

57096

2001 DEC 17

158

iskola kultúra

XI. évfolyam, 2001. szeptember

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Ballér Endre
a neveléstudomány
doktora (DSc),
Budapest

Benkes Zsuzsa
c. főiskolai tanár,
Budapest

Eszik Zoltán
tudományos munkatárs,
OKI, Budapest

Falus Iván
egyetemi docens,
ELTE BTK,
Neveléstudományi
Intézet, Budapest

Golnhofer Erzsébet
egyetemi docens,
ELTE BTK,
Neveléstudományi
Intézet, Budapest

Halász Gábor
főigazgató-helyettes,
OKI, Budapest

Kárpáti Andrea
egyetemi docens,
ELTE BTK, Budapest

Mátrai Zsuzsa
egyetemi docens,
Neveléstudományi Tanszék,
Miskolci Egyetem,
Miskolc

Mihály Ottó
igazgató,
Neveléstudományi Tanszék,
Miskolci Egyetem,
Miskolc

Nagy József
egyetemi tanár,
professor emeritus,
Szegedi Tudományegyetem,
Szeged

Perjés István
főiskolai tanár,
tanszékvezető,
Neveléstudományi
Tanszék, Kodolányi János
Főiskola, Székesfehérvár

Petőfi S. János
egyetemi tanár,
Maceratai Egyetem,
Olaszország

Szakály Márta
munkatárs,
OKI Értékelési és
Vizsgaközpont,
Budapest

Szebenyi Péter
egyetemi tanár,
Szegedi
Tudományegyetem,
Szeged

T. Neville Postlethwaite
ny. egyetemi tanár,
Hamburgi Egyetem

Tompa Klára
munkatárs,
OKI Értékelési és
Vizsgaközpont,
Budapest

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem
Főszerkesztő:

Géczi János
E-mail: geczi_janos@matavnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály E-mail: H7942and@ella.hu
Csányi Erzsébet (Újvidék)

E-mail: csanyie@ptt.yu
Kamarás István
E-mail: kamarasi@matavnet.hu

Kojanitz László
E-mail: kujanitz.laszlo@om.hu
Gelencsér Gábor e-mail: gelen@filmvilag.hu

H. Nagy Péter E-mail: h.nagy@freemail.hu
Reményi József Tamás

olvasószerkesztő
E-mail: remenyi.jozsef.tamas@matavnet.hu

Takács Viola szerkesztő
Tarján Tamás
Trencsényi László E-mail: trenyo@dpg.hu
Vágó Irén E-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**
E-mail: blaize@freemail.hu
Szerkesztőségi titkár: **Somogyi Lászlóné**
E-mail: slaszlone@freemail.hu

Grafikai tervező: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:
Tóth József rektor

Szerkesztőség:
Pécsi Tudományegyetem,
Iskolakultúra szerkesztőség,
7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
Telefon/fax:
(06-72) 501-578;
e-mail: geczi_janos@matavnet.hu
web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:
Oktatási Minisztérium

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Levél-
és Hírlapüzletági Igazgatóság, valamint
egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető
a szerkesztőség címén közvetlenül,
illetve az LHI-nél. Előfizetési díj
számanként 300,- Ft. (Teljes évfolyam
3600,- Ft.) Megjelenik havonta.
Lapunk példányai megvásárolhatók az
OKI-ban (Budapest, Dorottya u. 5. I. em.),
a Mentor Könyvesboltban
(Budapest VII., Lövölde tér 7.),
a Pedagógus Könyvesboltban
(Budapest VI., Múzeum krt. 3.),
az Osiris Könyvesboltban
(Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.),
a Könyv- és Jegyzetboltban
(Szeged, Dugonics t. 12.),
a BUCH Jegyzetboltban
(Szeged, Erdő u. 4.) valamint az
Írók Könyvesboltjában
(Budapest, VI. Andrassy u. 45.) is.
HU ISSN 1215 5233

Nyomás:
Molnár Nyomda és Kiadó Kft., Pécs

Lapzárta: 2001. augusztus 15.

Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa
A multimediális szövegek megközelítései (3. rész) 3

Szebenyi Péter
A történelem-tankönyvekre ható tényezők
történeti változásai 13

Nagy József
A személyiség alaprendszere 22

T. Neville Postlethwaite
Oktatáskutatás és -politika: a harmadik út 39

Falus Iván
Van-e az oktatásnak elmélete? 52

Mihály Ottó
Elmélet és empiria az oktatás kutatásában 56

Perjés István
Örömtelen iskola? 59

Ballér Endre
Új tendenciák a tantervméletben
és a tantervfejlesztésben 67

Halász Gábor
Az oktatás jövője – a lehetséges scenáriók 73

Golnhofer Erzsébet
Új értékelési kultúra kibontakozása 78

Mátrai Zsuzsa
Érettségi és felvételi külföldön 83

Kárpáti Andrea
A kortárs művészet esztétikuma:
a kamaszrajzok megítélésének kulcsa 95

Szakály Márta
A természettudományi oktatás eredményességéről 104

Tompa Klára
A matematika érettségi eredményeinek elemzése 108

iskolakultúra

01/9

Eszik Zoltán„A papírgyártás korszerűsítése”... **115***(Pólónyi I. – Tímár A.: Tudásgyár vagy papírgyár)***Satöbbi 118**

A multimediális szövegek megközelítései

Kérdések – válaszok

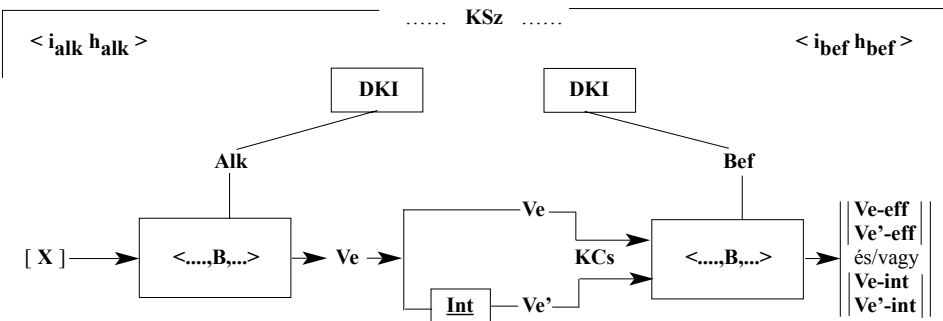
3. rész

Tanulmányunk előző részében (követve „A szöveg megközelítései” című könyvünk felépítését) foglalkozni kezdtünk a statikus ‘verbális elem + kép/diagram/...’-típusú komplex jelek szemiotikai szövegtana interdiszciplináris megalapozásának tematikájával. (Iskolakultúra, 2000/10. sz.) E tematikán belül ott azt az első kérdést tárgyaltuk, hogy mivel járul hozzá a szemiotika a statikus „verbális elem + kép/diagram/...”-típusú komplex jelek szemiotikai szövegtanának interdiszciplináris megalapozásához. Tanulmányunkat itt az interdiszciplináris alapozás második és harmadik kérdésével folytatjuk.

2 kérdés: Mivel járul hozzá a kommunikációelmélet a statikus „verbális elem + kép/diagram/...”-típusú komplex jelek szemiotikai szövegtanának interdiszciplináris megalapozásához?

P. S. J.: A kommunikációelmélet hozzájárulása mindenekelőtt abban áll, hogy egy modellben összefoglalja mindazokat a tényezőket, amelyek a kommunikáció-szituációk jellegét meghatározzák. Itt csupán a szemiotikai szövegtan kommunikációs-szituáció-modelljét mutatjuk be, amely – ahogy azt előző könyvünkben már hangsúlyoztuk – a kommunikáció-kutatás során eddig létrehozott modellek újragondolásának, újraértelmezésének eredménye.

A kommunikáció-szituáció modelljét – a statikus „verbális elem + kép/diagram/...”-típusú komplex jelek kommunikáció-szituációjának a modelljét is – szematikusan az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra: A kommunikáció-szituáció modellje

Ennek a modellnek az olvasata a következő:

A kommunikáció-szituációban [=KSz] a következő tényezők játszanak szituációt, illetőleg szituációtípust meghatározó szerepet:

- a) komplex jel alkotója [=Alk] és befogadója [=Bef];
- b) a komplex jel alkotásának [=alk] és befogadásának [=bef] ideje [=i] és helye [=h], valamint az alkotás és befogadás ideje, illetőleg helye között fennálló kapcsolat; az a tény, hogy a modellnek az alkotóra, illetőleg befogadóra vonatkozó felét szaggatott vonal köti össze, azt kívánja kifejezésre juttatni, hogy a két hely, illetőleg a két idő igen ritka esetben azonos, ha azonos lehet egyáltalán;
- c) a komplex jel alkotójának és befogadójának domináns kommunikatív szándéka (domináns kommunikatív intenciója [**DKI**]), illetőleg ezeknek az egymáshoz való viszonya;
- d) azok az ismeretek, feltevések, elvárások, röviden: az a kommunikáció-bázis [=B], amellyel a komplex jel alkotója, illetőleg befogadója az alkotás, illetőleg a befogadás idejében rendelkezik, valamint e bázisok (egymással megegyező vagy egymástól eltérő) belső felépítése;
- e) a komplex jel tárgya [=X], illetőleg alkotójának és befogadójának erre a tárgyra vonatkozó „kompetenciája”;
- f) egy „közvetítő interpretátor” [**Int**] jelenlétének lehetősége és/vagy szükségessége;
- g) az alkotó és/vagy a közvetítő interpretátor által létrehozott komplex jel fizikai testének (vehikulumának [=Ve, és/vagy Ve'] fizikai szemiotikai és nyelvi szemiotikai arca, valamint e fizikai test(ek) „továbbítás”-a céljára használt kommunikáció-csatorna [=KCs];
- h) befogadónak a befogadott vehikulummal kapcsolatos reakciója: annak a (nem „fogalmi interpretatív”) hatásnak (effektusnak) az érzékeltetése, amelyet ez a vehikulum benne kiváltott [(**Ve-eff**, és/vagy **Ve'-eff**), és/vagy a befogadott vehikulum(ok) fogalmi interpretációja [(**Ve-int**, és/vagy **Ve'-int**);
- i) az adott kommunikáció-szituáció szociokulturálisan intézményesült vagy nem intézményesült volta.

Tanulmányunk előző részében már foglalkoztunk a „*verbális elem + kép/diagram/...*”-típusú komplex jelek globális tipológiájával. Itt olyan komplex jelek típusaival kapcsolatban kívánok az alkotóra [=Alk] és az alkotás idejére [=i_{alk}] vonatkozóan megjegyzéseket tenni, amelyekben a verbális összetevő bizonyos fokú autonómiával rendelkezik.

a) Ha ugyanaz az alkotó hozza létre mind a verbális, mind a „*kép/diagram/...*”-típusú jelösszetevőt, nyilvánvalóan egyetlen alkotóról kell beszélnünk, az alkotás idejének pedig (általában) azt az időpontot tekinthetjük, amelyben a komplex jel a maga egészében létrejön. Ilyen komplex jel például *Antoine de Saint Exupery* „A kis herceg” című műve.

Az „általában” kifejezés betoldása itt azért szükséges, mert olyan művek esetében, amelyekben a verbális összetevő önmagában is „szerves egész”-et képez, ehhez az összetevőhöz a „*kép/diagram/...*”-összetevő tetszőleges későbbi időpontban is létrehozható, sőt egy korábban létrehozott „*kép/diagram/...*”-összetevő egy későbbi időpontban mással helyettesíthető. (Ez az ugyanazon alkotó által illusztrált irodalmi és nem irodalmi szövegekre egyaránt vonatkozik.)

b) Ezzel analóg a helyzet abban az esetben is, amelyben a verbális és nem verbális összetevőt egymástól különböző alkotók (egymástól általában különböző időben) hozzák létre, de a két összetevő egymáshoz illesztését egyikük vagy egy mindkettőjüktől különböző harmadik végzi el. Az összeillesztés által létrejött multimediális komplex jel alkotójának nyilván az „összeillesztő” tekintendő, alkotása idejének pedig az összeillesztés ideje.

Az esetek nagy többségében a két összetevő bármelyike a másik összetevő ismeretében jön létre (például egy tetszőleges – irodalmi vagy nem irodalmi – szövegnek egy más személy által történő illusztrálása); erre irodalmi példák egyrészt *Lewis Carol* „Alice Csodaországban”, *Alice Tükörországban*, amelyekben a verbális összetevő jött létre először, másrészt *Vas István* „Velazquez Vénusza” című verse, amely a vers címében jelzett festményhez írt költői reflexió; hogy *Wilhelm Busch* verbális és képi összetevőben párhuzamosan futó történetei közül melyikben melyik összetevő jött létre először, nem tudható). Előfordulhat azonban az is, hogy a két összetevő egymástól függetlenül jön létre

(például egy adott szöveghez valaki illusztrációként egy hangulatban ahhoz illő rajzot vagy festményt társít).

Szakszerű befogadás/interpretálás esetében a befogadónak/interpretátornak ezeket a körülményeket ismernie kell, mert minden esetben olyan komplex jellel van dolga, amelynek vehikulumában a verbális és nem verbális mediális összetevő egymáshoz rendelése interpretáció eredménye, és e vehikulum befogadójának/interpretátorának ezért a komplex vehikulumot létrehozó interpretációt is figyelembe kell vennie.

B. Zs.: Mindenekelőtt hangsúlyozni szeretném, hogy azok a megjegyzések, amelyeket előző könyvünkben a kommunikáció-szituációval kapcsolatban tettem, esetleg bizonyos módosításokkal, itt is érvényesek.

Amivel itt külön foglalkozni kívánok, az a közvetítő interpretátor szükségessége a statikus „verbális elem + kép/diagram/...”-típusú kommunikátumok befogadása esetében.

Ahhoz, azt hiszem, nem fér kétség, hogy egy közvetítő interpretátor beiktatása – ha nem lépi túl funkciója kereteit – minden esetben *hasznos* lehet. Funkcióitüllépésről akkor beszélhetünk, ha a közvetítő interpretátor (az oktatás gyakorlatában a tanár) nem csupán (részleges) segítséget nyújt egy adott komplex jel interpretálásához, hanem azt is közli, hogy az adott komplex jelet hogyan kell interpretálni a maga egészében, amivel teljes mértékben kiiktatja a befogadók kreatív közreműködésének a lehetőségét, csökkentve ez által az adott komplex jel iránti érdeklődésüket is.

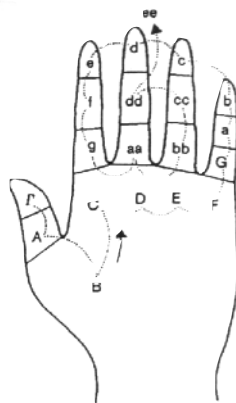
Közvetítő interpretációs tevékenység *szükségessége* elsősorban olyan komplex jelek befogad(tat)ása esetében nyilvánvaló, amelyek „kép/diagram/...”-összetevője a befogadók addig megszerzett tudását meghaladó ismereteket kíván. Ilyen esetekre könnyű példát találni bármely tantárgy tankönyveiből.

A közvetítő interpretátor azonban nem minden esetben szükségképpen egy személy. A „Multimédia II.” című kiadvány 22–23. oldalain a következő szövegrész és illusztráció található:

Arezzói Guido nevét két további okból is meg kell jegyeznünk: Egyrészt azért, mert az ő nevéhez fűződik a „szolmizáció” bevezetése (lásd itt az 5. ábra). A szolmizációs szótagok Szt. János himnuszából valók, de a dallam valószínűleg Guidótól származik. Ez a szolmizáció úgynevezett „abszolút szolmizáció”, ami azt jelenti, hogy a felsorok első szótagjai (az ut re mi fa sol la) a c d e f g a hangokra esnek. Ezt a hexachordális (hat hangra kiterjedő) szolmizációt a 16. században kissé megváltoztatták és oktávra bővítették, így jött létre a do re mi fa sol la ti do. Másrészt azért, mert – nem utolsó sorban az énekmesterek dolganak megkönnyítésére – a hangsor „könnyen megjegyezhető” szem-



5. ábra



6. ábra

léttetésére kidolgozta a ma „Guido keze” néven emlegetett „demonstrációs módszert” (lásd itt a 6. ábrát). (A két ábra bő magyarázattal az SH atlasz-sorozat ‚Zene’ című kötetének 188–189. oldalain található.)

Amíg az utalás az SH atlasz-ra az 5. ábrával kapcsolatban nem nevezhető okvetlenül szükségesnek, mert a szolmizáció magyarázatául elegendők az adott szöveg által nyújtott információk, a 6. ábra további magyarázat nélkül nem értelmezhető kielégítő módon. Itt az SH atlasz töltheti be a „közvetítő interpretátor” szerepét.

P. S. J.: A fenti példák kiegészítéseképpen idézni kívánok itt egy sajátosan érdekes esetet. Mint tudjuk, az ‚Énekek éneke’ a közvetlen (az első fokú) értelmező interpretáció szintjén világi szerelmi dalok gyűjteménye, amelyek két (a bibliai szövegek jó részében mennyasszonynak és völégénynek nevezett) személy szerelméről (hozzátehetjük: dominánsan testi szerelméről) szólnak. Az ‚Énekek éneke’-nek van azonban olyan kiadása is, amelyben a következő típusú illusztrációk találhatók (példaképpen lásd itt az 1. illusztrációt).



1. illusztráció „(Cod. 6/A)”

Az 1. illusztráció a Vatikáni Könyvtárban őrzött, 16 kettős fametszetet tartalmazó, 1460 körül keletkezett, Palatinus Kódexből (Codex Palatinus Latinus 143) való. E kódex valamennyi fametszete az ‚Énekek éneke’-t illusztrálja, annak keresztény interpretációja alapján.

Az itt bemutatott illusztrációt a Gianfranco Ravasi által szerkesztett ‚Il Cantico dei Cantici. Cantico degli Sposi’ (Az ‚Énekek éneke. A jegyesek éneke’) című könyvből vettem (Edizione Paoline, 1987, 137. oldal).

A Vulgataból származó latin szövegek és magyar fordításuk a következő:

„Quae habitas in hortis, amici auscultant fac me audire vocem tuam.”

„Te, aki a kertekben lakol, a barátaim lesik szavaidat, hallasd hangodat.” (8.13)

„(In portis nostris omnia poma) (quia) nova et vetera servavi tibi, dilecte mi.”

„Illatot árasztanak a szerelem almái, sok pompás gyümölcs hever ajtónk előtt. Frisset is, régít is tettem el neked, kedvesem!” (7.14)

Egy ilyen típusú illusztrációt csak az képes a szöveggel kapcsolatba hozni, aki tudja, hogy az ‚Énekek éneke’-nek van olyan szimbolikus keresztény értelmezése is, amely szerint ez a bibliai könyv Krisztus és az Egyház kapcsolatának a szimbolikus bemutatása, s az Egyházat ezeken az illusztrációkon Mária képviseli.

3. kérdés:

Mivel járul hozzá a pszichológia a statikus „verbális elem + kép/diagram/...”-típusú komplex jelek szemiotikai szövegatanának interdiszciplináris megalapozásához?

Ennek a kérdésnek csupán többé-kevésbé kielégítő tárgyalása is megkívánná – írtuk a pszichológiával kapcsolatban „A szöveg megközelítései” című előző könyvünkben –,

hogy külön foglalkozunk az *általános* pszichológia, a *kognitív* pszichológia és a *kísérleti* pszichológia szemiotikai szövegtant érintő aspektusainak vizsgálatával. Olyan kérdések elemzésére gondolunk itt, mint például a következők: hogyan történik a különféle csatornákon továbbított multimediális szövegek percipiálása; milyen követelményeket támasztanak a multimediális kommunikáció újabb típusai a befogadók pszichikai reagálóképességével szemben; mik a különféle multimediális szövegekhez rendelhető mentális képek szerkezeti sajátosságai; hogyan vizsgálhatók empirikusan a multimediális kommunikáció egyes pszichológiai aspektusai stb.

Itt a „verbális elem + kép/diagram/...”-típusú komplex jelekre vonatkozóan (1) a *percepció* általános kérdéseivel és azok empirikus megközelítésével, illetőleg (2) a *mentális képek* néhány kérdésével foglalkozunk.

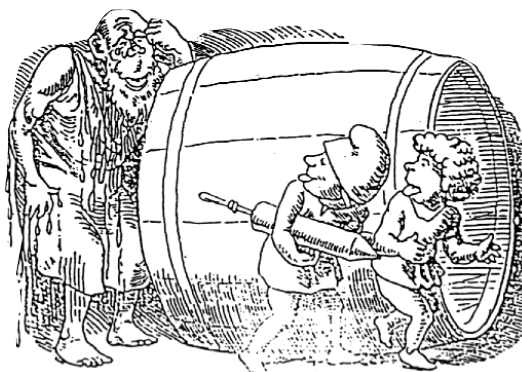
A percepció általános kérdései

P. S. J.: A percepcióval kapcsolatos legalapvetőbb megállapítás az, hogy nincs *naiv* percepció. Azt a módot, ahogyan valamit percipiálunk, nagymértékben befolyásolja az a tudás, hiedelem, amivel a percipiálandó valamire vonatkozóan rendelkezünk. S ez a megállapítás természetesen vonatkozik nemcsak tárgyak, hanem képek, illusztrációk percipiálására is. A képek, illusztrációk vizuális mentális képe együtt jön létre e képek, illusztrációk fogalmi-verbális mentális reprezentációjával.

B. Zs.: Ennek szemléltetésére igen egyszerű gyakorlatok hozhatók létre. Ilyen gyakorlat például a következő, amelyet 15 éves korú tanulókkal végeztettem el.

A tanulók a következő képet kapták kézhez (lásd 2. ábra), amellyel kapcsolatban először (a) arra kérdésre kellett válaszolniuk, hogy mit látnak a képen, majd (b) a kép olyan leírását kellett megalkotniuk, amelynek alapján valaki, aki jól tud rajzolni, az adott képhez nagyon közel eső képet tudhat létrehozni, anélkül, hogy magát a képet látná.

A tanulók válaszaiból az alábbiakban hat (elemeiben leggyakrabban előforduló) megoldást mutatok be, majd ezekhez fűzök megjegyzéseket.



2. ábra

1.a) Látok egy nagy hordót. Mögötte egy óriás áll, aki csupa víz. A hordó előtt pedig két törpét, akik nyelvet öltenek az óriásra.

1.b) Rajzolj egy nagy hordót oldalnézetből! Mivel oldalról rajzolod le, az egyik alját félig lehet látni. A nem látható aljához rajzolj egy olyan embert, aki kicsit magasabb a hordónál. Szakállas legyen, széles orral, nagy

szájjal, mezítláb és ókori görög ruhában. Olyan legyen, mintha most öntötték volna le egy dézsa vízzel. Ez az óriás könyököljön is a hordón. Kell még két törpe is (magasságuk a hordó háromnegyede), akik a hordó aljának látható oldalán iszkolnak el az óriás elől, miközben nyelvet öltenek rá. Az egyik törpén sapka legyen, mint a Hófehérke és a hét törpé-ből elótpattant sapka. Ennek a törpének a kezében egy olyan tárgy legyen, mint a régi injekciós fecskendő. Ezt ő átkarolja. A másik törpét (aki a sapkás törpe előtt halad) göndör hajjal ábrázold. A törpék ruháját nem lesz nehéz megrajzolni, ha emlékszel Puchra a Szentiván éji álom-ból.

2.a) A képen látok egy hordót. Egyik felén egy elázott apóka könyököl. A másik felén két törpe látható. Az egyiknek a kezében egy kilövőcső féle tárgy van, amivel az apókát megviccelték. Mindkét törpének ki van nyújtva a nyelve, az egyik mutatja a másiknak: jól csináltad!

2.b) Rajzolj egy olyan képet, amelyen egy hordó látható, és a hordó egyik végénél egy elázott apóka áll. Az apókanak szakálla van, pántos a ruhája és mezítlábás. A hordó másik végére két törpét rajzolj, az egyiknek sapka van, és a kezében egy kilövőcső féle tárgyat tart. A másik törpének göndör a haja, két kezét felemeli, a hüvelykujja felfelé áll. Mindkét fiú nyelvet ölt.

3.a) Két manó kinyújtott nyelvvél szalad egy óriás elől. A képen látható még egy boroshordó, a hordóra támaszkodik az óriás, szakállas és izzadt. A bal manónak sapka van a fején, kezében egy rakétaszzerű tárgy látható. A jobb oldali manó haja göndör.

3.b) Rajzolj egy nagy boroshordóra bal kezével támaszkodó óriást, legyen szakállas és izzadságcseppek is legyenek rajta. A boroshordó fektetve legyen, és az az oldala, amelyiken nem támaszkodik az óriás, legyen nyitott. Rajzolj két manót a hordó nyitott oldalához. Mindegyiknek legyen kinyújtva a nyelve és nézzenek hátrafelé. Az óriáshoz közelebbi manónak legyen a fején egy törpés sapka, és legyen a kezében egy nagy ceruzához hasonló tárgy. A másik manónak legyen a haja göndör, és a keze előre derékszőgben záruljon.

4.a) A képen balról látok egy öregurat és jobbról két pimasz gyereket, akik lespriccellték az előbb említett embert. A vénember kopaszodó, szakállas és kövérkés. Nagyon ázott és nagyon szomorú. A két rosszcsont aprócskák közül az egyiknek sapka van, a másiknak göndör a haja. Mindketten kinyújtják a nyelvüket az öregúr felé. A két fiút nagyon vidámmá tette csínytevésük, sietve futnak áldozatuk elől.

4.b) Rajzolj egy kövérkés, ázott és sirós öregembert, mindezt jobbra, mellette egy majdnem akkora hordót, mint ő. A hordó elé rajzolj két fiút, az elsőnek sapka legyen, kezében egy olyan eszközzel, amellyel lelocsolhatták az öregembert, a másiknak göndör haja legyen. A gyerekeket vidámra rajzold, és nyújtsák ki a nyelvüket az öregemberre.

5.a) A képen látható három személy és egy hordó. A hordó szelvényekből áll. Az egyik végén két nyelvtét nyújtogató fiút, a másikon egy csurom vizes, szakállas öregot figyelhetünk meg. Az egyik ifjú, aki sapkát visel, tart a kezében egy különös tárgyat. Első ránézésre a gyerekek rosszak voltak, és most éppen menekülni készülnek. Az öreg csak fogja a fejét és sajnálkozik. A három személy öltözete a régmúltat idézi.

5.b) Rajzolj egy hordót, melynek elejének felülete jobbra látszik. A hordó másik, nem látszó részére rajzolj egy fejét fogó, csurom vizes, szakállas vénembert. A vízcseppek folyjanak a ruhájáról. Öltözete olyan legyen, mint a régi görögöké, tunika, tógaszzerű. A hordó másik felére rajzolj két gyereket, de úgy, hogy a nyelvüket nyújtogassák. Az egyik a másik mögött áll. A hátsónak a kezében legyen egy spricni. Ruházata cipő, hosszabb ruha és sapka. A másik haja legyen göndör, cipőt, rövidnadrágot és pólót hord.

6.a) Ezen a képen egy nagy hordó látható. A hordó mögött egy furcsa ruhás, krampuszfejű kobold áll. A hordó elejénél pedig két kismanó nyelvet ölt a koboldra. A jobb oldali manó kezében egy furcsa valami, szivattyúféle van.

6.b) Rajzolj egy nagy hordót, ami kicsit balra néző ferde helyzetben van. Legyen rajta a dongák száma, öt, ami látszik. A hordó elejére rajzolj egy rövid göndör hajú manót, aki éppen visszánéz és nyelvet ölt. Mögé kb. fél centire rajzolj egy másik manót, akinek egy szivattyúféle tárgy van a bal hóna alatt. Ennek a tárgynak az eleje olyan, mint egy henger alakú ceruza, a végéből kiáll egy rövid szár, amin két gyűrű van. Ez a manó is lép és nyelvet ölt, miközben hátranéz. A fején manósapka. A hordó mögé rajzolj a hordónál magasabb majomarcú szakállas krampuszt. A nyakából furcsa díszek lógnak le, a végük olyan legyen, mint a vízcsepp. A krampusz jobb térdre kicsivel a hordó mögött legyen, jobb könyökével a hordóra támaszkodjon. Testtartása görbe legyen. A kezét, amivel támaszkodik, az öklét szorítsa a fejéhez, mintha gondolkozna, mérges lenne.

Az (a) kérdésre adott válaszokkal kapcsolatban figyelemre méltóak a következők:
– a gyakorlatban adott vevők többsége az ábrán látható személyeket, fontos tárgyakat leírja (a „fecskendő” vagy a „hordó” említése egy-egy megoldásból hiányzik, lásd például az 1. és a 4. választ);

– hosszabban, rövidebben kitérnek a személyek és a tárgyak külsejének leírására („csu-

pa víz”, „nagyon ázott”, „szakállas öreg”, „furcsa ruhás, krampuszfejű kobold”, „a három személy öltözete a régmúltat idézi”, „ki van nyújtva a nyelve”, „haja göndör”, „nagy hordót”, „a hordó szelvényekből áll”, „kilövőcsőféle tárgy”, „rakétaszerű tárgy” stb.); – a személyekre, a tárgyakra utaló megjegyzések – a válaszadókban kialakult – értékelő, minősítő elemekkel párosulnak (pl.: „elázott apóka”, „két pimasz gyerek” stb.); – egyes válaszadók sejtetni engedik az ábra alapján bennük „kialakult” történetet („az apókat megviccelték”, „a két fiút nagyon vidámmá tette csínytevésük, sietve futnak áldozatuk előtt”, „az öreg csak fogja a fejét és sajnálkozik” stb.).

A (b) kérdésre adott válaszok legfőbb jellemzői, hogy ezekben egyrészt megjelennek olyan elemek, amelyek az (a) kérdésre adott válaszokban is előfordultak, másrészt a gyakorlatban részt vevők kísérletet tesznek arra, hogy a feltételezett rajzolónak eligazítást adjanak a személyek és tárgyak térbeli elrendezettségéről, nagyságáról.

Megjegyzem, hogy a gyakorlathoz kiválasztott ábra *Wilhelm Busch* – a képregények „atyja” – „Diogenes und die bösen Buben von Korinth” („Diogenész és a korinthusi kópék”) című művének 6. eleme, amelynek eredeti kétsoros aláírása (informatív magyar fordításban): „A lyukon vizet fecskendez a hordóba, Diogenész olyan lesz, mint egy ázott puli.”

A mentális képek néhány kérdése

P. S. J.: A mentális képekkel kapcsolatban a következőket szükséges megjegyezni:

a) a mentális képek létrejöhetnek (létrehozhatók) mind „másodlagos”, mind „elsődleges” produktumként: az első eset például akkor áll fenn, amikor valaki „felidézi” magában egy látott épület képét, a második akkor, ha valaki „elképzeletli” azt a házat, amelyet meg szeretne építtetni;

b) a mentális képek „természete” lehet „analógián alapuló” (azaz „hasonlíthat” ahhoz a valamihez, aminek a képe), de lehet „propozíció-halmazként megjelenő” is (azaz „verbális megfogalmazása/leírása egy bármely érzékszervünk által észlelt tárgynak/eseménynek);

c) az analógián alapuló mentális képek nem szükségképpen „vizuálisak”, vannak „auditív” mentális képek (például egy hallott dal „felidézése”), valamint „tapintási”-ak, „szaglási”-ak, „ízlelési”-ek ;

d) a vizuális mentális képek nem olyanok, mint egy fénykép, ezeket a mentális képeket ugyanis „képzeletünkben” tetszőleges szemszögből nézhetjük;

e) tapasztalati tény, hogy vannak, akik nem képesek analógián alapuló mentális képek létrehozására, s hogy azok is, akik erre képesek, általában mindkét fajta mentális képpel operálnak.

B. Zs.: A fentiekben bemutatott gyakorlat jó alapot teremt mind az elsődleges és másodlagos, mind az analógián alapuló és propozíció-halmazként megjelenő mentális képek viszonyának érzékeltetésére.

Amikor a gyakorlatban részt vevők azokra a kérdésekre válaszoltak, hogy (szubjektívan) mit látnak az adott képen, illetőleg, hogy (objektívan) mit ábrázol az adott kép, vagy a ténylegesen adott vizuális képről létrejött (létrehozott) analóg mentális képüket „fordították le” propozíció-halmazra, vagy a vizuális képről közvetlenül létrejött (létrehozott) propozíció-halmazukat reprezentálták. A felsorolt hat válasz (b) részében található propozíció-halmazok „közös” elemeit az 1. táblázat foglalja össze.

Ez a táblázat arra vonatkozó információkat is szolgáltat, hogy a gyakorlatban résztvevők milyen szavakkal/kifejezésekkel utalnak a kép „főszereplőire”, valamint arra vonatkozókat is, hogy mit tartanak e „főszereplők” legjellemzőbb (azt is mondhatjuk, hogy „azonosító”) tulajdonságainak.

Azt, hogy egy propozicionális reprezentáció által „elsődleges produktumként” létrehozott mentális kép hogy jeleníthető meg tényleges vizuális képként, jól szemléltetheti egy olyan gyakorlat, amelynek az a lényege, hogy az előző gyakorlat b) feladatának megol-

<i>T</i>	<i>Diogenész</i>	<i>kópék</i>	<i>hordó</i>	<i>fecskendő</i>
1.	óriás kicsit magasabb a hordónál, szakállas legyen, mezítláb, ókori, görög ruhában	törpék az egyik törpén sapka legyen, a másikat göndör hajjal ábrázd	hordó oldalról rajzold le, egyik alját félig lehet látni	tárgy mint a régi injekciós fecskendők (a sapkás törpe kezében)
2.	apóka elázott, szakála van, pántos a ruhája és mezítláb	törpék egyiken sapka van, másiknak göndör a haja és két kezét felemeli	hordó	tárgy kilövőcsőféle (a sapkás törpe kezében)
3.	óriás szakálás és izzadság-cseppek is legyenek rajta	manók egyiknek a fején egy törpés sapka, másiknak göndör a haja	boroshordó fektetve legyen, egyik oldala nyitott	tárgy egy nagy ceruzához hasonló (a sapkás manó kezében)
4.	öregember kövérkés, ázott és sírós	két fiú az elsőn sapka legyen, a másiknak göndör haja legyen	hordó	eszköz amellyel lelocsolhatták az öregembert (a sapkás fiú kezében)
5.	vénember fejét fogó, csurom vizes, szakállas, öltözete tógyszerű	két gyerek egyiknek ruházata cipő, hosszabb ruha és sapka, másik haja göndör, cipőt, rövid nadrágot és pólót hord	hordó elejének felülete jobbra látszik	spricni (a sapkás gyerek kezében)
6.	krampusz majomarcú, szakállas	manók az egyik rövid göndör hajú, a másik fején manósapka	hordó kicsit balra néző, ferde helyzetben, legyen rajta a dongák száma öt	tárgy eleje olyan, mint egy henger alakú ceruza

1. táblázat

dásaihoz (a képzeletbeli rajzolónak adott utasításokhoz) egy – az előző feladathoz választott illusztrációt (képet, rajzot) nem ismerő – csoporttal készítettünk el rajzokat.

Jelen esetben a párhuzamos osztályba járó tanulókkal megismertettük az előző gyakorlat b) feladatát és itt közölt megoldásait, megjegyezve, hogy valamennyi leírás ugyanarról az illusztrációról készült. Ezt követően arra kértük a gyakorlatban résztvevőket, hogy – szabad választásuk alapján – egy vagy több leírás utasításait követve készítsenek egy olyan rajzot, amelyik véleményük szerint a legjobban hasonlíthat ahhoz a rajzhoz, amelyhez társaik a leírásokat készítették.

Az elkészült ceruzarajzok közül lássuk itt az a hármát, amelyhez hasonlót a legtöbb feladatmegoldó készített!



1. rajz



2. rajz



3. rajz

A gyakorlat magyar nyelvi óra keretében zajlott, a feladatot minden tanuló elvégezte, tekintet nélkül arra, hogy melyikük rendelkezik több vagy kevesebb rajzkészséggel. Eből következően az itt bemutatott, legjellemzőbbnek tartható három rajz kiválasztását is elsődlegesen az határozta meg, hogy a megismert verbális megoldásokból ki-ki mit és hogyan jelenített meg rajzában.

A leírásokat, az itt bemutatott változatokat, valamint az eredeti rajzot összevetve megjegyzéseimet a következő szempontok szerint csoportosítom:

a) *Közös elemek*, amelyek valamennyi leírásban előfordulnak, és a rajzokban is tükröződnek:

– A leírások – ha más-más szóhasználatl is – megfelelő eligazítást adnak a rajzon megjelenítendő *személyekre* („ember”, „törpék” stb.) és *tárgyakra* („hordó”, „spricni” stb.).

– A személyek és tárgyak *térbeli elrendezetségére* is találhatók utalások (ember: „a hordó nem látható aljához”, „a hordó elejére”; törpék: „a hordó aljának látható oldalán”, „a hordó elejére”; hordó: „oldalnézetből”, „kicsit balra néző, ferde helyzetben”; fecskendő: „kezében”, „bal hóna alatt” stb.)

– A személyek *külső tulajdonságai, testtartásuk, gesztusaik*, illetve a *tárgyak jellemző jegyei* közül a rajzokon azok jelennek meg, amelyekre több leírás is ráirányítja a figyelmet (például: a törpék nyelvet öltenek, az egyik törpén sapka van, a másik törpe haja göndör, a törpék futva távoznak, az ember mezítlábas, a hordó alját félig lehet látni, dongái láthatóak).

b) A leírásokban elő nem forduló vagy *hiányos információkra* talált megoldások.

Mielőtt ennek a szempontnak az összesítésére rátérnénk, érdemes visszaidéznünk azt a korábbi megállapítást, miszerint „azt a módot, ahogyan valamit percipiálunk, nagymértékben befolyásolja az a tudás, hiedelem, amivel a percipiálendő valamire vonatkozóan rendelkezünk.”

Már az első gyakorlat megoldásainak összesítésekor tapasztalhattuk: a kézhez kapott illusztráció a feladatot megoldó tanulók egyikében sem idézte fel a Diogenész-történetet, sőt a megbeszéléskor nyilvánvalóvá vált, hogy nem is ismerik.

Ennek tudható be, hogy valójában nem tudtak mit kezdeni a hordónál álló figurával, többségükben a hordóra könyöklő (!) „óriásnak”, „koboldnak” vélték, s ezt próbálták leírásukban is megfogalmazni. Az eredeti rajz egyik kópéja sapkájának formája pedig a rajzfilmekből ismert mesefigurákat juttathatta eszükbe (utaltak is a Hófehérkére, illetve a Hupikék törpikékre). Ugyancsak a mesevilág felé fordulásból adódhatott az is, hogy ha a felnőtt személy óriás, a kópék csak törpék, manók lehetnek.

Feltételezzük, hogy a vízfecskendőről kialakított téves vagy hiányos leírások okát abban kell keresnünk, hogy míg az eredeti képregény 14 eleme közül 7 képen jól látható a hordón lévő lyuk, a gyakorlat céljára kiválasztotton éppen nem, mert azt a fecskendőt célzó kópé eltakarja.

A leírásoknak ezek a hiányosságai természetesen a rajzokban is fellelhetők:

– Aszerint, hogy melyik leírásra figyeltek inkább, tér el egymástól a rajzokon látható emberfigura. Az 1-es és 3-as számú rajz készítői kísérletet tesznek „görögös”, illetve „régies” ruhában való ábrázolására, míg a 2-es számú rajz készítője a ruházatot tekintve inkább a 2.b leírást követte („az apókanak szakálla van, pántos a ruhája”), azt azonban, hogy „szakállas”, figyelmen kívül hagyta.

– Noha a leírásokban van utalás a személyek és a tárgyak egymáshoz viszonyítható arányára (például a két törpe magassága a hordó háromnegyede legyen), az 1. és 2. rajzon a törpék és hordó egymáshoz viszonyított aránya még elfogadható, az emberfigura hozzájuk képest aránytalanul nagy. A 3. rajzon az emberfigura és a hordó aránya látszik elfogadhatónak, a törpék aránytalanul kicsik. Ez azért is érdekes, mert a legtöbb tanuló megoldás így készült, pedig a leírásokban nemcsak az „óriás –törpék”, hanem például az „öregúr – gyerekek” utalás is előfordult.

