 1910-ben vagy az előtt születtek (1904, 1905, 1909), így ők az érettségi idején már túllépték negyvenedik életévüket vagy megközelítették azt. A legfiatalabb hallgató 1925-ben született, tehát ekkor már ő is a huszas éveinek a közepén járt.

Két évvel később¹³, ebben az iskolában 30 fő tett érettségit. Az eredmények ekkor is kiegyensúlyozottak voltak, mert egyaránt kevés volt azoknak a tanulóknak a száma, akik nagyon jól teljesítettek, és azoké is, akiknek egyes tantárgyakból pótvizsgát kellett tenniük.

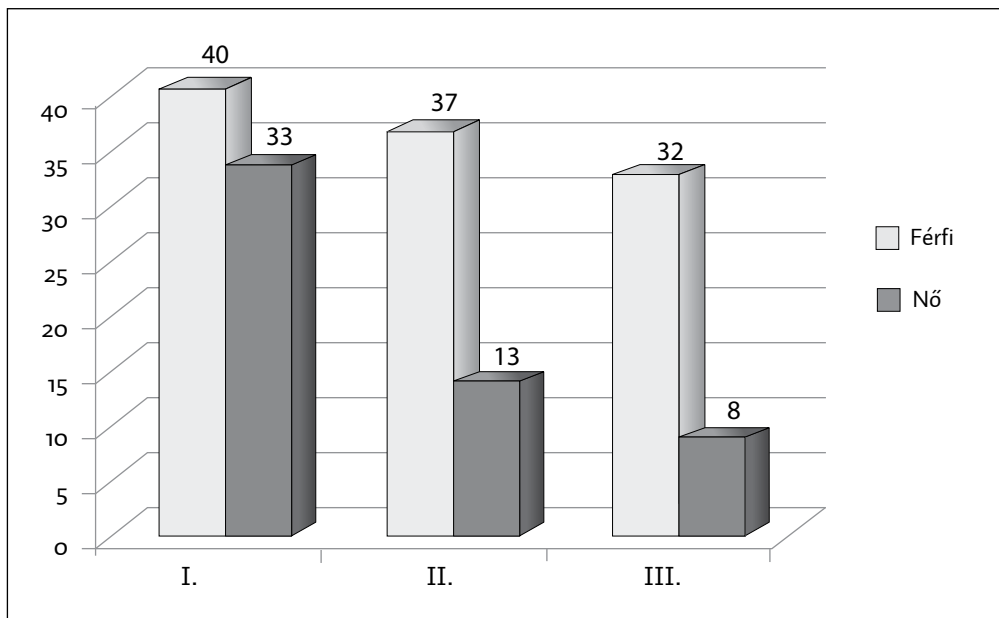
7. ÁBRA: A tanulók érettségi eredményei 1951-ben (fő)



13 D 29/1951

A tanulók nemi megoszlásáról egy másik dokumentum¹⁴ tájékoztat. Ekkor a kimutatás szerint az iskolának 163 tanulója van, amelyben a férfiak és a nők az egyes évfolyamok és osztályok között a következőképpen oszlottak meg:

8. ÁBRA: A tanulók nemi megoszlása (fő)

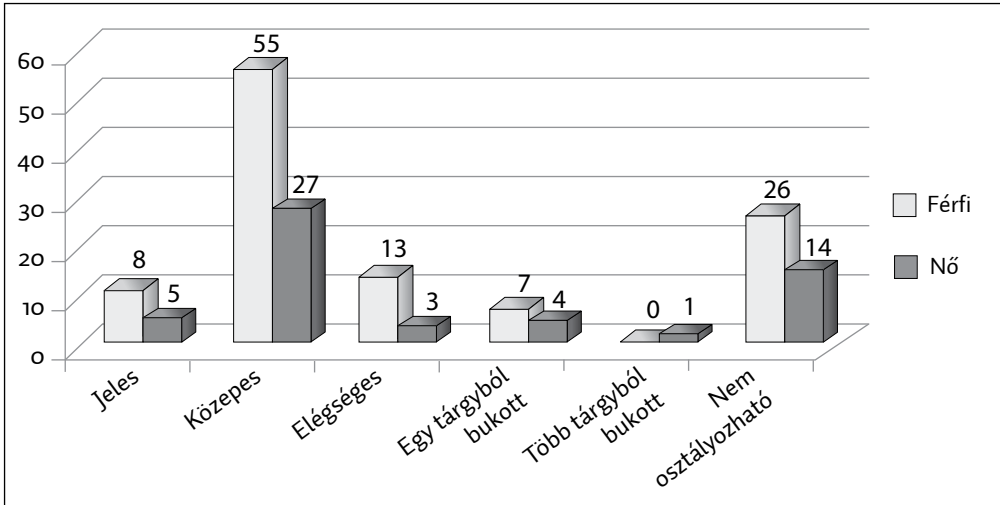


A 8. ábra alapján arra lehet következtetni, hogy ebben az időszakokban a nők kisebb arányban látogatták ezt az iskolát. A gondot a magas (vagy magasnak feltételezett) arányú kimaradás jelenthette.

A tanulók tanulmányi eredménye jelzi, hogy a bemutatott gondok miatt számos tanuló nem tudott eredményes iskolai munkát végezni. A bukások száma ugyan alig emelkedett, viszont jelentős azoknak az aránya, akik a hiányzások miatt nem váltak osztályozhatókká. Nem tudjuk, hogy ezek a tanulók megismételték-e a tanévet, vagy befejezték tanulmányukat, és kimaradtak az iskolából.

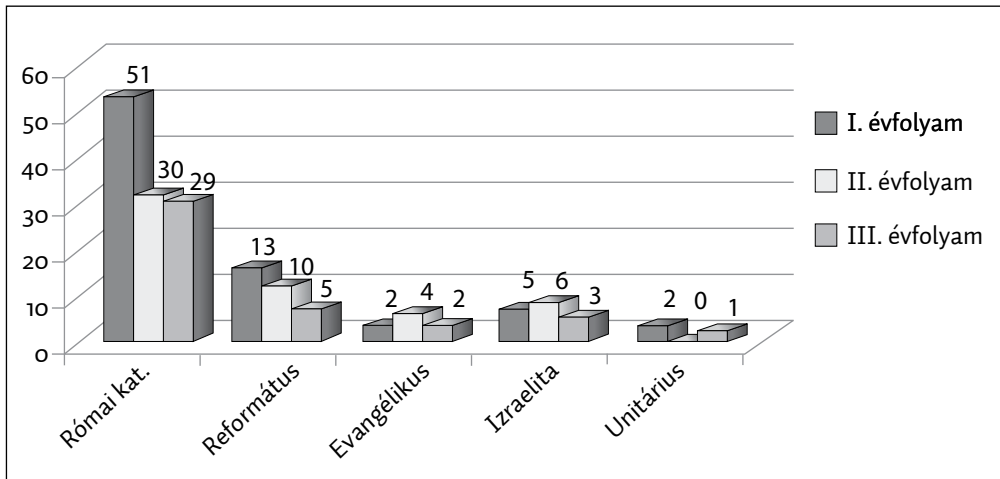
A skála a teljesítő tanulók esetében kevésbé differenciál, így a jeles és a közepes tanulók közötti átmenetről nem tudunk képet alkotni, viszont a gyengébben tanulók esetében jól látszik, amit fentebb állítottunk, hogy tudniillik a tanulói előrehaladásban a legnagyobb problémát az okozhatta, ha a tanulók nem tudtak megjelenni a tanórákon.

9. ÁBRA: A férfiak és a nők tanulmányi eredményei (fő)



A kimutatás még tartalmazta a tanulók felekezeti megoszlását is (lásd 10. ábra), de ezt adatok hiányában a nemi megoszlással már nem tudjuk összevetni. Mivel idősoros adatok nem állnak a rendelkezésünkre, ezért nem lehet feltárni a felekezeti hovatartozás és a tanulmányi előmenetel közötti összefüggéseket.