– Miután a leírást készítők egyike sem ismerte fel, hogy az emberfigura (Diogenész) öklét rázza a gonosz kópék felé, a rajzokon is a leírásoknak megfelelően a hordóra könyöklő figura jelenik meg.

– Nem érdektelen az sem, hogy a hiányosnak vagy félrevezetőnek ítélnélhető (esetenként nyelvileg is kifogásolható) utalásokat, mint például „a hordó mögött”, „hordó elejénél”, „hordó nem látszó részére”, „a hordó elejére (!)” a rajzoló tanulók jó érzékkel kiigazították, és az adott figurákat a hordó mellé, illetve elé rajzolták.

– Vélhetően a többféle leírás együttes ismerete eredményezte, hogy az olyan utalásokat, mint például „nyakából furcsa díszek lógnak le”, „pólót hord” stb. a rajzokat készítő figyelman kívül hagyták. Inkább elfogadták, hogy a „különös tárgy”, az „egy nagy ceruzához hasonló tárgy”, a „kilövőféle tárgy” valójában egy fecskendő, amellyel az emberfigurát lelocsolták (lásd mindhárom rajzon a vízcseppek, illetve a 2-es és 3-as rajzon a víztócsa ábrázolására tett kísérleteket).

P. S. J.: A vizuális képek felépítettségének pszichológiai aspektusával kapcsolatban végül szükségesnek tartom emlékeztetni arra a jól ismert tényre, hogy e képek szerkezetének törvényszerűségeivel érdemben és részletesen a pszichológiának az úgynevezett Gestaltpsychologie ága foglalkozik.

Irodalom

Tanulmányunk előző részeihez lásd az Iskolakultúra X. évfolyamának 5. (2000. május) és 10. (2000. október) számait.

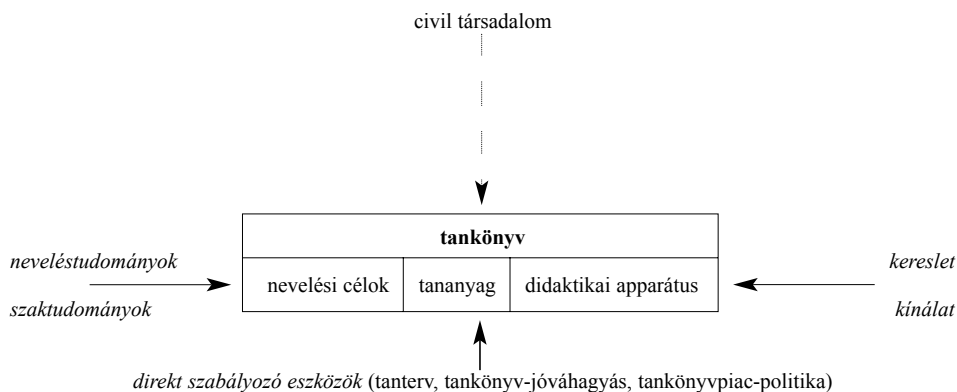
A multimédia tematikához – mind általában, mind ami szövegek és illusztrációk kapcsolatát illeti – lásd a *Multimédia I-II.* kiadványt (Bp, OKSZI). Jelen tanulmányunkban idézett *Diogenész és a gonosz kópék* című képregény részletes tárgyalása a *Multimédia II.*-ben található.

A szemiotikai szövegtervezéshez általában lásd PETŐFI S. János – BENKES Zsuzsa: *A szöveg megközelítései.* Iskolakultúra, Bp, 1998.

Az *Énekek éneke* szemiotikai textológiai megközelítéséhez lásd PETŐFI S. János: *A multimediális szövegekről. Társadalmi kommunikáció.* (Osiris Kiadó, Bp, 1999.). A szimbolikus interpretáción alapuló illusztráció a Gianfranco RAVASI által szerkesztett *Il Cantico dei Cantici. Cantico degli Sposi (Az Énekek éneke. A jegyesek éneke)* című műből származik. (Edizione Paoline, 1987, 137. old.)

A történelemtankönyvekre ható tényezők történeti változásai

A tankönyvekben realizálódó célokra, tanítási tartalmakra, a könyvek didaktikai apparátusára koronként változó tényezők hatottak és hatnak. Ezek: egyrészt az iskolafenntartók, az állam, a civil társadalom politikai igényei; másrészt a szaktudományok és a neveléstudományok; harmadrészt a piaci kereslet és kínálat. E tényezők egymást erősítő vagy éppen egymás ellenében ható komplex kapcsolatrendszerében ilyen vagy olyan rendet a direkt szabályozó eszközök teremtenek. A tankönyvekre determinálónan ható tényezőket a következő modell ábrázolja.



1. ábra

A jelen tanulmány a modellből egyetlen szempontot: a tankönyvjóváhagyást emeli ki. Ebből az aspektusból tárgyalja a modell többi elemének mozgását. Mindezt a magyarországi történelemtankönyvek jóváhagyási menetének történeti vázlatát bemutató esettanulmány keretében.

Rendszeres iskolai történelemtanítás Magyarországon a 17. századtól folyik. Tanításának alapeszköze mindmáig a tankönyv. A tankönyvkiadás történetét a tankönyv-jóváhagyás története kíséri. (1) Vegyük szemügyre, hogyan!

1650–1777

A történelem önálló tantárgyként Magyarországon először néhány protestáns iskolában jelent meg. (2) Comenius 1650–54 között, sárospataki működése idején panszofisztikus tantervében már jelentős szerepet szánt az „érzékeket gyönyörködtető”, a „képzetet izgató”, a „műveltséget ékesítő”, a „nyelvet gazdagító”, az „okosságot fejlesztő” történelemnek. Az a tankönyv, amelyet elsőként a lutheránus és kálvinista iskolákban egyaránt használtak, a vesztfáliai Schleidenből származó *Sleidanus* „Négy Monarchia” című munkája volt. Ezen a könyvön nevelődött másfél évszázad protestáns ifjú-

sága. A „Négy Monarchia” Európa-szerte elterjedt. 1577. évi latin nyelvű kiadásától a 18. század elejéig több mint 80 kiadást ért meg. 1557-ben lefordították németre, 1558-ban franciára, 1563-ban angolra. Népszerűségét mutatja, hogy a történelem tantárgyat sok helyen „sleidan”-nak nevezték.

Mivel a protestáns iskolák Magyarországon nagyfokú autonómiával rendelkeztek, a tanítandó tankönyvet akkor is, később is a nevelőtestület maga választotta meg. Erről viták is folytak. A legnagyobb kálvinista intézményben – Debrecenben – például a 18. század közepén többen az akkor már elavultnak tartott „Négy Monarchia”-t újabb tankönyvvel javasolták felcserélni. (Elsőre sikertelenül.)

Teljesen más volt a helyzet a katolikus iskolákban. Itt mindig csak az illetékes egyházi főhatóság által jóváhagyott tankönyvet lehetett használni. Már a reformáció elterjedésének kezdetén kiátkozással fenyegették meg azt, aki protestáns „rákfenét” terjesztő tankönyvet visz vagy enged be az iskolába. A történelem tanítását 1735-ben az osztrák-magyar jezsuita rendtartomány számára kidolgozott tanulmányi szabályzat tette kötelezővé a jezsuita gimnáziumokban. A jezsuiták példáját a század közepétől a másik nagy tanítórend: a piaristák is követték. A katolikus tantervhez a nagyszombati egyetem nyomdájában 6 kötetből álló központi történelemtankönyv sorozat készült. Ezt kellett használni mindegyik katolikus gimnáziumban. Ily módon jelent meg Magyarországon a

*A Ratio Educationis
a tankönyv-engedélyezés
ügyét is szabályozta.
Megkövetelte,
hogy a tankönyvek
a Ratio-ban rögzített
állami tanterv alapján
készüljenek,
és a kéziratokat az
Egyetem Királyi
Igazgatótanácsához
nyújtsák be
jóváhagyásra.*

középkiskolák többségére kiterjedő egységes központi (egyházi) tanterv- és tankönyv-jóváhagyási eljárás.

A katolikus és a protestáns tankönyvek részben tartalmukban, de még inkább nevelési felfogásukban különböztek egymástól. A jóváhagyás akkor még döntően e különbség biztosítását, azaz sajátos nevelési hatások érvényesítését célozta. A jóváhagyás az iskolafenntartó joga volt.

1777–1848

A gazdaság és társadalom meggyorsult fejlődésének következtében a 18–19. században felértékelődött az iskolai műveltség szerepe, kiszélesedett az iskolahálózat. Ez együtt járt az állami beavatkozási törekvések erősödésével. A Habsburg-állam igyekezett felhasználni a spontán folyamatok eredményeit, megpróbálta azokat saját céljainak szolgálatába állítani. Egy 1715-ben kiadott törvény az iskolázás feletti felügyeletet uralkodói felségjoggá nyilvánította. E jogát a király a tankönyvek vonatkozásában az általa kinevezett cenzorok útján először maga gyakorolta, majd (1745-től) *Mária Terézia* királynő a magyarországi Helytartótanács kötelességévé tette. A Helytartótanács keretében állami cenzúrahivatal felállítására adott utasítást. A Ratio Educationis a tankönyv-engedélyezés ügyét is szabályozta. Megkövetelte, hogy a tankönyvek a Ratio-ban rögzített állami tanterv alapján készüljenek, és a kéziratokat az Egyetem Királyi Igazgatótanácsához nyújtsák be jóváhagyásra.

Az állami intervenció elsődleges célja továbbra is nevelési jellegű volt. A Ratio szavaival: ha „a közügyek kedvező alakulása mindig az Isten őszinte tiszteletéből, a vallásos hit szilárdságából, az uralkodó iránti hűségéből, a haza és a polgártársak szeretetéből mint megannyi forrásból származik, akkor valóban könnyen megérthető: komolyan tördölni kell azzal, hogy kellő időben elvessek a gyermekek bontakozó lelkébe e tulajdonságok magvait...” (3) Ezért a Ratio elsősorban a hazai történelem tanítását írta elő a következő érveléssel: „Vajon olyan szegény-e a hazai történelem, hogy nélkülözheti azokat

a példákat, amelyek az uralkodó iránti hűség megtartására, a haza szeretetére, s más, a jó állampolgárhoz és jó alattvalóhoz illő erényekre lelkesítik az ifjakat?” (4)

Ugyanakkor a nevelési célzatú történelemtankönyvek ebben az időszakban már céltudatosan használt didaktikai eszközökké váltak: a tankönyvekben nyújtott jó és elriasztó példákkal akarták a tanulók attitűdjeit formálni. A tankönyvekre jól érzékelhető hatást gyakorolt a 18. század végére kibontakozott oktatáselmélet is. Erre utalnak a Ratio metodikai jellegű kitételei. Például az alábbi: „Ki remélhet eredményt, ha az emlékezetet a császárok, királyok és vezérek névjegyzéke tölti be? A fejlődésben levő gyermek számára inkább ártalmas ez az eljárás, mint hasznos...” (5)

A továbbra is elsődleges nevelési szempontok mellett a tankönyvek jóváhagyásában ekkor tehát már a didaktikai megfelelőség megítélése is fontos szerepet kapott.

A tartalmi és pedagógiai megfelelőséget a Ratio a tankönyvkiadás állami monopóliumával is garantálni akarta. Tankönyvet csak az Egyetemi Nyomda adhatott ki.

A szigorú tankönyvkiadási rendelkezésekben azonban csakhamar rést ütött a protestáns ellenállás. Az 1790-ben életbe lépett autonómiatörvény biztosította a protestánsok tanügyi önállóságát. Ettől kezdve tankönyveiket „saját felekezeti külön könyvvizsgálók felügyelete alatt” szabadon nyomtathatták ki.

Az állami jóváhagyási rendszer tehát nem szűnt meg, csak a protestánsokra nem vonatkozott. A 19. században ez az engedmény nagyon hasznosnak bizonyult. A szaktudományok és a pedagógia gyors előrehaladásából származó eredmények a „versenyhelyzetben” könnyebben kerülhettek be az újabb tankönyvekbe. Ezért láthattak napvilágot a század első felétől művelődéstörténeti szemléletű történelemtankönyvek. Ahogyan az egyiknek a bevezetésében olvasható: „Háborúk rajzolásai helyett művelődési rajzokat igyekeztem adni” (6)

A 18. század közepéig terjedő időszakban tehát létrejön az állami tankönyv-jóváhagyás intézménye. A jóváhagyás alapja az állami tanterv, a tankönyv nevelő-ismeretközvetítő szerepe mellett didaktikai megfelelősége is lényeges értékelési szemponttá válik. A totális állami monopólium érvényesítésének kudarca elősegítette a szaktudományos és pedagógiai eredmények beépítését a tankönyvekbe.

1848–1919

Az 1848-as márciusi forradalom nevezetes 12 pontjában a követelések első helyén a cenzúra eltörlése állt. A nagy nyomásnak engedve a király által áprilisban szentesített törvények a cenzúrát „örökre” eltörlték. Az „örökre” azonban nagyon rövid életűnek bizonyult. A forradalmat követő szabadságharc leverése után a bécsi udvar visszaállította a kötelező tankönyv-jóváhagyást. Nem változatlan formában. A tankönyveket ezentúl nem a Cenzúrahivatal, hanem az Oktatási Minisztérium hagyta jóvá. A jóváhagyási rendszer szigorodott, amennyiben a protestánsokra is kiterjedt. A leglényegesebb változtatásnak azonban az bizonyult, hogy a vonatkozó rendelkezések nemcsak megengedték, hanem szorgalmazták is a kötelező, egységes tantervhez igazodó többféle tankönyv kiadását. Ennek és az oktatás tömegesedésének következtében az 1855–60-as években beindult a tankönyvpiac. A Magyarországi Néptanítók negyedik Egyetemes Gyűlésének résztvevői erre 1890-ben úgy emlékeztek vissza, hogy „a gomba módra szaporodó tankönyvek nálunk a szabad verseny idejében elég bajt okoztak. Ez csak ott lehetséges, ahol kritika nélkül használnak vagy fogadnak el bármit, mint ahogyan nálunk az ötvenes években és a hatvanas évek elején meg is történt” (7)

Mivel a szabadságharc leverése és a kiegyezés között a jóváhagyási folyamatban a politikai szempontok (a tankönyvek szelleme, nevelő funkciója) kerültek előtérbe, a didaktikai szempontok háttérbe szorultak. Ezért a piacon a tanításban rosszul használható tankönyvek tömegei jelentek meg. Ez váltotta ki a tanítókból a „szabad verseny” elleni kritikai attitűdöt.

Így azután a pedagógus közvélemény támogatta az 1867 után hivatalba lépett független magyar kormányzatot, amikor az nem eltörölte, hanem új módon rendezte a tankönyv-jóváhagyást. Ennek legfontosabb vonása éppen az volt, hogy a politikai szempontokról a szakmaiakra helyezte a hangsúlyt. A tankönyv-jóváhagyást az 1871-ben létrehozott Országos Közoktatási Tanács feladatává tette. Ez a kiváló tudósokból és tanárokból álló testület mindent elkövetett azért, hogy a tankönyvirás szabadsága megerősödjön, egészséges tankönyvpiac jöjjön létre, de szakmailag kifogástalan tankönyvekből. A jóváhagyásra felterjesztett kéziratözönnel a Tanács azonban egyre nehezebben tudott megbirkózni. A század végére kiderült, hogy a testületi felelősség követelménye a tankönyvek tekintetében tovább nem tartható fenn. Ezért az 1896-ban megjelent tankönyv-rendelet egyszerűsítette a jóváhagyási eljárást. A minisztériumba benyújtott tankönyveket két bírálónak adták ki lektorálásra, akik pontosan rögzített szempontok szerint írásbeli jelentést készítettek, s ha mindketten javasolták a könyv kiadását, azt a miniszter jóváhagyta, és felvették az engedélyezett tankönyvek évente kétszer publikált listájára.

E rendszert is éles kritikák érték. Egyre gyakrabban merült fel, hogy a leghelyesebb lenne a tankönyv-jóváhagyást teljesen megszüntetni, a tankönyvválasztást minden megkötés nélkül a piacra és a tantestületekre bízni. Az állami kontrollt azonban az egymást követő kormányok nem akarták feladni. Elsősorban nem szakmai, hanem politikai okok miatt. A magyarországi lakosság többsége ugyanis ekkor már nem magyar anyanyelvű volt. A század utolsó évtizedeiben a nemzetállami törekvések felerősödésével pedig a nemzetiségi politikusok jelentős hányada a Magyarországtól való elszakadást kezdte propagálni. A magyar kormányok ezzel szemben az erőszakos magyarítás útjára léptek. (1880-ban 7342 magyar nyelvű és 8482 teljesen vagy részben nemzetiségi nyelvű népiscola működött az országban, 1900-ban viszont már 10 325 magyar, és csak 6723 teljesen vagy részben nemzetiségi nyelvű.) A tankönyv-jóváhagyás intézménye tehát elsősorban az „államellenes” (nemzetiségi szellemű) tankönyvek kiadását és használatát akarta megakadályozni. (A Büntető Törvénykönyv kimondta, aki az államkormány által eltiltott tankönyvet használ, két hónapi elzárással büntethető.)

A nemzetiségi kérdést illetően sem a magyar, sem a nemzetiségi pártok között nem volt teljes az egyetértés. Voltak, akik helyeselték, mások elleneztek a magyarellenességet – voltak, akik támogatták, mások helytelenítették az erőszakos magyarosítást. Ezzel az iskolaügy a politikai viták egyik meghatározó elemévé vált. Az ebben az időszakban fellépő szocialista és radikális pártok képviselői ugyanakkor élesen bírálták a forgalomban levő, jóváhagyott tankönyvek (elsősorban történelemtankönyvek) szellemiségét is. A tankönyvügy civil társadalmi kérdéssé, pártpolitikai üggyé szélesedett.

Az 1848–1919 közötti periódus első szakaszának jellemzője tehát a szabad tankönyvpiac és a szakszerűség közötti autonómia kibontakozása volt, második szakaszát pedig – bizonyos társadalmi, politikai problémák előtérbe kerülésével – a civil társadalomnak, a politikai pártoknak a „tankönyvháborúba” való közvetlen „beavatkozása” jellemezte.

Bár a 19. század végétől a történelemtanítás és a történelemtankönyvek éles politikai viták tárgyát képezték, és a kötelező állami tantervek az 1870-es évektől a századfordulóig a tanítás művelődéstörténeti irányát, azután a hazafias nevelési funkcióját helyezték előtérbe, a tankönyvszerzői szabadságnak – mint említettük – egyetlen kemény korlátja volt: az ország állami integritását és a magyar szupremáciát nem lehetett megkérdőjelezni. E tág kereten belül azonban a korábbiakban vázolt liberális tankönyv-jóváhagyási eljárás a legkülönbözőbb tartalmú és didaktikai felfogású tankönyvek kiadását tette lehetővé. Az 1850–60-as években elkezdődött tankönyvdömping így nemcsak folytatódhatott, hanem fokozódott is. „Iszonyú a tankönyváradat” – írta 1892-ben az egyik legnépszerűbb tankönyvsorozat szerzője. (8) E tankönyváradatot az eszmei sokszínűség jellemezte. A tankönyvek többsége liberális beállítottságú volt. Tartalmukat az evolucionizmus, az egyén, az egyén gazdasági és politikai szabadságjogainak kultusza hatotta át.

Másokban ezzel szemben a nacionalista jelleg dominált. Jónéhány szerző ekkor már a történelemben a társadalmi törvényszerűségeket megragadni kívánó pozitivisták társadalomelméletet igyekezett munkáiban érvényesíteni. Gyakori volt – ezzel ellentétben – a tényeknél leragadó, minden interpretációtól tartózkodó, fakticista tankönyv. Néhány tankönyvben a kétkezi dolgozók, főként a parasztság iránti rokonszenvet is fel lehetett fedezni. A különböző szemléletű tankönyvek egyaránt jóváhagyásra kerültek.

A 20. század elejére kialakult tehát a tanulóanyag bevezetőjében közölt hatótényező-modell valamennyi eleme. Ugyanakkor különös jelentőségre tett szert a tankönyvek világnézet-formáló funkciója, más szóval a tankönyvek eszmeisége. Ezért ezzel a tényezővel a következőkben – kicsit vissza is tekintve – részletesebben kell foglalkozni.

Az 1650–1777 közötti periódusban döntően a katolikus és protestáns eszmék befolyásolták a tankönyvírást és jóváhagyást. 1777 és 1867 között először az állameszme, majd (főként a 19. század kezdetétől) a nemzet-, később a nemzetállam-eszme válik meghatározóvá. Az 1867–1900 közötti időszakot leginkább a tankönyv-jóváhagyásban és így a -kiadásban is sokszínűséget hozó pluralista demokratizmus jellemzi, amit azonban a századfordulótól egyre inkább a nemzeti állameszme hegemoniája vált fel. Az eszmei pluralizmus még nem szűnt meg, az uralkodó eszme mellett léteztek a vezető eszmét tagadó más eszmék is, de szerepük másodlagos lett.

1919–1945

Az eszmei pluralizmust először teljesen – 1919-ben – a rövid életű, de nagy utóhatású proletárdiktatúra számolta fel. Uralmának 133 napja alatt ugyan nem jelentek meg új tankönyvek, de a Közoktatási Népbiztosság a meglévők használatát betiltotta, helyettük „vezérfonalat”, valamint „mintaleckéket” jelentetett meg, és elrendelte, hogy ezek alapján kell tanítani. A kötelezően érvényesítendő eszmének a történelmi materializmust tekintették. Ez volt az első alkalom a tankönyv-jóváhagyás monopolista-diktatórikus kezelésére.

A következő táblázat a tankönyvek eszmeiségének az eddig tárgyalt korszakokban domináló jellegét foglalja rendszerbe.

időszak	A tankönyvben domináló eszmei hatás			
	pluralista	pluralista-demokratikus	hegemonikus	monopolista-diktatórikus
1650–1777	katolicizmus protestantizmus			
1777–1867	az állam, a nemzet, a nemzetállam eszméje			
1867–1900		eszmei sokszínűség		
1900–1919			a nemzeti állam eszméje	
1919 III–VII. hó				történelmi materializmus

1. táblázat

A proletárdiktatúra bukása után a már korábban is hegemon nemzetállameszme meghatározó szerepe nagy mértékben megnövekedett és kiegészült a „keresztény” jelzővel. A trianoni diktátum tovább erősítette a nemzeti érzést. A trianoni döntések revíziójára

való törekvés az állami politika részét képezte. Ebből következően a keresztény nemzeti állameszme elfogadása a tankönyv-engedélyezés elengedhetetlen feltételévé vált.

Az állami ideológia hegemoniájának megerősödéséből, szerepének növekedéséből nem következett, hogy a kultusz-kormányzat a tankönyv-jóváahagyási folyamatban ne vette volna számításba a szaktudományos és pedagógiai, továbbá a piaci tényezőket. Ellenkezőleg, a történelemtankönyvek eszmei „homogenitása” mellett szakmai színvonaluk emelésére, a piac ésszerű kontrolljára és ezen belül – az 1930-as évekig – a tankönyvi választék fenntartására törekedett. A jóváahagyási folyamatot azonban – a tanítás egységességének és a tankönyvek minőségének emelése érdekében – a korábbiaknál határozottabban akarta kézbe venni.

Ezt szolgálta az 1925-ben kiadott új tankönyvrendelet. Eszerint az 1896 óta dívó kétlépcsős jóváahagyási rendszer helyett (egyéni bírálók – miniszteri jóváahagyás) háromlépcsős rendszert vezetett be, létrehozva a Tankönyvügyi Bizottságot. E bizottság elnökből, alelnökökből és 12 szakmai előadóból állt. Az egyéni bírálatok alapján a Tankönyvi Bizottságnak kellett javaslatot tennie a miniszternek a kiadási engedély megadására vagy elutasítására. A jóváahagyott könyvek száma

ezzel – a fennmaradt statisztikai adatok bizonyossága szerint – nem csökkent, csak ellenőrzésük vált határozottabbá.

Ugyanakkor a hegemonia felől a diktatúra irányába tett lépésnek minősíthető az az 1932-ben hozott kultuszminiszteri rendelkezés, amelyik öt évre betiltotta az alsó- és középfokú iskolákban a tankönyvek cseréjét, és az is, amelyik 1933-ban az állami rendelkezés alatt álló elemi iskolákban egységes tankönyvek használatát írta elő. Ennek ellenére 1945-ig a viszonylagos tankönyvszabadság nem szűnt meg. (Például a különböző egyházi iskolák más-más tankönyvsorozatot használtak.) A tantárgyanként és évfolyamonként egyetlen, minden iskola számára kötelező tankönyv ötlete csak a második világháborút követően merült fel.

1948–49, a kommunista hatalomátvétel után a történelemtanításban a korlátlan eszmei monopóliumot a történelmi materializmus gyakorolta. Ezzel együtt a szervezeti keretek is tovább merevedtek: a Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat életre hívásával 1948-ban létrejött a kiadói monopólium, a pályázati rendszer és az Országos Köznevelési Tanácsnak, majd az Országos Neveléstudományi Intézetnek szétverésével megszűnt a szakmaiság érvényesítésének minden lehetősége. A történelemtankönyvek jóváahagyása a pártközpont kezébe került.

1945–1990

1945 után Magyarországon többpárti koalíciós rendszer működött. A „tankönyvügy” az Országos Közoktatási Tanács jogutódjának, az Országos Köznevelési Tanácsnak a kezébe került, melynek kebelén belül külön Tankönyvbizottság jött létre. Ez, miután felülvizsgálta a korábbi tankönyveket, és 1945 nyarán közzétette a továbbra is használható műveket, a kultusz-kormányzatnak egységes tankönyvek kidolgozására tett javaslatot, ami a szabad piac felszámolását és az állami tankönyv-monopólium bevezetését jelentette. E javaslat szerint a miniszter pályázatot ír ki a szükségesnek ítélt tankönyvekre, a pályázat eredménye alapján megbízást ad a könyv megírására, elbíraltatja, jóváahagyja, majd kiadatja az állami tankönyvkiadóval. 1946-tól ez a rendszer lépett életbe – előkészítve a monopolista szervezeti kereteket a következő évek eszmei és tartalmi monopolista tankönyvdiktatúrája számára.

1948–49, a kommunista hatalomátvétel után a történelemtanításban a korlátlan eszmei monopóliumot a történelmi materializmus gyakorolta. Ezzel együtt a szervezeti keretek is tovább merevedtek: a Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat életre hívásával 1948-ban létrejött a kiadói monopólium, a pályázati rendszer és az Országos Köznevelési Tanácsnak,

majd az Országos Neveléstudományi Intézetnek szétverésével megszűnt a szakmaiság érvényesítésének minden lehetősége. A történelemtankönyvek jóváhagyása a pártközpont kezébe került. A tankönyvdiktatúra nemcsak tartalmi, nevelési, hanem didaktikai szempontból is tragikus következményekkel járt. A marxizmus tételeit igazolni hivatott történelmet éveken át olyan tankönyvekből kellett tanítani, amelyek a tanulók számára gyakran nyelvilag is teljesen érthetetlenek és így tanulhatatlanok voltak.

Az áldatlan helyzet az 1956-os forradalom eredményeként 1959-től némileg változott. Az ekkor kiadott tankönyvrendelet visszaállította az 1946-ban bevezetett tankönyvpályázati rendszert, s a pályázatok elbírálására Pályázati Bizottságot hozott létre. Ennek tagjait a minisztériumi tisztviselők mellett a Tankönyvkiadó illetékes szerkesztőiből válogatták ki, ami érezhető javulást eredményezett mind a történelemtankönyvek tartalma, mind tanulhatósága tekintetében. Tovább javított a helyzeten, amikor az 1962-ben megszervezett Országos Pedagógiai Intézet is szerepet kapott a tankönyvjóváhagyásban.

A jóváhagyás folyamata elvben három-, a gyakorlatban kétszintűvé vált. Az első szinten az Oktatási Minisztérium, a Tankönyvkiadó és az Országos Pedagógiai Intézet egy-egy illetékes „tantárgygondozó” munkatársa tett javaslatot a pályázat útján kiválasztott tankönyv jóváhagyására. Ez a jog és kötelesség azzal járt, hogy a Tankönyvkiadó és az Országos Pedagógiai Intézet tantárgygondozója nemegyszer előzetesen hónapokig dolgozott együtt a szerzővel a kézirat tartalmi és módszertani javításán. Az 1970-es években az így létrehozott első „kísérleti tankönyv-változatokat” 20–30 tanulócsoporthoz előzetesen ki is próbálták. Így második szinten az Oktatási Minisztérium, az Országos Pedagógiai Intézet és a Tankönyvkiadó vezetőiből álló főbizottság rendszerint már csak kevés módosító utasítást adott. A harmadik szint – a hivatalos miniszteri jóváhagyás – ezek után formális aktussá vált. (Meg kell jegyezni, hogy ezekben az években a pártközpont közvetlenül már csak néha, rendkívüli esetekben szólt bele a tankönyvjóváhagyás folyamatába. A történelemtankönyvekébe a nyolcvanas években egyszer, amikor a 8. évfolyam számára készült OPI kísérleti tankönyv „nacionalista szemléletét” kifogásolta, és ezért új tankönyvet kellett írni.

A tankönyvírás és -jóváhagyás menetének az ötvenes évekhez viszonyított „felpuhulása” a hatvanas évektől kezdve a tankönyvek metodikájában, tanulhatóságában, kiállításában, a tanulói tevékenységre serkentő „munkatankönyv” jellegében jelentős előrelépést hozott ugyan, a tartalom tekintetében azonban lényegi változásokra nem kerülhetett sor. A történelmi materializmus, a marxizmus-leninizmus eszmei monopóliuma a történelem tankönyvekben továbbra sem volt megkérdőjelezhető. Ehhez politikai rendszerváltozásra volt szükség.

1990–

A nyolcvanas évekre felpuhult diktatúra leváltása a pedagógia frontján is puha eszközökkel ment végbe. Az utolsó szocialista kormány kultuszminisztere még a tényleges rendszerváltozás (az első többpárti szabad választás) előtt felszámolta a Tankönyvkiadó monopóliumát. 1989 novemberében hozott rendeletével új módon szabályozta a tankönyvkiadást. A rendelet kimondta, hogy bárki adhat ki és forgalmazhat tankönyvet, ha ez megfelel az érvényben levő tantervnek, valamint a tanulók életkori sajátosságainak, és ennek eredményeként a minisztérium jóváhagyását megkapja. Ez volt a szabad tankönyvpiac felé tett első lépés. A következőnek – egyben a legfontosabbnak – maga a politikai rendszerváltozás tekinthető, mely véget vetett a marxizmus-leninizmus és minden más eszme monopóliumának. Ez volt a lényegi üzenete az 1991 augusztusában hozott kormányrendeletnek, mely nemcsak a tankönyvpiac, hanem a tankönyvválasztás szabadságát is deklarálta. A jóváhagyás intézménye megmaradt ugyan, de ettől kezdve a miniszter által nem jóváhagyott (tehát az engedélyezett tankönyvek listáján nem szereplő)

tankönyvet is ki lehetett adni és az iskolában használni. A tankönyv-jóváhagyás súlya ezzel nagyot csökkent, mégsem vált jelentéktelenné. A gomba módra szaporodni kezdő kis kiadók ugyanis csak jóváhagyott tankönyvi kéziratok megjelentetéséhez kaphatnak a minisztérium által garantált állami hitelt, és az iskolák kizárólag jóváhagyott tankönyvek vásárlására fordíthatják az állami támogatást.

A tankönyv-jóváhagyás évtizedek óta megszokott rendje különben már az utolsó szocialista kormány alatt felborult. A radikális változtatási szándékoknak megfelelően először autokratikusabbá és nem demokratikusabbá vált. Az imént említett 1989-es rendelet értelmében a minisztérium szabadon (azaz önkényesen) választhatta (és választotta is) ki azokat a (zömében szaktudós és nem pedagógus) bírálókat, akiknek lektori véleménye alapján a miniszter vagy engedélyezte egy-egy tankönyv kiadását, vagy nem.

Ezt az eljárási módot az első szabadon választott kormány is átvette. A tankönyvügyek lebonyolítására külön minisztériumi Tankönyvirodát hozott létre. Ugyanakkor 1991 őszén elrendelte a használatban lévő összes tankönyv tartalmi felülvizsgálatát. A rendszerváltás békés menetére jellemző, hogy még az eszmeileg erősen érintett történelemtankönyvek revíziója is különösebb zökkenők nélkül ment végbe. A régebbi korok tankönyvei közül egyet sem vontak be, bár csaknem valamennyin kisebb-nagyobb korrekciókat kellett végrehajtani. A 20. századot tárgyaló tankönyvek viszont természetesen kivétel nélkül fennakadtak a revízió hálóján. A helyzetet jól jellemzi, hogy az általános iskolai történelemtanításban ez sem okozott különösebb zavart. Bevezetésre készen állt ugyanis a korábban „nacionalistának” bélyegzett (a gyakorlati kipróbáláson évekkel ez előtt átesett), legújabb kort tárgyaló tankönyv, melynek szerzője ráadásul 1990-ben parlamenti képviselő lett. A hirtelen megírt legújabb kori gimnáziumi tankönyvek jóváhagyása körül azonban heves viták robbantak ki. A minisztérium nem hagyott jóvá szakmailag elsőrangú és a tanári közvélemény által is támogatott tankönyveket, mert azokat túl baloldali beállítottságúnak ítélte, ugyanakkor engedélyezte szakmailag gyenge, de más szemléletű könyvek kiadását. A közvélemény (nem kis részben a média) nyomására a vitás ügyek rendeződtek ugyan, de látszott, hogy a tankönyv-jóváhagyás ügye átalakításra szorul. Erre tett kísérletet a tankönyvvé nyilvánításról és a tankönyvtámogatásról szóló 1994-ben hozott rendelet. Ez a történelmi hagyományoknak megfelelően központi szerepet biztosított a jóváhagyási folyamatban az időközben újjáélesztett Országos Köznevelési Tanácsnak. A Tanács által választott Tankönyvbizottság a tantárgyi előadók javaslatára tárgyalta és ajánlotta elfogadásra, korrigálásra vagy elutasításra a szóban forgó tankönyvet. Az előadók a tankönyvi szakértők listájából kiválasztott két bíráló lektor jelentését figyelembe véve (és mellékelve) tették meg javaslatukat. Az elvileg korrekt rendszer a gyakorlatban ugyanolyan nehezen működött, mint hasonló jellegű elődei. Belefulladt a szabad piac szülte kéziratözönbe. Az elutasított könyvek szerzői és kiadói pedig újra és újra elfogultsággal vádolták a bírálókat és a Tankönyvbizottság tagjait. A jelenlegi oktatási kormányzat ezért újabb változtatásokat hajtott végre a jóváhagyás rendjén. Magához a jóváhagyáshoz azonban továbbra is ragaszkodik. Hogy politikája milyen következményekkel jár, azt a jövő mutatja meg.

A történelmi tanuláság mindenestre úgy összegezhető: nem az a döntő kérdés, létezik-e vagy nem a közoktatási rendszerben a tankönyv-jóváhagyás intézménye, hanem az, hogy milyen célból tartják fenn. Azért-e, hogy az alkotmányos kereteken belüli vélemény szabadságot, a szakmai megbízhatóságot és a pedagógiai szakszerűséget szolgálja, vagy azért, hogy – különösen a történelemtankönyvekben – egyfajta eszme dominanciáját, hegemoniáját vagy – a legrosszabb változatban – diktatórikus monopóliumát biztosítsa.

Az eddigiekből remélhetőleg kitűnt, hogy a tankönyvügyek elemzése és a megfelelő tankönyvpolitika kialakítása komplex megközelítést, a különböző hatótényezők alapos vizsgálatát kívánja meg.

Jegyzet

- (1) SZEKENYI Péter: *Fejezetek a tankönyvjóváahagyás történetéből*. Educatio 1994/4. sz. 599–622. old.
- (2) Erről és a következőkről részletesebben: *A rendszeres iskolai történelemtanítás és a történelemmetodika kezdetei Magyarországon, 1650–1848*. A szemelvényeket válogatta, a bevezető tanulmányt és a jegyzeteket írta SZEKENYI Péter. ELTE, Bp, 1989.
- (3) *Ratio Educationis*. Fordította, jegyzetekkel és mutatókkal ellátta MÉSZÁROS István. Akadémiai Kiadó, Bp, 1981. 17. old.
- (4) I. m. 96. old.
- (5) I. m. 95–96. old.
- (6) DIERNER Endre: *Magyarhoni történetek*. Pest, 1842. 7. old.
- (7) A Magyarországi Néptanítók 1890. évi augusztus hó 20–23. napján Budapesten tartott Negyedik Egyetemes Gyűlésének Naplója. Szerkesztette: SOMLYAY József. Egyetemi Nyomda, Bp, 1891. 142. old.
- (8) VARGA Ottó: *A tankönyvekről*. Élet 1892/7. sz. 11. old.

Jogi segédkönyvek közoktatási intézményeknek

HÁZIREND

Segédlet az iskolai, kollégiumi Házirendek elkészítéséhez és módosításához

Ára: 1.120 Ft

SZMSZ

Jogi segédlet a közoktatási intézmények Szervezeti és Működési Szabályzatának elkészítéséhez, módosításához

Ára: 1.500 Ft

MUNKAVÉDELEM

Kötelező munkavédelmi, balesetvédelmi jogi szabályozás a nevelési-oktatási intézményekben

Ára: 1.500 Ft

TŰZVÉDELEM

Tűzvédelem jogi szabályozása a közoktatási intézményekben

Ára: 1.500 Ft

DIÁKÖNKORMÁNYZAT

Jogi kérdések – jogszabályi válaszok az ISKOLAJOGHÁZ gyakorlatából

Ára: 1.500 Ft

Dr. Bíró Endre: Jogok az iskolában?!

Diákok, pedagógusok, szülők jogairól

Ára: 2.000 Ft

A kiadványok megrendelhetők írásban - levélben, faxon, e-mailben - a kiadónál.

JOGISMERET ALAPÍTVÁNY

1031 Budapest, Kazal u. 20.

fax: 367-1287

e-mail: info@jogismeret.hu

A személyiség alaprendszere

A célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége

Már régóta keresem a választ: miért vált szükségessé és miként lehetne elősegíteni, hogy a kompetenciák, a motívumok, a képességek, egyszerűen a személyiség fejlesztése az intézményes nevelés központi feladatává váljon. Korábbi kutatásaim fejleményeként erről szól a „Nevelési kézikönyv” (1), az Iskolakultúrában megjelent tanulmányosorozat (1997–1999), a „XXI. század és nevelés” című könyv (2), a kritériumorientált fejlesztés kísérlete (3), valamint az „Összefüggés-megértés” című tanulmány. (4) Úgy érzem azonban, hogy a hatásos pedagógiai szókészlettel, beszédmóddal nem sikerülhet eléggé összefogottan, célratörően, meggyőzően kifejtteni, miféle változásra van szükség és lehetőség. Most a szakirodalmi hivatkozások mellőzésével arra teszek kísérletet, hogy a címben szereplő három témakört egymásra vonatkoztatva a változás lényegét átfogóan, a tennivalóig elvezetve jellemezzem. (A szokatlan fogalmak részletesebb értelmezését és a szakirodalmi háttérrel lásd a fent említett publikációkban.)