10. ÁBRA: A tanulók felekezeti megoszlása (fő)



Egy másik (1949. március 10.) időpontban (és egyelőre belső használatra) készített statisztika a tanulók szüleinek a foglalkozását gyűjtötte egybe. Az összeállításban már kevesebb a tanulók száma, nyilván az összeállítás készítője a biztosan kimaradt tanulókkal már

nem akart/tudott számolni. A 10. táblázatból látszik, hogy a tanulók többsége a „kívánt” kategóriákból (munkás, szegényparaszt) származott, de feltűnően magas arányban jártak ebbe az iskolába olyan tanulók is, akiknek a szülei (vagy a választ adó szülő) értelmiségi kategóriába volt sorolható. További problémát jelenthetett az iskolának és a felsőbb szerveknek az is, hogy a hallgatók ötöde kispolgári családokból került az iskolába. Mivel nem „rendes korú” tanulókról van szó, érdekes lenne megtudni azt, hogy ezek a – különösen az értelmiségi családokban nevelkedő – gyermekek miért nem tudtak „annak idején” érettségit nyújtó intézményben tanulmányokat folytatni.

Egy harmadik – ezúttal már dátum nélküli – összeállítás a hallgatók foglalkozását tartalmazta. A létszámok ebben az esetben is eltérnek az eddig közöltektől, de nyilvánvalóan az iskola összes hallgatóját igyekeztek felvenni az összeállításba. (Egy feljegyzés utal arra, hogy az éppen hiányzó tanulók esetében a hiányt pótolni fogják.)

Legnagyobb arányban az ipari munkások voltak jelen a csoportban, nyilván nem véletlenül, hiszen ebben az időszakban már erős propaganda folyt közöttük. Feltűnő viszont, hogy a csoportban magas azoknak a száma is, akiknek vagy tudást igénylő szakképzettsége van (nyomdászok), vagy olyan munkakörben dolgoznak, ahol érettségi nélkül a későbbiekben már nem végezhetnének tevékenységet (tisztviselők). Korábban nem tapasztalt létszámban jelentek meg a rendőrök és a pártok alacsonyabban iskolázott alkalmazottai.

10. TÁBLÁZAT: A hallgatók foglalkozás szerinti megoszlása (fő)	
Szakszervezeti tisztviselő	0
Kórházi alkalmazott	0
Ipari tisztviselő	9
Ipari munkás	28
Nyomdász	11
Kereskedelmi alkalmazott	4
Postai munkás	6
Postai tisztviselő	11
Műszaki tisztviselő	7
MÁV segédtisztviselő	4
Állami vámtisztviselő	3
Rendőr	16
Magántisztviselő	9
Köztisztviselő alkalmazott	1
Háztartásbeli	2
Pártalkalmazott	4
Összesen	115

BEFEJEZÉS

A felnőtteket (is) oktató intézmények belső világát a csekély mennyiségű rendelkezésre álló forrás csak töredékesen teszi megismerhetővé. Ennek ellenére érdemes lenne programot indítani, elsősorban a vidéki levéltárak (vagy iskolák) iratanyagának ilyen célú feltárásához, a rendelkezésre álló iratállomány feldolgozásához.