A személyiség alaprendszere

A hasonlatok sántítanak, gyakran félreértést okoznak, ellenérzést válthatnak ki, de elősegíthetik a felismerést, a megértést. A számítógép működését a rendszerszoftverek (az alapszoftverek, az operációs rendszer), a tényleges feladatokat pedig a felhasználói szoftverek oldják meg. A személyiség esetében is alkalmazható ez a megkülönböztetés. A személyiség működését, a felhasználói szoftverek használatát az operációs rendszer, az alapszoftverek teszik lehetővé. Az aktuális feladatok elvégzését pedig a felhasználói szoftverek oldják meg. A személyiség szoftvereit pszichikus komponenseknek, az alapszoftvereket alapkomponeenseknek, a felhasználói szoftvereket felhasználói komponenseknek, az alapkomponeensek rendszerét pedig a személyiség alaprendszerének nevezzük (ha a félreértés veszélye nem áll fenn, a „pszichikus”, illetve a „személyiség” elhagyható). A szoftverek, az operációs rendszerek különböző fejlettségi fokozatait „verzióknak” és fejlettségi szintjeit „generációknak” nevezik. A személyiségre vonatkoztatva a verziók szerinti fejlődés a rendszerképződés és optimalizálódás fokozatai, a generációváltással megvalósuló fejlődés pedig a hierarchizálódás szintjei (reprezentációs újrainás, lásd a fejlődésről szóló részt). Ennyi elég is az egyébként valóban sántító analógiákból. Végeredményben mindössze arról van szó, hogy a személyiség esetében is alapvető a különbség az alaprendszer és a felhasználói komponensek között, továbbá az alaprendszer kétféle („verziós” és „generációs”) fejlettsége között.

Előkészítésként még a komponensrendszer-elméletől átvett „komponens”, „komponensrendszer” fogalmára, adaptációjára van szükségünk. A komponensrendszer olyan szerveződés, amelyben komponensek keletkeznek, módosulnak, bomlanak, miközben maga a komponensrendszer is változhat. A komponensrendszer hierarchikus rendszer: komponensei is komponensrendszerek, amennyiben komponensekből szerveződnek. Kivéve az elemi

komponenseket, amelyek összetevőit építőelemeknek nevezik. A komponensrendszer ugyanakkor átfogóbb rendszer komponense. Komponensrendszer például a sejt, valamennyi élőlény, azok csoportjai, populációi. A személyiség is hierarchikus komponensrendszer, amelynek egymásba ágyazódó komponensei: {a KOMPETENCIÁK [a hozzájuk tartozó motívumrendszerek, a képességrendszerek, az ismeretrendszerek (a motívumok, a képességek, az ismeretek /a készségek, a <rutinok>/)]}. (A rutinok a személyiség elemi pszichikus komponensei, amelyek működése a másodperc tört része, de legföljebb egy másodpercnyi idő alatt valósul meg. Ilyen például valamennyi képzetünk mint felismerő mechanizmus, rutin). A személyiség gyakorlatilag korlátlan számú és viszonylag gyorsan változó pszichikus komponensek készleteivel működik, viselkedik.

Ezzel szemben, amint a továbbiak szemléltetik: a személyiség alaprendszerének komponenskészlete lassan változik, viszonylag kisszámú állandósult alapkomponekból szerveződik: néhány alapkomponekból, néhány tucatnyi alapotívumból és alapképességből, néhány száz alapképességből, néhány ezer alapismeretből, több ezer alapotívumból.

Alapkomponekb

Eltérően az exponenciálisan növekvő ismerettömegetől és az abból válogató hagyományos tantervektől, hasonlóképpen a korlátlan mennyiségű és változatosságú felhasználói programoktól: az operációs rendszerek és a személyiség alaprendszere is viszonylag kisszámú szoftverből, illetve alapkomponekból szerveződik. Ennek a fejezetnek az a célja, hogy ismertesse az alaprendszer alapkomponekbinek fő fajtáit. Ez a gyakran pusztán felsorolásszerű és tömör, ezért kissé fárasztó szöveg azt a célt szolgálja, hogy az olvasó átfogó képet kapjon az alaprendszer szerveződéséről, ami nélkül a gyakorlat-közeli, példákkal operáló további mondanivaló esetleges részletek halmazának tűnhetne.

Általános (alap-) és speciális (felhasználói) kompetenciák

A kompetencia valamely funkciót szolgáló motívum- és tudásrendszer (képesség- és ismeretrendszer). A motívumrendszere a döntés, a képességrendszere a kivitelezés, az ismeretrendszere pedig mindkettő feltétele és eszköze. A személyiség funkcionális szempontból az alaprendszerét képező három általános kompetenciával (alapkomponekbával) és speciális (felhasználói) kompetenciákkal működik. (Lásd az *1. ábrát*)

1. Az ember létezésének feltétele, eszköze az információfeldolgozást (az információk vételét, kódolását, elemzését, termelését, használatát, közlését, tárolását) megvalósító kognitív kompetencia.

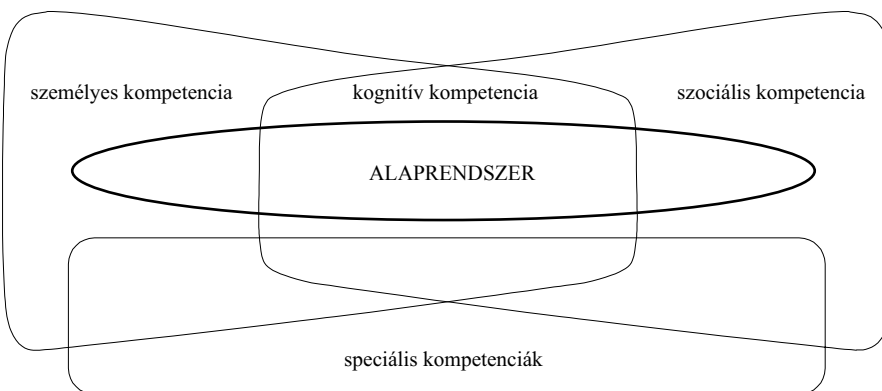
2. Az egyén túlélése, életminőségének megőrzése, javítása a személyes (perszonális) kompetenciának köszönhető.

3. A csoportok, a szervezetek, a társadalmak, a faj túlélését, életminőségének megőrzését, fejlesztését a szociális kompetencia szolgálja.

4. A munkamegosztás eredményeként sok ezer speciális kompetencia (hivatás, szakma, foglalkozás, tevékenységi kör) jött létre, amelyekből egy személy néhányal rendelkezik.

Amint az *1. ábra* mutatja, a kompetenciák egymást sajátosan átfedő, együttműködő rendszerek. Valamennyi kompetencia a döntést lehetővé tevő saját motívumrendszerrel és a kivitelezést megvalósító tudásrendszerrel rendelkezik, de működésük a kognitív kompetencia közreműködésével valósul meg. Az ember esetében a kognitív kompetencia aktuálisan önálló funkció szolgáltatásban is működhet (ilyen funkció például a direkt tanulás, a kutatás). A speciális kompetenciák az általános kompetenciákból specializálódnak, és azok közreműködésével szolgálják sajátos funkcióikat.

A szokásos szóhasználattal élve: az általános képzés feladata az általános kompetenciák fejlődésének, a szakképzés pedig a speciális kompetenciák elsajátításának segítése. A továbbiakban csak a személyiség alaprendszerét képező általános kompetenciák fejlőd-



1. ábra. A személyiség funkcionális rendszere

désének, fejlesztésének problémáival, lehetőségeivel foglalkozom. Sőt annak tárgyalásától is kénytelen vagyok eltekinteni, hogy a szakképzés az általános kompetenciák, az alaprendszer fejlődéséhez is hozzájárul(hat).

A felhasználói komponensek nagy része nem tartozik közvetlenül valamely speciális kompetenciához, hanem a legkülönbözőbb aktuális feladatok, problémák megoldásának szolgálatában aktiválódhat. Ennek következtében az ilyen komponensek általános jellegűek, az általános felkészültséghez (műveltséghez) tartozónak minősülhetnek.

Amint a példák majd szemléltetik, az általános képzés alapvető pedagógiai problémája éppen abból származik, hogy nem teszünk különbséget az általános kompetenciák, vagyis az alaprendszer alapkomponeensei és a speciális kompetenciákhoz nem kötött felhasználói (általános felkészültségbeli, műveltségbeli) komponensek között. Ugyanis az alaprendszer alapkomponeenseit a hierarchia meghatározott szintjén optimális működésűvé és állandósult tartósságúvá kellene fejleszteni minden ép növendékben. Az általános felhasználói komponenseket a szokásos módon célszerű tanítani (mindenki a motiváltságának és képességeinek megfelelő mennyiségben, tartóssággal és használhatósággal sajátítja el ezeket a komponenseket). A fő baj az, hogy az alaprendszer alapkomponeenseit is még mindig így tanítjuk.

Mielőtt az ebből adódó problémák és lehetőségek tárgyalására sor kerülne, ismerkedjünk meg az alapkomponeensek fő fajtáival. Még távol vagyunk az általános kompetenciák öröklött, valamint a jelenleg és a következő évtizedekben szükséges tanult alapkomponeenseinek számbavételétől. Amde az alapképességeket illetően már hipotetikus listák adhatók, az alapmotivumok, az alapképességek, az alapismeretek tekintetében példaként szolgáló felsorolások lehetségesek, az alaprutinok példákkal szemléltethetők, és a feltételezett szükséges mennyiségről becslésekkel lehet szolgálni. Az alaprendszer öröklött alapkomponeenseinek feltérképezése a humánológiai kutatások eddigi eredményei alapján a belátható időn belül nemzetközi összefogással lehetségesnek mondható, ha ennek szükségességéről és elméleti, gyakorlati (főleg pedagógiai) jelentőségéről kellő meggyőződések alakulnának ki. A jelenleg és a belátható jövőben szükséges tanult alapkomponeensek feltérképezése, fejlődési folyamataik feltárása, optimális működésük kritériumainak kidolgozása intenzív kutatásokkal lehetségesnek mondható, és folyamatos kutatásokkal a majdani verziós és generációs változások iránti szükségletek figyelembevétele is megoldhatóan ígérkezik.

Eddig kéttucatnyi alapkomponeens szerveződésének, fejlődésének feltárása, az optimális elsajátítás kritériumainak kidolgozása valósult meg, és jelenleg féltucatnyi alapkomponeens kritériumorientált fejlesztésének kísérletei folynak. Ebben a tanulmányban az alap-

komponensek fő fajtáinak csak rövid, példákkal szemléltetett jellemzésére van szükség és lehetőség. Ennek a felsorolásszerű ismertetésnek mindössze az a szerepe, hogy szemléletbeli segítséget nyújtson a következő részek feldolgozásához (aki a felsorolt fogalmakkal részletesebben meg akar ismerkedni, a bevezetőben hivatkozott irodalomhoz fordulhat).

Alapmotívumok

A motívumok viszonyítási alapok, amelyek külső, belső motivátorok (változások, hatások) eredőjeként érdekeltségi, majd kivitelezési döntésre és e döntésektől függően kivitelezésre készítenek. 1. A kognitív kompetencia öröklött motívuma például az inger-szükséglet, az elsajátítási késztetés (mastery motivation), a megoldási késztetés. Tanult kognitív alapmotívum például az érdeklődés, a tanulási igénysszint. 2. A személyes kompetencia öröklött alapmotívumai például a biológiai szükségletek, a tucatnyi öröklött hajlam (például az önállósulási vágy, a mozgásszükséglet). Ezeket tanult szokások, attitűdök, meggyőződések, adoptált alapszabályok, alapértékek gazdagítják (tanult alapmotívum például az életcél, az éntudat), befolyásolhatják. 3. A szociális kompetencia öröklött alapmotívumai például a párképző, a rangsorképző, a gondozási, a kötődési hajlam. Tanult alapmotívumok a szociális viselkedés adoptált alapszabályai, alapértékei (például az együttműködés alapszabályja: a hozzájárulással arányos részesedés).

Alapképességek

A képesség készségek, rutink, ismeretek rendszere (az ismeretekről lásd a következő pontot), amelynek funkciója a motiváció hatására vállalt és készített kivitelezés megvalósítása. Az alapszabályrendszer, vagyis az általános kompetenciák komplex és egyszerű alapképességei egy szóba jöhető elrendezés szerint a következők (az egyszerű képességek zárójelben): 1. A kognitív kompetencia alapképességei: gondolkodási (konvertáló, rendszerező, logikai, kombinatív) képesség, tudásszerző (ismeretszerző, problémamegoldó, alkotó), kognitív kommunikációs (ábraolvasási, ábrázolási, beszéd-, beszédértési, olvasási, fogalmazási) képesség, tanulási (pszichikus adaptációs, rendszerképző, optimalizáló, hierarchiaképző) képesség. 2. A személyes kompetencia alapképességei: önvédő (szabadságvédő, önállóságvédő, egészségvédő, identitásvédő) képesség, önellátó (kondicionális, koordinációs, önkiszolgáló, befogadói, önkifejezési) képesség, önszabályozó képesség, önfejlesztő képesség. 3. A szociális kompetencia alapképességei: szociális kommunikációs, nevelési, kontaktuskezelési, kötődési, szervezési, érdekérvényesítési (proszociális, együttműködési, vezetési, versengési) képesség.

A személyiség alapszerkezete komponenskészlete lassan változik, viszonylag kisszámú állandósult alapszabályból szerveződik: néhány alapszabályból, néhány tucatnyi alapszabályból és alapképességből, néhány száz alapképességből, néhány ezer alapszabályból, több ezer alapszabályból.

Alapszabályok

Az ismeret szimbólumokkal megvalósuló leképezés (deklaratív tudás), ha mint állapotot tekintjük. Az ismeret működő gondolatháló (neurális hálózat, procedurális tudás), ha mint működő pszichikus rendszert tekintjük. Az alapszabályok (metakognitív ismeretek) magára a személyiség alapszerkezete, annak alapszabályaira vonatkozó ismeretek. A fenti szöveg ilyen értelemben vett alapszabályokat tartalmaz, ezért nem szükséges példákat adni. Azonban a dolgokra vonatkozó alapszabály (az alapszabály, az alapszabály, az alapszabály: például alapszabály, alapszabály) tartalma eltér az iménti értelmezéstől. Ugyanakkor azonban az ilyen alapszabályok a komponensek rendszerébe szerveződésének

eszközei és a világtudat (más szóval a világvélemény, a világnézet) alapjai is. Mint ilyenek az alaprendszer, a pszichikum működésének meghatározó jelentőségű alapkomponeensei.

Alapkészségek

A készség (skill) rutinokból, egyszerűbb készségekből, ismeretekből szerveződő pszichikus komponens, amelynek működése egy másodpercnél hosszabb ideig tart, ennél fogva szériális és transzparens (vagyis tudatosan is működtethető, eltérően a rutintól, amelynek működése párhuzamos információfeldolgozású, nem transzparens, tudatosan nem kezelhető). A készségek a képességek és a kompetenciák komponenseiként aktiválódnak. (Megjegyzés: a magyar pedagógiai szaknyelvben a „jártasság” fordítási tévedésként honosodott meg. A képesség, a készség és a rutin, valamint a motívumként is működő szokás mellett nincsen szükség a zavaros tartalmú jártasságra). Komplexitás szerint négyféle készség létezik:

1. A zárt és közegfüggetlen merev készség (például: betanult közmondás, vers, ima, köszönés; merev alapkészség például a betanult „abc” mint a sorba rendezés eszköze).

2. A nyílt és közegfüggetlen ciklikus készség (például a kaszálás; ciklikus alapkészség például a járás, a sorképzés, a számlálás).

3. A zárt és közegfüggő, referenciaképpel működő rugalmas készség (például egy étel elkészítése; rugalmas alapkészség például az írásbeli osztás, a szortírozás: halmazelemek szétválogatása részhalmazokba).

4. A nyílt és közegfüggő komplex készség (például a főzés készsége általában; komplex alapkészség például a helyesírás).

Alaprutinok

A rutin (mint már szó esett róla) a másodperc tört részéig, de legfőljebb másodpercnyi ideig működő pszichikus komponens, amelynek a működését szándékosan nem tudjuk befolyásolni. Alapvető sajátága (az úgynevezett PDP-modellnek megfelelően) többek között a párhuzamos információfeldolgozás, az önmódosulás. Például az embereket arcfelismerő rutinunknak köszönhetően ismerjük fel, ami úgy megy végbe, hogy az arc néhány jellegzetes jegyét egyidejűleg, párhuzamosan észleljük (ennek köszönhető a rendkívüli gyorsaság). A felnőttek több százezer rutinnal rendelkeznek, ebből néhány száz öröklött, a többi tanult. Alaprutin-készlet például az ötezernyi leggyakoribb szó vizuális felismerő rutinja, ami nélkül az értő olvasás képessége nem alakulhat ki, ami nélkül a silabizáló olvasás valóságos kínlódás, aminek a hiányával termeljük a funkcionális analfabétákat. Alaprutinok a felidéző rutinok is. Ha például az „1 m” felismerő rutinja a másodperc törtrésze alatt nem idézi föl a „100 cm”-t (vagy megfordítva), és a matematikai készségek működéséhez szükséges több száz felidéző alaprutin nem működik, akkor nem létezhet matematikai feladatmegoldás sem. Méréseink sokasága bizonyítja: a tanulók többsége úgy lép ki az iskolából, hogy nem rendelkezik az alaprutinok szükséges terjedelmű készleteivel.

A célorientált pedagógia elégtelensége (az alapkomponeensek fejlődésének leállása)

A célorientált pedagógia úgy működik, hogy célokat tűz ki (elsajátítandó értékeket, ismereteket, készségeket), ezekhez hozzárendeli a felhasználható időmennyiséget. Ezekből a célokból a szóban forgó populáció és mindenki külön-külön is annyit, olyan szinten és olyan tartóssággal sajátít el, amennyit, milyen szinten és milyen tartóssággal a motiváltság, az előfeltétel-tudás, a képesség azt lehetővé teszi. Ennek következtében az alaprendszer szükséges szintű, állandósult tartósságú kialakulása is a véletlenen múlik. Később majd kifejtem, ezen a helyzeten úgy lehetne változtatni, ha az alaprendszer elsajátítandó alapkomponeensei mint célok mellé az optimális elsajátításuk kritériumait is meghatároz-

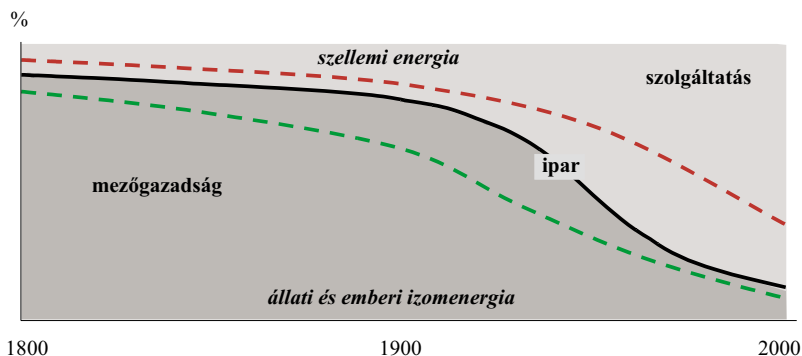
nánk, és a kritériumorientált stratégiával minden ép tanulóban elősegítenénk az optimális elsajátítást is.

Mi az oka annak, hogy a XX. században az eredményességet és a hatékonyságot tekintve ugyan egyre több és súlyosabb probléma merült föl, de ezeket a célorientált pedagógia (a hagyományos pedagógiai elmélet) és gyakorlat nem tudja kielégítően megoldani? Mi a magyarázata annak, hogy az ezredforduló táján maga a célorientált pedagógia válik elégtelenné? E problémának melyek a fontosabb jellemzői?

Gyökeres társadalmi átalakulások és intézményes nevelés

A válaszok keresését kezdjük azzal: miért az ezredforduló táján válik nyilvánvalóvá a célorientált pedagógia elégtelensége? A 2. ábra két ábra egymásra helyezésével mutatja egyfelől az ágazati átrétegződést, másfelől a szellemi energia térhódítását. Mint látható, a legfejlettebb országokban gyökeres ágazati átrétegződés következett be. A mezőgazdasági keresők aránya 80 százalékos körüli értékről néhány százalékra apadt. Az iparban dolgozók aránya pedig átmeneti növekedés után 20 százaléknyra csökkent. Ez azt jelenti, hogy a szolgáltató ágazat a keresők mintegy háromnegyedét foglalkoztatja.

Míndeközben korábban a javak előállításához túlnyomórészt állati és emberi izomenergia állt rendelkezésre. A legfejlettebb országokban mára ez a helyzet is gyökeresen



2. ábra. Az ágazatok és az energiaforrások átrétegződése

megváltozott: a javak előállítása túlnyomóan szellemi energiával történik (szellemi energiával létrehozottak tekintve a gépekkel termelt energia és az egyéb javak előállítását is). Ez a gyökeresen új helyzet a közepesen fejlett országokban (így Magyarországon is) egy-két évtizeden belül szükségyszerűen létre fog jönni.

Ezekre a változásokra a célorientált nevelés mind ez ideig expanzióval válaszolhatott. A legfejlettebb országokban azonban az expanzió mára befejeződött: a 6–17 éves népesség fokozatosan egyre magasabb évfolyamokat népesített be, a felsőoktatás általánossá válása is folyamatban van. Az élethosszig tartó tanulás, a felnőttek továbbképzése is tömegessé vált. Vagyis expanzióval többé már nem lehet válaszolni a fejlődés neveléssel, képzéssel szembeni kihívásaira.

Ezek a gyökeres változások azt „követelik” az intézményes neveléstől, hogy a felnövekvő generációk egészének kognitív kompetenciáját (hagyományos szóhasználat: intellektusát, értelmét, műveltségét) az eddigieknél lényegesen magasabb szintre fejlesszük. A „generációk egésze” e követelmény szempontjából viszonylag egyértelműen definiálható: az egyes évfolyamok mintegy 95 százaléka, ugyanis az értelmi fogyatékosok és a retardáltak 5 százaléknyi rétege számára a kognitív kompetencia lényegesen magasabb szintje jelenlegi tudásunk szerint nem érhető el. Amint már volt róla szó, a felnövekvő

generációk egészére kiterjedő magasabb szintű iskolázás a legfejlettebb országokban már megvalósult, hiszen gyakorlatilag már a munkaképes kor kezdetéig (17 éves korig) csaknem mindenki iskolába jár. Sőt a felsőoktatás tömegessé válása is folyamatban van.

Ezzel szemben részletesebben meg kell vizsgálni, hogy mit jelent a kognitív kompetencia magasabb szintje. Ez a követelmény sajnos jelenleg gyakorlatilag abban testesül meg, hogy az iskolákban egyre több, egyre komplexebb és egyre absztraktabb tudást akarunk megtanítani. Ez azonban csak keveseknek sikerül. A többség csak részben, töredékesen és időleges tartóssággal sajátítja el a tananyagot. Korábban ez a réteg lemorzsolódott, nem jutott el a középiskolába, szakképzetlen munkaerőként izomenergiájával vett részt a javak előállításában. Ma és a jövőben már ilyen munkaerőre egyre kevésbé van szükség. Az iskolarendszer befogadja ugyan a teljes iskoláskorú népességet, de a célorientált pedagógia stratégiájával nagy hányadukat nem tudja olyan szinten kiképezni, hogy boldogulni tudjanak a szellemi energiával működtetett társadalomban.

A fent szemléltetett átalakulási folyamatok együtt járnak a globalizáció kibontakozásával, és mindennek következtében csökken a szocializációs rendszerek (családok, csoportok, szervezetek, társadalmak) kohéziós ereje, pozitív szocializáló hatása. Ugyanakkor a felnövekvő generációk éber állapotuk

Korábban ez a réteg lemorzsolódott, nem jutott el a középiskolába, szakképzetlen munkaerőként izomenergiájával vett részt a javak előállításában. Ma és a jövőben már ilyen munkaerőre egyre kevésbé van szükség. Az iskolarendszer befogadja ugyan a teljes iskoláskorú népességet, de a célorientált pedagógia stratégiájával nagy hányadukat nem tudja olyan szinten kiképezni, hogy boldogulni tudjanak a szellemi energiával működtetett társadalomban.

túlnyomó többségét a nevelés intézményeiben és az ott kapott feladatok megoldásával töltik. A család, a lokális közeg pozitív szocializáló hatásának csökkenését tovább rontja, hogy a felnövekvők egyre kevesebb időt töltenek ezekben a közegekben.

Mindennek ellenére hatásos nézetek szerint az iskolának nem feladata a szociális (erkölcsi) nevelés, a szociális kompetencia fejlesztése. Akik szerint viszont ez a felelősség és feladat egyre inkább az iskolára is hárul, azok a jelenlegi iskolákban nem képesek ezt az egyre nehezebb feladatot a szükséges szinten ellátni. A szociális kompetenciának (és a perszonális kompetenciának) is megvannak az alaprendszert működtető alapmotívumai, alapképességei, alapismeretei.

Előkészítő kutatásaink azt jelzik, hogy ezek kritériumorientált fejlesztése is lehetséges, de az ehhez szükséges tudás ma még a kognitív kompetenciához (az oktatáshoz) viszonyítva sokkal kevesebb. Ez az oka annak, hogy mondanivalóm főleg a kognitív kompetencia fejlesztésére (az értelem kiművelésére) vonatkozik.

Rendszerképződés és leállás (a tartósság problémája)

A memóriakutatások eredményeként rövid idejű (STM), hosszú idejű (LTM) és nagyon hosszú idejű (VLTM) memória között tehetünk különbséget. A tárolás tartósságát pedagógiai szempontból a tárolt pszichikus komponensre célszerű alkalmazni. Ennek megfelelően beszélhetünk aktuális, időleges és állandósult pszichikus komponensekről.

Az aktuális komponensek néhány másodperctől egy-két napig léteznek (ez az időtartam hosszabb, mint a rövidtávú memória tárolási ideje, pedagógiai szempontból ugyanis célszerű ide sorolni az olyan tárolást is, mint például a tanórán felvett tudás, vagy a másnapra megtanult lecke, amelyeknek jelentős része egy-két nap múlva elfelejtődik). A rövid idejű tárolással folyamatosan óriási mennyiségű aktuális információt veszünk fel és felejtünk el.

Ezeknek egy kis része tartósan tárolt időleges komponenssé rögzül (csak néhány nap vagy több hónap múlva válik aktiválhatatlanná). Ma úgy tudjuk, hogy az időleges kom-

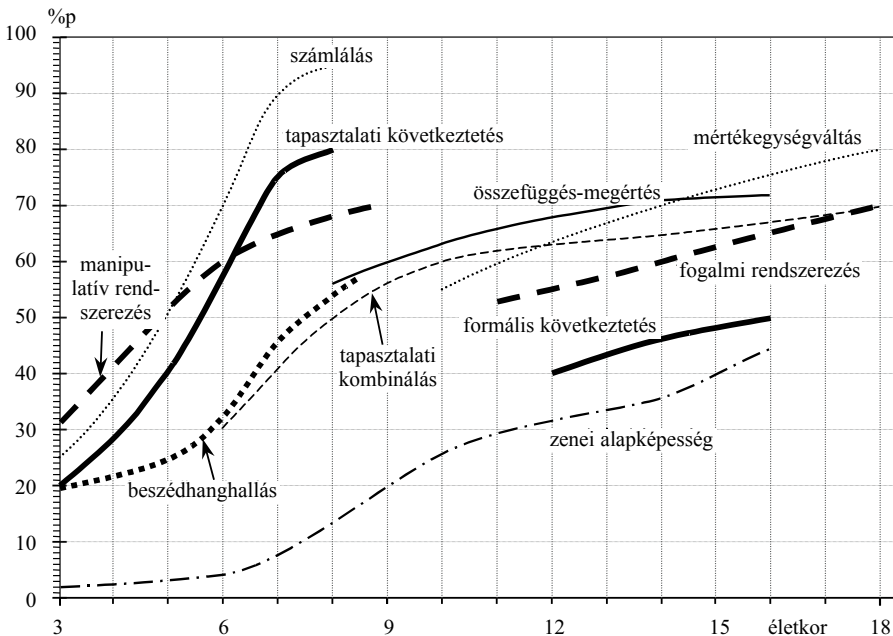
ponensek nem törlődnek, csak elfelejtjük, vagyis nem aktiválhatók. Ezek a tudattalanban, az intuíciókban továbbra is működnek, újratanulásuk könnyebb. Az intézményes nevelés csaknem valamennyi értékelési móddal (feleltetéssel, záró dolgozattal, vizsgával) csak ezekről az időleges komponensekről kap információt. Egy részük állandósult lehet, de nem tudhatjuk, melyek az időleges és melyek az állandósult komponensek. Az ilyen értékelési alkalmakra ugyanis előre fel lehet készülni, időlegesen tárolni lehet a szóba jöhető válaszokat, megoldási módokat.

A tároltak töredéknyi része állandósult komponenssé válik. Az állandósult komponensek éveig, esetleg az életünk végéig bármikor aktiválhatók, használhatók. Utolsó éves hallgatókkal egyik tanárunk megíratta a felvételi tesztjükét. Döbbenet tapasztalta, hogy öt év egyetemi tanulmányok után a végzősök kevesebbet tudtak a felvételi anyagból. Ezen nincs mit csodálkozni. Ugyanis a felvételire előre felkészülhettek, időleges tudásukat is hinosítani tudták. A megismételt mérésről nem tudtak, nem készülhettek föl, ezért csak az állandósult tudásukat aktiválhatták.

A célorientált pedagógia egyik alapvető problémája, hogy nem tesz különbséget a segédeszközként használandó aktuális, a tanítandó időleges és az állandósulttá fejlesztendő motívumok és tudás között. A célként megjelölt tartalmakat letanítja, és a véletlenül múlik, hogy ki mit felejt el azonnal, mit néhány hét, hónap múlva és mi válik állandósulttá.

Mivel az alaprendszer a személyiség működésének feltétele, ezért alapkomponeiseinek állandósulttá kellene fejlődniük. A 3. ábra többek között azt mutatja, hogy az alapkomponeisek sok évig tartó fejlődése végül is leáll, a görbék ellaposodnak. (Ez alól csak a legegyszerűbb alapkészségek kivételek, mint például a számlálás.) A leállásnak négy fő oka: a részkomponensek nem válnak állandósulttá, nem valósul meg az optimalizálódás, nem megfelelő a szabályozási szint, és nem elegendő a felhasználható idő. Most az elsőről lesz szó a mértékegységváltás példájának segítségével.

A 3. ábra azt mutatja, hogy a tízéves tanulók mértékegység-váltási készségének átlagos fejlettsége 55 százalékpont, az érettségi előtt állóké pedig 80 százalékpont (az újabb



3. ábra. Az alapkomponeisek fejlődésének leállása

mérések szerint az eredmények romlottak). A mértékegységváltás egyébként az iskola egyik közismert problémája. Ez azért alakul így, mert ez a komplex készség számos fogalmi szinten működő tény, felidéző rutin (1m = 100cm és hasonló) aktiválhatóságát feltételezi. A magyar iskola sokat foglalkozik a mértékegységváltás tanításával. Ennek eredményeként a tanulóban működhet is ez a készség, ezt alkalmas felmérés bizonyíthatja is. Csakhogy ez a tudásuk jórészt időleges. A jelenlegi célorientált stratégiával a részkomponensek szükséges készlete nem fejleszhető állandósulttá. Marad a probléma, a fejlődés leállása. Az alapkomponeensek többségéről a célorientált pedagógiának még tudomása sincs.

Az ábrán szemléltetett helyzet valamennyi alapkomponeensere jellemző. Ennek jelentősége akkor válik igazán nyilvánvalóvá, ha tudomásul vesszük: a kompetenciák csak motívum-, képesség- és ismeretrendszerük elsajátításával fejleszthetők. Az utóbbi rendszerek csak a szükséges motívumok, képességek és ismeretek elsajátításával jöhetnek létre. A képességek pedig készségek és ismeretek rendszerei, amelyek elsajátítása nélkül nem fejlődhetnek. Hasonlóképpen: a készségek egyszerűbb készségek, rutinok, ismeretek elsajátításának feltételeként fejlődhetnek.

Az alapkomponeensek esetében az optimális elsajátítás első feltétele (kritériuma) az állandósult tartósság.

Optimalizáció és leállás (a használhatóság problémája)

Induljunk ki egy szemléletes példából. Az íráskészség (az írás technikai feltételének rendszerképződése) azt jelenti, hogy elsajátítjuk valamennyi betű és kapcsolási mód írását. Az első osztály végéig a tanulók többségében ez bekövetkezik, kialakul az úgynevezett rajzoló íráskészség, amellyel sok hibát elkövetve 4–5 betűt lehet percnként leírni (lerajzolni). Ezzel azonban a fejlődés nem ér véget. Ezen a fejlettségi fokon az íráskészség gyakorlatilag használhatatlan. Évtizedes gyakorlás, használat eredményeként spontán optimalizáció mehet végbe, aminek végeredményeként kifejlődhet a hibátlanul működő, percnként 60–80 betűt produkáló kiírt íráskészség. Ez az emberre jellemző optimális használhatóságú elsajátítás. Ezt nevezzük antropológiai optimumnak, az optimális működés, használhatóság kritériumának. Valamennyi alapkomponeense optimális működésének a kritériuma feltárható, megállapítható. E helyen elég annyit jelezni, hogy minél egyszerűbb a szóban forgó komponeense, annál szigorúbb a működési kritérium, és megfordítva. Ha százalékponton fejezzük ki az optimalizáció fokát, akkor a működési kritérium általában 90 százalékponton körüli érték, de például a számlálás optimális működésének, elsajátításának kritériuma 96 százalékponton.

A téma elemzése céljából a szegedi műhely kutatásaiból kiválasztottam hét kognitív alapkomponeent, és berajzoltam a személyes kompetencia egy alapkomponeensének, a zenei alapképességnek a fejlődési görbéjét. E nyolc alapkomponeensnek azért van tíz görbéje, mert a rendszerezés és a következtetés két-két szintje a hierarchizálódást szemlélteti. A 3. ábrán szereplő készségek, képességek fejlődési görbéi országos reprezentatív mintákból származnak, de a görbék egy része jelenleg még nem teljes, más alapkomponeensek esetében pedig a készletük még tovább vizsgálendő. Az ábra célja csak a lehetőségek és a tennivalók szemléltetése.

A fejlődési görbék legszembeszökőbb jellemzője, hogy az átlagos fejlődés nagyon hosszú ideig, 5–15 esztendeig tart. Még az igen egyszerű készség, a számlálás elsajátítása is 5–7 évet vesz igénybe. (Egyébként fölmerülhet a tisztelt olvasóban a kérdés, hogy ez a szokás szerint mechanikusnak nevezett egyszerű készség miért alapkészség. Kutatásaink szerint négy intelligenciateszt egyesített mutatója és a számlálás teszten elért eredmény között az iskolába lépés előtt igen szoros az összefüggés: $r = 0,79$. Ezen kívül belátható, hogy ez a készség a matematika nélkülözhetetlen alapja, ami miatt az ilyen alap-

készségeket korábban „kritikus készségeknek“ neveztük. Ez a zárójeles kitérő arra utal, hogy az alapkomponeussá minősítés megfelelő bizonyítást feltételez.)

Amennyiben a fejlődés ilyen hosszú ideig tart, a célorientált, a tanórától tanórára, témáról témára, tanévről tanévre haladó letanító stratégia alkalmatlan arra, hogy az alapkészségek optimális elsajátítása megvalósuljon. Csak a tanórákon, témákon, tanéveken átívelő fejlesztési stratégiával érhető el az optimális működés kritériuma. Az más kérdés, hogy ilyen stratégiát alkalmazva mennyivel rövidül le az optimális elsajátítás éveinek száma. Eddigi kutatásaink szerint nincs olyan komplex alapkészség és alapképesség, amelynek optimális elsajátítása néhány évnél rövidebbre lenne csökkenthető.

A másik feltűnő sajátág, hogy a görbék (a számlálás kivételével) az évek előrehaladtával ellaposodnak, a fejlődés leáll. A 3. ábra tíz görbéje közül hét még az érettségi előtt állókban is csak 45–80 százalékos szintet ér el. Ez azt jelenti, hogy az érettségizők túlnyomó többségében nem működnek optimálisan a kognitív kompetencia alapkomponeusai (erre a témára az egyéni különbségek elemzésekor visszatérek). Az ábra példáinak többsége olyan alapvető kognitív készség, képesség, amelyek spontán módon fejlődnek a mindennapi tapasztalatok és a tantervi tartalmak hatására. A kutatások eddigi eredményei alapján feltételezhető, hogy a kognitív kompetencia (akárcsak a szociális, a perszónális kompetencia) csaknem valamennyi alapkészségének, alapképességének fejlődése az ábrán szemléltetett módon áll le.

Az alapkomponeusok optimális elsajátításának második feltétele, kritériuma az optimális működés (használhatóság).

Hierarchizálódás és leállás (a szabályozási szintek problémája)

Az utóbbi évtizedekben gyarapodtak azok az elméletek, modellek, amelyek a személyiséget hierarchikus rendszerként írják le. A legkülönbözőbb szempontot követve és terminológiát használva általában 3–6 szinttel jellemzik a hierarchiát. Pedagógiai szempontból a személyiséget mint komponensrendszert célszerű négy alapszintű hierarchiá-ként kezelni, figyelembe véve, hogy az elemi komponensek kivételével a személyiséget alkotó komponensek is komponensrendszerek, vagyis hierarchikus szerveződésűek. Mindebből nyilvánvaló, hogy a személyiség alaprendszere is hierarchikus szerveződésű. A személyiség négyszintű hierarchiájának egymásra épülő, együttműködő szintjei szerint genetikus, tapasztalati, értelmező és önértelmező személyiségről beszélhetünk. (Az alapszinteken belül célszerű további szinteket figyelembe venni, de erre a témára ebben az írásban csak zárójeles utalásokra van mód.)

A genetikus személyiség működését és viselkedését dominánsan a működés és viselkedés öröklött komponensei szabályozzák, amit az aktuális környezethez való adaptálódás egészít ki. Ilyen szinten léteznek a tanulásra képes állatok, a kisgyerekek és a szocializálatlan, a szétesett személyiségű felnőttek, akiknek az aránya a család, a lokális közösségek kohéziós erejének, szocializáló hatásának csökkenésével fokozatosan növekszik. A genetikus személyiségre ráépülő szabályozási szintek a kreativitás, a megoldható feladatok komplexitásának növekedését teszik lehetővé. Továbbá a szociális viselkedés szabályozását is befolyásolják, de az öröklött komponensek továbbra is a viselkedés-szabályozás alapjai.

A tapasztalati személyiség életmódját, viselkedését a spontán szocializációval elsajátított komponensrendszer dominánsan befolyásolhatja (30–50 ezer éve az ember tapasztalati személyiségként él). Ez azt jelenti, hogy a tapasztalati személyiség működését, viselkedését nemcsak az öröklött és a közvetlen tárgyi környezetre vonatkozó aktuálisan elsajátított adaptációs viselkedési komponensei szabályozzák, hanem a spontán szocializáció eredménye, vagyis a szociális közegtől, a másoktól átvett meggyőződésrendszer, tapasztalati tudásrendszer is. [A tapasztalati szinten belül további szinteket szokás meg-

különböztetni. Pedagógiai szempontból az észleleti (perceptuális) és a verbális (nominációs) szintű tapasztalat megkülönböztetése mondható a előnyösnek.]

A kulturális evolúció eredményeként a második évezred második felében felgyorsult a természeti rendszerek viselkedésének, működésének megismerése, értelmezése, szabályokba foglalása és e szabályok hasznosítása. Ezáltal lehetővé vált az értelmező személyiségek arányának gyorsuló növekedése, a technikai civilizáció kibontakozása. Az értelmező személyiség nemcsak az öröklött viselkedési komponenseinek és a spontán szocializációval elsajátított komponenseinek köszönhetően, vagyis nemcsak beavatkozásainak következményeit észelve, visszacsatolva képes viselkedését, tevékenységét szabályozni, hanem ezt kiegészítve a megfogalmazott (explicit) szabályok alkalmazásával, e szabályokra, tervrajzokra visszacsatolva is irányíthatja tevékenységét. Az ilyen értelemben vett értelmező személyiség már évezredekkel ezelőtt megjelent a korabeli értelmező

A kulturális evolúció eredményeként a huszadik században felgyorsult a személyiség viselkedésének, majd szerveződésének és működésének megismerése, értelmezése, szabályokba foglalása és e szabályok hasznosítása. Ezáltal lehetővé válhat az önértelmező személyiségek arányának növekedése, a humán civilizáció kialakulása. Az önértelmező személyiség nemcsak a beavatkozásainak következményeit észelve, visszacsatolva képes a viselkedését, tevékenységét szabályozni, nemcsak a környezet megfogalmazott szabályait képes hasznosítani, hanem a személyiség, saját személyisége viselkedésének, működésének feltárt, megfogalmazott szabályait is felhasználja viselkedése szabályozásában.

tudásnak megfelelő szinten, de a népességen belüli arányuk csak ezeléki nagyságrendű lehetett. Arányuk gyors növekedése a technikai civilizáció, a tömegessé váló iskolázás feltétele és következménye. (Az értelmező szinten belül három szempontból is célszerű különbséget tenni: a szabály absztrakciós szintje szerint nyelvi és formalizált, funkciója szerint előíró és leíró, a megismerés szempontjából pedig szabályalkalmazó és szabályalkotó szintek között.)

A kulturális evolúció eredményeként a huszadik században felgyorsult a személyiség viselkedésének, majd szerveződésének és működésének megismerése, értelmezése, szabályokba foglalása és e szabályok hasznosítása. Ezáltal lehetővé válhat az önértelmező személyiségek arányának növekedése, a humán civilizáció kialakulása. Az önértelmező személyiség nemcsak a beavatkozásainak következményeit észelve, visszacsatolva képes a viselkedését, tevékenységét szabályozni, nemcsak a környezet megfogalmazott szabályait képes hasznosítani, hanem a személyiség, saját személyisége viselkedésének, működésének feltárt, megfogalmazott szabályait is felhasználja viselkedése szabályozásában.

A személyiség alaprendszerének kulturális evolúciójára és egyedfejlődésére is érvényes a fent jellemzett hierarchizálódás. A 3. ábrán két szaggatott és két folytonos vastag vonal szemlélteti két kognitív alapkészség (a rendszerezés – ez a Piaget-féle „osztályok és viszonyok logikája” – és a következtetés) hierarchizálódását. A manipulatív (a tapasztalati) rendszerezés átlagos fejlettsége hároméves korban 30, kilencéves korban 70 százalékpont körüli. Eme kognitív alapkészség értelmező szintjének (hagyományos terminológiával: a fogalmi rendszerezésnek) az 50 százalékpontos fejlettsége mintegy öt, a 70 százalékpontos fejlettsége pedig kilenc évvel később alakul ki. Még nagyobb az időbeli távolság a tapasztalati és a formális következtetés között (a 40 százalékpontos fejlettség esetén hét év, az 50 százalékpontos fejlettségénél pedig tíz év).

Pedagógiai szempontból e két példa alapján is nyilvánvaló, hogy az alapkomponensek tapasztalati, értelmező és önértelmező szintjeit külön kell kezelni. Már csak azért is, mert

serdülőkor előtt jórészt csak tapasztalati szintű alaprendszer lehetséges, amire ráépülhet az értelmező, majd pedig az önértelmező szint. Amint a 3. ábra adatai szemléltetik, a kognitív alapkomponeensek többsége tapasztalati szinten sem fejlődik optimális működésűvé a serdülőkorig, sőt még az érettségizők számottevő hányadában sem. Az alaprendszer egészére vonatkozóan az lehet a követelmény, hogy a tapasztalati szintre épüljön rá legalább az értelmező szint, és a kiemelkedően fontos alapkomponeensek esetében az önértelmező szint is (különösen vonatkozik ez a szociális kompetencia egyes alapkomponeenseire).

Az alapkomponeensek optimális elsajátításának harmadik feltétele, kritériuma az alaprendszer hierarchiáinak kiépülése (a hierarchizálódás): a serdülés előtt a tapasztalati szint, az általános képzés végéig az értelmező szint és részben az önértelmező szint.

Egyéni különbségek és leállás (a felhasználható/szükséges idő problémája)

A legfejlettebb országokban már a tizenkilencedik század végén problémát okoztak az azonos évfjártató tanulók közötti szélsőségesen nagy fejlettségbeli különbségek. Úgy gondolták, hogy homogén osztályok létrehozásával (a tanulók fejlettség szerinti szétválogatásával) meg lehet oldani a problémát. Kialakultak a képesség szerinti osztályok, amelyek végül is nem váltak be. A sok és sokféle kutatás tényeinek, valamint a demokratizálódási folyamatoknak köszönhetően fokozatosan megszűntek. A reformpedagógiai mozgalmak többsége is szembekerült ezzel a problémával, de megoldási kísérleteiknek csak szerény pozitív hatása vehető számba. A sok tapasztalat és kudarc alapján kiderült, hogy nemcsak a tanulók közötti különbségekkel, a csoportképzés és a tanítás módszereivel van gond, hanem az idővel is. Elméleti szinten erre a problémára 1963-ban Carroll adott választ híres modelljével, formulájával:

$$E = F_t / S_t$$

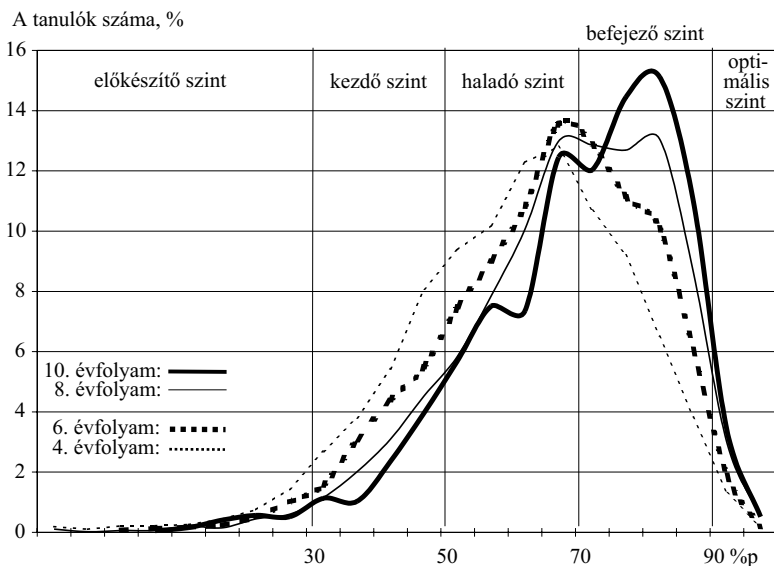
ahol (magyar jelölésekkel) E a tanulás, a fejlődés, a nevelés *Eredménye* (*Elért fejlettség*); F_t : a tanulásra *Felhasznált idő*; S_t : az elsajátításhoz *Szükséges idő*. A felhasznált idő függ a lehetőségtől (mennyi idő áll rendelkezésre), a tanítás minőségétől és a motiváltságtól. A szükséges időt az öröklött adottság és a fejlettség (az elsajátítás előfeltételét képező fejlettség) határozza meg.

A formulából az következik, hogy amennyiben a felhasználható idő mindenki számára azonos, akkor az elsajátítás eredménye lesz különböző. Ez a modell azt a pedagógiai utópiát is sugalmazza, mely szerint mindenki mindenre megtanítható, ha a felhasznált idő megfelel a szükséges időnek. Csakhogy az idő nem áll korlátlanul rendelkezésünkre. E modell hatására különböző kísérletek születtek. Példaként említem a leghíresebbet, a teljes elsajátítás (mastery learning) mozgalmát. Ez is és valamennyi kísérlet, amely a tanulók közötti szélsőségesen nagy különbségek okozta problémákat az idővel való operálással törekedett megoldani, az első tekintetre eredményt ígérő elgondolások ellenére kísérlet maradt. Ennek az az oka, hogy a teljes tantervi anyagot törekedtek mindenkinek megtanítani, némi kis plusz idő felhasználását lehetővé téve a lassabban haladó tanulók számára.

Az időtényező sajnos sokkal mélyebb problémának bizonyult, mint korábban gondolták. Az iskolába lépéskor a tanulók közötti értelmi fejlettségbeli különbség $\pm 2,5$ év (eltekintve a legfejletlenebb és a legfejlettebb 5–5%-nyi növendéktől). Ez azt jelenti, hogy az ép hatévesek között vannak, akik a 3,5 évesek átlagos fejlettségével lépnek be az iskolába, és vannak a 8,5 évesek átlagának megfelelő fejlettségűek is. Vagyis a 3,5–4,5 éves fejlettséggel iskolába lépőknek 1,5–2,5 év plusz időre lenne szükségük átlagos ütemű fejlődés esetén ahhoz, hogy elérjék a hatévesek átlagát és 4–5 évre a legfejlettebbek szintjének eléréséhez. Belátható, hogy ez lehetetlen. Ezért a célorientált pedagógia következménye szükségszerűen az, hogy tízéves iskolázás után a különbségek ± 5 évre növekszenek (gondoljon az olvasó az általános iskolából lemorzsolódó, „kinövé”, olvasni is alig tudó 16 éves fiatalra és egy jó-jeles másodéves gimnazistára).

Vizsgáljuk meg részletesebben is a fejlettségbeli különbségeket egy kognitív alapkészség, az összefüggés-megértés példáján (4. ábra). Mint a 3. ábra mutatja, ennek a kognitív készségnek az átlagos fejlettsége a 4. évfolyam közepén 60, a 10. évfolyam közepén pedig 70 százalékpont körüli. Az is becsülhető, hogy az érettségi előtt álló tanulók átlaga sem jobb a tizedik évfolyamra járókénál. Ennek a kognitív alapkészségnek az optimális működése 90 százalékpont fölötti fejlettséggel valósul meg. Mindössze 6 százaléknyi tanuló lép ki a középiskolából optimális működésű összefüggés-megértési készséggel. Ugyanakkor már a negyedikesek (a kilencévesek) között is akad 2 százaléknyi gyerek, akikben optimálisan működik ez a készség. Ezzel szemben a 10. évfolyamosok között is van olyan tanuló, akiben ez a készség egyáltalán nem működik, a többség pedig alig vagy sok hibával tudja csak használni. (Az előkészítő, kezdő, haladó, befejező és optimális fejlettségek a rendszerképződés és optimalizálódás „verziós” fokozatai a szóban forgó hierarchikus szinten.)

Ez a helyzetkép valamennyi kognitív alapkészségre, alapképességre jellemző (és feltehetőleg, hogy a szociális és a személyes alkomponensre is érvényes). Vagyis az általános képzésben részesült növendékek szélsőségesen különböző fejlettségű alrendszerrel lépnek ki az életbe. Csak nagyon kevesek rendelkeznek értelmező szinten optimálisan működő alrendszerrel. A mai szocializációs rendszerek benépesült iskoláik ellenére még a tapasztalati szintű alrendszerek kialakulását sem képesek a felnövekvők túlnyomó többségében optimális működésűvé fejleszteni. Arról már nem is beszélve, hogy ma és a közeljövőben az értelmező szintű alrendszer általánossá válására és az önértelmező személyiségek arányának gyorsabb növekedésére lenne szükség.



4. ábra. Az összefüggés-megértés fejlettségének különbségei

A szélsőségesen nagy és növekvő egyéni fejlettségbeli különbségek arra hívják fel a figyelmet, hogy a célorientált pedagógia csak a különbségek fokozódó növelésére alkalmas. A huszadik század megoldáskereső kísérleteinek problémái bebizonyították, hogy az egyénenként szélsőségesen különböző mennyiségű szükséges idő és az egységesen rendelkezésre álló felhasználható idő ellentmondását lehetetlen feloldani, ha a célul kitűzött tantervi tartalmak kereteiben keressük a megoldást.

Az alapkomponeensek optimális elsajátításának negyedik feltétele, kritériuma az alaprendszer fejlesztésének kiemelése a teljes tantervi célrendszerből és kiszabadítása a szükséges és a felhasználható idő ellentmondásából. Az alaprendszer kritériumorientált fejlesztéséhez mindenki számára biztosítani kell a szükséges időt, ugyanakkor tudomásul kell venni, hogy a teljes tantervi célok esetében ez lehetetlen. Az iskolák továbbra is a célorientált pedagógia szerint működhetnek a rendelkezésre álló idő többségének felhasználásával. Ugyanis az alapkomponeensek működtetése csak konkrét tartalmú tapasztalatokkal, ismeretekkel lehetséges, az optimális elsajátításukhoz pedig elegendő mennyiségű és változatosságú tapasztalatra, ismeretre van szükség. Az a kérdés pedig, hogy a konkrét tartalmú tapasztalatokból, tudásból ki mennyit és milyen szinten sajátít el, az egyéniséggé fejlődés, a speciális kompetenciák választásának témakörébe tartozik.

A kritériumorientált pedagógia lehetősége

Az eddigiek arról szóltak, hogy a személyiségben funkcionális szempontból létezik egy alaprendszer, amely a működés feltétele, és amelynek fejlettsége meghatározza a viselkedés lehetséges színvonalát. A főleg szolgáltatással és szellemi energiával működtetett társadalmakban csak azok tudnak boldogulni, a perifériára, a szubkultúrákba szorult elkerülni, akikben kialakul az úgynevezett értelmező személyiség és az önértelmezés alapja, aminek az a feltétele, hogy a személyiség alaprendszere ilyen szintre fejlődjön. A hagyományos célorientált iskola erre nem alkalmas, mert úgy működik, hogy a kitzűzött célokhoz tanórákban, tanévekben meghatározza a felhasználható időmennyiségét. Ennek következtében a felnövekvő populációk általában és mindenki külön-külön is annyit, olyan szinten és olyan tartóssággal sajátít el, amennyit a motiváltság, az aktuális fejlettség és a nevelés színvonala lehetővé tesz. A kritériumorientált értékelés ismert fogalmából kiindulva beszélhetünk kritériumorientált fejlesztésről, pedagógiáról. Ez azt jelenti, hogy a nevelés céljaihoz hozzárendeljük az elsajátítás kritériumait is: az elsajátítás tartósságát, az optimális működés (begyakorlottság) fokát és az úgynevezett szabályozási szintjét (tapasztalati, értelmező, önértelmező szintjét). A kritériumorientált fejlesztés eddigi kísérletei azt mutatják, hogy ez a stratégia a teljes tantervi tartalommal a tanulók közötti szélsőségesen nagy különbségek miatt nem vezet kielégítő eredményre. Ha viszont a kritériumorientált stratégiát az általánosan képző intézményekben csak a személyiség alaprendszerére alkalmazzuk, annak szükséges foka és szintje elvileg minden ép felnövekvőben kifejleszhető.

Ha az eddigiek ismeretében a megoldás lehetőségeit keressük, akkor kétféle feladat emelhető ki. A szélsőségesen nagy fejlődésbeli különbségekből fakadó szélsőségesen különböző szükséges időmennyiség kezelését kell mindenekelőtt megoldani. Ez azt jelenti, hogy a legkevésbé fejlett, a leglassabban fejlődő növendékek számára években mérhető plusz időt kell adni. Vagyis meg kell oldani a felhasználható idő tanévekben mérhető differenciálását. Ez főleg oktatáspolitikai döntés kérdése. A másik feladat a személyiség alaprendszerének kritériumorientált fejlesztése, ami az előző feladat megoldása nélkül nem járhat kielégítő eredménnyel. Ugyanis a kritériumorientált nevelés úgy működik, hogy a szóban forgó alapmotívum, alapképesség, alapkészség, alapismert tanítása, gyakorlása mindaddig tart, amíg a kritériumok meghatározott fokát, szintjét el nem ériük függetlenül attól, hogy a növendék hány éves, hányadik évfolyamra jár. Ez pedig nem oldható meg, ha csak a szokásos célorientált tanítás folyamatába építjük be a kritériumorientált stratégiát. Ennek a „beépülő” kritériumorientált fejlesztésnek az a feltétele, hogy megvalósuljon a kutató, fejlesztő munkálatok kiterjesztése, a folyamatban lévő kísérletek kibontakoztatása, a megkezdett továbbképzés és alkalmazás fokozatos bővítése. Lássuk e két feladat leírását! A következő rövid tájékoztató a gyakorlati alkalmazás lehetőségeinek és feltételeinek a szemléltetését szolgálja.

A felhasználható idő differenciálásának megoldási lehetőségei

A szükséges időhöz mindenekelőtt gyermekkorban kell hozzárendelni a felhasználható időmennyiséget. A jelenlegi célorientált iskolában ugyanis a tanulók túlnyomó többségének sorsa már az iskolába lépéskor eldől attól függően, hogy ki milyen fejlettséggel kezdi meg tanulmányait. Egy régebbi kutatásom szerint a kutatók a 8. évfolyam végi eredmények és a visszakeresett első osztályos eredmények között a korrelációs együttható értéke $r = 0,86$. Az idősebb korban kapott plusz idő már sajnos hasonlít az évismétléshez. A kutatások bebizonyították, hogy az évismétlésre ítélt tanulók között egy év múlva nincsen különbség attól függően, hogy tovább engedték-e őket vagy újra járták az eredménytelennek minősített évfolyamot. Mindkét csoport tanulói továbbra is a leggyöngébbek közé tartoznak. A plusz tanévek preventív funkcióval vezethetnek eredményre. E

A szélsőségesen nagy fejlődésbeli különbségekből fakadó szélsőségesen különböző szükséges időmennyiség kezelését kell mindenekelőtt megoldani. Ez azt jelenti, hogy a legkevésbé fejlett, a leglassabban fejlődő növendékek számára években mérhető plusz időt kell adni. Vagyis meg kell oldani a felhasználható idő differenciálását. Ez főleg oktatáspolitikai döntés kérdése. A másik feladat a személyiség alaprendszerének kritériumorientált fejlesztése, ami az előző feladat megoldása nélkül nem járhat kielégítő eredménnyel. Az alaprendszer kritériumorientált fejlesztésének feladata jelenleg főleg a kutató, fejlesztő munkálatok kiterjesztését, a folyamatban lévő kísérletek kibontakoztatását, a megkezdett továbbképzés és alkalmazás fokozatos bővítését jelenti.

megfontolások figyelembevételével az alábbi intézkedések ígérhetnek kiutat.

1. Kötelezővé kell tenni az óvodát, ami alól felmentés kérhető és adható, ha a családi nevelés kielégítő feltételei adottak. Hazánkban az óvodáztatás általánosan mondható (ezért számottevő mennyiségű felmentési kérelem nem várható, és az ebből adódó problémák kezelése sem fog különös gondot okozni). A kötelezésre azért van szükség, mert főleg azok nem járnak rendszeresen óvodába, akiknek erre a legnagyobb szükségük lenne (a jog eszköze mellett természetesen a szülők meggyőzése és az is feltétel, hogy a gyerekek az óvodában jól érezzék magukat, oda szívesen járjanak). A lassan fejlődő, hátrányos helyzetű gyerekek ily módon néhány fejlődésüket segítő évet kaphatnának.

2. Magyarországon jól működik a differenciált beiskolázás. Ennek köszönhetően a legkevésbé fejlett gyerekek még egy évig óvodások maradnak, vagyis egy évnnyivel érettebben léphetnek iskolába. A eddigi kétféle plusz idővel általában egy-másfél évnnyel lemaradás hozható be. A magyar óvodák világvizonylatban is a leghatékonyabb intézmények közé tartoznak. Sajnos nincsen megfelelően előírva az optimális csoportlétszám, ezért előfordulnak káros csoportösszevonások, 20–25 fő fölötti csoportok. Itt nem részletezhető elméleti és gyakorlati megfontolások alapján az optimális csoportlétszám 12, a minimum 6, a maximum 18 fő. Ha azt akarjuk, hogy az óvoda ne gyermekmegőrzőként, hanem hatékony nevelő intézményként működjön, akkor a fenti csoportlétszámokat elő kell írni, és az előírást meg kell tartatni. Az évfolyamok létszámának lecsökkenése miatt ehhez az intézkedéshez rendelkezünk az infrastruktúrával és a személyi állománnyal is.

3. Az iskoláskorúvá váló gyerekek 15–20 százalékának fejlettségbeli hátránya egy évnél nagyobb. Százezres évfolyamokkal számolva ez évente 15–20 ezer gyereket jelent. Számukra előkészítő évfolyamot kellene szervezni minimum 4, optimum 8, maximum 12 fős osztályokkal. Ehhez is rendelkezésünkre áll az infrastruktúra és a személyi állomány (egy sajátos továbbképzéssel). A differenciált beiskolázás előnyeinek ismerete előtt az

óvodában visszatartandó gyerekek szülei megvédezőnek vélték a javaslatot, és beíraták iskolaéretlen gyereküket az első évfolyamra. Ma már inkább az a gond, hogy indokolatlan további óvodáztatás kérése is előfordul. Az előkészítő évfolyammal kapcsolatban is lesznek félelmek, de a fenti példa mutatja, hogy türelemmel, az előnyök bizonyításával ezek fokozatosan eloszthatók. Az évi bérköltés 2 milliárd körüli lehet.

4. A 2–3 évnél jobban elmaradt és fejlődésükben visszaeső évi 8–10 ezernyi gyereken a fenti plusz idő és fejlődési lehetőség csak átmenetileg segíthet. Az alsó tagozat végéig lemaradásuk felhalmozódhat. Ezért a negyedik évfolyam eredményei alapján számukra felzárkóztató évfolyamot kell indítani 4–8–12 fős osztálylétszámokkal. Ehhez is rendelkezésre áll az infrastruktúra és továbbképzéssel a személyi állomány. A bérköltés évi másfél milliárdnyi lehet. A felső tagozaton és a középfokon ezt az időt növelő rendszert egészíthetik ki az ösztöndíjak, a kollégiumi hálózat.

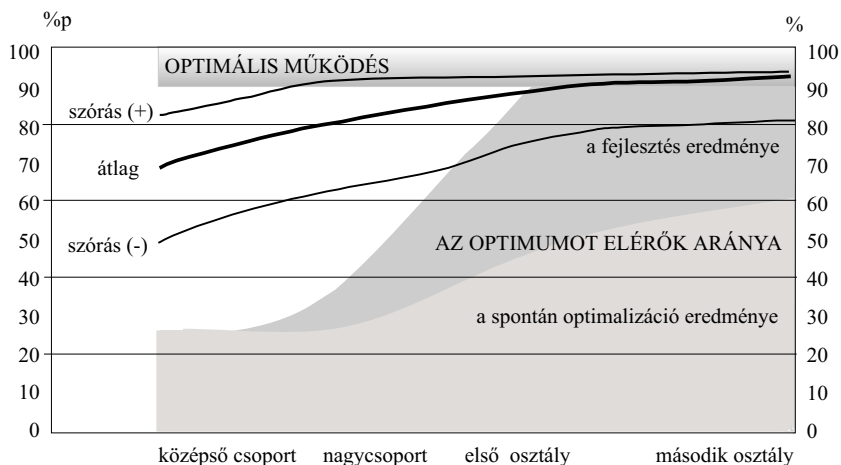
Ha komolyan gondoljuk a hátrányos helyzetű népesség további leszakadásának, perifériára szorulásának csökkentését, a felzárkóztatásukat, akkor a felhasználható idő szükséges mértékű differenciált megnövelése az a minimum, amit meg kell valósítani.

A személyiség alarendszerének kritériumorientált fejlesztése: feladatok

A második feladat az ismertetett kritériumorientált pedagógia stratégiájának, eszközszerének, módszereinek kidolgozása és alkalmazásuk elterjesztése újabb és újabb alapközpontok bevonásával. A jelenlegi helyzet és a további tennivalók a következőkben foglalhatók össze.

1. Az eddigi kutatások alapján ismerjük kéttucatnyi kognitív készség komponenskészletét, szerveződését, fejlődési görbéit és optimális működésük kritériumait. A kutatások kiterjesztése további kognitív készségek feltérképezését, analitikus diagnózisra alkalmas tesztek kidolgozását és a fejlődési folyamatok felmérését, az optimális elsajátítás kritériumainak kidolgozását jelenti. Ezzel párhuzamosan a közeli években meg kell kezdeni a hasonló célú előkészítő kutatásokat néhány fontosnak ítélt szociális és perszonális motívum, készség, képesség feltárása, felmérése, kritériumainak kidolgozása érdekében.

2. A fejlesztési kísérletek első szakasza az óvoda középső és nagycsoportjában, valamint az általános iskola alsó tagozatos évfolyamain valósult meg (a kísérlet OTKA-támogatással folyik, a közreműködő pedagógusok a KOMA-tól az első évben ösztöndíjat kaptak). A kísérlet első évében a beszédhanghallás, az olvasás, a számlálás, a tapasztalati következtetés, az összefüggés-megértés és a mértékegység-váltás készségeinek kritériumori-



5. ábra. A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztésének eredménye

entált fejlesztése folyt. Elkészültek a gyakorlati célú diagnosztikus értékelő eszközök, kialakultak a szervezeti megoldási módok, a fejlesztési módszerek, ezek gyakorlatgyűjteményekké szerveződtek. Az értékelések eredményei megerősítették a hipotézist, mely szerint a kritériumorientált stratégiával, a szükséges ideig tartó fejlesztéssel elérhető, hogy minden ép növendékben optimális működésűvé váljanak az alaprendszer alapkomponensei. Példaként lásd a beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztésének egy tanév alatt elért eredményét (5. ábra). (Az optimálisan működő beszédhanghallás az eredményes olvasástanítás alapvető kiinduló, a nem szervi eredetű diszlexia prevenciójának fontos feltétele.)

A kutatási eredmények és a kísérlet tapasztalatai alapján továbbképzési programok készültek, és kiképeztünk a 2001-ben kezdődő alkalmazó kísérletben részt vevő mintegy száz pedagógust. A továbbképzés folytatódik az előző tanévihez hasonló létszámmal. Később, ha igény lesz rá, a kiképzettek közreműködésével növekedhet a képzésben részt vevők száma.

3. A négyéves alkalmazó kísérlettel párhuzamosan megkezdődtek az előkészítő kutatások további kognitív készségek tantárgyi tartalmakkal történő kritériumorientált fejlesztésének kísérleteihez a felső tagozaton. A további feladatok az eredmények alapján később fogalmazhatók meg.

Jegyzet

- (1) Mozaik Oktatási Stúdió, 1996.
- (2) Osiris Kiadó, 2000.
- (3) Új Pedagógiai Szemle 2000/7–8. sz. 254–291. old.
- (4) Magyar Pedagógia 2000/2. sz. 141–185. old.

Oktatáskutatás és -politika: a harmadik út

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszéke, a Kiss Árpád OKSZI Értékelési Központja és Alapműveltségi Vizsgaközpontja, a Kodolányi János Főiskola, az MTA Pedagógiai Bizottsága és Didaktikai Albizottsága, valamint az MTA Szegedi Akadémiai Bizottságának Oktatásméleti Munkabizottsága, Oktatás, kutatás, értékelés' címmel 2001. április 20-án felolvasóülést rendezett, amely egyúttal ünnepi alkalmul szolgált a 70 esztendőös Báthory Zoltán professzor köszöntésére. Összeállításunk az előadások anyagából válogat.

Nagy örömmel tettem eleget a szegedi meghívásnak, hogy barátom, *Báthory Zoltán* előtt tisztelegjek. Budapesten ismerkedtünk meg, 1967-ben, egy *Kiss Árpád*-dal történt találkozó során. Az akkori OPI-nál Árpád mutatott be a fiatal, vörös hajú, vékony, elmélyült, dohányzó férfiúnak, aki láthatólag Árpád egyfajta kutatói asziszisztense volt. Látogatásom azt a célt szolgálta, hogy megismertessem őt és kollégáit az Oktatási Teljesítmény Értékelésének Nemzetközi Szövetségével, az IEA-val. Tolmács segítette a megbeszélést, *Fülöp Judit*, aki talán jobban emlékszik a diskusszió tartalmára, mint én. Árpád bizonyosan olvasott korábban az IEA-ról, s úgy gondolta, Magyarországon is hasznos lehet, ha konkrét adatokat gyűjtenek a hazai teljesítményszintekről a más országokban tapasztaltakhoz viszonyítva, valamint arról, hogy mik lehetnek a teljesítményt hátráltató jelenségek. Két nap telt el magyarázatokkal és a kérdések megválaszolásával. Megtudtam, hogy az OPI munkatársai mindezt elő szeretnék adni a minisztériumban, így engem elvittek Szegedre egy napra, hogy találkozzam a Pedagógiai Tanszék oktatóival. Érdekes, hogy ma itt, Szegeden angolul beszélek. Az első utam alkalmával a megbeszélés franciául kezdődött, de világos volt, hogy az oktatóknak fogalmuk sincs arról, miről van szó. Ennek ellenére udvariasan végigülték a megbeszélés ezen részét. Mivel tudtam, hogy Magyarországon az idősebbek tudnak németül, átváltottam németre, s erre mindenki hirtelen felébredt!

Mindvégig az volt a határozott benyomásom azonban, hogy gyanúval fogadták az empirikus kutatást. A teljesítményszintek összevetését is bizonyos félelem kísérte. Összeségében azt éreztem, hogy nem merik szabadon elmondani a gondolataikat, és azon tűnődtem, hogyan is lehet új utakat keresni, ha közben tartunk valamitől.

Az IEA 1968-ban, a *Lee Cronbach* vezetésével Stanfordban tartott szemináriumok mintájára, tréninget szervezett 'Tanulás és az oktatási folyamat' címmel (SOLEP). A Stockholmhoz közeli Skepparhomenben zajló szemináriumot *John B. Carroll* vezette, a résztvevők pedig friss, ígéretes Ph.D-sek voltak. Tízen az USA-ból jöttek, a többiek Európából. Árpád minden követ megmozgatott, hogy Zoltán engedélyt kapjon a részvételre. Zoltán folyékonyan beszélt németül, de az angollal még problémái voltak, a SOLEP viszont gyors angol interakciókra épült. Hat héten át figyeltem Zoltánt. Kíváncsi voltam, hogyan veszi majd az akadályokat. Remekül vette mindet, és sokat tanult. Három évvel később az IEA *Benjamin S. Bloom* vezetésével tartott egy hathetes szemináriumot 'Tantervfejlesztés és -értékelés' címmel. Ezt is Svédországban rendezték, de ezúttal egy

Gränna nevű helyen. Magyarországról már egy hattagú küldöttség érkezett, részben Árpád nyomására, részben pedig Zoltán skepppearholmeni tapasztalatai nyomán. Ez a hatfős csapat később a magyarországi tantervfejlesztés valóságos maffiájává vált.

Nem sokkal később Zoltán átvette Árpád helyét az IEA magyarországi képviselőjében. *Vári Péter* volt akkor Zoltán hazai asszisztense. Ekkorra kialakult Zoltánban a kutatás és a tantervfejlesztés iránti érdeklődés. De mindig problémát jelentett, hogy a hatalmon lévők, azok, akik a minisztériumban a fő döntéshozók voltak, nem hallgattak rájuk, és nem érdekelték őket a rideg tények, ha azok ellentmondtak korábbi tapasztalataiknak vagy meggyőződésüknek. Közben Zoltán magyar nyelvű cikkek sorozatában ismertette a más országokban kidolgozott új gondolatokat.

Majd jöttek azok a bizonyos események 1989-ben, és pár évvel a rendszerváltás után Zoltán a minisztérium helyettes államtitkára lett. Talán 1990-ben vagy 1991-ben meghívtak előadást tartani az új parlament oktatási bizottságának ülésére. Erre éppen ebéd után került sor, és nekem úgy tűnt, némely tagok a kelleténél több barackot engedtek meg maguknak. Hét párt delegálta a képviselőket, így héttagú volt az oktatási bizottság. A kisgazda képviselő békésen átszunyókálta az első félóra jelentős részét, majd hirtelen felébredt és eldarálta: „Azt mondja meg, hogyan csinálják ezt Amerikában, az kell nekünk is!” Hát ennyit a meggondolt döntésekről.

Zoltán egyike azon keveseknek, akiknek megadott az is, hogy kutatást végezzenek a minisztérium számára és az is, hogy ilyen kutatást másoktól kapjon, ezúttal mint döntéshozó. Előadásom címében, kissé tréfásan, a „harmadik út” kifejezést használok. *Tony Blair* fogalmazott így annak idején az Egyesült Királyság kormányzásával kapcsolatos elképzeléseinek szlogenjeként. A kutatók és döntéshozók kapcsolatának újfajta megközelítését fogom vázolni, és nagyon kíváncsi vagyok, hogyan reagál majd Zoltán a javaslatomra.

A bizonyíték igénye

Az oktatási rendszerek kutatása kapcsán felmerülő kérdések csoportosan jelentkeznek. Néhány ezek közül:

– Az iskolai épületek: hatékony, optimális költségű építmény, optimális teljes tanulói létszám, laboratórium-típusok, sportlétesítmények típusai, fenntartás (ki a fenntartó és mi a költség?), osztálytermek nagysága és típusa stb.

– Az iskolák és termek alapfelszereltsége: mely eszközök szükségesek a hatékony tanuláshoz?

– A rendszer struktúrája: az általános és középiskolai oktatás időtartama, szelektív vagy általános beiskolázás, tanulók heterogén vagy homogén csoportosítása, az iskolai év hossza, a tanév szakaszolása, napi és tanévenkénti órák száma, tanterv és tanmenet (mennyire részletes?), tantervet átfogó tevékenységek stb.

– Tanárképzés és tanárok iskolai felvétele: a képzés mely formái felelnek meg legjobban mely kimeneti elvárásoknak? A vidéki és elzárta régiók hogyan juthatnak jó tanárokhöz?

– Házi feladat: mennyi legyen és milyen gyakori az egyes évfolyamokban? A javítás gyakorisága és megoldása a tanulókkal együtt.

– A tanároknak szóló visszajelzés és a tanári korrekciós eljárás mely formái segítik elő legjobban a diák tanulását?

– Osztályisméltés: mennyi és mennyire megszabott, kell-e egyáltalán?

– Decentralizáció és költségek: az oktatásban hogyan jelenjen meg a decentralizáció, és hogyan finanszírozzák az oktatást?

– Milyen jellegű különféle teljesítménybeli különbségek fogadhatók el régiók, iskolák és tanulók között? Ezeket hogyan és milyen gyakorisággal ellenőrzik?

A számos kérdéskörből itt csak egy rövid listát adtam, és a kérdések valamelyest eltérnek különböző iskolatípusok szerint. Az oktatási rendszer nem vákuumban működik.

Hat rá a társadalmi és politikai közeg, valamint az oktatási hagyomány. A rendszer tervezőinek figyelembe kell venniük ezeket a tényezőket, és ezt meg is teszik. Egy további körülmény az oktatási rendszer rendelkezésére álló költségvetés. Ha nincs elegendő pénz, nem sok értelme van különböző változtatásokat javasolni, bármennyire szükségese is lennének azok, ha remény sincs arra, hogy lesz majd rájuk pénz. Ugyanakkor azt is mondhatjuk, hogy ha jelenleg nincsenek is források, azért a javaslattal már most elő lehet állni, hogy elültessük a gondolatot azoknak a fejében, akik a finanszírozásért felelősek. Ezen megfontolások ellenére meggyőződésem, hogy a tervezőknek tudniuk kell a választ a legtöbb kérdésre ahhoz, hogy a konkrét ügyekben kialakíthassák az álláspontjukat. Milyen bizonyítékokra van tehát szükségük az oktatás tervezőinek és kivitelezőinek az előbb feltett kérdések megválaszolásához?

Két fajtát lehet megkülönböztetni: szisztematikus és nem szisztematikus bizonyítékokat. A bizonyíték szisztematikus, ha a tervezőt foglalkoztató valamennyi iskolára (célpopulációra) kiterjed és időben is átfogó (tehát több alkalommal gyűjtött). A bizonyíték nem szisztematikus, ha valamely jelenségről egy bizonyos iskolára vagy tanulóra vonatkoztatva számol be és csak egyszeri vagy kisszámú megfigyelésen alapul.

A bizonyítékok forrásai lehetnek történelmi, mint például azok, amelyeket dokumentumok elemzéséből nyernek, megfigyelésen alapuló, mint például azok, amelyeket egy ország szakfelügyelete gyűjt, illetve empirikus kutatáson alapuló, amelyeket oktatáskutatók végeznek. Természetesen vannak olyan kérdések, amelyeket nem lehet történelmi kutatással megválaszolni. Ilyen például az iskolai számítógép-használat témája. Az 1980-as évek végén kezdődött a számítógépek iskolai felhasználása; a terület ma is rohamosan fejlődik, és nem valószínű, hogy történelmi források elemzése bármi használható is mondhatna erről. Minden bizonyíték-forrás jelentős, és egyiket sem lehet figyelmen kívül hagyni. A legjobb esetben mindhárom forrásnak ugyanazt az eredményt kell hoznia.

Általánosan elfogadott az az igény, hogy megbízható adatokkal kell rendelkezni az oktatás egyes aspektusairól. Ha a döntéshozóknak rendelkezésre áll ilyen információ, valószínűleg jobb döntéseket hoznak, mint nélküle.

A kutatás és a reform viszonya: általános áttekintés

Az oktatáskutatás fejlődő ipar, melynek az a fő célja, hogy új ismeretekkel szolgáljon azáltal, hogy a korábban jelzett kérdések megválaszolásához információt gyűjt.

William James az 1899-ban megjelent *„Pszichológia: előadások tanárok részére”* című művében azt hangsúlyozta, hogy az oktatás művészet, és ezért nem lehet közvetlenül alkalmazható, a pszichológiából származó tanítási sémákat és módszereket levezetni belőle. Mint mondta, „köztes invenciós gondolkodásra van szükség ahhoz, hogy felhasználhatóvá tegyük”. Csaknem száz évvel később *De Landsheere* így fogalmaz: „az oktatás

William James az 1899-ban megjelent „Pszichológia: előadások tanárok részére” című művében azt hangsúlyozta, hogy az oktatás művészet, és ezért nem lehet közvetlenül alkalmazható, a pszichológiából származó tanítási sémákat és módszereket levezetni belőle. Mint mondta, „köztes invenciós gondolkodásra van szükség ahhoz, hogy felhasználhatóvá tegyük”. Csaknem száz évvel később De Landsheere így fogalmaz: „az oktatás művészet, akárcsak az orvoslás. Ezért van az, hogy a kutatási eredmények nem hoznak létre oktatástudományt a szó pozitívista értelmében. Ehelyett arról van szó, hogy egyre biztosabb alapokat teremtenek a gyakorlat és a döntéshozatal számára.”

művészet, akárcsak az orvoslás. Ezért van az, hogy a kutatási eredmények nem hoznak létre oktatástudományt a szó pozitívista értelmében. Ehelyett arról van szó, hogy egyre biztosabb alapokat teremtenek a gyakorlat és a döntéshozatal számára.” Egy más megközelítésben Masters azt veti fel – miután rávilágít az orvostudományi kutatásokkal való hasonlóságokra –, hogy a kutatás és az iskolai reform közti kapcsolat erősítése érdekében az oktatáskutatásnak szintézisekre, körvonalazottabb kutatási kérdésekre, valamint a kutatók és a kutatási eredmények felhasználóinak jobb kommunikációjára van szüksége.

A londoni Nemzeti Oktatóskutatási Alapítványban 1960-ban azt a nézetet tettük magunkévá, hogy legalább egy nemzedéknyi időnek, körülbelül tizenöt évnek kell eltelnie ahhoz, hogy bármely akkori kurrens kutatási projektum eredményeit alkalmazzák az iskolai vagy osztálytermi szinten. Az empirikus oktatáskutatás mostanra hatalmas üzletágá vált, melynek szponzorai egyre inkább elvárják, hogy a kutatás vagy ahhoz adjon támpontot, hogyan lehet reformmal növelni a kognitív teljesítményt, az affektív fejlődést és a készségeket, vagy ahhoz, hogy csökkenthetőek legyenek az oktatási költségek anélkül, hogy az elvárt kimeneti teljesítményben zavar keletkezne.

Az oktatáskutatás egyes aspektusai

Mielőtt a kutatás és a reform közti kapcsolatra térnék ki, tekintsük át a kutatás egyes aspektusait.

Mint már említettem, a legtöbb döntéshozó a kutatástól olyan világos eredményeket vár problémái megoldására, melyeket lehetőleg a reformmal vagy intézkedéssel kapcsolatos javaslatokkal együtt kell bemutatni. Az ilyen eredményekkel szolgáló kutatásnak helytállónak kell lennie.