Andragógiai és szakkollégiumi kutatások

A Mondolat Iroda Tanácsadó és Szolgáltató Kft. az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet (OFI) megrendelésére elvégzett egy kutatást, amely a felnőtt tanulók (a felsőoktatásba nem közvetlenül érettségi vizsga után belépő, tanulmányaikat megszakító, már munkatapasztalatot szerzett hallgatók) és az oktatók felnőtt tanulókkal kapcsolatos vélekedéseit és gyakorlatait, valamint a felsőoktatási intézmények felnőtt tanulóira vonatkozó szabályzásait és szolgáltatásait vizsgálta a hazai felsőoktatási intézmények körében a „Minőségfejlesztés a felsőoktatásban” (TÁMOP-4.1.4-08/1-2009-0002) kiemelt projekt keretében. A kutatási jelentés nyomtatásban is megjelent (a tanulmány a <http://femip.hu> honlapon is megtalálható). A szerzők azt vizsgálták, hogy a magyar felsőoktatásba milyen szinten épültek be az andragógiai módszerek, illetve azok a mechanizmusok, amelyek a felnőttek oktatását segíthetik. Mindezt azzal a céllal, hogy a jövőben, a helyzetelemzésre építve, kialakítható legyen egy olyan indikátorrendszer, amely által a bolognai folyamat minőségügyi standardjaihoz igazodva valamennyi felsőoktatási intézményben ösztönözhető az andragógiai szemlélet és módszertan megerősítése. A kutatást 15 felsőoktatási intézményben, összesen 56 oktatóval folytatott személyes interjú, valamint a teljes felsőoktatási oktatói kört 2011 áprilisa és júniusa között megkereső online kérdőíves felmérés (295 oktató válaszadó 28 intézményből) adatainak feldolgozásával végezték. A személyes és online adatfelvétel mellett, a szakirodalom felhasználásán túl esettanulmányokat készítettek, valamint szekunder kutatási módszereket – a jogszabályoknak, az intézményi dokumentumok elemzésének, a nemzetközi és hazai kitekintésnek az eszközét – alkalmazták. Mint írják, a tudás gyors elavulásán és az élethosszig tartó tanulás előtérbe kerülésén túl a felnőttképzés fontosságát növeli az is, hogy a képző intézményeknek előregedő társadalomban kell működniük.

Bogdány Zoltán – Bay Gábor, Hoffmann Miklós – Junger Endre – Lakos Renáta – Mátray Zsolt – Takács Kitti:

Felsőoktatási andragógiai – pedagógiai helyzetkép. In Andragógiai és szakkollégiumi kutatások eredményei. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 2011.

Az elemzés foglalkozik a felnőttképzés jelentésének meghatározásával, ami a szakirodalomban sem egységes. Hangsúlyozza az oktatók kompetens voltának fontosságát, jelezve, hogy a szerepváltozás ellenére az oktató modellértékű szerepe nem csökkent.

A kutatási jelentés európai kitekintést nyújtva jelzi a részidős képzést folytatók arányát és korát, külön is tárgyalhat (francia, ír, spanyol, norvég, svájci, lett) példát, azt vizsgálva, hogy az egyes országokban milyen andragógiai megoldásokat alkalmaznak. Ideértve az előzetesen szerzett tudás elismerését, a bizonyos feltételek mellett igénybe vehető speciális felkészítő tanfolyamokat, a rugalmas tanulási út biztosítását, az idős hallgatók létszámának növelését, a stratégia kialakítását, az oktatók felkészültségét, képzését, a velük kapcsolatos elvárásokat.

A szerzők a hazai jogszabályi környezet áttekintése során arra a megállapításra jutnak, hogy abban az andragógia nem szerepel kellő hangsúllyal. A felsőoktatási intézmények elemzés alá vont belső szabályzatai (SZMSZ, esélyegyenlőségi szabályzat, intézményi minőségfejlesztési programok) általában szintén nem tartalmaznak elegendő andragógiai elemet, és az oktatói munka hallgatói véleményezésének gyakorlata is általában fejleszthető terület még. Ugyanakkor a felnőttképzési kínálat többnyire szerepel a honlapokon.

A hazai felsőoktatási hallgatók kor és tagozatok szerinti megoszlásának áttekintését követően a kutatók vizsgálták, hogy mit tartanak fontosnak az oktatók a saját munkásságukat illetően. A hallgatók közötti különbségek okai között az oktatók első helyeken említették azok munkatapasztalatát és életkorát, valamint a nyilván ezzel összefüggő motivációjukat. Arra a kérdésre, hogy melyek azok a csoportok, amelyeknek leginkább szüksége van andragógiai segítségre, az oktatók 79 százaléka a munka mellett tanulók csoportját jelölte meg, a képzési forma és a gyermek megléte kisebb arányt képviselt. A felmérés vizsgálta az alkalmazott oktatási és értékelési módszerek eltérését (azonosságát) a nappali, valamint a levelező/esti tagozatos képzések között.