Mivel gyakran igen nehézkes vagy lehetetlen olyan megbízható oktatási kísérlet kidolgozni, amelyben az ok és okozat elkülönítése biztonsággal elvégezhető, a kutatóknak a felmérés mintájának meghatározásakor gyakran kell a természetes variációra hagyatkozniuk. Ez azonban a vizsgált jelenségen belüli természetes variációtól függ. Az osztálylétszám jó példa arra, hogy van bizonyos eltérés az iskolarendszerekben, de ezek jórészt meglehetősen szűk keretek között mozognak. Egy országon belül az átlagos osztálylétszám lehet például 25 egy bizonyos évfolyamon, a terjedelem pedig 20 és 30 közötti. Más országokban az átlagos osztálylétszám 40 fölött is lehet, akár 60. Ezekben az országokban a terjedelem ugyanakkor kisebb. Más példával: egy országban felvetődhet annak igénye, hogy megvizsgálják a magán- és állami iskolák különbségeit, de ha nincsenek magániskolák, akkor természetes variációról sem lehet beszélni. Megjegyzendő még, hogy gyakran éri kritika azt, hogy a keresztmetszeti és longitudinális kutatások korrelatívák, és hogy feltételezésekre kell bocsátkozni az ok-okozatokat illetően.

A kutatásnak helytállónak kell lennie. Ennek ellenére elmondható, hogy sok olyan technikai hiányossággal terhes kutatás létezik, melynek eredményei nem megbízhatóak. A hiányosságnak számos oka lehet: hibás fogalomalkotás, hibás mérés, hibás mintavétel, illetve a mintavételi hiba helytelen becslése, nem megfelelő elemzés, megalapozatlan értelmezés és következtetés. Vannak, akik azt állítják, hogy az oktatás terén több a megbízhatatlan, mint a megbízható kutatás. Az Oktatás Nemzetközi Akadémiája (IAE) összeállított egy dokumentumot „A jó kutatások követelményrendszere” címmel, segítő a nemzetközi teljesítménykutatások mintavizsgálatait (Appendix 2, 1999), azt kísérelve meg, hogy laikusoknak is érthető módon írja le azokat a kritériumokat, amelyeket a kutatás nyilvánosságra hozatalakor vesznek figyelembe, és amelyeket a döntéshozóknak meg kell vizsgálniuk annak érdekében, hogy eldöntsék, jól hajtották-e végre és megbízható-e egy kutatás vagy sem. Hasznos volna, ha ehhez hasonló összefoglalások készülének a különböző kutatástípusok szerint.

Elengedhetetlen, hogy a kutatási beszámolót olvasók tudjanak arról, ha a kutatás nem helytálló és nem megbízható. Sok vezető döntéshozónak jelent ez problémát, s így ebben

a kérdésben képzett szakemberekre kell hagyatkozniuk saját minisztériumukon belül. Sajnos azonban nincs minden minisztériumban ilyen gárda; a rossz kutatáson alapuló döntések végrehajtása pedig egyértelmű veszélyekkel jár.

A döntéshozók ráadásul olyan eredményekben érdekeltek, amelyeket más kutatások is megerősítenek, amelyek általánosíthatóak az oktatási rendszer valamely évfolyamára vagy iskolai tagozatára (például az általános iskola alsó vagy felső tagozatára), és amelyeknek nagy hatásuk van. Nem érdekli őket az a kutatás, amely csak néhány konkrét iskolára érvényes (esettanulmány-megközelítés). Azt is elvárják, hogy a kutatás ne csak egy, hanem több kulcsfontosságú iskolai tárgyra is alkalmazható legyen. A minisztériumok osztják el a forrásokat az iskolák között, s így abban érdekeltek, hogy ezeket a forrásokat széles körben alkalmazzák, ne csak egyetlen tárggyal kapcsolatban. Sajnálatos módon azonban igen drága és időigényes olyan kutatást végezni, amely egyszerre több tárgyra ható változókkal operál.

Keeves (1994) kétfajta kutatást különböztetett meg: azokat, amelyek változtatás előkészítésével kapcsolatosak és azokat, amelyek célja a meglévő helyzet fenntartása és konszolidációja. Ez utóbbiakat „legitimációs” kutatásoknak nevezte. Így a kutatás és változtatás kapcsolatai elemzésekor azt is figyelembe kell venni, mi motiválja a kutatásra való felkérést.

A döntéshozatal és a kutatás közege

Mint már megjegyeztem, a döntéshozók saját értékrendszerük keretében és oktatási felfogásuk szerint közelednek a problémákhoz. Az oktatási minisztériumok vezető munkatársai közül sokan napi problémákkal, időnként válságokkal vannak elfoglalva, ezért nem csoda, ha kevés idejük van azon töprengeni, mik is az oktatás végső céljai, és azokat hogyan lehet elérni. *Fuller* és kollégái szemléletesen írták le azokat az akadályokat, amelyek a lényeges elvi kérdések megfogalmazása útjában állnak. Több döntéshozó vallja azt, hogy amit az alap kutatásban részt vevők végeznek, az nem sok haszonnal szolgálhat az ő számukra – nekik közvetlenül felhasználható, alkalmazott kutatásra van szükségük. Csakhogy a döntéshozókat érdeklő kérdések megváltozhatnak, mihelyst egy új kormány kerül hatalomra. Az Egyesült Államokban például a *Carter*- és a *Reagan*-adminisztráció nagyon eltérően ítélte meg az iskolai buszok, az oktatási kuponok és a magániskolák ügyét. Más oldalról viszont számos ország jó néhány kormánya egyetért abban, hogy kiemelt jelentősége van az oktatási esélyegyenlőségnek.

A Dél-Afrikai Oktatásügyi Minőségfelügyelet Konzorcium (SACMEQ) második projektuma keretében Afrika tizenöt déli államának vezető döntéshozóját arra kérték fel, hogy állítsák fontossági sorrendbe az általános iskolát érintő tényezőket. Ezek egyike az iskolán kívüli magánórák ügye volt, melyek az értékelésben alulra szorultak annak ellenére, hogy a SACMEQ első felmérése felszínre hozta ennek a gyakorlatnak a jelentős elterjedését és dacára annak is, hogy a legtöbb esetben a teljesítményt befolyásoló hatás kimutatható volt még az otthoni háttér hatásának izolálása után is. Később magasabbra is értékelték a kutatók és döntéshozók újabb megbeszélései után.

A döntéshozók elkötelezettségei kihatnak arra, mit tekintenek releváns, ártalmatlan vagy éppen „veszélyes” kutatásnak, valamint arra, mennyire hajlandóak megismerni a kutatási eredményeket. Történetek tucatjait halljuk arról, hogy minisztériumok vagy kormányhivatalok úgy tesznek, mintha nem tudnának a kutatás eredményeiről vagy halogatták azon állami támogatású kutatások közzétételét, amelyek eredményei nem esnek egybe a politikai érdekekkel. Frenetikus bemutatását adja *Lynn* és *Jay* ezeknek a halogató kormánypraktikáknak az „Igen, miniszter úr” című összeállításban. A kutatást azonban nemcsak elhalasztani vagy elhallgatni lehet; az is előfordul, hogy valamely álláspontot erősítő részeredményeket hoznak csak nyilvánosságra. *Keeves* taglalta a hatalmon lévők legitimációs tevékenységének kérdéskörét a kutatások lebonyolításával kapcsolatban.

Talán nem érdektelen megemlíteni, hogy Keeves első beszámolóját nyomtatás után bezúzták még a megjelenés előtt, mivel az egyik eredmény ellentmondott egy oktatásügyi államtitkár által benyújtott javaslatnak. A jelentés az IEA első matematikai felmérése eredményeinek első jelentős nemzetközi vizsgálatáról számolt be.

A kormányok többnyire csak néhány évig vannak hatalmon, s az általuk finanszírozott kutatást egy periódusban be kell fejezni, lehetőleg két év alatt. Ha figyelembe vesszük, hogy a tényleges adatfelvétel előtt ki kell dolgozni és ki kell próbálni a felmérés eszközeit, láthatjuk, hogy ez alatt az idő alatt kevés kutatási projektumot lehet elvégezni. A döntések meghozatala előtt nyilvánosságra kell hozni az eredményeket, és e döntéseket nem mindig hozzák meg a szükséges ismeretek birtokában. A működést érintő döntések nem várhatnak addig, amíg egy adott támogatott kutatás eredményei napvilágra kerülnek.

A kutatók és döntéshozók háttere és értékrendszere gyakran eltér egymástól. A kutatók általában kutatóintézetekben vagy egyetemeken dolgoznak. Megtanulták, hogy a jelenségeket szélesen értelmezzék, és mindennel kapcsolatban kételkedjenek. Meggyőződésük előnyben részesíti az alapkutatást vagy a konklúziókat kereső kutatást. Sokkal jobban foglalkoztatja őket a kollégáik véleménye, mint az egyes kormányzerveké.

A legtöbb kutató nem vesz részt a reformok tervezésében és végrehajtásában. A reformok költségvonzatának tervezésében sem mutatnak különösebb érdeklődést. Eredményeik megfogalmazásakor csak ritkán használják a reformtervezők vagy -végrehajtók nyelvét. Még az sem ritka, hogy a kutatási beszámoló megjelenése után nem érdekli őket, mi történik később.

A kutatói szférában azokat övezi tisztelet, akik kutatói munkájukkal elismerést szereznek, és ebben a többi kutató véleményének jelentős szerepe van. A végrehajtói szférában ezzel szemben a tisztelet forrása nem egy bizonyos munka minősége, hanem a kor és a szolgálati idő.

A kutatás felhasználásának modelljei

Weiss a társadalomtudományok terén hét különböző kutatás-felhasználási modellt dolgozott ki:

1. A K + F modell. – Ezt a modellt „lineáris” folyamat jellemzi az alapkutatás és az alkalmazott kutatás között. Weiss megjegyezte, hogy a modell azért alkalmazható csak a társadalomtudományokban, mert itt a tudást nem lehet egyszerűen „átfordítani általánosan alkalmazható technológiákra sem tárgyi, sem társadalmi téren”.

2. A problémamegoldó modell. – Ebben a modellben egy adott projektum eredményeit valamely döntéshozatali helyzetben tervezik felhasználni. A folyamat a következő fázisokból tevődik össze: a hiányzó tudás meghatározása \Rightarrow kutatási információ szerzése új felméréssel vagy a rendelkezésre álló ismeretek feldolgozásával \Rightarrow döntéshozatali opciók alapján az eredmények értelmezése \Rightarrow döntéshozatal a követendő irányról. Ezt a modellt a „Bölcs és a király” néven is ismerjük – a kutatóknak az a feladatuk, hogy olyan információval szolgáljanak, amelyből a döntéshozók az intézkedéshez szükséges irányelveket levezetik. A problémamegoldó modell gyakran feltételezéseket fogalmaz meg a célokról, bár a társadalomtudósok között nincs egyetértés bizonyos intézkedések céljait illetően. Vita a döntéshozók körében is lehet a célokról.

3. Az interaktív modell. – Ez a modell kutatók és döntéshozók folyamatos párbeszédét tételezi fel, amely gyakorta kevésbé strukturált, oda-vissza alapon folyik.

4. A politikai modell. – A kutatási eredményeket egy bizonyos nézet igazolására használják fel. Nem ritkán az a helyzet, hogy már kialakult a döntést illető álláspont, és ha ezt valamely kutatási eredmény támogatja, azt felhasználják.

5. A taktikus modell. – Ezt negatív megközelítés jellemzi: a döntés elhárítását jelenti. Így lehet arra hivatkozni, hogy újabb kutatásra vagy elemzésre van szükség, s ezáltal egy vitatott kérdést vagy elfektetnek, vagy elhalasztják az azt érintő döntést.

6. A felvilágosító modell. – Weiss szerint ebben a modellben lép a társadalomtudomány leggyakrabban a politika színterére. A kutatás azért képes „felvilágosítani” a döntéshozókat, mert a kutatási eredmények megismerése érdekeltté teszi a közvéleményt az oktatás problémái iránt és alakítja is az emberek társadalmi ügyekkel kapcsolatos véleményét. A jelenség „átszűrődési effektus” néven is ismert. A társadalom a kutatás tükrében új megvilágításba helyezi a kérdéseket, és másként gondolkodnak róluk.

7. A kutatás-orientált modell. – Weiss ennek a modellnek a „kutatás mint a társadalom intellektuális vállalkozása egy formája” címkét adja. Más intellektuális tevékenységekkel együtt – a filozófia, a történelemtudomány és az újságírás – a társadalomtudományi kutatás hozzájárul a különböző témákban folytatott vitákban a látómező kitérítéséhez és a problémák újrafogalmazásához. A modell részben hasonlít az előzőleg ismertetett felvilágosító modellre.

Shavelson a társadalomtudományi kutatások felhasználásának taglalása kapcsán az vezette, hogy új keretek közé helyezze a „hasznót”. A következő gondolatot fogalmazta meg: „Ezek a hozamok nem elsősorban úgy jelentkeznek, hogy közvetlenül és konkrétan alkalmazhatók, hanem úgy, hogy konstruálják, vitatják, illetve megváltoztatják a döntéshozók és a területen dolgozók idevonatkozó nézeteit.” Felfogása szerint az oktatáskutatástól nem várható el az, hogy a társadalmat boldoggá, bölcsé és művelté tevő gyakorlatot eredményezzen. Ebben a tekintetben különbözik a természettudománytól, amely a társadalmat gazdaggá tevő technológiák kifejlesztéséhez segít hozzá. „Megalapozatlan az az igény, miszerint az oktatáskutatásnak közvetlenül és azonnal alkalmazhatónak kell lennie a politikában vagy a gyakorlatban”. Ilyen kevésbé megalapozott feltevések például a következők: egy adott témával kapcsolatos relevancia, világos, egyértelmű eredmények elérhetősége, a kutatás döntéshozók általi ismerete és megértése, valamint az, hogy a döntéshozók által tervezett választási lehetőségeken kívül mást is indikálhatnak az eredmények.

Ezek után nem meglepő, hogy a „felvilágosító modellben” vált a kutatás a leghatékonyabbá.

Példák

Viszonylag könnyű olyan kutatásokat találni, amelyek felvilágosító hatást fejtettek ki. *Piaget*-nak a fejlődés szakaszaival kapcsolatos munkássága az 1950-es évek végén érezte hatását a tantervfejlesztésben. A *Bloom* által kidolgozott oktatási célok taxonómiája és iskolai tanulási modellje több későbbi kutatásra gyakorolt nagy hatást. Ezek eredményei a piacon is megjelentek és hatottak az oktatásügyi gondolkodásra. *Coleman* oktatási esélyegyenlőség-elméletéből vezették le az „iskolai klíma”, majd később a „társadalmi tőke” fogalmait: mindkettő az oktatásügyi gondolkodás részévé vált. Az angliai *Plowden*-jelentés a szülői attitűd és „oktatási prioritás zónák” fogalmait vezette be: mindkettő hatott az oktatásügyi nézetre. *Carroll* iskolai tanulási modellje, majd az emberi kognitív készségekkel kapcsolatos kutatása hatást gyakorolt a tanárok iskolai tanulásról vallott elképzeléseire. De mindegyik esetről elmondható, hogy ez a folyamat sok időt vett igénybe. Néhány speciális svédországi esetben az ötvenes évek végén, a hatvanas évek elején megtörtént, hogy a tanulmányokat intézkedések kidolgozására használ-

Az oktatáskutatástól nem várható el az, hogy a társadalmat boldoggá, bölcsé és művelté tevő gyakorlatot eredményezzen. Ebben a tekintetben különbözik a természettudománytól, amely a társadalmat gazdaggá tevő technológiák kifejlesztéséhez segít hozzá. „Megalapozatlan az az igény, miszerint az oktatáskutatásnak közvetlenül és azonnal alkalmazhatónak kell lennie a politikában vagy a gyakorlatban”.

ták fel, kivált a tanterv átdolgozásában. De az ilyen közvetlen hatásról kevés példa áll rendelkezésünkre.

Az IEA működésének első két évtizedében vagy még annál is hosszabb ideig nagy igyekezettel dolgoztak a részt vevő országokban a tanulói teljesítményre negatívan ható legjelentősebb faktorok megragadásán. A kutatóknak azonban csalódníuk kellett: az eredményekre alig voltak kíváncsiak. A sajtót és a döntéshozókat legtöbbször csak a nemzeti átlagteljesítmények „lóversenye” hozta lázba. A hetvenes évek Olaszországában az oktatási miniszter az eredményeket az áramútéshez hasonlította, mivel megmutatták, hogy az északi és a déli területek közötti különbség sokkal nagyobb volt a vártnál. Az 1990-es években az IEA által szervezett III. Nemzetközi Matematikai és Természettudományos Felmérés (TIMSS) első tanulmánya csupán a vizsgaeredmények aggregált becslült értékeit és néhány, a kérdőívben szereplő változó eredményeit közölte, de nem hozta nyilvánosságra annak vizsgálatát, hogy a fő hátráltató tényezők miben térnek el az egyes országokban, illetve egyes országokon belül iskolák és tanulók között. A média szinte csillapíthatatlan érdeklődést mutatott a becslült értékek iránt. Némely esetben a média kommentárja megalapozott volt, mint például az, hogy Japánban magasak a teljesítményszintek, viszont alacsonyak a tárgy tanulásához kötött attitudinális értékek. Más esetekben viszont az újságírók és néha még oktatáspolitikai javaslatokat megfogalmazó minisztériumi tisztviselők is azt tételezték fel, hogy az egyes változók közötti viszonyok az országok között és az országokon belül azonosak voltak: azaz az ökológiai szofizma hibáját követték el. Fel kell tenni a kérdést: miért érdeklik jobban a sajtót és a minisztériumokat az átlagokban mutatkozó különbségek, mint az ezeket a különbségeket okozó hátráltató tényezők? Lehetséges, hogy olyan gárdára van szükség, amelyik oktatáspolitikai javaslatokra tudja lefordítani a kutatási eredményeket?

A „harmadik út”

Az 1990-es évek elején az oktatásügyi tervezők és tisztviselők már megkísérelték, hogy szorosabban működjenek együtt oktatáskutatókkal annak érdekében, hogy a kutatás és döntéshozatal kapcsolatai erősödjenek. A kilencvenes évek egyik nemzetközi tanulmánya azt a stratégiát követte, hogy az oktatási minisztériumokkal közösen dolgozzák ki a kutatás megkezdésekor a kérdéseket, valamint az eredmények tükrében a szükséges intézkedést. Ez utóbbi lépésre még a kutatási beszámolókat nyilvánosságra hozatala előtt került sor. A Dél-Afrikai Oktatásügyi Minőségfelügyelet Konzorcium (SACMEQ) felméréséről van szó. Az egyes nemzeti tanulmányok utolsó fejezete a költségek és a megvalósításhoz szükséges idő szerint csoportosította az oktatáspolitikára vonatkozó javaslatokat. Egy példát ad erre az *1. táblázatban* bemutatott javaslatsorozat a Mauritius-i jelentésből (*Kulpoo*, 1998). Összesen 38 javaslatot fogalmaztak meg.

Megjegyzendő még, hogy a kutatást végző egységek nem speciális minisztériumi kutatócsoportok vagy egyetemi intézeti csoportok, hanem az oktatási minisztérium osztályai voltak. Az egyes javaslatokat vezető minisztériumi munkatársak ellenőrizték, illetve néhány esetben megváltoztatták a könyv megjelenése előtt. Még nem tudni, mennyire váltak valóra a javaslatok. Tudunk egy további, ehhez hasonló felmérésről is, amelyet Zimbabweban végeztek, és amely 1991-ben hasonló javaslatokat fogalmazott meg; a megvalósítást dokumentáló jelentés már megjelent (*Ross*, 1995). Bár bizonyos javaslatokat átültettek a gyakorlatba, 1997-re nem javult a hatodik osztályosok olvasási teljesítménye. Egyelőre nem lehet tudni, a nem megfelelő gyakorlati megvalósítás okozta-e ezt, vagy az, hogy pusztán a kevésbé lényeges, ám könnyebben kivitelezhető javaslatokat alkalmazták. Ez vonatkozik a többi SACMEQ jelentésre is.

Ezt a megközelítést követi a Vietnámban most folyó, az ötödik osztályosok teljesítményét vizsgáló nagymintás felmérés is. A minisztérium először meghatározta a számá-

oktatáspolitikai javaslat	az érintett szervezeti egység(ek)	idő	költség
<i>Tanácskozás a tantestülettel, a közösséggel és szakértőkkel</i>			
1. A minisztérium kérje fel a tantestületi egységet, hogy tartsanak megbeszélést a pedagógusok szakszervezetével annak ügyében, hogy jelenleg a hatodikosok nyolcvan százalékát iskolai tanáraik iskolán kívüli magántanári oktatásban részesítik meglehetősen magas díjazás ellenében.	tantestületi egység és pedagógus szakszervezet	rövid	alacsony
<i>Az érvényben lévő tervezési és politikai eljárások felülvizsgálata</i>			
2. A szakfelügyelet kellő vizsgálatok nyomán dolgozzon ki javaslatot az oktatási környezet olyan elvárásaira, amelyek „elengedhetetlenek az általános iskolák zökkenőmentes működése érdekében.”	szakfelügyelet	rövid	alacsony
<i>Tervezési célú adatgyűjtés</i>			
3. A minisztérium ellátmányi osztálya vizsgálja meg a Rodriquez-i hatodik osztályos tanulók relatíve magas hányada által jelzett, az alapvető taneszközökben mutatkozó hiány okait.	ellátmányi osztály	közepes	alacsony
<i>Oktatáspolitikai kutatási projektumok</i>			
4. A tervhivatal vizsgálja meg a Mauritius-i osztályisméltés gyakorlatát azzal a céllal, hogy megállapítsa, az „átlag hatodikos” által így nyert plusz egy éves iskolázás oktatási vagy gazdasági szempontból indokolt-e.	tervhivatal	közepes	alacsony
5. A minisztérium vegyen tervbe egy, a SACMEQ megelőző tanulmányában szereplő populációval azonos körben végzendő követő kutatást annak érdekében, hogy megvizsgálják a lényeges oktatási jellemzők körében bekövetkezett esetleges változásokat.	tervhivatal	közepes	mérsékelt

1. táblázat. A Mauritius-i SACMEQ tanulmány néhány oktatáspolitikai javaslata

ra lényeges oktatáspolitikai kérdéseket, melyek közül néhányat 2. táblázatunk közöl. A táblázatban utalások találhatóak az egyes kérdésekre vonatkozó adattáblázatokra és kérdőívekre.

Az adatokat csak 2001 végére értékelik ki (körülbelül hat hónappal az előadásom után), de az eredmények várhatóan a korábban bemutatott Mauritius-i példához hasonló stílusú oktatáspolitikai javaslatokat motiválnak majd.

A „harmadik út” működésének előfeltételei

Ebben a folyamatban kulcsfontosságú, hogy a minisztérium és a kutatók megállapodjanak az oktatáspolitikai kérdésekben. A kutatóknak meg kell érteniük a minisztérium munkatársainak gondolkodásmódját, a minisztérium képviselőinek pedig el kell vonatkoztatniuk a napi feladatoktól, hogy az éppen aktuális válságon túl az oktatási rendszer hosszabb távú céljait tartsák szem előtt. Egyik félnek sem könnyű ez a fajta szerepváltás. Az én gyakorlatomban bevált a minisztérium osztályvezetőivel való félnapos találkozások szervezése – a miniszter ezt könnyen összehívhatja és elnökölhet is. Kívánatos, hogy a kutatók végig figyeljenek, és jegyezzék le, szerintük mik voltak az ülésen megfogalma-

zott oktatáspolitikai kérdések. A kutatás és képzés integrációját sem lehet megkerülni. Amennyiben a kutatók a minisztérium állományába tartoznak, az integráció lehet az alapja annak, hogy a minisztériumban erősödjék az oktatáspolitikai problémák szakszerű megoldásának szelleme, amelyben nincs helye a „ihletett találgatásnak”. Ez a megközelítés valóban érdekeltté teszi a minisztériumot a kutatás iránt. Nemzetközi kutatás keretén belül pedig egyértelmű, hogy a részt vevő kutatók sokat tanulhatnak egymástól. Amellett, hogy új technikákat ismernek meg, az oktatással kapcsolatos kérdések kutathatóságának új módszereit is elsajátítják. Semmi sem indokolhatja az olyan nemzetközi projektumok létjogosultságát, amelyek egyszerűen csak „átnyomják” a központilag kidolgozott tanulmányokat más országokba, ahol is a kutatóknak a dicsfényvel körülvett terepmunkás szerepe jut.

A SACMEQ-ben való részvétel iránt nagy érdeklődést mutattak az oktatási miniszterek. Viszonylag rövid idő alatt tizenöt ország tizenöt oktatási minisztériuma csatlakozott a SACMEQ-hez. Ám a kormányok mulandóak és a miniszterek is változnak. Egy új miniszternek nem volt szükségképpen az elődjével azonos háttere. Két SACMEQ országban az új miniszterek nem járultak hozzá kutatóiknak a felmérés második szakaszában való részvételéhez, annak ellenére, hogy a minisztériumok vezető munkatársai szerint nagy szükség lett volna az abban feltárt információkra. Ugyanakkor a világ más tájékairól számos minisztérium jelezte részvételi szándékát. Általánosságban elmondható, hogy az oktatási minisztériumokban nagyon népszerű a kutatás ilyen modellje.

A SACMEQ-t irányító testületet a tizenöt oktatási miniszter adja – ők azok, akik elhatározzák, milyen kutatási projektumot indít a SACMEQ. A kutatási kérdéseket a részt vevő minisztériumok határozzák meg, a felmérési eszközök és az adatok a SACMEQ tulajdonát képezik. Az UNESCO Oktatóstervezés Nemzetközi Intézete (IIEP) a szakterületéhez tartozó technikai segítséget nyújtott.

A „harmadik útnak” előnyei és hátrányai is vannak. Lássuk az előnyöket:

- A minisztériumok azon kérdéseit fogalmazzák meg, melyek közvetlenül érintik őket.
- Az idő múltával a minisztériumok vezetői hozzászoknak ahhoz, hogy országuk oktatási ügyein elgondolkozzanak és feltegyék a velük kapcsolatos kérdéseket.

- Az idő múltával a kutatók hozzászoknak ahhoz, hogy a minisztérium által feltett kérdésekre összpontosítsanak.

- A minisztérium oda tud hatni, hogy a kutatásokban minden kiválasztott iskola részt vegyen.

- Rendelkezésre állnak a kutatás elvégzéséhez szükséges források.

- A minisztérium érdekelt az eredményekben; a minisztérium munkatársai segítenek az adatok értelmezésében, ahol ez lehetséges.

- Ahol erre lehetőség van, a minisztérium intézkedést dolgoz ki a javaslatok alapján.

- A kutatásnak e formája folyamatos gyakorlattá válik.

A hátrányok pedig a következők:

- Csak a minisztérium kérdéseit teszik fel. Lehetnek más fontos kérdések is, de ezeket nem vizsgálják, mert a minisztérium nem veti fel őket. Jogosnak tűnik így a kérdés, hogy esetleg más csoportoknak is részt kell venniük a kutatási kérdések megállapításában. Ha így van, mely csoportok legyenek ezek?

- Általában a minisztérium tervhivatalának munkatársai vesznek részt a kutatásban, akik közül több képzésre szorul a kutatási módszerekben. A képzés után, az újonnan elsajátított készségekkel többen a magánszférában vállalnak munkát. Ez felveti annak igényét, hogy a minisztérium olyan kondíciókat alakítson ki, hogy a jól képzett munkatársak ne hagyják el a pályát.

- A minisztériumoknak nem okoz nehézséget, hogy visszatartsák a számukra kellemtelen eredmények nyilvánosságra hozatalát.

csoport	a kérdés száma	az oktatáspolitikai kérdés	utalás a táblázatra	utalás a kérdőívre
01		tanulók <i>Mik az ötödik évfolyam tanulójának jellemzői, beleértve az otthoni hátteret? A minisztériumnak e jellemzők alapján milyen intézkedést kell hoznia? E jellemzők és az otthoni háttér hatással van-e a teljesítményre?</i>		
	1.01	Milyen az ötödikesek kormegoszlása? Vannak-e korrekcióra szoruló megoszlási jellegzetességek, illetve olyanok, amelyek kihatnak tanítási módszerekre és a tantervre?	3.1	P02 D
	1.02	Milyen az ötödikesek nemenkénti megoszlása? Van-e korrekcióra szoruló beiskolázási aránytalanság fiúk és lányok között?	3.1	P03 D
	1.03	Mely etnikai csoportba tartoznak a tanulók?	3.1	P05 D
	1.04	Milyen gyakran táplálkoznak az ötödikesek?	3.1	P10
	1.05	Az ötödikesek hány százaléka beszéli otthon a vizsga nyelvét?	3.2	P04 D
	1.06	Milyen szintű az ötödikesek szüleinek iskolázottsága?	3.1	P11 D P12 D
	1.07	Hány könyv van a tanulók otthonában?	3.1	P06D
	1.08	Milyen a tanulók és szülei szocio-ökonómiai helyzete?	3.1	P07 D és R P06 P11 + P12 R
	1.09	Van-e a tanulók otthonában egy nyugodt sarok, ahol dolgozhatnak?	3.2	P08
	1.10	Napi hány órát kellett a tanulóknak segíteni családjuk munkájában?	3.2	P09 D
	1.11	Hány percet kell a tanulóknak iskolába való utazással tölteniük?	3.2	P13
	1.12	Az előző hónapban hány napot hiányoztak a tanulók az iskolából?	3.2	P 14 és P15
	1.13	A tanulók hány százaléka ismételt legalább egy osztályt?	3.2	P16D
01.1		<i>Milyen volt a házi feladatokkal kapcsolatos helyzet?</i>		
	1.14	Milyen mértékben kaptak a diákok otthon a házi feladat és az iskolai munkájukkal kapcsolatos érdeklődés terén? Milyen mértékben javították a tanárok a házi feladatot?	3.3	P24 D a szö- veg- ben P25D P26 P30 P33 P31 D P34D
01.2		<i>Hány tanuló részesült egyéb oktatásban, díjazásos volt-e ez, és ki tanította?</i>		
	1.15	Hány tanuló részesült egyéb oktatásban, díjazásos volt-e ez, és ki tanította?	3.4	P27 D P28 D? P29
0.5		<i>Mennyire feleltek meg az iskolai körülmények a minisztérium elvárásainak?</i>		
	5.01	Mennyire feleltek meg az iskolák a minisztérium elvárásainak (és más elvárásoknak) a teljes tanulói létszám, az osztálylétszám, a teljes terület és a tanári ellátottság viszonya tekintetében?	7.1 7.2	<i>A MOET bocsátja rendelkezésre a felhasználandó információit</i> derivált változók használata ⇒

5.02	Mennyire feleltek meg az iskolák a minisztérium elvárásainak (és más elvárásoknak) az ülőhelyek, írásfelületek és a tábla tekintetében?	7.3 7.4	TQ15.1 TQ15.2 TQ17.2
5.03	Mennyire feleltek meg az iskolák a minisztérium elvárásainak (és más elvárásoknak) az osztálytermi ellátmányok tekintetében?	7.5 7.6	P21.01 P21.02 P21.03 P21.04 P21.05 P20.01 P20.03 P20.06 P20.10
5.04	Mennyire feleltek meg az iskolák a minisztérium elvárásainak a tanárok és igazgatók egyetemi és szakmai képzettsége tekintetében?	7.7	S25 S26 D8 S9
06	<i>Mennyire egyenlően voltak elosztva a tárgyi, az emberi erőforrások a tartományok között és a tartományon belüli iskolák között?</i>		
6.01	Milyen volt a forrásmegosztás különbsége a tartományokon belüli iskolák között és a tartományok között az osztálytermi bútorzatot, osztálytermi ellátmányt, osztálytermi könyvszekrényt, egy tanulóra jutó osztálytermi területet és iskolai berendezéseket illetően?	8.1	derivált értékek használata
	Milyen volt a forrásmegosztás különbsége a tartományokon belüli iskolák között és a tartományok között tanári és iskolaigazgatói képzettséget (egyetemi és szakmai), a tanítási gyakorlat éveinek számát, az igazgatói gyakorlatot, felügyelők látogatásait és a tanuló-tanár arányt illetően?	8.2	S25 S26 S8 S9 S34 TQ7.1 és 7.2 derivált változó a tanár-tanuló arányhoz
07	<i>Milyen volt a teljesítmény olvasásból és matematikából (és a két tárgy egyes komponenseiből) a tartományokban és az ország egészében, illetve a tanulók különböző csoportjaiban?</i>		
7.01	Mik voltak az eredmények az olvasás egyes területein és mi volt az olvasás összpontszáma az egyes tartományokban és Vietnámban?	9.5	Elbeszélő pontsz. kifejtő pontsz-R dokumentumok pontsz-R összpontsz. R tartomány kódsz.
7.02	Mik voltak az eredmények a matematika egyes területein és mi volt a matematika összpontszáma az egyes tartományokban és Vietnámban?	9.6	szám R mérés R tér és adat-R összpontsz. R tartomány kódsz. ⇒

7.03	Mik voltak az olvasás pontszámai a törzsanyagban, a minimum és a kívánatos szintekre?	9.7	Törzsanyag olvasás Minimum olvasás Kívánatos olvasás Tartomány kódsz.
7.04	Mik voltak a matematika pontszámai a törzsanyagban, a minimum és a kívánatos szintekre?	9.8	Törzsanyag matematika Minimum matematika Kívánatos matematika Tartomány kódsz.

2. táblázat. A vietnámi 5. évfolyam kutatásának oktatáspolitikai kérdései, táblázatai és kérdőívei (P = tanulói kérdőív, TQ = tanári kérdőív, S = iskolaigazgatói kérdőív, D = kiértékelendő derivált változó [ld. Vietnám: a változók felvétele], R = kiértékelendő Rasch index)

Összességében én úgy vélem, bárminemű is az oktatáskutatás felhasználóinak és művelőinek a viszonya, az igen törekeny lehet. Nagy súllyal esik latba az oktatási minisztérium vezetőinek meglévő tudása. Mégis, ez a „harmadik út” számos országban jól működhet. Így lehet ez Magyarországon is? Megfelel-e a magyarországi oktatási minisztérium az itt vázolt előfeltételeknek? Hány már feltárt adatsort vetett alá másodlagos elemzésnek? Támogatja-e a nemzetközi kutatási projektumokban való részvételt? Szervez-e rendszeresen olyan tanfolyamokat, ahol munkatársai megismerhetik a kutatási eredményeket és azt, hogyan alkalmazhatók azok a magyar oktatási rendszerben? És a kérdések sorolhatók. Ugyanilyen fontos az is, hogy az OKI-ban és az országban másutt kutatók miképpen operacionalizálják a kutatásból eredő oktatáspolitikai javaslatukat az előadásban korábban az 1. táblázatban bemutatott ismérvek szerint.

Horváth József fordítása

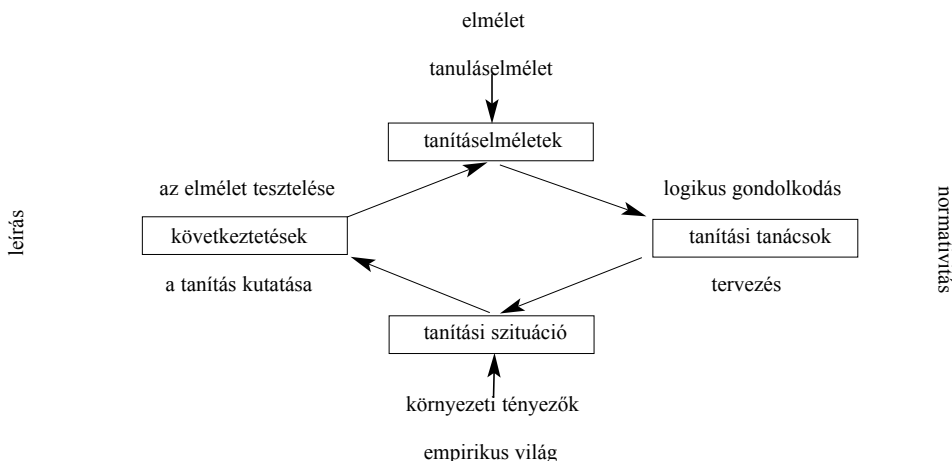
Van-e az oktatásnak elmélete?

Illik-e, szabad-e, méltó-e Báthory Zoltán köszöntésekor feltenni a kérdést: van-e az oktatásnak elmélete? Nem kérdőjelezzük-e meg ezzel az ünnepelt tudományos életútjának, jóllehet csupán csak egyik, de nem lényegtelen vonulatát? S egyáltalán, milyen tények, fejlemények, gondolatok szülhetik ezt a kérdést?

Mielőtt választ adnánk, tisztáznunk kell, milyen kívánalmakat kell az oktatás, vagy más terminológiát használva, a tanítás elméletével szemben támasztanunk. Nagy Sándor is, Báthory Zoltán is azzal kezdi oktatáselméletének kifejtését, hogy visszatekint az elmélet történeti alakulására. Mindketten konstatálják, hogy az oktatáselméletnek kettős funkciója van, s a különböző didaktikai irányzatok csoportosíthatók is szerint, hogy melyik funkció dominanciája érvényesül bennük. Elsősorban arra törekszenek-e, hogy megmondják, előírják a pedagógusok számára, hogyan tudják elérni tanítványaikkal a kitűzött célt – ebben az esetben normatív didaktikákról beszélünk, vagy éppen azt tekintik feladatuknak, hogy empirikus kutatások segítségével feltárják a tanítás-tanulás folyamatának sajátosságait – az utóbbi esetben empirikus, leíró, kísérleti jellegű didaktikával állunk szemben. A 'Tanítás és tanulás'-ban, valamint a sok kiadást megért 'Tanulók, iskolák, különbségek'-ben Báthory Zoltán e két megközelítés egységét vallja magáénak. S munkásságának nyilvánvalóan kiemelkedő értéke az, hogy az addig uralkodó didaktika normatív túlsúlyát igyekezett kiegyenlíteni.

Egy érvényes oktatáselméletnek valóban kettős funkciót kell betöltenie: olyan fogalmi struktúrát kell alkotnia, amelynek segítségével a tanítás-tanulás gyakorlata leírható, elemezhető, megérthető és esetenként irányítható.

A normativitásnak és a leíró jellegnek ezt az egymást kölcsönösen gazdagító kapcsolatát jól szemlélteti Lahdes ábrája (idézi: Uljens, 1997):



Az elméletből merítve megtervezzük az oktatási folyamatot, s ezt az empirikus világot kutatva teszteljük és gazdagítjuk az elméletet, amelynek segítségével egy újabb empirikus valóság teremthető meg.

Kiinduló kérdésünket pontosítva: arra kell választ keresnünk, van-e ilyen, a kutatásnak keretet adó s a gyakorlat eligazítására alkalmas elmélet. Manapság több oldalról kétségbe vonják egy ilyen elmélet létezését, sőt létezésének elvi lehetőségét is. Felvetik, hogy:

– Van-e egyáltalán objektív ismeret, ami elméletet alkothat?

– Ha vannak ilyen ismeretek és van egy ezeket integrálni képes elmélet, az képes-e egy olyan tevékenységet, folyamatot, mint amilyen az oktatás, megfelelően leírni, művelői számára pedig iránytűt nyújtani?

– S ha netán léteznek a tanítás-tanulásra – ahogy az ünnepektől szívesebben nevezi ezt a folyamatot – vonatkozóan tudományos ismeretek, ezek a tanítás-tanulás általános elméletét alkothatják-e, vagy szorosan a tantárgyakhoz kapcsolódó ismeretrendszert, tantárgypedagógiákat, esetleg az életkorokhoz kötődően az egyes korosztályok sajátos didaktikáját kell-e létrehozniuk?

A társadalomtudományokban, ha valami ilyen kristálytisztta, mint azt a felvázolt ábra sugallja, mindig élni kell a gyanúperrel, nem hagytunk-e valamit figyelmen kívül, nem túl egyszerű választ kívánunk-e adni sokkalta összetettebb kérdésekre. A társadalomtudományok s ezen belül a pedagógia története is gyakorta szolgál ilyen esetekkel. Elegendő az ötvenes-hatvanas évek pozitivistá indíttatású folyamat-eredmény paradigmán nyugvó kutatásaira utalnunk.