Az interjúk során megkérdezett oktatók válaszaiból kiderült, hogy közel háromnegyedük még soha nem vett részt felnőttképzési módszertani továbbképzésen. Ennek ellenére az oktatók nagy arányban ismerik a vizsgált csoport oktatásával kapcsolatos sajátosságokat, és igényelnék a korszerű pedagógiai módszereket, azok elsajátítását. Az általuk végzett tanulási és életpálya-tanácsadás, szakmai orientációs tanácsadás sokrétű, és túlmeleg az elvárható kereteken. A válaszadó oktatók egyharmada (32,5%-a, igaz jelentős részben maguk is pedagógiai végzettségűek) érzi fontosnak, hogy hallgatói ne csak elméleti útmutatást kapjanak, hanem oktatói irányítással, koordinálással a gyakorlatban is elsajátítsanak tanulás-módszertani eljárásokat. Az ilyen segítségre igényt tartó hallgatók közül szerintük „A nappalisoknak a tapasztalatlanság miatt, a levelezősöknek az időhiány miatt” van szükségük.

A validáció kérdésében, amely beszámíthatóvá teszi a hozott tudást, a tanulmány kiemeli az Egyesült Királyság példáját, ahol napi gyakorlatról van szó, és a nemzeti hatóság útmutatóval segíti az intézményeket az ilyen irányú döntésekben. A hazai személyes interjúk során a validációnak az oktató képzési területén betöltött szerepével kapcsolatban a megkérdezettek 57 százaléka azt jelezte, hogy a felnőtt tanulóknak korábban, képzésben

vagy akár munkatapasztalat révén megszerzett tudására lehet építeni, míg 22 százalékuk szerint ez csak néha számít, és általában kis szerepe van. 10-10 százalékuk foglalt el szélső álláspontot, jelezve azt, hogy teljes mértékben figyelembe kell venni a felsőoktatásban az előzetesen megszerzett tudást, illetve azt, hogy annak nincs semmilyen szerepe. A formális felsőoktatáson kívül elért tanulási eredmények felsőoktatásban való elismerésével kapcsolatban azonban óvatosan nyilatkoznak az oktatók, leginkább egyedi, informális hallgató-oktató megállapodásokban jelenik meg az előzetesen megszerzett tudás vagy munkatapasztalat beszámítása.

A tanulási környezet oktatói megítélése, használatának módja kapcsán az derült ki, hogy az online oktatási felületeket az esti és a levelező hallgatók esetében az oktatók kiterjedtebben használják. Ugyanakkor hallgatói vélemény világított rá arra, hogy a campusok közösségi tereinek használatát az esti/levelező képzésben résztvevők is igénylik. Továbbá a felnőtt tanulók igényeit szolgálná a kurzusokhoz kapcsolódó oktatói jegyzetek szélesebb körű alkalmazása.

Külön fejezetben, három magyarországi esettanulmány az ELTE Társadalomtudományi Karát (itt pl. elektronikus felületek széles köre áll rendelkezésre az oktatásszervezésben; a tanulmányi hivatal egy előadója kiemelten foglalkozik a nappali tagozattól eltérő formában tanuló hallgatók ügyeivel), az Eszterházy Károly Főiskola Természettudományi Karát (a szakmódszertani tárgyak magas óraszámában szerepelnek a tanári mesterszakokon; az oktatóknál fontos elvárás a többéves, közoktatásban megszerzett oktatói tapasztalat, amit nem helyettesíthet pedagógiai, didaktikai kutatómunka; a tanulmányi hivatal szombaton is nyitva tart; az oktatói pontozási rendszerükben a kutatói, a menedzsment- és az oktatói tevékenység is a mérés fő szempontja) és a Közép-európai Egyetemet (Central European University: pelenkázó helyiség; életteljes alumni program; a könyvtár nyitva tartása; a hivatalok ügyfélközpontúsága) vizsgálja, kiemelt jó gyakorlataikkal.