Az ábrára tekintve elsőként a köznap gondolkodásban is megfogalmazódó kérdés adódik: vajon az empirikus kutatások alapjául szolgáló pedagógiai gyakorlatban léteznek-e objektív, ismétlődő, általánosítható törvényszerűségek. „Minden tanuló más, minden helyzet egyedi, minden jelenség kontextusfüggő” – halljuk gyakorta, s ha ez így igaz, eleve megkérdőjeleződik az általános elmélet létrehozásának lehetősége.

S vajon az értékek pluralizmusa, relativizálódása nem fokozza-e tovább kételyeinket? A kutatás képes-e objektíven tükrözni a valóságot? A társadalomtudományok közös dilemmája, hogy a megismerő személy szubjektuma milyen mértékben hat a megismertre, a tudásra.

Oszlassuk el átmenetileg mindezen aggályunkat, s tételezzük fel, hogy sikerül megalakítani egy, a létező objektív valóságot érvényesen leíró tanításelméletet, még mindig nyitott marad a kérdés, hogy az ábra jobb oldala helyesen tükrözi-e az ismeretek felhasználásának folyamatát. A pedagógus oktató-nevelő munkája során az egyes helyzetek megoldásakor az elmélet tanácsait követve tervezi-e meg tevékenységét, s hajtja végre a soron lévő feladatát? A mindennapi tapasztalat, a tanári tevékenység és gondolkodás kutatása is megkérdőjelezni látszik ezt a szép és az elmélet számára hízelgő kapcsolatrendszert.

Mindezek alapján ismételten fel kell tennünk a kérdést, lehetséges-e, szükséges-e megalkotni a tanítás elméletét?

Az úgynevezett technikai racionalista álláspont szerint létezik egy tudományosan igazolt tényeken nyugvó elmélet és a gyakorlati szakembernek az a feladata, hogy ezt az elméletet, illetve a rendszerezett, lehetőség szerint tudományosan megalapozott tudásból származó technikákat alkalmazza problémáinak megoldása érdekében. Ez a nézet, amelyet a fenti ábra tükröz, az utóbbi években enyhén szólva megkérdőjeleződött. Híres könyvében *Gage* (*The Scientific Basis of the Art of Teaching*) óva int bennünket attól, hogy a tanítás tudományát olyan törvények gyűjteményének képzeljük el, amelyeket szigorúan követve garantáltan jól fogunk tanítani. Ő akkor úgy látta, hogy a tudomány né-

Az objektív tudás létezését az elmúlt harminc évben több tudomány oldaláról is kétségbe vonták. Elegendő itt tudományfilozófiai, tudásszociológiai, episztemológiai irányzatokra gondolnunk. A pedagógiában ez a kritikus helyzet többféle reakciót váltott ki.

hány változó egyszerűbb összefüggéseinek leírására képes, a sok változó bonyolult összefüggésrendszerének megragadása viszont a tanítás művészi aspektusára vár.

Kísértetiesen egybeesengenek ezzel *Furlong*nek a kilencvenes évek végén megfogalmazott szavai: „Az a hit, amely szerint racionális elemzéssel megtudhatjuk, akár csak egy adott pillanatra vonatkozóan is, hogy melyek a legjobb, a racionálisan leginkább igazolható eljárások, és hogy ezek képesek irányítani a gyakorlatot, úgy gondolom, problematikus.”

Az objektív tudás létezését az elmúlt harminc évben több tudomány oldaláról is kétségbe vonták. Elegendő itt tudományfilozófiai, tudásszociológiai, episztemológiai irányzatokra gondolnunk. A pedagógiában ez a kritikus helyzet többféle reakciót váltott ki.

A reflektív gyakorlat, a reflexió hívei szerint a pedagógiai tudás – lényegét illetően – személyes és relatív. Minden egyes kontextus oly mértékben sajátos, hogy az egyénnek magának kell megfogalmaznia saját elveit, amelyek a gyakorlatát irányítják. Ez alapvetően szubjektív, interpretatív ismeretfelfogás. (*Schön*, 1983)

Az „új racionalizmus” képviselői ugyancsak elismerik a technikai racionalizmus valóságát, azaz azt a tényt, hogy pedagógiai alaptárgyak nem tudtak kellően differenciált választ adni a gyakorlat által felvetett bonyolult kérdésekre, s amikor úgy tűnt, hogy ez sikerült nekik, akkor sem voltak képesek hatni a gyakorlatra. Ennek azonban nem az objektív tudása hiánya az oka, hanem egyrészt a tény, hogy a pedagógiai gyakorlat sokkal összetettebb, mintsem azt korábban feltételezték. A kognitív ismereteken kívül nézetek, vélekedések, készségek, diszpozíciók, megérzések alkotják. Ezeknek a bonyolult kapcsolattrendszere alkotja a gyakorlatot. (*Hirst*, 1996.)

Hirst másik lényeges észrevétele a gyakorlati és az elméleti gondolkodás megkülönböztetése. Az elméleti gondolkodás a valóság megértését és értelmezését tekinti feladatának, függetlenül a gyakorlati hasznosságtól. A gyakorlati gondolkodás pedig egy adott szakmai csoport számára hozzáférhető, strukturált, a gyakorlatot közvetlenül segítő „gyakorlati elvek” megalkotását szolgálja. Az elméletileg megalapozott tudás önmagában nem képes a racionális gyakorlat alapjául szolgálni, viszont megadja azokat a határokat és kereteket, amelyekben belül a racionális gyakorlat fejlődhet.

A *Habermas* tanításait követő kritikai elmélet képviselői nem tartják elegendőnek az objektív igazság létezését, származzon az akár szubjektív tudásból, mint a reflektív gyakorlat esetében, vagy objektív tudásból, mint az új racionalisták felfogásában. Szerintük az igazság valóban fontos, de a szakmaiság lényege az elkötelezettség az igazság iránt, amely az egyenlő vitapartnerek diszkurzusában formálódik. Ennek legjobb formája az elméleti és gyakorlati szakemberek munkacsoportja által végzett akciókutatás, amelyre jó példát láthatunk *Zsolnai József* munkásságában. Ez a forma óvatja meg a szakmai tudást a technicizmustól egyfelől, a szubjektivitástól másfelől.

Az eddigieket összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a valóság sokszínűsége és a megismerési folyamat korlátai sem zárják ki a pedagógiai folyamatot a maga valóságában és komplexitásában tükröző elmélet kialakulását. Ennek az elméletnek tekintettel kell lennie a szituációk és a személyek különbségeire. Bizonyára erre utal *Báthory* opuszában az „Egy differenciális tanításelmélet vázlata” alcím. Létrehozásában pedig a személyes-gyakorlati és racionális-elméleti forrásoknak egyaránt helyt kell kapniuk, azaz be kell épülnie a pedagógusok pedagógiájának is. (*Golnhofer – Nahalka*). S a megszületett elméletről tudnunk kell, hogy az nem ad választ a rendkívül összetett gyakorlat minden kérdésére, csupán „elméleti alapok”-at szolgáltat ehhez.

Áttérve az ábra jobb oldalára, két fő kérdésre kellene választ adnunk. Milyen szerepet játszik az elmélet a tényleges gyakorlati tevékenységben? Vagyis az óráját tervező vagy tartó tanár végiggondolja-e az elméleti fejtegetéseket, tudatosítja az előtte problémaként megjelenő mozzanatokot, vagy többé-kevésbé automatikusan, intuitíven cselekszik? Lát-szatra a tudatosságot mellőző, spontán cselekvések láncolatáról van szó. Erre utálnak a

különbéle sémaelméletek, a kezdő és a tapasztalt tanár gondolkodását elemző vizsgálatok, de erről beszél Schön is, amikor a cselekvésben megtestesülő tudásról (knowing in action) tesz említést. A gondolkodás ezen a szinten tökéletesen implicit, rejtve marad (Szivák, illetve Falus). Látszatra ezt az irányzatot követi Terry Atkinson és Guy Claxton közleméltban megjelent 'The intuitive practitioner' című könyve. De csak látszatra. A könyvből kiderül, hogy az intuício az esetek nagy részében már korábban elsajátított és alkalmazott tudás gyors előhívásán alapul.

S ugyancsak választ kellene adni arra a kérdésre is, hogy milyen szerepet játszik az elmélet, s hogyan tölti be ezt a szerepét a pedagógus mesterség elsajátításában. Szerencsére mindezekről a kérdésekről az utóbbi években felszaporodtak az ismereteink. Kifejtésükre a jelen időkeretben nincs lehetőségünk. De tartalékolnunk kell valamit a 75. születésnapra is...

Irodalom

- ATKINSON, T. – CLAXTON, G. (szerk.): *The Intuitive Practitioner. On the value of not always knowing what one is doing*. Open University Press, Buckingham, 2000.
- BÁTHORY Zoltán: *Tanítás és tanulás*, Tankönyvkiadó, Bp, 1985.
- BÁTHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek*. 3. kiadás. Okker Kiadó, Bp, 2000
- FALUS Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. 3. kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 2000.
- FALUS Iván: *A gyakorlat pedagógiája*. In: GOLNHOFER E. – NAHALKA I. (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 2001.
- FALUS Iván: *Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás*. Iskolakultúra 2001/2. sz.
- FALUS Iván: *Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében*. In: BÁTHORY Z. – FALUS I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Megjelenés alatt, 2001.
- FURLONG, J.: *Intuition and the Crisis in Teacher Professionalism*. In: ATKINSON, T. – CLAXTON, G. (szerk.): *The Intuitive Practitioner*. Open University Press, Buckingham, 2001. 15–31. old.
- GAGE, N. L.: *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. Teachers College Press, New York, 1978.
- GOLNHOFER Erzsébet – NAHALKA István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 2001.
- HIRST, P.: *The demands of professional practice and preparation for teaching*. In: FURLONG, J – SMITH, R. (szerk.): *The Role of Higher Education in Initial Teacher Training*. Kogan Page, London, 1986.
- NAGY Sándor: *A oktatás elmélete*. Tankönyvkiadó, Bp, 1986.
- SCHÖN, D.: *The Reflective Practitioner*. Temple Smith, London, 1983.
- SZIVÁK Judit: *A kezdő pedagógus*. Iskolakultúra 1999/4. sz. 3–14. old.
- ULJENS, M.: *School Didactics and Learning*. Psychology Press, Hove, UK, 1997.

Elmélet és empiria az oktatás kutatásában

A címben szereplő „elmélet” és „empíria” viszonya természetesen túlságosan is bonyolult, szerteágazó kérdés ahhoz, hogy egy ilyen rövidre szabott eszmefuttatás keretébe belegyömöszölhetnénk. Itt és most – nem tagadva, hogy az alkalomhoz is igazított módon – a magyar pedagógiai gondolkodás kontextusában venném szemügyre, külön is érintve a hetvenes és nyolcvanas évek empirikus vizsgálatainak tudományelméleti hatását.

Az „elmélet” és „empíria” viszonyának kérdése az egész magyar pedagógiát és „benn”, „mellette” a – hosszú időn keresztül lappangó, csak esélyként létező – neveléstudományt is végigkíséri. A „végigkíséri” azt is jelenti, hogy mind az elmélet, mind az empiria, mind pedig a kettő viszonyának értelmezése beleágyazódik a magyar pedagógia paradigmatis és specifikusan magyar jellemzőibe. Beleágyazódik, illetve egy tisztán tudományelméleti értelmezéshez képest sajátos, nem egy esetben politikai színezetű problémaként exponálódik. S ez a beágyazottság, ha nem zárja is ki, de igencsak megnehezíti a probléma tudományos, azaz tudományelméleti, metodológiai kezelését és vizsgálatát.

A magyar pedagógiai gondolkodás egyik jellegzetessége, hogy az „elmélet” fogalma sem azt jelenti, amit az a tudomány-metodológiában jelent. Ebben a gondolkodásban – a közép-kelet-európai, kiterjesztve: a kontinentális pedagógiai paradigmával egyező módon – az elmélet fogalma hosszú időn keresztül és folyamatosan a deduktív logikájú programpedagógiákkal azonos. Ebben a paradigmában – *Fináczy, Prohászka, Weszely*, avagy *Imre Sándor*, vagy majd a „szocialista pedagógia” – az úgynevezett pedagógiai elméletek nem elméletek, azaz nem elméletek az oktatásról, a nevelésről, hanem „tanok”, oktatástanok, neveléstanok, általános érvényűnek tekintett tanítási, nevelési programok. Ezek a pedagógiák nem azért nem tudományok, mert nem felelnek meg az egyik tudományos paradigma, az analitikus-empirikus paradigma követelményeinek, ettől még lehetnének, hanem azért, mert nem is elméletek a szó episztemológiai értelmében. Kérdéseik, logikájuk nem a „tisztá ész”, hanem a „gyakorlati ész” kérdései és logikája. (NB! Ezért nem lehet a pedagógia tudomány, ami nem zárja ki, hogy ne volna, ne lenne lehetséges neveléstudomány vagy oktatástudomány.) Az már némileg magyar sajátosság, hogy ezek a programpedagógiák nemcsak teleologikus, nemcsak célracionális, hanem teologikus, azaz hitre épülő jellegűek is. (Nincs mód az érvelő bizonyításra, de ez érvényes az úgynevezett szocialista pedagógia tipikus konstrukcióira is.)

Az a paradigmatis konstrukció, amelyben az elmélet egyenlő a programpedagógiával, az empiria fogalmát és értelmezését is torzíja, ha úgy tetszik, bezárja a programpedagógia logikájába. Az empiria azonosul a tapasztalattal. Pontosabban: a pedagógiai, oktatási, nevelési empiria egyenlő a programpedagógiák realizálása során keletkező – annak paradigmájában értelmezendő – tapasztalattal. Az ötvenes, hatvanas, hetvenes évek kutatásmódszertani tankönyveire jellemző szlogen – hogy tudniillik az elmélet egyik forrása a tapasztalat, illetve hogy az elméletet ellenőrizni kell a tapasztalattal – valójában azt jelenti, hogy a programban leírtakat kell összevetni a program megvalósítása során keletkező tapasztalatokkal.

Ha az empiria egyenlő a – fenti értelemben vett – tapasztalattal, az azt is jelenti, hogy az empirikus-analitikus kutatómódszertani paradigmát mintegy kizárjuk a gondolkodásunkból. Az empirikus-analitikus paradigmában ugyanis az „adat” képzése (hogy tudniillik mi is a tény, mi is az adat), az adatok megismerése, gyűjtése, rendezése, feldolgozása egy – a programpedagógia célracionálisától teljesen független – módszertani elmélet szigorú követelményeinek van alávetve.

Az elmélet és empiria fogalmának a programpedagógia és a tapasztalat fogalmaival történő rejtett behelyettesítése nem mentes a politikai vonatkozásoktól sem. A programpedagógiák – ez célracionális és teologikus struktúrájukból következik – mindig hordoznak politikai konnotációkat. Nemcsak értékekhez, hanem hatalmi érdekekhez, hatalmi konstrukciókhoz is kötöttek. Ezért, ha ezek a pedagógiák definiálhatják az elméletet és az empiriát is, a valódi kutatási paradigmák (az analitikus, az empirikus, a szimbolikus, a kritikai) mindig rendszeren kívül jelenhetnek csak meg. Nem véletlen tehát, hogy a magyar oktatáskutatás történetében felbukkanó elméleti vagy analitikus-empirikus megközelítés a pedagógiai establishmenttel szemben jelentkezik, és mindig „haladó, progresszív” jellegűnek mutatkozik, sőt a tekintélyuralmi, diktatórikus rendszerekben magára vonta az „ellenzéki” minősítést is. Ez az a kontextus, ahol az ellentét – a tudományos közéletben is – könnyen az elmélet és empiria ellentmondásaként jelenik meg, miközben a valódi ellentét a programpedagógia (amelyet a politika „csak” legitimizál) és a kutatás logikája, általában fogalmazva: a kutatási paradigmák között feszül.

A programpedagógiákról nem az „igaz” és „hamis” értékek mentén döntünk, hanem társadalmilag és/vagy politikai, hatalmi eszközökkel legitimáljuk, elfogadjuk. A kutatás megismerő logikája és a programpedagógia célracionális logikája kontradiktórikusan viszonyul egymáshoz. (Csak megjegyzem, az úgynevezett akciókutatásban sem a két logika egymásba mosásáról, hanem „csak” egy folyamatban történő együttes, egymásra épülő alkalmazásáról van szó.)

Az „elmélet egyenlő programpedagógia”, „empíria egyenlő tapasztalat” gondolati konstrukciója és az ebbe bezárt „tudományosság” egészen a hetvenes évekig uralta a magyar pedagógiát.

A fogalmak e jelentéstartalmainak nem kevés szerepe van abban, hogy

- a magyar fejlődésben az oktatáskutatás és általában a neveléstudomány csak igen nehezen találta, találja a rést, a kiutat a pedagógia célracionális gondolati konstrukciójából;
- a magyar fejlődésben még alig-alig jelent meg a pedagógia nyelvezetétől elkülönülő, elváló neveléstudományi nyelv.

A már meginduló szociológiai vizsgálatok irritálták ugyan a programpedagógiát, de a pedagógia „külsőként” kezelte azokat, és ezért nem kezdték ki a fenti kontextust. Bár legitimációs zavart okoztak – „jó-e a program?” – , nem kérdőjelezték meg magát a gondolati konstrukciót. Az elmélet és empiria ezen torz jelentéstartalmain, illetve az ezt is tartalmazó gondolati konstrukción az első jelentős, átrendeződést is elindító rést a hetvenes,

A programpedagógiák – ez célracionális és teologikus struktúrájukból következik – mindig hordoznak politikai konnotációkat. Nemcsak értékekhez, hanem hatalmi érdekekhez, hatalmi konstrukciókhoz is kötöttek. Ezért, ha ezek a pedagógiák definiálhatják az elméletet és az empiriát is, a valódi kutatási paradigmák (az analitikus, az empirikus, a szimbolikus, a kritikai) mindig rendszeren kívül jelenhetnek csak meg. Nem véletlen tehát, hogy a magyar oktatáskutatás történetében felbukkanó elméleti vagy analitikus-empirikus megközelítés a pedagógiai establishmenttel szemben jelentkezik, és mindig „haladó, progresszív” jellegűnek mutatkozik.

nyolcvanas években megindult eredménymérések ütötték. (Más történéseket, például az alternatív elméleti bázist is kereső iskolakísérleteket, akciókutatásokat, az elméletnek a programpedagógiáról való leválási kísérleteit stb. most tudatosan zárójelbe teszem.) Az IEA felmérés importja, a *Báthory Zoltán* vezette, menedzselte műhelyben konstruált TOF-felmérések konkrét, közvetlen hozamuk mellett (ezekről most nem szólnék) a tudományelméleti, kutatómódszertani gondolkodásban is átrendeződéseket indítottak el.

Bár igen izgalmas lenne elemezni magát a hatás folyamatát is, ehelyütt csak a következmények listázására van lehetőségem:

A vizsgálatok világossá tették, hogy az empiria fogalma nem azonos a programpedagógia logikájába zárt tapasztalat fogalmával. Ez legalábbis két dolgot jelentett. Kiderült, hogy az empiria független, a kutatás számára függetleníthető a programpedagógiától. (A politikai és irányítási adminisztráció ezt az összefüggést értette meg, a leghamarabb és ez irritálta a programpedagógiában érdekelt szakmaiság egy részét is.) Továbbá az „empíria” maga is konstrukció, amelyet tudományos, kutatómódszertani követelmények alapján kell konstruálni. Ezek a követelmények viszont elméleti jellegűek, azaz, hogy „mi az empiria?”, azt az adott elméleti paradigma határozza meg.

Az eredménymérések „importáltak” egy, a programpedagógia logikájával semmilyen kapcsolatot nem mutató tudomány jellegű, azaz feltáró, megismerő jellegű paradigmát, az analitikus-empirikus kutatómetológiai elméletet, amely magáról a kutatási tárgyról (oktatás, nevelés) és az elméletről is más tételeket fogalmaz meg, mint a programpedagógia: az elmélet univerzális jellegű, nem kötődik a körülményekhez, a speciális kontextushoz; az elmélet értéksemleges, az elmélet csak a tények (adatok) összefüggéseit írja le; a nevelés elkülönült és analitikusan elkülöníthető variációk interaktív rendszere; a tudás formalizálható.

Nem kell egyetértünk ezzel a paradigmával ahhoz, hogy elfogadjuk: ez a paradigma – miközben látszólag csak az empíriára vonatkozó értelmezésében jelent „újat”, mást, mint a programpedagógia „tapasztalat” fogalma – az „elmélet” olyan értelmezésével dolgozik, amely a programpedagógia célracionális logikáját a tudományon kívülre helyezi.

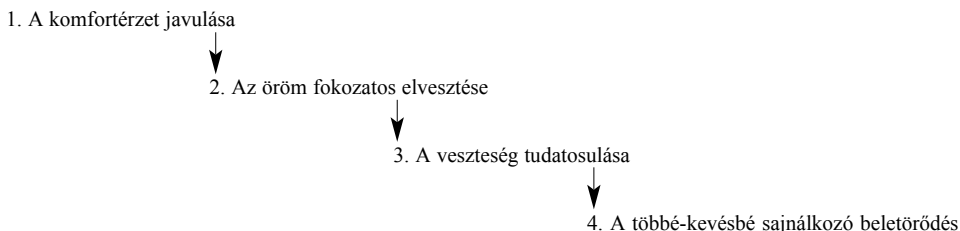
Az IEA- és a TOF-felmérések jelentősége tehát nemcsak abban van, hogy pragmatikus kihívást jelentettek a programpedagógia számára (a teljesítmények átfogalmazásával és mérésével szembesítették saját minőségével), hanem itt Magyarországon újra elindították a pedagógia és a nevelés/oktatás/tudomány(ok) megkülönböztetésének gondolati és szervezeti folyamatait. Természetesen nem gondolom, hogy e folyamat célja (avagy eredménye) a pedagógia és a neveléstudomány közötti gondolati és „hasznosítási” kapcsolatok valamiféle felszámolása lenne, lehetne. Az azonban meggyőződésem, hogy a neveléstudomány immanens fejlődése és peremfeltételeinek (finanszírozás, organizáció, képzés stb.) fejlesztése csak akkor mehet végbe, ha minden tekintetben kilép a pedagógiát közvetlenül szolgálni kívánó „kézilány” szerepéből.

Örömtelen iskola?

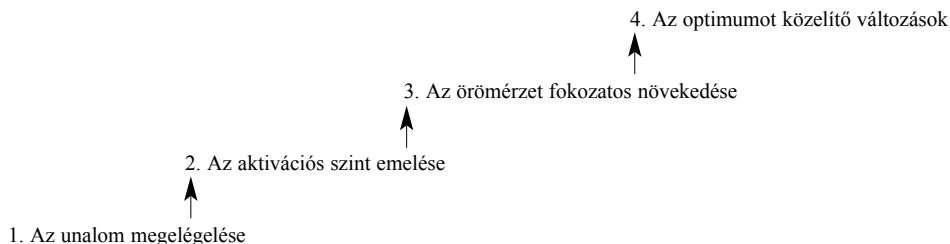
Az egalitárius és a differenciális pedagógia dilemmái

Gazdaságlélektani alapvetésében (1) Scitovsky Tibor arra a kérdésre keresi a választ, hogy bár a modern technika óriási lehetőségeket teremt, mégis miért uniformizál, szabványosít. Úgy látja, hogy a tömegtermelés a fogyasztói társadalomnak kínált „konzuméletformát” olyan „konzervizlésbe” csomagolja, amely ellentmond az emberi viselkedés alapmotívumának, a szokatlan dolgok, gondolatok és az ismeretlen életstílusok megismerésében kifejeződő, új iránti váagnak. S bár a közgazdászok helyesen látják, hogy a „bizonytalanság legtöbb formáját az emberek általában utálják” (2), s ezért a gazdaságban is érdemes a fogyasztók állandóságra és kiszámíthatóságra irányuló vágyait kiszolgálni, arra már ízetlenebb receptjük van, hogy miként is állják útját a fogyasztási öröm lanygulásának s ezzel együtt a fogyasztástól való elfordulásnak.

Léteznek az örömtelenségnek egy olyan „forgatókönyve”, amelyet Scitovsky négy szakaszban ír le (1. ábra). Az ábrán bemutatott hanyatlásnak úgy lehet útját állni, ha az állandóság komfortja mellett a változékonyság, az újdonság keresése iránti motivációknak is teret engedünk. A pszichológia nyelvére fordítva a szót ez annyit jelent, hogy az egyenletes aktivációs szint – és az ezzel kapcsolatos folyamatos komfortérzet – kizárja az örömet, mert nem teszi lehetővé az (egyéniül különböző) optimumot közelítő változásokat. Kétségtelen, hogy a cselekvésre, tanulásra, fogyasztásra ösztönző izgalom szintje és ingadozásai kívülről jóval nehezebben kezelhetők, mint a mentesítés a kényelmetlenségektől. Aligha véletlen tehát, hogy a racionális viselkedésből levezetett industriális rendszerek értelmezésére és működtetésére biztatóbbak a kilátások. (3) A gazdasági fejlődés és a fogyasztási kultúra fenntarthatósága azonban egyre erőteljesebben figyelmeztet arra az alternatívára, hogy ideje lesz a racionalitás vezérelte viselkedési normák mellett az örömszerzés motívumaira is építeni. E tétel egyik következménye az, hogy felértékelődik az egyéni döntések szerepe, amelyek során a kockázatot, a bizonytalanságot nem kiküszöbölendő hibaként, hanem értéknövelő fejlődési perspektivaként értelmezzük. A másik nem kevésbé fájó következmény pedig az, hogy a vegytiszta teleológiák csődöt fognak mondani, ha őket hívjuk segítségül a jövőbeli döntések modellezésére. (Az öröm visszaszerzésének forgatókönyvét a 2. ábra szemlélteti.)



1. ábra. Az örömtelenség forgatókönyve



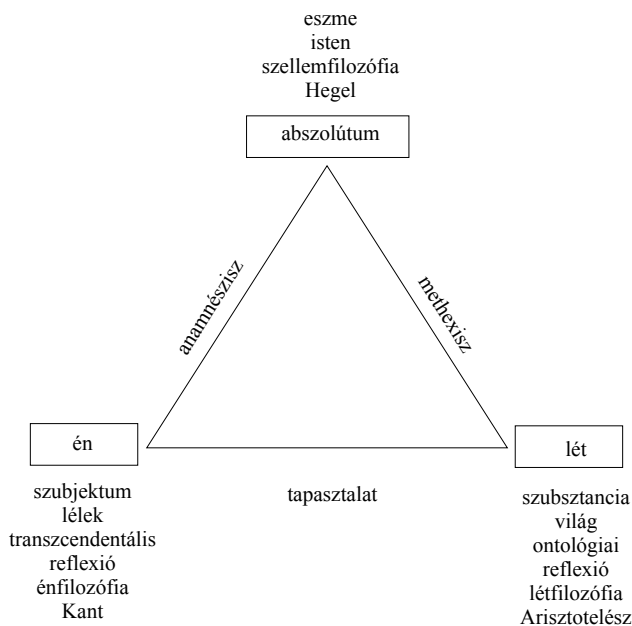
2. ábra. Az örömteliség forgatókönyve

Az örömtelen gazdaság alternatíváját kutató szerző jól tudja, hogy mindez már túlmutat a közgazdasági elméletek világán. Fölöttébb pontos diagnózisa szerint ugyanis „nem lehet egyszerre maximálisan jó a közérzetünk és örömeinkben gazdag az életünk. A túl nagy komfortra való törekvés csökkenti; esetleg teljesen kioltja a különböző tevékenységek, sőt akár valamennyi tevékenységünk örömet”. (4)

Megismerés helyett remény

Ha Dewey, James, Popper, Feyerabend vagy Rorty filozófiai gondolkodásmódját szemügyre vesszük, sokszínűségük ellenére, mégis találunk egy közös mintázatot a pragmatizmus, a relativizmus, a kritikai racionalizmus színes „takaróján”. Erre utalt Rorty, mikor a megismerés vágyát a reménnyel (5) helyettesítette, s arra figyelmeztetett, hogy az intellektuális és morális haladást nem csak úgy lehet felfogni, mint az Igazsághoz, a Jósághoz és a Helyeshez való folyamatos közeledést, hanem a képzelőerő növekedéseként is. S ha a képzelőerőt mint a kulturális evolúció „előretolt ékét” jelenítjük meg, amely folytonosan abban az irányban munkálkodik, hogy az emberi jövő legyen jobb a múltnál, nem okozunk azzal túlságosan nagy feltűnést, ha a *Newtontól Krisztusig*, *Freudtól Marxig* ívelő elméleti világokban ugyanolyan szándékot vélünk fölfedezni: történetesen azt, hogy a világról kialakított és hirdetett vízióink segítenek megfesteni egy lehetséges jobb emberi közösség képét. A pragmatisták tehát – így Rorty – „...nem azt remélik, hogy a jövő egy tervhez fog igazodni, egy immanens teleológiát fog beteljesíteni, hanem hogy meglepő lesz, és jókedvre derít”. (6) E gondolkodásmód jelentőségét leginkább úgy mérhetjük fel, ha szembeállítjuk vele azt a platóni megismerés-elméletet, melyben a világ lényege (abszolútuma) az ember számára akkor ragadható meg, ha az ész uralmával elválasztjuk a változékony látszatokat az állandó ideáktól. Létezik tehát egy út a barlangból a világba, a látszatokból a valóságba, a gyakorlatból az elméletbe. E platóni háromszöggént is ismert filozófiai hagyományban a LÉT-ÉN-ESZME, a TERMÉSZET-SZUBJEKTUM-ABSZOLÚTUM vagy a VILÁG-LÉLEK-ISTEN problémáit is azonosíthatjuk. (3. ábra; 7)

Kétségtelen, hogy tudásunk tökéletesítése, a megismerés csalhatatlansága nagy csábító, hogy olyan „jó” elméletekkel álljunk elő, amelyek megdönthetetleneknek látszanak. A „tökéletes” világmagyarázatoknak sajnos van egy kellemetlen vonásuk, mégpedig az, hogy (kockázat nélkül) csak elfogadni lehet őket. Az állandóság, a kiszámíthatóság iránti természetes emberi vágyunk arra sarkall bennünket, hogy ha máshol már le is mondtunk róla, legalább a tudományos megismerésben kitarasszunk az objektivitás (hite) mellett. S noha a világegyetemnek is megvan a maga története, benne és általa történünk meg mi magunk is, mégis feltételezünk egy konstans állapotot, amely királyi út lehet az Igazság felé. Mentális sémáink, kulturális tradícióink ha nem is üzennek mindig, sohasem pihennek bennünk. A legjobbnak mutakozó tudományos elméleteket is megfertőzi valamilyen „emlékezet”, s vizsgálati eljárásainkban, mérőeszközeinkben már impliciten is je-

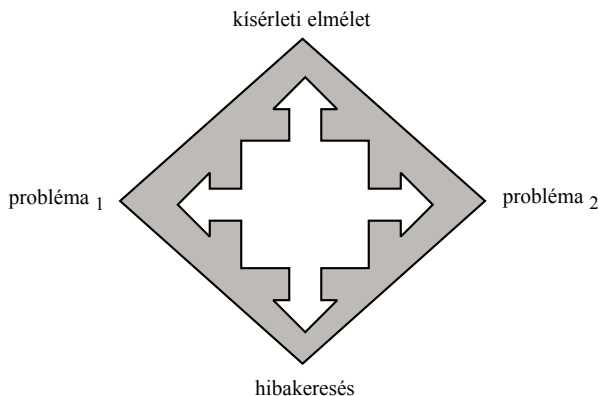


3. ábra. A platóni háromszög

len vannak ezek a metatézisek. (Gondoljunk a relativisták kedvenc vesszőparipájára, a fény hullám- és/vagy részecske-természetének vizsgálatára.) Nem haszontalan tehát, ha „életben tudjuk tartani” a vesztesre álló elgondolásainkat, hiszen a jövő tartogathat még olyan kontextusokat (vagy új paradigmákat), amelyekben talán éppen egy korábban megdöntött elmélet segít majd eligazodni. Feyerabend is erre utal, mikor a relativisták ars poeticáját fogalmazva kijelenti: „Egy relativistának szerintem az a célja, hogy megvédje az egyedeket, csoportokat, kultúrákat mindazok tetteitől, akik azt gondolják, hogy megtalálták az igazságot”. (8)

E szellemi magatartás morális eredményét Rorty úgy foglalja össze, mint az emberek és dolgok egyre tágabb köreinek szükségletei iránti növekvő érzékenységet és felelősségvállalást. Ha nem csupán a már felhalmozott ismeretekből és személyes felismeréseinkből, hanem a másként gondolkodókkal folytatott párbeszédeink velejáróiból, hibáinkból és tévedéseinkből is tudunk tanulni, akkor leszünk igazán képesek egyre több embercsoport szükségleteinek méltányolására. E moralitás tehát nem valamiféle végső abszolútumhoz vezető útként fogható fel, s nem is a látszatokból a valóságba tartunk. Mi több, a növekvő érzékenység még azt is megkérdőjelezi, hogy a morális fejlődés az érzelmektől a racionalitásig ívelő életvezetés volna. Ha most ideidézünk Popper tetradikus sémáját a tudás növekedéséről, szembetűnő lesz, hogy a fejlődést önmagunk (s benne elméleteink és cselekedeteink) kiterjesztéseként és meghaladásaként is elképzelhetjük. (4. ábra)

Popper sémája olyan világot képzel el, amelynek megismerését négy „égtáj” navigálja, s minél többször szeljük át ezt a világot (sőt világokat), annál nagyobb az esélyünk, hogy kitorjünk az önmeghaladásunkat korlátozó keretek közül. Popper szerint „a tanulás folyamata – azaz a szubjektív tudás növekedése – alapvetően mindig ugyanolyan. A képzeletbeli kritika folyamata ez. Ennek révén haladjuk meg térbeli és időbeli környezetünket azáltal, hogy igyekszünk élményeinken kívül eső körülményeket kigondolni: vagyis azáltal, hogy igyekszünk új helyzeteket – azaz teszthelyzeteket, kritikai helyzeteket – kitalálni, konstruálni, létrehozni vagy megjósolni, illetve azáltal, hogy igyekszünk fellelni, lokalizálni és megkérdő-



4. ábra. A tudás növekedésének sémája

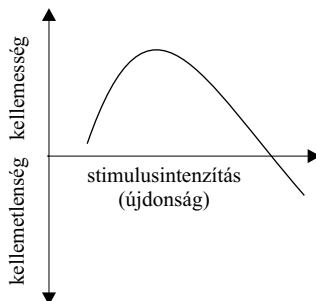
jelezni előítéleteinket és beidegződött feltevéseinket. (...) Önmagunknak ez a meghaladása minden élet és fejlődés leginkább meghökkentő és legfontosabb tényezője, különösen az emberi fejlődése. Ezt foglalja magába a P1-ből a P2-be való elmozdulás”. (9)

Hogy az így vállalt bizonytalanság a „reményt” és az örömet ne veszítse el bennünk, egy olyan befogadó és nem kirekesztő társadalmi környezetre van szükségünk, ahol érték a személyes részvételen alapuló aktív megismerő magatartás, s ahol úgy lehetünk szabadok (véli Rorty), hogy az ezzel járó becsületességünkért nem jár büntetés. Csak a gondolkodás bátorságának és a cselekvés szabadságának birtokában válhatunk magunk is élő „legitimátorainvá” saját emberi történetünknek, ezzel is csökkentve annak a veszélyét, hogy a politika vagy a gazdaság által kijelölt hivatalos legitimátorok kezdjenek el „rendet csinálni” a bennünk feltételezett ismeretek „masszájában”. Ez az a pont, ahol a filozófiai gondolkodás már nem kísérhet tovább bennünket, s a dilemmát, hogy miképpen lehetne az emberi megértés szervezését tömegesen is örömtelivé és perspektivikussá tenni, az iskola világába kell áthelyeznünk.