Az egész életen át tartó tanulás egyre inkább előtérbe kerülő kérdésében a szerzők ajánlásokat fogalmaznak meg, így az előzetesen (nem csupán iskolai rendszerben) szerzett tudás fokozottabb elismerését, az oktatók andragógiai továbbképzését, a rugalmas tanulási út biztosítását és a felnőttképzési szempontoknak az akkreditációs folyamatokba való nagyobb hangsúllyal való beemelését.

Végül minőségügyi célból a kutatói jelentésben felsőoktatási andragógiai–pedagógiai mutatókra tesznek javaslatot (így az andragógiai végzettségű oktatók arányára és a szolgáltatások elérhetőségére vonatkozó), amelyek a szemlélet megjelenésének azonosításán túl, az andragógiai szempontok erőteljesebb megjelenítésének ösztönzésére is alkalmasak lehetnek.

Gerő Márton – Demeter
Endre – Horzsa Gergely:
Szakkollégiumok Magyar-
országon. In Andragógiai
és szakkollégiumi kutatá-
sok eredményei. Oktatás-
kutató és Fejlesztő Inté-
zet, Budapest. 2011.

Szakkollégiumok Magyarországon

Az OFI megrendelésére a „Minőségfejlesztés a felső-
oktatásban” (TÁMOP-4.1.4-08/1-2009-0002) kiemelt
projekt keretében az Aditus Zrt. készítette el a szakkol-
légiumok helyzetét tárgyaló tanulmányt, amely a [http://
femip.hu](http://femip.hu) honlapon is megtalálható, és rövidített formá-
jában az említett projekt révén nyomtatásban is meg-
jelent. A megvalósító szerzők: Gerő Márton, Demeter
Endre és Horzsa Gergely, munkájukat az Oktatási Hivatal
és a szakkoli.hu adataira támaszkodva, azt kiegészítve
és megszűrve, a begyűjtött dokumentumok elemzése,
a törvényi szabályozás áttekintése, több mint tucatnyi
interjú és online felmérés (az intézményi kérdőívre 48,
a hallgatóira 632 válaszadó), valamint nemzetközi ki-
tekintő vizsgálódás révén végezték el. A kutatás során
támaszkodtak a Chikán Attila, Kiss Ulrich, Fonyó Attila
alkotta szakmai tanácsadó testület segítségére is.

A szerzők idézik a Szakkollégiumi Charta 1991-es
változatát, amelynek aláírói a témát illetően azt a meg-
határozást adták, hogy „A szakkollégium magas szín-
vonalú szakmai képzést folytató, közösségformáló, au-
tonóm intézmény, melynek célja társadalmi problémákra
érzékeny, szakmailag igényes értelmiség kinevelése.”
A tanulmány rávilágít arra, hogy a törvényhozók a fel-
sőoktatási törvény 2003-as módosításakor nevesítették
először a szakkollégiumokat mint önálló tehetséggondo-
zási programot működtető intézményeket. A közelmúlt-
ban lezajlott OFI-konferencián¹ hívta fel az egyik szerző
a figyelmet arra, hogy az új felsőoktatási törvény ter-
vezetében új elemként az szerepel, hogy szakkollégium
megléte a tudományegyetemi lét kritériuma legyen. Ezek
és a 2011-es Szakkollégiumi Charta alapján tehát a követ-
kező szempontok nélkülözhetetlenek a szakkollégiumok
megítélésekor:

¹ Budapest, 2011. december 6–7.

1. a saját szakmai program;
2. a széles körű autonómiára épülő önkormányzatiság;
3. a közéletiség, valamint az öntevékenység, különös tekintettel az önképzésre;
4. az együttlakás – mint némileg vitatott elem – vagy az arra való törekvés, együttlakó bázis megléte.

Ezek mellett természetesen egyedi intézményi célok is megjelennek.

A felsőoktatási intézményesült tehetséggondozás (a doktori iskolák és az OTDK melletti) tartóoszlopának kezdeteit a szerzők 1895-ben és 1970-ben látják, s mint írják, a szakkollégiumi alapítások főképp 1990 után váltak gyakoribbá, s számuk azóta is folyamatosan nő. Pontos adatok ugyan nem álltak rendelkezésre, de a kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy az országban 90–100 szakkollégium létezhet, amelyeknek összesen 5500–6000 szakkollégistája lehet. Ez a szám a nappali tagozatra beiratkozott felsőoktatási hallgatók 2–2,5 százalékát jelenti. Egy „átlagos” szakkollégium tagjainak a létszáma 64 fő körül lehet, és közülük mintegy tucatnyian vannak olyanok, akik már végeztek szakkollégiumi vagy egyetemi tanulmányaikkal, de a kollégium életében továbbra is aktívan részt vesznek, például szeniorként vagy tiszteletbeli tagként. A kollégisták között a passzív státus ritka. Az aktív tagként kollégiumi elhelyezést nem kérők száma átlagosan 20 fő szakkollégiumonként. A kérdőívekre válaszoló hallgatók több mint 54 százaléka nő, közel 46 százaléka férfi volt; koruk 18 és 34 év között mozgott, négyötödük a 20 és 24 éves korosztály közé esett, körülbelül tizedük (9,3%) 19 éves vagy fiatalabb, tizedük 24 éves vagy idősebb volt.

Budapesti a szakkollégiumok körülbelül 4/10-e, megyei jogú városban valamivel kevesebb mint felük található. 2/3-uk fenntartója állami vagy egyházi felsőoktatási intézmény, 10–20 százalékban pedig a felsőoktatási intézményrendszerrel elkülönülő szervezet. Ilyen lehet egy költségvetési intézmény, például a Balassi Intézet, máskor egyházi szervezetek. Mintegy 15 százalékuk fenntartója egyesület.

Gazdaság- és társadalomtudományi képzési területen található a szakkollégiumok legnagyobb hányada, és a legtöbb hallgató – majdnem egyharmaduk – tanul valamilyen gazdasági szakon. Kétharmadnyi, illetve feleannyi hallgató a bölcsészettudományi és a társadalomtudományi képzési területet erősíti, 10 százalék körüli aránnyal a műszaki és természettudományi képzési terület hallgatói következnek.

A kutatók a szakkollégiumok egyesületi, „kisegyetemi”, valamint fenntartói modelljét különítették el és vizsgálták.

A képzési rendszer elemeinél a legtöbb szakkollégiumban a gyakorlati jellegű kiscsoportos képzések, az alkalmi szakértői előadások és a tutorálás bizonyultak.

A válaszadó hallgatók 30 százaléka jelezte, hogy vett már részt szakkollégiumi szervezésben nyelvvoktatáson. A kollégisták nem elhanyagolható részével szemben követelmény idegen nyelvű dolgozat megírása és idegen nyelvű kurzusok elvégzése.

A tanulmány írói a követelményrendszereket illetően megkülönböztetnek önálló képzési rendszert működtető, végzettséget adó szakkollégiumot; végzettséget nem adó képzési rendszerrel működőt; szakmai programokat szervezőt és tutori típusúakat (az önképző-

köri szintűeket, ahol az nincs összefüggésben a tagsági – jellemzően lakhatási – viszony fennmaradásával, nem tekintik szakkollégiumnak).

Egy átlagos szakkollégium tanévenként 12 kurzust szervez, ezeket a felvevők 81 százaléka végzi el. A két legnépszerűbb számonkérési forma az önálló produktumok készítése, valamint az évközi munka. A tanulmány szerzői vizsgálódásuk során azt találták, hogy sok helyen (a nem műszaki és nem művészeti területeken) a Tudományos Diákköri Dolgozatok írása kötelezettség. Átlagosan 4-5 hallgató indul OTDK-n, és közülük 2-3 ér el helyezést. Az emelt szintű nyelvvizsga-követelmények is gyakoriak. Minden negyedik szakkollégium kötelezővé teszi diákjainak a konferencia-előadást, hatból öt maga is szervez ilyen eseményeket. A szakkollégisták publikációs tevékenysége is jellemző (15%). Ezt támogatják azzal is, hogy a szakkollégiumok jelentős része jelentet meg kiadványokat.