Tanulók, iskolák – különbségek

Iskolákat jobbra azért szervezünk és tartunk el, hogy az utánunk jövő generációk valóra tudják váltani jövőjüket arról a jobb jövőről, amelyet a jelenben most még senki sem ismer. Ebbéli szándékunk megértését tervezzük és szervezzük az intézményes keretek között, mégpedig abban az ismerős szorításban, amit egyrészt az enkulturáció és a szocializáció folyamatai, másrészt pedig az identitás kifejlődése és az individualizáció (10) tesz láthatóvá. Az iskolai tanulás szervezés „örögi körét” az adott kultúra legalapvetőbb tartalmainak kiválasztása és megtanítása, az adott társadalomban érvényes viselkedésszabványok kialakítása, önmagunk és mások megítélésében és a viselkedési célkitűzések viszonylagos állandóságában megnyilvánuló egység, valamint a felnövő ember egyediségének és megismételhetetlenségének kinyilvánítása tartja mozgásban. Jól látható, hogy míg az előző két tanulás szervezési ágens a múltban keletkezett értékek révén tesz cselekvőképpé, addig az utóbbi a jövőben elérhető célokban nevezi meg a cselekvőképes élet egyik motívumát. Az értékek elsajátítása megszabadít a bennünket körülvevő világ jelentésadásának kényszerétől és a bizonytalanságtól való félelemnek attól a fokától, amelyik már gátolná a hatékony cselekvést. A célkitűzés szabadsága viszont ahhoz segít hozzá, hogy az új információk és célok tudatosulásával folyamatosan felújítsuk a világtévedéseinket, és személyes tapasztalatokat is gyűjtsünk az éppen érvényes életstratégiánk használhatóságáról. A váratlanság izgalmától az unalomtól kímél meg,

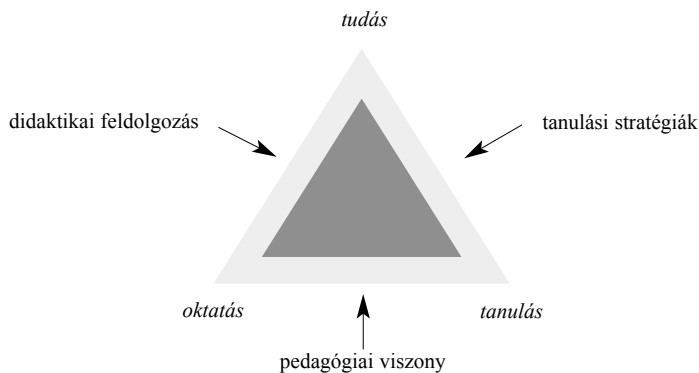
amely már szintén csökkentené a cselekvés hatékonyságát. Visszajutottunk tehát ahhoz a korábban már megnevezett tételhez, hogy az újdonság erős stimulációval jár, ám annak növekedése egy határon túl már csökkenti a hatékony aktivitást. A mentális stimulációnak ezt a sajátosságát a közismert *Wundt*-féle görbével is ábrázolhatjuk. (5. ábra)



5. ábra. A mentális stimuláció *Wundt*-féle görbéje

Kérdés mármost, hogyan próbálkozhatunk e kényes egyensúly fenntartásával az iskolai tanulási környezetben? A két klasszikusnak számító megoldást – *Báthory Zoltán* kifejezéseivel élve – az egalitárius és a differenciális pedagógiaként ismerjük. A szerző nem hagy kétséget afelől, hogy a pedagógiai világ aktív hatással van az iskolai és a társadalmi folyamatokra, ám ez a hatás fölöttébb különböző. Az „egalitárius pedagógia – a maga kényszerítő eszközeivel – látszólag talán csökkenti a tanulók közti különbségeket az iskolában, de társadalmi hatásában a széttartó, divergáló folyamatokat erősíti, a társadalmi kohéziót gyengíti. Nevelési programja a személyiség szabad kibontakozása helyett a személyiség korlátozására épül... A differenciáló pedagógia, éppen fordítva, a maga szabadelvű, gyermekbarát eszközrendszerével és a személyiséget kibontakoztató programjával a társadalmi folyamatok összetartására, konvergálására hat. A differenciális pedagógia tehát a társadalmi kohéziót erősítő pedagógia”. (11)

Hogy a pedagógia mégsem fordít hátat az egalitárius eszméknek, az az iskola enkulturációs és szocializációs szerepének hangsúlyozásából is ered. A kulturális és társadalmi bizonytalanság ellenszerének kikiáltott iskola küldetése a „rend” olyasféle helyreállítása, amit a tudásszociológiában a választott értelmi világ (rendszerint hatalmi érdekekkel átitatott) intézményi megerősítéseként (12) tartunk számon. Az iskola feladata egyrészt, hogy olyan erős szocializációs és kulturális ágensévé váljon a társadalmi intézményeknek, hogy érvényt tudjon szerezni a legitímált értelmi világnak, másrészt hatékonyan szálljon szembe azokkal a világgépekkel, amelyek megkérdőjeleznék a prioritást élvező világgép érvényes valóságát. Az egalitárius iskola a tiszta és egynemű rendszereket kedveli, azokat a tanulási környezeteket, ahol az egységes intézményi struktúrák egyértelműen közvetítik a szocializációs elvárásokat és a tantervi szabályozás is kanonizálja a mindenkitől elvárható kultúrát. Az egalitárius iskola a szent terekkel tagolt szakrális világ archetipusának parafrázisa. *Mircea Eliade* leírásában (13) a misztikus ember számára a tér nem homogén, vannak benne „törések”, „erővel feltöltött és megszentelt terek”, amelyek a valóságos világot jelképezik. Volna tehát egy „világtengely”, amely segít az eligazodásban, megmutatja az objektív világ bizonyosságát és megszabadít a szubjektív élmények végtelen viszonylagosságától. Az egalitárius pedagógia iskolaképétől nem idegen ez a megközelítés, nem véletlen tehát, hogy a platóni háromszög is megtalálta a helyét az iskolai tanulás szervezésében, s „didaktikai háromszögeként” átneveződve máig nagy sikereket aratva állja ki a bírálókat. Ereje vélhetően ebből az archetipusból táplálkozik, amelyet modern pedagógiai narratívák (lásd 6. ábra; 14) is támogatnak:

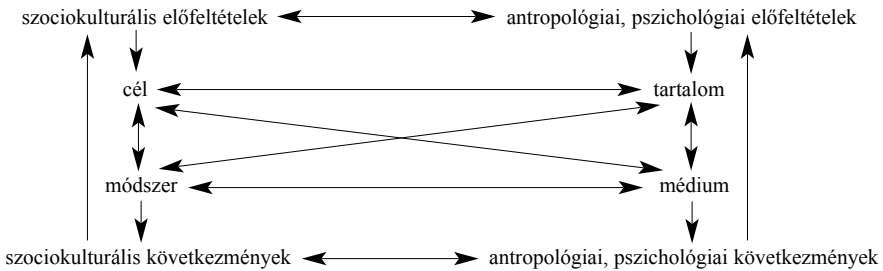


6. ábra. A pedagógiai háromszög

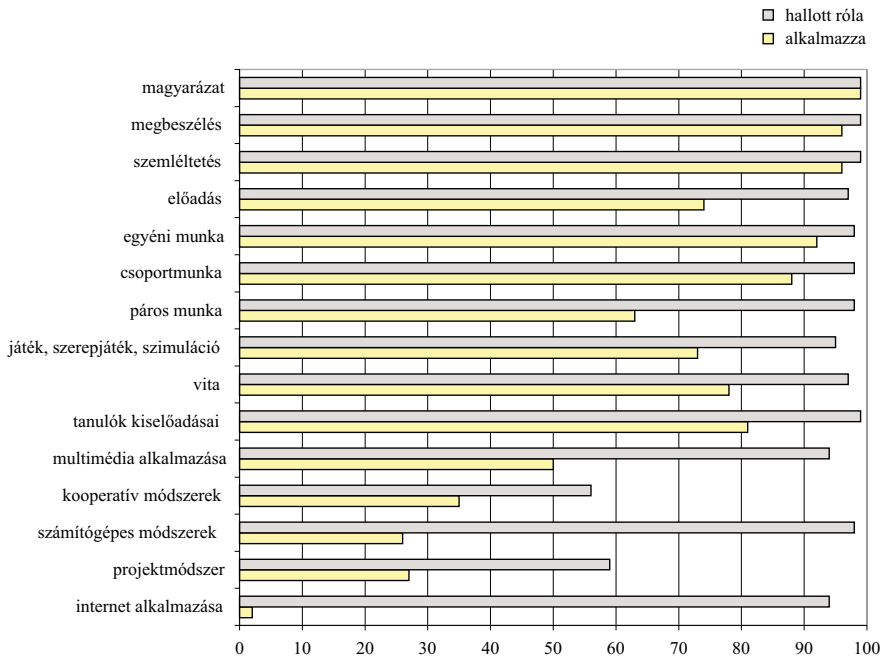
Egy anómiával sújtott társadalmi korban sokan kiáltanak egalitárius iskola után. Értethető, hiszen egy célokban, értékekben, magatartási és együttélési előírásokban megingott társadalomban nagy a hiány a helyes és hatékony cselekvés irányjelzőiből, s az ebből fakadó bizonytalanság csökkenti az ellenállóképességet, ugyanakkor növeli a feszültséget, a stresszt. A rohamosan terjedő társadalmi apátia mellett virágozni kezdenek azok a szubkultúrák, amelyek különböző megoldások ajánlásával teszik még átláthatatlanabbá a helyzetet. Megnyugtató ezekben a pillanatokban a „megváltó” erős iskolára mutogatni, és megfélekedezni arról, hogy az ilyesféle gyors iskolai rendcsinálások lesznek később a beletörődés és az örömtelenség melegágyai. Az egyéni döntéseket korlátozó egalitárius pedagógia ugyan a bizonyosság pedagógiája, de az örömtelenségé is egyben. Ha ugyanis nincs módja az egyénnek eldönteni, hogy milyen „aktivációs” szinten tud hatékony, cselekvőképes maradni, e szabadság hiányában érdektelen lesz számára az a jobb jövő, amihez itt és most szeretnének a kíváncsiságát felkelteni.

A differenciáló pedagógia látszólag csak olaj a tűzre, hiszen a különbségek elfogadásával (mi több, keresésével) akár teljesen szét is zilálhatná a társadalmi létezés alapjait. Valójában másról van szó. Tegyük fel, hogy az iskola csak egyike azoknak az ágenseknek, amelyek a jobb jövő szándékának megértését segítik. A differenciáló pedagógia az identitás fejlődésére és az individualizációra alapozza az iskolai tanulászervezést. Úgy tartja, hogy sikeres (ön)megismerési stratégiák nélkül nincs reális céltételezés, s a személyes felelősségvállalás növekedése sem várható az egyediség tudata nélkül. Ami kulturális vagy szociális értelemben bizonytalanság, az az identitás és az individuális lét szempontjából „csupán” különbség. A differenciáló pedagógia nem rendet akar és bizonyosságot, hanem alternatívákat és döntéseket. A differenciáló pedagógiában is megmérkőznek a különböző értelmi világok, de nem a végső győzelemért indulnak harcba. E pedagógia embernevelése – *Oelkers* szerint – nem más, mint „a világ értelmezése, tehát az értelemadásra irányuló állandó törekvés egyik színtere”. (15) *Oelkers* szerint nem csupán a tudásfogyasztás és szerezeni tudás, hanem a kultúrateremtés megtanulása is fontos. S ha elfogadjuk tőle, hogy az iskolai életünk nem más, mint a folyamatosan változó „társadalmi beavatások” háttere előtt zajló kommunikáció, úgy a tanulást is olyan értelmezési műveletként tanácsos tételeznünk, ami felkészít a számunkra eladdig ismeretlen értelmi világokkal való találkozásra és segít az azokban való eligazodásra. A differenciális jeleníti meg a transzparens, de nem rögzíthető Egységet. E pedagógia parafrázisa (maradva *Eliadénál*) az áttetsző világ víz-szimbóluma. E homogén és folytonosan változó közeg (a lehetőségek összességét és szakralitást szintén nem nélkülöző) világrétegében a személyiség a sorozatos konfrontációkban csiszolódik ki és az eltérő valóságok és identitások közötti személyes döntésekben fejlődik. Itt nincs tehát „világtengely”, de van világok kö-

zötti izgalmas vándorlás, mely világokból már összerakható az „én”. A differenciáló pedagógia elsősorban a kompetenciák növelésében látja a hatékony tanulás-szervezés titkát, s ezzel a klasszikus (zárt) didaktikai háromszöget kinyitva arra törekszik, hogy a minimum négy pólusú iskolai tanulási környezetben tágítsa a kompetenciák (feltérképezhető) határait. E nyitott pedagógiai gondolkodásmódot jeleníti meg a 7. ábra, ahol nincs ki-tüntetett helye sem az (a) enkulturáció-szocializáció dimenziójának, sem pedig az (b) identifikáció-individualizáció tengelyének, ám az ezekből konstruálható „navigációs iránytű” hasznos eszköze lehet a különböző értelmi világok feltérképezésének. (16)



7. ábra. A tanulás és a tanítás struktúramodellje



8. ábra. Egyes tanítási módszerek ismertsége, alkalmazásuk gyakorisága a pedagógusok körében, 1989/99 (%)

A differenciáló pedagógia kétségtelenül nagyobb visszhangra talál egy anómiamentes, organikusán fejlődő társadalomban, ahol a szabad döntéseket és az ezzel együtt járó felelősségvállalást az iskolai környezetben is transzparenssé és tanulhatóvá igyekszünk tenni. E pedagógia sikerét leginkább azon mérhetjük le, ha sikerül egy olyan tanulási kör-

nyezetben szimulálni a társadalmi együttélést, ahol az iskolások saját maguk tapasztalhatják ki, hogyan tudják befolyásolni cselekvőképességüket. A siker záloga az, hogy se az új iránt érzett öröm aktivitációs szintjének változásairól, se pedig a biztonságot nyújtó komfortérzet állandó aktivitációs szintjéről ne kelljen végleg lemondaniuk az iskolásoknak. E feladat súlyát jelzi az a nemzetközi felmérés (17), ami 1997-ben arra kérdezett rá a 11, 13 és 15 éves tanulók körében, hogy mennyire szeretnek iskolába járni. S bár ezek az arányok csak azokra mutatnak rá, akik nagyon szeretik az iskolát, az adatokból jól látható, hogy a személyes szabadság bizonytalansága önmagában nem feltétlenül riasztó perspektíva, de nem spórolható meg az a társadalmi tanulási idő sem, ami az organikus társadalmi fejlődés egyik feltétele.

A differenciáló pedagógia ugyan a bizonytalanság pedagógiája, de csak akkor válhat egyben az örömteli iskola pedagógiájává, ha az eszméken túl a mindennapi tanulás-szervezési szokásainkat is felül tudjuk bírálni. Báthory Zoltán erre hívja fel a figyelmet, mikor differenciális tanításméleletében külön is megjegyzi, hogy „... a tanulás-szervezés jelenleg uralkodó gyakorlatában s nem a tanuló emberekből látjuk az örömtelen és sikertelen iskolai tanulás okait”. (18) Falus Iván és munkatársai (19) 1999-ben annak jártak utána, hogy milyen a magyar pedagógusok tanulás-szervezési kultúrája. Az egyes tanítási módszerek ismertségét és alkalmazásuk gyakoriságát bemutató 8. ábráról jól leolvasható, hogy a magyar pedagógusok ez idő szerint még ódzkodnak a differenciáló pedagógia „osztálytermi” gyakorlatának kiterjesztésétől.

Nem vitás, hogy a differenciáló pedagógia az iskola „hivatásos legitimátorait” talán az egyik legnagyobb próba elé állítja, s ez nem más, mint a tanulói szabadság kiterjesztése és az ezzel együtt járó tanári önkorlátozás gyakorlása. Ehhez nem elég a jelen tudása, s talán még a jobb jövőbe vetett hit is kevés. Alighanem Feyerabendnek lehet igaza: „az élet ugyancsak több annál, hogysem bármely konkrét hit, filozófia, nézőpont, életforma vagy akármi is magába foglalhatná, s ezért sosem szabad arra nevelni az embert, hogy éjjel-nappal bizonyos eszmék koporsójában aludjon...” (20)

Jegyzet

- (1) SCITOVSKY Tibor: *Az örömtelen gazdaság*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp, 1990.
- (2) uo. 56. old.
- (3) HARSÁNYI János: *A racionális viselkedés fogalma*. Magyar Tudomány 1995/6. sz.
- (4) SCITOVSKY Tibor: *Az örömtelen gazdaság*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp, 1990. 72. old.
- (5) RORTY, Richard: *Megismerés helyett remény*. Jelenkor Kiadó, Pécs, 1998.
- (6) uo. 12. old.
- (7) ANZENBACHER, Arno: *Bevezetés a filozófiába*. Herder Kiadó, Bp, 1993. 51. old.
- (8) FEYERABEND, Paul: *Három dialógus a tudásról*. Osiris Kiadó, Bp, 1999. 64. old.
- (9) POPPER, Karl: *Test és elme. Az interakció védelmében*. TYPOTEX Kiadó, Bp, 1998. 154. old.
- (10) KRON, Friedrich W.: *Pedagógia*. Osiris Kiadó, Bp, 1997.
- (11) BÁTHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlatja*. OKKER Oktatási Kiadó, Bp, 2000. 72. old.
- (12) BERGER, Peter L. – LUCKMANN, Thomas: *A valóság társadalmi felépítése. Tudásszociológiai értekezés*. Józsefvég Kiadó, Bp, 1998.
- (13) ELIADE, Mircea: *A szent és a profán*. Mérleg, Bp, 1987.
- (14) PASTIAUX, G. et J.: *Précis de pédagogie*. Nathan, Paris, 1997. 7. old.
- (15) OELKERS, Jürgen: *Nevelésetika. Problémák, paradoxonok és perspektívák*. Vince Kiadó, Bp, 1998. 113. old.
- (16) BERNER, Hans: *Didaktische Kompetenz*. Verlag Paul Haupt, Bern – Stuttgart – Wien, 1999. 94. old.
- (17) *Health and health-behavior among young people (2000): WHO Policy Series: Health policy for children and adolescence*. Issue 1. International Report WHO – Euro-Universitát Bielefeld. Közli: HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.): *Jelentés a közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 2000. 240. old.
- (18) BÁTHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlatja*. OKKER Oktatási Kiadó, Bp, 2000. 208. old.
- (19) GOLNHOFER Erzsébet – NAHALKA István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti tankönyvkiadó, Bp, 2001. 237. old. Közli még: HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.): *Jelentés a közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 2000. 293. old.
- (20) FEYERABEND, Paul: *Három dialógus a tudásról*. Osiris Kiadó, Bp, 1999. 77. old.

Új tendenciák a tantervelméletben és a tantervfejlesztésben

A tantervelmélet és -fejlesztés új tendenciáival foglalkozva több kérdés vehető fel. Ezek közül csupán az egyik, hogy itt lényegében az elmélet és a gyakorlat viszonyáról van szó, ahol – mint gyakran másutt is – inkább ellentmondás és nem harmónia jellemző.

További nehézséget okoz, hogy az oktatás tartalmának kiválasztására, elrendezésére, tehát a tantervre vonatkozó ismereteink ma már alig választhatók el a neveléssel, tanítással, tanulással, tudással kapcsolatos tudományos eredményektől, következésképpen a tartalmak feldolgozásának tényleges pedagógiai folyamataitól. Egyre nehezebb tehát önálló, sajátos megközelítéssel a tantervről újat, érdemlegeset mondani.

Még az is megkérdendő, a jövőben egyáltalában jogosult-e – Schwab chicagói professzor által már 1970-ben „haldoklónak” jellemzett – tantervelméletről beszélni, ha nem lesz önálló arculata? Vagy tovább élhet a tantervelmélet, ha az „objektív” tantervi tartalmak elemzését állítja középpontba, közvetítésük folyamatainak kutatását pedig – bár természetesen nem hagyva figyelmen kívül ezek eredményeit – nem tekinti a diszciplína részének? Nem juthatunk-e azonban épp ellenkező következtetésre, tehát arra, hogy a tantervelmélet fő feladata a tantervi tartalmak differenciált, konkrét, nevelési-művelődési-tanítási-tanulási-fejlesztési-képzési folyamatok során történő feldolgozásának kutatása, elemzése és általánosítása? A továbbiakban az új tendenciákkal kapcsolatos gondok, kérdések előzményeivel és jellemzőivel kívánok röviden foglalkozni.

Az új tendenciák előzményei, gyökerei

Az előzmények között három megközelítés felvázolása indokolt: az első tantervelméleti-történeti, a második gazdasági, szociológiai, míg a harmadik tudományos, technikai jellegű.

A történeti megközelítés során a huszadik század meghatározó tantervelméleti irányzataiból a tananyag szempontjából az előző évszázadtól örökölt, megreformált herbartizmust, az értékközpontú, a kultúrfilozófiai, valamint a pragmatista szemléletű koncepciókat, a tartalom feldolgozását illetően pedig a gyermek fejlődésén, tapasztalatain, tevékenységén alapuló tanítási-tanulási folyamatot középpontba állító, valamint a behaviorista alapállású elméleteket emelhetjük ki. A tantervelméletben a tananyagot és feldolgozása folyamatának szempontjait ugyan kezdettől fogva nem választotta el kínai fal, de rendszere, súlypontjai, hangsúlyai eltérő koncepciókat eredményeztek.

A tanítás anyagának és feldolgozásának (tanítási-tanulási folyamatának) összekapcsolása már a 20. század elején megtörtént. Dewey 1903-ban megjelent „A gyermek és a tanterv” című munkája volt ezen a téren a legnagyobb hatású úttörő. Ebben a szellemben jelent meg 1918-ban a curriculum-elmélet első kézikönyve is. (1) A reformpedagógiák is a gyermek fejlődését, aktivitását, motivációit állították a tanulási folyamat központjába, de általában nem fordítottak nagy figyelmet a tananyagra. (Nemzetközi összehasonlításban is Nagy László 1921-ben kiadott gyermekfejlesztési alapon álló didaktikája és tanterve

volt az, amelyik a legkövetkezetesebben kapcsolta össze az oktatás tartalmait és a tanulás folyamatait.)

Tovább fejlesztették a tartalom és a feldolgozás egységes koncepcióját a század közepe körül azok a kutatások, teóriák, amelyek rendszerszemléletű megközelítéssel kapcsolták össze az oktatás tartalmát, céljait, követelményeit, a tanulók tapasztalatait, tevékenységeit, valamint a tanulási eredmények értékelését. Ebben a szellemben virágzott fel és vált általánossá a curriculum-elmélet. (Tyler „racionálé” összefoglalása 1949-ben jelent meg, Bloom és munkatársainak, majd másoknak taxonómiai az ötvenes-hatvanas évek szülöttei, a „core-curriculum” első összefoglalása 1951-ből való, Bloom könyve a jellemvonások kialakításának és az iskolai tanulási folyamatoknak a kapcsolatairól 1976-ban került kiadásra.) (2; 3; 4; 5)

Az oktatási tartalmak kiválasztásának érték- és kultúráközpontú, szellemtudományos alapokon álló koncepciói továbbra is jelentős eredményeket hoztak létre, ilyen *Robinson*nak a képzés reformjával foglalkozó munkája, *Frey* integrált elmélete, Magyarországon pedig *Prohászka Lajos* tantervelmélete. (6; 7; 8)

A tantervek belső funkciójának lényege az objektív tartalmak művelődési, pedagógiai folyamattá alakításának, belsővé válásának megalapozása. Külső funkciója pedig a kommunikáció, a koordinálás a tényleges nevelési, tanítási, tanulási tartalom kiválasztását, elrendezését és közvetítési folyamatait meghatározó tényezők között. A fejlődés iránya tehát a tanterv „pedagogizálása” és „szubjektívizálása”, s egyre kevésbé az, hogy az oktatás „felülről”, „kívülről” történő kötelező tartalmi szabályozásának irányító, politikailag legitimált dokumentuma legyen.

A század utolsó harmadában tovább erősödött, gazdagodott a Tyler – Bloom – *Husén* – *Postlethwaite* nevéhez és az IEA tevékenységéhez kapcsolható, rendszerszemléletű curriculum-elmélet, amely témánk és Magyarország szempontjából azért is érdemel megkülönböztetett figyelmet, mert ez az irányzat a század utolsó évtizedeiben jelentős hatást gyakorolt a hazai neveléstudományra, tantervelméletre, majd a rendszerváltás után a tantervfejlesztés gyakorlatára. Meghatározó szerepe volt ebben az 1971-es svédországi grännai nemzetközi IEA szemináriumnak is. Ezzel párhuzamosan hatottak nálunk ezekben az évtizedekben más kutatások, elméletek is (például *Kiss Árpád* „Műveltség és iskola viszonya” című könyve, valamint az általa irányított tanulói teljesítménymérések, *Nagy Sándor* oktatásemélete, *Faludi Szilárd* tantervelmélete, *Gáspár László* elmélete és gyakorlata az egységes világnézet és komplex tananyag viszonyáról, az MTA-EKB műveltség-

képe). Mégis a tantervelmélet és -fejlesztés új tendenciái felé talán a curriculum-elmélet jelentette hazánkban a legtermészetesebb és legközvetlenebb átmenetet. (vö.: 9; 10) Ez a koncepció már a hetvenes-nyolcvanas években kezdte kérdésessé tenni a központi, „szocialista” tantervfejlesztés normáit, és feszegette annak kereteit. A kilencvenes évektől pedig egyre inkább befolyásolta a közoktatás tartalmi szabályozását is. Ennek az irányzatnak fő területeit – a kialakulásában, fejlődésében meghatározó szerepet játszó *Báthory Zoltán* tevékenységét alapul véve – a következőkkel jellemezhetjük:

– a teoretikus-empirikus kutatásokkal megalapozott tantervi értékelés előtérbe állítása (a sztenderdizált tantárgytesztektől a monitor típusú országos vizsgálatokon át a nemzetközi IEA-felmérésekig);

– a tantervfejlesztés rendszerszemléletű értelmezése, kapcsolódása a nemzetközi és hazai gazdasági, társadalmi, kulturális, tudományos-technikai fejlődéshez, az iskolarendszer megváltoztatásához (főleg az OPI és több munkatársa oktatási reformtervezeteiben, például *Mihály – Szebenyi – Vajó*); (11)

– az aktivitásra, motiválásra, differenciálásra épülő tanulási-tanítási folyamat és a tantervfejlesztés összekapcsolása (lásd Báthory Zoltán több kiadásban megjelent *„Tanulók, iskolák, különbségek”* című könyvét);

– az intézményi, iskolai, tanári, tanulói tantervi autonómia hangsúlyozása;

– mindezekből eredően a kétpólusú – központi és helyi – tartalmi, tantervi fejlesztés koncepciójának kidolgozása, a rendszerváltás után pedig az ezt realizáló központi magtantervi dokumentum, a Nemzeti Alaptanterv kimunkálása, majd implementációja.

Az új tendenciák elmélettörténeti előzményei mellett most csak utalni tudunk néhány más tényezőre. A gazdasági, szociológiai tényezőket inkább negatív oldalukról közelíthetjük meg. A tantervmélet, -fejlesztés új tendenciái ugyanis jelentős mértékben a gazdasági, társadalmi, politikai, kulturális-civilizációs, tudományos, technikai változások miatt egyre jobban érzékelhető ellentmondásokból, válságjelenségekből táplálkoznak. Ezek egyaránt átszövik a társadalmak makro- és az emberek mikrovilágát, az értékeket, az életminőséget, egész környezetünket, s természetesen nem kímélik az iskolát sem. Mélyreható, komplex elemzések olvashatók mindezekről az UNESCO, az OECD, az Európai Bizottság, a Római és a Budapesti Klub különböző dokumentumaiban, számos nemzeti bizottsági jelentésben, filozófiai, szociológiai, pedagógiai munkában.

A tudományos, technikai előfeltételek közül elsősorban két hatásrendszert emelhetünk ki: egyrészt a tudással, a tanulással, a kognícióval, a képességekkel, a kompetenciákkal, a kultúrával kapcsolatos újabb kutatási eredményeket és értelmezéseket, másfelől az információs és kommunikációs technikai forradalom vívmányait. Ezekre az új tendenciák jellemzői között még röviden visszatérek.

Az új tendenciák fő jellemzői

Az új tendenciákat véleményem szerint már nem azonosíthatjuk a korábban említett teoretikus előzményekkel, így a „klasszikus” curriculum-elmélettel sem. Az új szemlélet leginkább „megszüntetve megőrzésként”, vagy – *Einstein* hasonlatával – a hegymászás metaforájával jellemezhetjük, amelynek során az új perspektíva nem tünteti el a korábban megismert szép tájakat sem. Az új tendenciák közül az alábbiakat tartom a legfontosabbaknak.

Lényeges változásokon megy át a tanterv funkciója, jellege. A tantervek a legtöbb országban az egyre kiterjedtebbé, „nagyüzemmé” váló oktatásügy tartalmi szabályozásának csúcspontjára kezdenek leszorulni. Már nem egyeduralkodók, még csak nem is dominánsak, hanem – bár továbbra is fontos – eszközzé válnak. Szerepük elsősorban a tartalmi koordinálás, kommunikáció elősegítése az oktatás különböző szintjei és tényezői között. Egyre kevésbé előíró, inkább leíró jellegű dokumentumokká alakulnak át, ennek megfelelően „műfajuk” is megváltozik, differenciálódik. A központi érvényű, országos tantervek inkább irányelveket, koncepciókat hangsúlyoznak. Célszerűségben minden szinten előtérbe kerülnek az elvek, értékek; a tartalmak; az ezekkel összhangban álló készségek, kompetenciák, diszpozíciók, beállítódások. Ezekkel összhangban minden tanuló számára közvetítendő, megvalósítható tanulási tevékenységeket, teljesítményeket, eredményeket, általános és fejlesztési követelményeket fogalmazznak meg. A központi „mag”-, „alap”-, „keret”-tantervek eleve előtérbe állítják, feltételezik és biztosítják a helyi, iskolai tantervek befolyásoló szerepét a pedagógiai, tanítási-tanulási folyamatok irányításában, megvalósításában. Így azután lassan feloldódik a centrális és helyi tartalmi szabályozás (ál)ellentéte is. Ahogy közeledünk a „tantervezés” helyi, iskolai szintjeihez, úgy válik meghatározó jelentőségűvé a tantervi dokumentumokon túllépő „tényleges”, „megvalósított” és „rejtett” tanterv, amely lényegében nem más, mint maga a konkrét tanítási-tanulási folyamat.

Az eddig említettekkel egységben lényeges változások érzékelhetők a tantervek tartalmában is, amely ma már a legtöbb országban nem azonos a szűken értelmezett ismeret-

(tan)anyaggal, hanem magába foglalja és figyelembe veszi az egész folyamatot a céloktól az eszközökön át az értékelésig. Egyes tantervméleti elemzések szerint a tantervi reformnak egyenesen az a feltétele, hogy a tartalom azonos legyen magával a folyamattal. (12) A világszerte szinte évszázadokon át rendkívüli homogenitást, stabilitást mutató tantárgyi rendszer keretei lassan fellazulnak. A tantervekbe komplexebb, integráltabb, tevékenységközpontú tartalmak, projektek, modulok épülnek. Szorosabban összekapcsolódnak a tantárgyak közötti, feletti, az iskolai és iskolán kívüli tartalmak, mint például kommunikáció, információs technológia, pályaorientáció, egészséges életre nevelés, környezeti nevelés, problémamegoldó gondolkodás („cross-cultural”, „extra-curriculum studies”).

A tantervi tartalom kiválasztásában és elrendezésében különösen két koncepció, megközelítés kap az utóbbi években egyre nagyobb szerepet. Az egyik *Bruner* „kulturáráközpontú” elmélete („culturalism”). Ennek az információszerzés és feldolgozás folyamatával („computational view”) összekapcsolódó, „pszicho-kulturális”-nak nevezett elméletnek az értelmében az emberi tanulás és gondolkodás a kultúra adott környezetében, eszközeinek, szimbólumainak, nyelvi jelentéseinek, formáinak felhasználásával alakulhat ki és fejlődhet. Bruner ezen koncepciójának kiemelt tételei között szerepel a konstruktivizmus, az interdiszciplinaritás, a produktivitás, a perspektíva érvényesítése. (13)

A másik tényező az emberi tudás kialakulásának, fejlődésének egyre sokoldalúbban feltárt konstruktív jellege. Eszerint az új tudás korábbi kognitív struktúrákhoz, sémákhoz, előzetes ismeretekhez, egyéni és kollektív tapasztalatokhoz kapcsolódva fejlődhet ki és gyökerezhet meg a személyiségben. A gyakran szélsőségesen individualizált „radikális konstruktivizmus” elméleteit a „szociális konstruktivizmus” megközelítései teszik az iskolai gyakorlathoz közelebb állóvá, mivel „a társadalmi folyamatok átszövik, színezik a tudás konstruálásának individuális folyamatát”. (14)

A tantervi értékelés újabb elemzése rámutatnak az ismert (például norma-, kritériumorientált, szummatív) értékelési modellek alkalmazásának nem kívánatos szerepére a tanulási esélyegyenlőtlenségek erősítésében, a társadalmi gyökerű szelekcióban. Hangsúlyozzák a tanulók folyamatos önellenőrzését, önértékelését. A nemzetközi curriculum-elmélet kiemelkedő művelője, rendszerezője, *Lewy* a posztmodernizmus kritériumaként emeli ki a nevelő-fejlesztő irányú értékelést („assessment”) és szembeállítja ezzel a tesztekre épülő, szelektív jellegű, külső tanulásirányítás eszközeként jellemzett ellenőrzést. Az előbbi jellemzői között kiemeli például az oktatás és az értékelés integrációját a tanulás folyamatában, egyensúlyának megvalósítását, a tanulók tévedéseinek elfogadását és elemzését. (15) *Scriven*, a tantervi értékelés tekintélyes szakértője pedig nem csupán a tartalmi fejlesztés, hanem a tudomány és az emberi tudat, a gondolkodás megértése és fejlődése szempontjából is fontosnak tartja az értékelés komplex, interdiszciplináris „meta-teóriájának” kidolgozását. (16) Az (intézményi, tanári, tanulói) „elszámoltathatóság” („accountability”) érvényesítésében is elsősorban a belső, demokratikus, humanista folyamatok és komplex módszerek kerülnek előtérbe az ipari termelés és a vállalatok irányítási folyamatából kölcsönzött „minőségbiztosítás” sokszor merev, bürokratikus alkalmazása helyett. Az ellenőrzés, értékelés objektív megalapozása érdekében fontos szerepet töltenek be – főleg az USA-ban és Nagy-Britanniában – a tantervi sztenderdek, követelmények, meghatározva nemcsak a tanulók tudásának elvárható szintjeit, hanem az elérésükhöz szükséges tanulási tapasztalatokat, feltételeket is („content”, „performance”, „enabling” standards). Konkrét, operacionalizált formáik gyakran már nem „hivatalos” tantervi dokumentumokban, hanem azokon kívül, a teljesítménymérés eszközeiként kapnak helyet. (14; 17)

A tantervfeljesztés újabb elméletei a korábbinál rugalmasabb, jobban depolitizált, összetettebb, demokratikus fejlesztést hangsúlyozzák. Nem tartják kizárólagosnak sem a „centrumtól a perifériáig” irányuló fejlesztést, sem az ellenkezőjét. Ezek helyett inkább a kutatásokkal, gyakorlati tapasztalatokkal is alátámasztott együttműködés nyomán ki-

bontakozó folyamatos, a helyi, iskolai tantervi innovációt központi úton is alátámasztó, segítő fejlesztést tartják kívánatosnak. Ebben a „demokratikus egyeztető modellben” a tantervfejlesztés minden lényeges szereplője helyet kap, a központi és helyi hatóságoktól a tanulókig és a szülőkhöz, az iskola pedagógiai környezetét („ökológiáját”) befolyásoló minden tényezőig. Érdekes, hogy ezeket a tendenciákat – főleg a nagy-britanniai szakirodalomban – az angol „National Curriculum” központosító, uniformizáló, tesztelésre alapozó jellegének éles kritikájával kapcsolják össze. (18)

Összegezés és kitekintés

A tárgyaltak alapján is megállapítható, hogy napjainkban fordulat érzékelhető a tantervek funkcióiban, jellegében. A tantervek belső funkciójának lényege az objektív tartalmak művelődési, pedagógiai folyamattá alakításának, belsővé válásának megalapozása. Külső funkciója pedig a kommunikáció, a koordinálás a tényleges nevelési, tanítási, tanulási tartalom kiválasztását, elrendezését és közvetítési folyamatait meghatározó tényezők között. A fejlődés iránya tehát a tanterv „pedagogizálása” és „szubjektívizálása”, s egyre kevésbé az, hogy az oktatás „felülről”, „kívülről” történő kötelező tartalmi szabályozásának irányító, politikailag legitimált dokumentuma legyen. Ez harmonikusabb viszonyt feltételez az elmélet és a gyakorlat között is. Elkerülhetővé válhatnak azok a buktatók, amelyeket az egyik tantervelméleti munka szatirikusan a következőképpen jellemez: „Elmélet az, ami mindent leír, elemez, de a gyakorlatban nem használható. Gyakorlat az, ami működik ugyan, de nem tudjuk, miért. A kettő kapcsolata pedig gyakran úgy valósul meg, hogy semmi sem működik, és senki sem tudja, miért.” (12)

Az új tendenciák felismerése, kutatása, elemzése, összefüggéseinek feltárása feltételezhetően lehetővé teszi a tantervelmélet megújulását. Ehhez hozzájárulhat a hazai pedagógia számos újabb eredménye is. Utalhatunk ezzel kapcsolatban például a kognitív pedagógiával, pszichológiával, a konstruktívizmussal, a kompetenciák rendszerével (19), a tanulási képességekkel, a tartalmi fejlesztéssel foglalkozó elemzésekre, munkákra, vagy akár a szakképzés világbanki modelljének hazai elterjedésére. Szükséges és lehetséges tehát az újabb kutatások, tudományos eredmények és gyakorlatok tantervelméleti rendszerezése, szintetizálása, sőt ezzel párhuzamosan egy magyarországi tantervtörténet-monográfia kidolgozása. Mindez valószínűleg a klasszikus tantervelméleti paradigmák helyett újakat eredményez majd, de – mint tudjuk – a tudományos fejlődés folyamatának ez a természete.

Jegyzet

- (1) BOBBITT, F.: *The Curriculum*. Houghton Mifflin Comp., Boston, 1918.
- (2) TYLER, R. W.: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press, Chicago – London, 1949. (30th Impression, 1970).
- (3) FAUNCE, R. C. – BOSSING, N. L.: *Developing the Core Curriculum*. Prentice Hall, New York, 1951.
- (4) BLOOM, B. B.: *Human Characteristics and School Learning*. McGraw-Hill, New York, etc. 1976.
- (5) SANTINI, B.: *Taxonomie*. In: *Handbuch der Curriculumforschung*. Hrsg.: HAMEYER, U. – FREY, K. – HAFT, H. Beltz Verl., Weinheim, Basel, 1983. 617–641. old.
- (6) PROHÁSZKA Lajos: *A tanterv elmélete*. Egyetemi előadásai alapján összeállította: JESH László. Kézirat. Bp, 1948. (Újra megjelent: OPI, Bp, 1983.)
- QUICKE, J.: *Modernity and a direction for Curriculum Reform*. British Journal of Educational Studies. 44. sz. 4. old.
- (7) ROBINSOHN, S. B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Luchterhand. Neuwied am Rhein und Berlin, 1967. (5th Aufgabe).
- (8) FREY, K.: *Theorien des Curriculum*. Weinheim, Basel, 1971.
- (9) NAGY József: *Köznevelés és rendszerelmélet*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém, 1979.
- (10) NAGY József: *A pedagógiai rendszerek adaptivitásának növelhetőség perspektíváiról*. Neveléstudományok és iskolakutatás III. évf. 1984/4. sz. 5–27. old.

- (11) MIHÁLY Ottó – SZEBENYI Péter – VAJÓ Péter: *Az OPI közoktatásfejlesztési koncepciója*. Pedagógiai Szemle 1983/11. sz. 997–1069. old.
- (12) COSTA, A. L. – LIEBMANN, R. M. (szerk.): *Envisioning Process as Content. Toward a Renaissance Curriculum*. Corvin Press, California, 1997.
- (13) BRUNER, J.: *The Culture of Education*. Harvard University Press, Cambridge – Massachusetts, etc. 1996. 1–43. old.
- (14) SOLOMON, P. G.: *The Curriculum Bridge. From Standards to Actual Classroom Practice*. Corvin Press, California, 1998.
- (15) LEWY, A.: *Postmodernism in the field of achievement testing*. Studies in Educational Evaluation 1996/22. sz. 223–244 old.
- (16) SCRIVEN, M.: *Evaluation Thesaurus*. Fourth Edition. Sage Publications, Newbury Park, London, etc., 1991. 1–43. old.
- (17) ROSS, A.: *Curriculum Construction and Critique*. Falmer Press, London, 2000.
- (18) KELLY, A.V.: *Theory and Practice*. 4th edition. Chapman, London, 1999.
- (19) NAGY József: *XXI. század és nevelés*. Osiris, Bp, 2000.

Irodalom

- BALLÉR Endre: *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században*. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 1996.
- BÁTHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciált tanításelmélet vázlatja*. OKKER Kiadó, Bp, 1997.
- BÁTHORY Zoltán: *A nevelési értékek változása a provincializmustól a globalizációig*. In: MOLNÁR János – KISS Endre (szerk.): *Megismerni a globalizációt*. Friedrich Ebert Stiftung, Bp, 111–117. old.
- DÖBERT, H. – GEISSLER, G. (Hrsg.): *Schulautonomie in Europa*. Nomos, Baden-Baden, 1997.
- EISNER, E. W.: *Those who ignore the past. 12 „easy” lessons for the next millennium*. Journal of Curriculum Studies 32. 2. sz. 343–357. old.
- KALLEN, D.: *Curriculum Policy: balancing unity and diversity*. The School Field 8. 3–4.sz. 19–27. old.
- KÁLDI Tamás – KADÁRNÉ Fülöp Judit: *Tantervezés*. Iskolaszolga, Bp, 1996.
- NAGY László: *Didaktika gyermekfejlesztési alapon. A nyolcosztályos egységes népiskola tanterve*. Bp, 1921.
- SCHLEICHER, K. – WEBER, P. J. (Hrsg.): *Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970–2000*. Band II, Nationale Entwicklungsprofile. Waxmann, 2000.
- SCHWAB, J. J.: *The practical: a language for curriculum*. NEAC CSI, Chicago, 1970.
- SKILBECK, M.: *Curriculum Reform. An Overview of Trends*. CERI – OECD Paris, 1990.
- SZEBENYI Péter: *Tantervi szabályozás Európában*. In: MÁTRAI Zsuzsa: *Tanterv és vizsga külföldön*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1991. 25–78. old.
- Tanítani és tanulni. A kognitív társadalom felé*. Európai Bizottság – Munkaügyi Minisztérium, Bp, 1996.

Az oktatás jövője – a lehetséges szcenáriók

A jövő megismerése az ember nagy és egyúttal teljesíthetetlen álmainak egyike. Olyan, mint a távoli galaxisokba való eljutás, az öregedés és a betegségek legyőzése vagy az állandó boldogság elérése. És mint a többi teljesíthetetlen álomról, erről is sejtjük, ha mégis teljesülne, akkor egyáltalán nem kizárt, hogy visszavágyódnánk abba az állapotba, amelyben még csak álmodtunk róla. Kasszandra alakjában már a görög mitológia is átökként jelenítette meg a jövő tudását, mint ahogy Oidiposz is a jövő megismerésére irányuló vágy áldozata lett. Az önbeteljesítő jóslat a jövőről alkotott kép jövőt teremtő erejét mutatja.