Az oktatói kar összetételének vizsgálatakor az derült ki, hogy a minden félévben oktató tanárok száma az erről nyilatkozó 30 szakkollégiumban (18-ban nincs állandó oktató) összesen 212, s közülük csak 122-en voltak státuszban. Az állandó, illetve az alkalmi oktatók együttes száma 710 fő volt a választ adó és oktatóval rendelkező 46 szakkollégium esetében. A kutatás kiterjedt a szakkollégiumok oktatóinak tudományos fokozat szerinti, valamint munkáltatói háttér szerinti megoszlására, emellett megállapította, hogy külföldről jött vendégprofesszorok munkája nem jellemző. Az állandó oktatók között az egykori tagok 6,8 százalékban, míg az alkalmi előadók között 12,4 százalékban voltak képviselve, azonban az egyesületi típusba tartozóknál ez az arány elérte a 26 százalékot.

Az elemzés kitér a bolognai rendszer támasztotta nehézségekre és a kollégiumok nem szakmai szolgáltatásaira is.

A szerzők vizsgálják a hallgatói önkormányzatiság jelenlétét a szakkollégiumok működésében, hogy van-e szerepe a szakmai terv elfogadásával, a felvételiztetéssel, a tagság fenntartásával, a gazdasági ügyekkel és az igazgatóválasztással kapcsolatos döntési mechanizmusokban (az igazgatóválasztást illetően azt is figyelik, hogy melyek a megválasztás feltételei). Fontosnak tartják azt, hogy a diákok olyan szervezeti és más jellegű tapasztalatokra, készségekre tegyenek szert, amelyek erősítik társadalmi érzékenységüket, a közéletben történő részvétel szándékát. Ezzel összefüggésben megfigyelhető, hogy az egyesületi szakkollégiumokban sokkal magasabb a különféle tisztséget vállalók aránya.

A beérkezett intézményi kérdőívek adatai alapján elmondható, hogy a szakkollégiumok harmada fogadja be bármely felsőoktatási intézmény hallgatóját, ha teljesíti a felvételi elvárásokat; ugyanakkor az is jellemző, hogy sok helyen nem vesznek fel „sokadéves” hallgatót. Az írásban a felvételi rendszer elemeinek (elbeszélgetés – önéletrajz – ajánlás – tesztek – közösségi programok – előzetes kapcsolat) és szempontjainak áttekintésére is sor kerül.

A szakkollégiumok egymás közti formális kapcsolatai ritkák. Leggyakoribbnak a felsőoktatási intézményekkel kialakított – kutatási, kurzus vagy más – kapcsolatok tekinthetők, a nonprofit kutatóhelyekkel és civilszervezetekkel; a forprofit, vállalati kutatóhelyekkel; az akadémiai kutatóintézetekkel; és az egyéb költségvetési kutatóhelyekkel létrehozott együttműködések kisebb számúak.

A szakkollégiumok finanszírozása kérdésében a szerzők vizsgálták a bevételi források megoszlását, valamint a kiadásokat is.

A tanulmány írói az alkalmazott belső minőségbiztosítási rendszereket áttekintve megkülönböztetnek hallgatóra, kurzusra és oktatóra vonatkozókat. A külső minőségbiztosítási rendszerek esetében kiemelik a pályázati kiírások adta lehetőségeket az elvárások érvényesítésére, és részletesen foglalkoznak a szakkollégiumi akkreditáció napirenden lévő kérdésével.

A problématerkép kulcselemeinek (pl. a szakkollégiumok „gazdátlansága”, a finanszírozás nem kellően kiszámítható volta) felvázolása után minőségi mutatók kialakítására tesznek javaslatot.

Összegzésükben a szerzők megállapítják, hogy a kutatás nyomán kialakuló kép azt erősíti meg, hogy a szakkollégiumi forma a felsőoktatás egyik igen értékes területe.

Paulusz Richárd