Az ősi figyelmeztetéseket a jövőben való kutakodás veszélyeire nem árt komolyan vennünk. Valószínű, hogy eleve csak olyan embernek szabad a jövőről feltételezésekre bocsátkoznia vagy a jövőt kutatnia, aki képes e veszélyek átélésére és ezért már kellően óvatos. Aki ismeri a jövőt, elkerülhetetlenül veszít abból a képességéből, hogy megalkossa azt. Márpedig a megismert – vagy inkább megismertnek vélt – jövő nem jön létre akkor, ha nincs, aki megalkossa. A jövő tudása megöli a jövőt: így e tudás végül életelenssé válik. Az ebben rejlő paradoxont a régi görögök mélyen átértékelték.

A jövőről csak akkor érdemes elkezdenünk gondolkodni, ha megtettük magunkban a veszélyek felvázolásának ezt az óvatosságra intő kitérőjét. Ugyanakkor nem szabad, hogy a jövőről való gondolkodástól e veszélyek visszariasszanak minket, a jövő „meghívása” nélkül nem képzelhető el értelmes mai cselekvés.

Az ember persze nem képes a jövő megismerésére. Már az is vakmerőségre vall, hogy a jövőről beszélünk, egyes számban, ahelyett, hogy egymás mellett létező vagy egymással versengő, lehetséges jövők sokaságáról beszéljünk. A lineáris módon gondolkodó ember szükségképpen e vakmerőség hibájába esik, aminek csak látszólag ellentéte a kishitűség. Az ilyen ember vagy megfejtetőnek véli a jövőt, vagy eleve lemond arról, hogy megfejtse. A jövőről való gondolkodásnak azonban sokféle formája lehetséges. Az egyik éppen a lehetséges jövők párhuzamos felvázolása, azaz forgatókönyvek készítése.

Úgy vélem, hogy a forgatókönyvekben való gondolkodás a jövőről való reflexiónak az a formája, amely a leginkább kecsegtet azzal, hogy miközben elkerüljük a fentebb jelzett veszélyeket, aközben hozzájutunk azokhoz az előnyökhöz, amelyek birtokában jelen cselekvésünket értelmesebbé tehetjük. A forgatókönyveknek három alapvető sajátosságát emelném ki. Az első az, hogy mindig több van belőlük. Aki forgatókönyvekben gondolkodik, szükségképpen elágazásokban, párhuzamos jövőkben gondolkodik, amelyek – még ha egymást kizárják is – egyaránt értelmesen elképzelhetőek és megvalósíthatók. A másik sajátosság az – bár lehet, hogy ez csak az előbb említettnek másképpen való megfogalmazása –, hogy a forgatókönyvek mindig feltételesek, azaz „ha, akkor...” típusú kijelentéseken alapulnak. Ha valami megtörténik, akkor az egyik jövő valósul meg, ha valami más, akkor a másik: de mindkettő lehetősége itt van velünk. Végül a forgatókönyvekhez mindig hozzárendelhetünk valószínűségi állításokat. Az egyik forgatókönyv megvalósulása valószínűbb lehet, mint egy másiké, de a kevésbé valószínű bekövetkezésének is megvan a lehetősége.

A forgatókönyvekben való gondolkodás oly módon segít hozzá bennünket a jövő elképzeléséhez, hogy eközben nem zárja be a jövőt. Az ily módon gondolkodó ember valahogy tudja is a jövőt, meg nem is. A lineárisan gondolkodók legalábbis csak így tudják megfogalmazni ezt a furcsa állapotot. Arról, aki egyszerre két egymást kizáró jövőt is ismer, nem mondhatjuk el azt, hogy tudja a jövőt. Ha tudná, akkor megmondaná, hogy a kettő közül melyik az igazi, és melyik a hamis. De azt sem mondhatjuk, hogy nem tudja. Két jövőt ismerni mégsem ugyanaz, mint egyet sem.

Azok számára, akik az oktatással foglalkoznak, a jövő kérdése különösen nagy súllyal vetődik fel. Nem is csak a közvetlen, hanem a távolabbi jövőé is, hiszen – ahogy azt gyakran elmondták már – a ma iskolába járó gyerekek harminc-nyolcvan év múlva is még használni fogják azt, amit ma tanultak, vagy éppen nem fogják használni. A társadalmi és gazdasági változások drámai felgyorsulása miatt különösen erős aggodalomnak kell eltöltenie bennünket akkor, ha a „jövőnek nevelünk” gyakran idézett pedagógiai jelszavát meghalljuk. Hogyan nevelhetünk a jövőnek, ha nem tudjuk, milyen lesz a jövő? Egyáltalán lehetséges-e nevelés akkor, ha nincs a jövőre vonatkozó vízió? De nem jobb-e, ha még sincs? Ha pontatlan víziót követve cselekszünk, talán nagyobb kárt okozunk, mint ha semmit nem tennénk. Azt sem felejtethetjük el, hogy az oktatásnak, ennek az óriás rendszernek a működtetése és fejlesztése a társadalmak rendelkezésére álló erőforrások nem csekély hányadát igényli. E forrásokról akkor is döntenünk kell, ha nem tudjuk, milyen jövő alakítását szolgálják. Azt azonban, hogy jól döntöttünk-e, csak évtizedek múlva tudhatjuk meg: akkor, amikor a ma iskolába járók már felnőttként alakítják a világot.

Az iskolai oktatás újraértékelésével számoló, azaz a re-schooling forgatókönyvek közül mindkettő esetében az ágazat politikai súlyának a növekedésével lehet számolni. Amíg azonban az egyik esetében az egyéni tanulás megszervezésének részben az új információs és kommunikációs technológiák alkalmazásával történő hatékonyabbá válása és ezzel együtt a tanári szakma további professzionalizálódása várható, addig a másik esetében az iskola nyitottabbá válik és inkább a közösségi funkciói erősödnek. Talán mondani sem kell, hogy az oktatási szakértők körében e két forgatókönyv a legnépszerűbb.

Egyszóval, ha van olyan terület, ahol a jövőről való elképzelések nélkül értelmesen cselekedni nem lehet, különösen, ha a változások üteme felgyorsul, akkor az oktatás minden kétséget kizáróan az. Nem véletlen, hogy a legfejlettebb piacgazdasággal rendelkező országok szervezetének, az OECD-nek az elmúlt években egyik kiemelkedő programja volt a „Schooling for tomorrow”, azaz

a „Jövő iskolája”, amely arra kereste a választ, vajon miképpen alakul az elkövetkező egy-két évtizedben az az intézmény, amelyet iskolának hívunk – vagy tágabban: az az emberi tevékenység, amelyet tanulásnak nevezünk. E program több szálon is folyt, de a legérdekesebb eredményeket az hozta, amelyik alternatív forgatókönyvek felvázolására vállalkozott.

Ahhoz, hogy valóban sokatmondó forgatókönyveket készíthessünk, olyan dolgokat kell találnunk, amelyek megfelelnek két alapvető követelménynek. Az egyik az, hogy nagyfokú bizonytalanság jellemezze őket, azaz nagyjából azonos valószínűsége legyen annak, hogy ilyen vagy olyan irányban alakulnak. A másik az, hogy valóban nagy hatásuk legyen arra a dologra – jelen esetben az oktatásra –, amelynek a jövőjéről gondolkodunk. A „Schooling for tomorrow” programban elismert szakértők sokaságát kérték arra, mondjanak egyfelől olyan dolgokat, amelyek jövőbeni alakulásával kapcsolatban különösen nagy a bizonytalanság, másfelől olyanokat, amelyekről azt gondolják, különösen

nagy hatásuk lehet az iskolák és az oktatás alakulására. Ezután már csak össze kellett párosítani ezeket ahhoz, hogy azonosítani lehessen az olyan tényezőket, amelyek mindkét kritériumnak egy időben megfelelnek. Egy viszonylag korai munkafázisban – a hollandiai Scheveningenben 1998-ban megtartott szeminárium során – két ilyen tényezőt találtak. Az egyik a társadalom megosztottságának a növekedése vagy csökkenése, a másik pedig a társadalom nyitott vagy zárt jellege volt. Ennek alapján elvileg négy forgatókönyvet lehetett felvázolni: a zárt és megosztott, a zárt és egységes, illetve a nyitott és megosztott és a nyitott és egységes társadalomra jellemzőket. Érdemes megemlíteni, hogy a zárt és homogén társadalmat – ami többé vagy kevésbé a kommunizmus valamilyen új kiadása lehetne – oly kevésbé tartották elképzelhetőnek, hogy az ennek megfelelő forgatókönyv részleteiről már nem is gondolkodtak tovább.

Később – újabb és újabb szakértői viták, a nemzetközi szakmai közösséghez intézett körkérdések és az ezekre adott válaszok feldolgozása nyomán – más úton indultak el. Őt olyan alapvető – immár közvetlenül és szorosan az oktatáshoz köthető – tényezőt azonosítottak, amelyek megfelelnek a fenti kritériumoknak, azaz egyfelől a bizonytalanság magas foka, másfelől az oktatás fejlődésére gyakorolt hatásuk erőssége jellemzi őket.

Ezek között az első az oktatással kapcsolatos társadalmi várakozások és attitűdök alakulása, azaz például olyan dolgok, hogy az emberek mennyire gondolják azt, hogy érdemes tanulni, és általában hogyan alakul az oktatási szektor társadalmi-politikai támogatottsága. A második az oktatás különböző céljainak és funkcióinak a kapcsolata, azaz például az, hogy milyen jelentőséget tulajdonítanak az olyan céloknak, mint amilyen az esélyegyenlőség biztosítása vagy a minőség és az eredményesség garantálása. A harmadik tényező az oktatáson belüli szervezeti és szerkezeti viszonyok alakulása, azaz például az, hogy miképpen alakulnak a tanulás megszervezésének és szabályozásának a formái, mennyire terjednek el az olyan rugalmas tanulási formák, mint amilyen a projekt-módszer vagy a team-munka, és milyen szerepet kapnak a tanulásban a modern kommunikációs és információs eszközök. Negyedik tényezőként a hatalom és a felelősség megosztásának az alakulását említették, így például azt, hogy miképpen alakulnak a nemzetek feletti, az országos, helyi és intézményi szintek közötti erőviszonyok, illetve hogyan változik a különböző kulturális, nyelvi és egyéb közösségek oktatási szerepe. Végül ötödik tényezőként a tanári szakma helyzetének az alakulása jelent meg, vagyis olyan kérdések sora, mint hogy a tanári szakma nyitottabbá vagy zártabbá válik-e, hogyan alakul a tanárok innovációs készsége és a szakmán belüli kommunikáció, növekszik-e vagy éppen csökken a tanári munka elismertsége.

Ennek az öt tényezőnek az alakulása a lehetséges kombinációk – és ennek megfelelően a lehetséges forgatókönyvek – igen nagy számát engedi meg. Ha pontosak akarunk lenni, ezek száma öt az ötödiken, azaz 3125. Jelentős összevonásokra volt szükség ahhoz, hogy ezek számát belátható nagyságrendűre csökkentsék. A forgatókönyvekben való gondolkodás korábban említett sajátosságait itt most érdemes még eggyel kiegészítenünk. Azzal tudniillik, hogy noha elvileg a lehetséges forgatókönyveknek végtelen sok variációja képzelhető el, csak úgy tudunk róluk beszélgetni, ha összevonjuk őket, és csupán korlátozott számú típust vázolunk fel. Akkor azonban, amikor egy-egy típusról elmélkedünk, egy pillanatra sem felejtjük el, hogy amögött a valóságban sokféle lehetséges kombináció rejlik.

Végül is a sokfordulós szakértői elemzések nyomán a felvázolt forgatókönyvek száma először ötre csökkent, majd később hatra nőtt. Ezek közül kettő a jelenlegi status quo fennmaradásáról szól, kettő az iskolázás felértékelődéséről (ezek az úgynevezett re-schooling forgatókönyvek), kettő pedig az iskolázás múlt évszázadban kialakult és ma is élő formáinak a visszaszorulásáról vagy leépüléséről (ezek a de-schooling forgatókönyvek).

A status quo fennmaradásával számoló két forgatókönyv egyike a mai bürokratikus szervezett iskolaszervezet fennmaradását prognosztizálja, a másik a mai piaci modell to-

vábbi térhódítását. Figyelemre méltó, hogy amíg a piaci modell térhódítását korábban a de-schooling forgatókönyvek közé sorolták, később ez a status quo forgatókönyvek közé került. A kettő között az egyik legnagyobb eltérés az, hogy amíg az előbbi (a bürokratikus modell) esetében az oktatás iránti politikai érdeklődés magas szintű marad, csak éppen a változást lehetővé tevő konszenzust nem sikerül találni, addig a második (a piaci modell) esetében a társadalmi-politikai érdeklődésnek az oktatástól való nagyfokú elfordulásával számolnak.

Az iskolai oktatás újraértékelésével számoló, azaz a re-schooling forgatókönyvek közül mindkettő esetében az ágazat politikai súlyának a növekedésével lehet számolni. Amíg azonban az egyik esetében az egyéni tanulás megszervezésének részben az új információs és kommunikációs technológiák alkalmazásával történő hatékonyabbá válása és ezzel együtt a tanári szakma további professzionalizálódása várható, addig a másik esetében az iskola nyitottabbá válik és inkább a közösségi funkciói erősödnek. Talán mondani sem kell, hogy az oktatási szakértők körében e két forgatókönyv a legnépszerűbb.

Végül a két de-schooling vagy „iskolátlanodási” forgatókönyv közül az egyik valamegyest pozitívabb: ez a kommunikációs technológiára épülő hálózati társadalom megerősítésével számol, melyben a társadalom és a gazdaság különböző hálózatai egyre több funkciót átvállalnak az iskolától. A másik nem más, mint a tanárság tömeges pályaelhagyásával és az iskolák egy részének anyagi ellehetetlenülésével számoló katasztrófa-forgatókönyv, amelyet egyébként egy 2000 őszi Rotterdamban tartott konferenciát követően, az ott lezajlott vita hatására kapcsoltak hozzá a már korábban meglévőkhöz. Ezek közeke abban, hogy kiváló okuk többek között az oktatás létező formáival való növekvő elégedetlenség. Amíg azonban az előző esetében a kultúra átadásáról és a tanulás tömeges megszervezéséről valahogyan mégiscsak gondoskodik a társadalom, az utóbbi egyszerű leépülés.

Hadd hangsúlyozzam ismét: ezek szerint az elemzések szerint az, hogy a hatféle forgatókönyv közül melyik valósul meg, vagy pontosabban, a jövő melyikhez lesz a leginkább hasonló, attól függ, hogyan alakul a korábban említett öt kulcstényező. Azt is szeretném hangsúlyozni, hogy itt csak utaltam ezek legfontosabb jegyeire: az eredeti elemzésekben a lehetséges jövők olyan gazdag és árnyalt képei bontakoznak ki, amelyek nem hagyhatják közömbösen az olvasót.

Noha erre valamennyien kísértést érzünk, e forgatókönyvek nem azt a célt szolgálják, hogy válasszunk közülük. Nem az a lényeg, hogy meg tudjuk-e mondani, melyik áll közelebb hozzánk és melyiket szeretnénk mindenképpen elkerülni. De még az sem, hogy azt tudjuk megmondani, melyik valószínűbb és melyik kevésbé az. Nem mintha nem lenne érdekes és tanulságos egy olyan játék, amelyben azt vizsgáljuk, ki melyik forgatókönyvet szereti, és melyiket nem, illetve ki milyen esélyt ad az egyiknek vagy a másiknak. A lényeg azonban nem ez, hanem az, hogy abban a pillanatban, mikor a lehetséges jövők elének tárulnak, új megvilágítást kapnak a jelen azon folyamatai, amelyekről immár azt is tudjuk, hogy különböző kombinációik különböző jövőkhöz vezetnek.

Az OECD oktatási forgatókönyvei nem azért érdekesek a számunkra, mert megmondják, hogy mi fog történni. Azért izgalmasak, mert a segítségükkel értelmes beszélgetést folytathatunk a jövőről. Képessé tesznek bennünket arra, hogy a jövőről oly módon gondolkodhassunk és beszélgethessünk, hogy eközben nem próbáljuk meg mesterkélt és erőszakolt módon eloszlatni az egyébként eloszlatatlan bizonytalanságot. Ahhoz segítenek hozzá bennünket, hogy elkerüljük a vakmerő önhittség és a kishitűség korábban említett két rossz végétét. Vagyis ahhoz, hogy megőrizhessünk annyit a tudatlanságunkból, amennyi ahhoz kell, hogy megmaradjon a jövő megteremtésére való képességünk, vagy – a másik oldalról – elég tudásra tegyünk szert ahhoz, hogy legalább a nyilvánvaló zsákutcákat elkerülhessük.

Végezetül még egy dolgot hadd említsek meg. Ezeket a forgatókönyveket 2001 áprilisában egy tanácskozáson bemutatták az OECD-tagországok minisztereinek, akik azonban

igen csekély érdeklődést tanúsítottak irántuk. Talán egy vagy kettő volt közöttük, aki ezzel kapcsolatban kérdést tett fel vagy megjegyzést fogalmazott meg. Beszéltem olyan szakértővel, aki kifejezetten örült ennek. Vagyis annak, hogy a miniszterek nem engedik elterelni figyelmüket a jelen égető kérdéseiről. De volt olyan is, akit ez aggodalommal töltött el, mert kételkedett abban, vajon azoknak a politikusoknak, akik elzárkóznak a jövőről való racionális reflexió elől, lehet-e komoly befolyásuk arra a jelenre, melyben a jövő megalkotása zajlik. Nem könnyű ezt a dilemmát feloldani. A legszívesebben vitakérdésként tenném fel: vajon érdemes-e, fontos-e a lehetséges jövők képeivel foglalkoznunk? Előre bocsátom persze, hogy bár mélyen megértem az ellentétes véleményen lévőket, én magam – amint az az eddigiekből nyilván kiderült – az alternatív jövők latolgatását a jelenről való értelmes reflexió feltételének tartom. Azt is meg kell ugyanakkor mondanom, hogy az elmúlt egy-két év ezzel kapcsolatban nem kis hiányérzettel töltött el.

Új értékelési kultúra kibontakozása

A pedagógiai értékelés hagyományosan a tanulók teljesítményének és az iskolai programok színvonalának megítélésére, mérésére koncentrált. Az értékelés problémái alapvetően tanári és tanulói szinthez kötöttek, módszertani és tudományos megközelítésben jelentek meg. Ezt a szemléletet törte szét, módosította Magyarországon a hatvanas évek végén az értékelés rendszerszemléletű megközelítése. A változásban fontos szerepet töltött be Báthory Zoltán tanulmánya a pedagógia értékelésről, amely 1972-ben a Pedagógiai Szemlében jelent meg.

A nyolcvanas és a kilencvenes évek oktatási reformjai, amelyek az oktatás hatékonyságát és eredményességét kívánták növelni, ugyancsak megváltoztatták az értékelés hagyományos értelmezését, tudniillik a szakmai, a pedagógiai jelenségek bekerültek egy gazdasági, vállalkozási, piaci viszonyrendszerbe. Sokan új meggyezést sürgettek a nyolcvanas évek végén az értékelés területén, hogy feloldják a változó társadalmi, gazdasági környezet és a hagyományos értékelési gyakorlat között kialakult feszültségeket. (1) E változó közegben az utóbbi évtizedben új értékelési kultúra kibontakozásának lehetünk tanúi, részesei.

A fejlett ipari országokban az elmúlt két évtizedben egyre inkább tudatosult, hogy szükség van az igényekre, az elvárásokra reagáló értékelési politika kifejlesztésére. Összehasonlító tanulmányok sora jelzi, hogy az OECD tagországaiban folyamatosan foglalkoznak saját értékelési politikák kialakításával, ennek ellenére a megvalósítás még várat magára. (2) Az Európai Unióban (EU) is növekvő figyelmet kapott az oktatás minőségének és értékelésének kérdése a közösségi szervezetek szintjén. (3)

A különböző nemzetközi szervezetek, így az EU és az OECD által támogatott oktatáspolitikai elemzésekben rendre visszatérő közös gondolat, hogy az oktatásban részt vevő egyének (tanárok, tanulók stb.), az oktatási intézmények és az oktatási rendszerek értékelését egyaránt az oktatáspolitikai szerves részeként kell kezelni. Elfogadottá vált, hogy az oktatás különböző szintjein megjelenő értékelések – sajátos szerepüket nem tagadva – egyaránt fontosak lehetnek, de még nem vált eléggé világossá és szakmailag kidolgozottá, hogy milyen módon lehet kapcsolatot teremteni az egyes értékelési szintek között. A kilencvenes évek törekvései e téren is előrelépést jelentettek. Az egyes tanulók értékelései több országban az intézmények, illetve az oktatási rendszer értékeléséhez szolgáltatnak információkat. A gazdaság, a társadalom fejlődésének támogatását, segítségét tudatosan vállaló oktatáspolitikák különösen motiváltak arra, hogy minél gyakrabban szervezzenek például monitorvizsgálatokat. (4) Az országos szintű statisztikák mellett ugyancsak a kilencvenes években kidolgozásra kerültek az oktatási programok és folyamatok mutatói, amelyek az iskolai működés folyamatát írják le. A mutatók felhasználása lehetőséget ad objektívebb folyamatorientált értékelésre regionális és intézményi szinten is. (OECD Indicators of Education Systems [INES] projekt)

A kilencvenes évek elején felerősödött az az igény, hogy az oktatáspolitikák eredményességét és hatékonyságát rendszeres, tudományos értékelések növeljék. Erre az időre széles körben elterjedt az értékelés tág értelmezése, amely szerint az értékelés az oktatás különböző szintjein történhet, s tárgya lehet az oktatás minden tényezője, emellett az is elfogadottá

vált, hogy az oktatáspolitikákat is lehet, sőt kell értékelni. Konszenzus alakult ki az értékelés értelmezésben abból a szempontból is, hogy az értékelés nemcsak az oktatási reformok megvalósításának, de az oktatáspolitikák „csinálásának” is fontos eleme. Nem maradt el az előzőekhez kapcsolódó elméleti és gyakorlati következtetés sem: az eddiginél nagyobb felelősség hárul az oktatáspolitikára az értékelés, az ellenőrzés menedzselésében.

A fentiekkel összefüggésben az oktatásirányítás területén egyre inkább általánossá vált az a nézet, hogy az értékelés országos és intézményi szinten is növekvő mértékben teljesíthet politikai, valamint menedzseri célokat, tehát nem csak pedagógiai (szakmai) funkciókat tölthet be.

A menedzserkultúra megjelenése és az eredményesség, a minőség, a hatékonyság hangsúlyozása az oktatás területén is felvetette az intézményekhez és a pedagógusokhoz kötődően az elszámoltathatóság és a felelősségvállalás fontosságát. Ezzel összefüggésben az értékelés a valódi elszámoltathatóság és a hatékony változtatás előfeltételeként jelent meg. (5)

Az elmúlt évtizedekben különböző értékelési modellek alakultak ki, amelyek közül a legjellegzetesebbek a következők: célorientált, menedzserorientált, tanácsadói, politikai, pluralista, holisztikus értékelési modellek. A célorientált értékelésben arra koncentrálnak, hogy teljesültek-e a viselkedésekben, teljesítményekben megfogalmazott célok. E megközelítésben központi szerepet kapnak a mérhető célok és a standardizált mérőeszközök. A menedzserment-orientációjú értékelés alapvető szándéka, hogy hasznos információkat adjon a döntéshozóknak, így az értékelés alapvető kritériumai a hasznosság, a rugalmasság. A tanácsadói modellben az értékelők arra törekednek, hogy az értékelendő jelenséget kiegyensúlyozottan vizsgálják, feltárják erős és gyenge pontjait, bemutassák az ellentmondó nézeteket és támpontot nyújtsanak különböző jövőképek megfogalmazásához. A politikai modellben a politika informálása kerül előtérbe, a pluralista modellben széles közönség (mindenki, aki érdekelt az oktatásban) jelenik meg teljes értékű partnerként. A mai idők egyik jellegzetes törekvése a holisztikus értékelés, amelyben az értékelés kritériumai és módszerei szempontjából legfontosabb kívánalom a komplexitás vált. Az értékelési modellek kapcsán is eléggé elterjedtnek mondható a kontingencia-elmélet. Hívei amellet érvelnek, hogy a feltételek, a körülmények sajátosságai nagymértékben befolyásolják, hogy mely modellek lesznek az adott szituációban hatékonyak. Ez felveti a döntéshozók felelősségét az értékelési modellek kiválasztásában.

Egyre több országban foglalkoznak azzal a kérdéssel, hogy milyen az oktatásirányítás és a különböző értékelési modellek viszonya. A centralizált és a decentralizált kormányzás közeledési tendenciájának „fennmaradását” jelzik a különböző elemzések, s ez az értékelés területén is érvényesül, de nem olyan markánsan, mint általában az oktatásirányításban. E jelenséget jól lehet érzékelni a tanulók értékelésénél. Vannak olyan centralizált oktatási rendszerek, ahol megjelenik az országos célokhoz kötött teljesítményértékelés

Több országban vita bontakozott ki arról, hogy milyen szerepet szánjanak a fogyasztói kontrollnak. E diskurzusokban kifejezésre jut, hogy nem lehet abszolútizálni a „vevők” kontrollját, hiszen eltérő érdekeket képviselnek az egyes fogyasztói csoportok, csupán a nevelés, oktatás egy-egy szűkebb területére koncentrálnak, az oktatás nem valódi piac stb. Ugyanakkor tendenciaként kezelhető ma már, hogy a külvilág növekvő érdeklődése az oktatás iránt előbb-utóbb elvezethet függetlenebb kezdeményezésekhez az oktatás értékelésében, s ez valószínűleg a szakmai modell szerepének újrarendelését is szükségessé teszi.

(például Franciaországban), másutt nincs külső, standardizált értékelés (például Spanyolországban). A teljes centralizálásból a decentralizálás irányába lépő rendszerekben a központ ugyan a kezében tartja az adukat, de a különböző szintek között párbeszéd folyik, az értékelésben megjelenik a központi, a helyi és a kliensi szükségletekhez való viszonyítás (például Norvégiában, Svédországban). Az erőteljesen decentralizált rendszerekben az iskolák és a helyi oktatásirányítók jutnak döntő szerephez, s kliensorientáltság érvényesülhet (például az Egyesült Államokban). Vegyes modell alakult ki Nagy-Britanniában, a külső standardizált értékelések mellett az iskolák és a helyi döntéshozók szerepe is jelentős. (6)

A közoktatás minden szintjén (országos, helyi, iskolai) felerősödött az átláthatóság igénye. Egyre erőteljesebben követelik az oktatásban érdekeltek, hogy az értékelők, az oktatásirányítók rendszeresen publikálják az oktatás eredményességét kifejező, világos információkat. Alapvető igény, hogy az értékelők figyeljenek az érdekeltek közötti konzensusra. A modern társadalmakban az értékelés közönsége megváltozott, kiterjedt, így az átláthatóság csak akkor teljesíthető, ha az értékelések nemcsak a szakmai értékelők számára érthetőek. Alapelvvé vált, hogy az értékelés során nyert információkat az értékelők úgy elemezzék, értelmezzék és olyan formába öntsék, hogy érthetőek legyenek a széles nyilvánosság, többek között az oktatáspolitikusok, a családok, a médiumok, a különböző fenntartók stb. számára is.

Az értékelés kapcsán az elmúlt évtizedben az is felmerült, milyen felelősségmodellt, milyen elszámoltatási modellt alkalmazzanak, miként ellenőrzik az oktatás egyes szintjeit, illetve hogyan hassanak rájuk. A különböző oktatási rendszerekben döntően a következő modellek jelentek meg: a nyilvánosság kontrollja, a szakmai felelősségmodell és a fogyasztói modell. Az eltérő értékelési modellek más és más kritériumokat adnak a hatásvizsgálatokhoz, s természetesen mindegyiknek vannak előnyei és hátrányai is. A modellek közül az oktatáspolitikának kell választania körültekintő elemzések alapján. Több országban vita bontakozott ki arról, hogy milyen szerepet szánjanak a fogyasztói kontrollnak. E diskurzusokban kifejezésre jut, hogy nem lehet abszolutizálni a „vevők” kontrollját, hiszen eltérő érdekeket képviselnek az egyes fogyasztói csoportok, csupán a nevelés, oktatás egy-egy szűkebb területére koncentrálhatnak, az oktatás nem valódi piac stb. Ugyanakkor tendenciaként kezelhető ma már, hogy a külvilág növekvő érdeklődése az oktatás iránt előbb-utóbb elvezethet függetlenebb kezdeményezésekhez az oktatás értékelésében, s ez valószínűleg a szakmai modell szerepének újragondolását is szükségessé teszi.

A decentralizált oktatási rendszerekben az oktatás iskolai szintű menedzselése került előtérbe, ami több új megközelítési módot és problémát vetett fel az értékelés területén. Az oktatás- és értékelési politikák főként a következőkkel szembesültek az elmúlt évtizedben:

- milyen módon lehet elérni az országos szándékok teljesülését iskola szintű menedzselés esetén, milyen szerepet tölthetnek be a külső, központi értékelések az iskolák ön-értékelésében, fejlesztésében, illetve a felelősség megállapításában, az oktatás átláthatóvá tételében stb.; (7)

- előbbre kell jutni az értékelési standardok és a minőségindikátorok meghatározásában mind az eredményes és hatékony iskola értékelésénél, mind az országos szintű, az oktatási rendszer egészét vizsgáló elemzéseknél; (8, 9)

- szükség van olyan értékelési politikák kialakítására, amelyek hatékonyan hozzájárulnak az intézményi minőségkultúra fejlesztéséhez. (10, 11)

Jó néhány országban az oktatás részévé vált a teljesítménykultúrának az az értelmezése, amely kimondja, hogy csak világosan megfogalmazott operacionalizált célok, az ezekhez illeszkedő módszerek, eszközök alapján lehet az oktatás eredményeit megfelelően értékelni. (12) A kilencvenes évekre az OECD-országok többségében fordulat következett be a kormányzatok értékelési törekvéseiben, s a bemenet ellenőrzéséről a kime-

neti kontrollra való áttérés vált meghatározóvá a minőség és az esélyegyenlőség jegyében. Ehhez kötődően a tanulói teljesítmények és azok értékelései az oktatáspolitikák központi kérdéseivé váltak. Ugyanakkor a kimeneti oldalú szabályozás szorosan összekapcsolódott a tantervek folyamatos megújulásának kérdésével. Egyszerre vált megoldandóvá a nevelés és a képzés területén a tudás értelmezése, illetve a magas standardok megfogalmazása és teljesítése, valamint mérése. E kérdések sokféle vitára ösztönözték a szakembereket, s egyes országokban különböző szinteken, különböző intenzitással vitakoznak napjainkban is a tudás jellegéről, a standardizálás típusairól és kialakításának folyamatairól. (13; 8)

Számolni kell a tanulók teljesítményének értékelésében a tanárok növekvő autoritásával és bizonyos pszichometrikus elvek alkalmazásának megkérdőjelezésével is. Az ön-szabályozó tanulásra koncentráló nevelésben, oktatásban nem lehet megkerülni a tanítás és az értékelés integrációjának kérdését sem.

Több elemzés jelzi, hogy a rendszeres értékelés egyik kulcskérdése az értékelők értékelése. Kiket érinthet ez? A központi és más oktatásirányítókat, a különböző szakmai értékelőket, intézményi szinten az igazgatókat, a tanárokat stb. Az e kérdéssel foglalkozó munkákban felmerült az is, hogy sajnos az országok többségében hiányzik a bátorság és a megfelelő kompetencia az ilyen jellegű értékelések megrendelésére és megszervezésére.

Az oktatási rendszerekben több szinten, többféle funkcióval jelenik meg az értékelés, ezért módszerei és technikái és az ezekkel kapcsolatos megoldatlan problémák is befolyásolják az értékelési kultúra alakulását. Többek között például a kvalitatív és a kvantitatív adatok közötti egyensúlyra törekvés, a mennyiségi értékelés leegyszerűsítő jellege, az egyének és a különböző szintű rendszerek értékelésének a viszonya, a tudományos értékelés hatása az oktatás egyes szektoraira, az oktatás különböző szintjein eltérő módszertani kultúrából fakadó kommunikációs zavarok. Az egyének teljesítményének értékelésére már gyakran alkalmaznak standardizált tesztek, a programok értékelésében azonban még nem alakultak ki standardizált eszközök, az oktatási rendszerek értékelésében még mindig a műértő megközelítés dominál. Az iskolaértékelés és az önértékelés módszerei még csak a kezdeteknél tartanak. E gondok miatt a különböző területeken, szinteken megszerzett információkat nehéz összekapcsolni, illetve egymásra vonatkoztatni, így sok adat elvész az oktatásfejlesztés szempontjából. Többek közt ezért is jelentős eltérés van az értékelés területén a politikai szándékok, a deklarációk és az értékelés mindennapi gyakorlata között. (2)

Az értékelés funkcióinak és szintjeinek bővülése egyre inkább felveti a metodikai megújulás szükségességét, többek között a sokágú, sokféle módszert magába foglaló értékelési stratégiák kialakítását, a hagyományos papír-ceruza tesztek túlsúlyának a megtörését. A módszertani megújulással foglalkozó értékelési munkák kitüntetett szerepet szánnak a többféle értékelési adatot szintetizáló portfóliós értékeléseknek, amelyek tartalmazhatnak rendszeres megfigyeléseket, teljesítményteszteket, szerény méréseket, hosszú távú tanulmányokat, metaelemzéseket stb.

Az új értékelési kultúrában részben a szakmai értékelőkkel kapcsolatban fogalmaznak meg újabb igényeket, s erőfeszítéseket tesznek a nem professzionális értékelők bevonására és továbbképzésre is. Gyakran lehet találkozni a hivatalos értékelőkkel szembeni kételeyekkel, szkepticizmussal s a nem szakmai értékelők iránt megnyilvánuló bizalommal. Regionális és iskolai szinten is érzékelni lehet, hogy minél kimunkáltabbak a módszertani megközelítések és értékelési eszközök, annál inkább az értékelési szakemberek ügyvé válik az értékelés (az adatok értelmezése is), ami egyrészt hátráltatja az önértékelést (például tanárok esetében), másrészt korlátozza a laikusok bevonását.

Új értékelési kultúra kialakulásának lehetünk tanúi a nevelés, az oktatás eredményességének, minőségének és hatékonyságának növelése érdekében. A legtöbb országban e folyamat gyakorlatban megnyilvánuló jellegzetességei a következők:

- növekszik az értékeléssel kapcsolatos tudatosság;
- megjelenik az értékelési stratégiák, politikák iránti igény;
- a nyilvánosság jelentősége megnő;
- kibővül az értékelők köre;
- a szakmaiság szintje emelkedik, sokasodnak az objektivebb és a több információ alapján történő értékelések;
- felerősödik a felelősségvállalás és az elszámoltathatóság igénye.

Az előzőekből is látható, hogy a tanulók teljesítményének értékelése folyamatosan változó oktatáspolitikai és értékelési kultúrába illeszkedik be. Kettős tendencia érvényesül: egyrészt a tanulók tudásának értékelése elveszíti kizárólagosságát a tanárok, illetve tágabban az intézmény és az oktatási rendszer hatékonyságának, az oktatás eredményességének, minőségének a megítélésében, másrészt intenzívebben több szinten épül be az oktatási rendszer szabályozásába, erőteljesen kötődve a minőség és az eredményesség problémájához.

A különböző értékeléssel foglalkozó elemzések azt mutatják, hogy megmaradnak az értékelés hagyományos pedagógiai funkciói (személyiségfejlesztés, tájékoztatás, minősítés stb.), de eltolódás figyelhető meg a rendszerszintű, a menedzselés szempontjából is hasznos, a szélesebb szakmai és laikus közönséget is kiszolgáló, komplex értékelés irányába. (1)

Jegyzet

- (1) GUTHRIE, J. W.: *Evolving political economics and the implications for educational evaluation*. In: *Evaluating and Reforming Education Systems*. OECD Publ., Paris, 1996. 61–83. old.
- (2) KALLEN, D.: *New Educational Paradigms and New Education Policies*. In: *Evaluating and Reforming Education Systems*. OECD Publ., Paris, 1996. 7–25. old.
- (3) HALÁSZ Gábor: *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. OKKER, Bp, 2001.
- (4) VÁRI Péter: *A tanulói teljesítmények mérése itthon és külföldön*. In: *Monitor '95*. 1997.
- (5) KOGAN, M.: *Az új értékelő állam*. Educatio, 1993/3. sz. 399–416. old.
- (6) KOGAN, M.: *Monitoring, control and governance of school systems*. In: *Evaluating and Reforming Education Systems*. OECD Publ., Paris, 1996. 25–45. old.
- (7) NEVO, D.: *School-based evaluation: a dialogue for school improvement*. Pergamon, UK, 1995.
- (8) *Performance Standards in Education*. In: *Search of Quality*. OECD Publ., Paris, 1995. 220. old.
- (9) *Education at a Glance*. OECD Indicators. OECD, Paris, 1995.
- (10) SETÉNYI János: *A minőség kora. Bevezetés az iskolai minőségbiztosítás gyakorlatába*. RAABE, Bp, 1999.
- (11) GREEN, J. M. – JONES, R. M.: *The Education Quality and Accountability Office*. Ontario, 1999. *Response to the Need for Education Accountability and Improvement*. In: *International Studies in Educational Administration*. No. 1. 55–62. old.
- (12) McLEAN: *The European Union and the Curriculum*. In: *Oxford Studies in Comparative Education*. 1995. 29–45. old.
- (13) CSAPÓ Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris, Bp, 1998

Irodalom

- A minőség tizenhat mutatója. Európai jelentés az iskolai oktatás hatékonyságáról*. Új Pedagógiai Szemle 2000/9. sz. 111–128. old.
- BÁTHORY Zoltán: *Értékelés a pedagógiában*. Pedagógiai Szemle 1972/3. sz.
- HUSÉN, T.: *Schooling in modern Europe. Exploring major issues and their ramifications*. In: *International Review of Education* 1993/6. sz. 499–509. old.
- Key data on education in the European Union*. '95. European Commission, Brussels – Luxemburg, 1996.
- KOZMA Tamás (szerk.): *Euroharmonizáció*. OI., Educatio K., Bp, 1998.
- MIHÁLYI Ildikó: *Összehasonlító mérés és értékelés a nemzetközi pedagógiai gyakorlatban*. Új Pedagógiai Szemle 2000/6. sz.
- TOMPA Klára: *Az iskola tevékenységének értékelése: fenntartói értékelés, külső értékelés, önértékelés*. In: PÓCZE Gábor (szerk.): *A közoktatási intézmények tevékenységének tervezése és ellenőrzése*. OKI Bp, 1997. 127–139. old.
- VÁRI Péter (szerk.): *A tanulók tudásának felmérése*. OKI, Bp, 13–43. old.

Érettségi és felvételi külföldön

Oktatásfejlesztési tanulságok

Egy ország vizsgarendszerének jelentősége elsősorban abban van, hogy szabályozó erejénél fogva közvetlenül is befolyásolja a társadalmi munkamegosztást, a munkaerő képzettségét, a társadalmi mobilitást, benne az egyéni karrierépítés lehetőségeit. Az érettségi vagy a felvételi vizsga olyan szűrő, amely – az egyéni kvalitásoktól persze nem függetlenül – a tudáshoz való intézményes hozzáférést teszi lehetővé vagy éppen lehetetlenné.

Korunkban ennek nagyobb szerepe van, mint korábban, mert a tudáselosztás szabályozása a származás vagy a vagyon által megszerezhető jobb társadalmi pozícióknak egy sajátos korrekcióját, tömegméretű redistribúcióját jelenti. Ezért rendkívül nagy az oktatáspolitikusok felelőssége abban, hogy a tudáshoz való intézményes hozzáférést hogyan szabályozzák, mennyire nyitják ki az iskolák kapuit a tömegek előtt, illetve a nagyobb mértékű előrejutást biztosító képzettséget mennyire teszik exkluzívvá.

Noha a modern társadalmakban az iskolázottsághoz és a szabad szakmaválasztáshoz való jog már nem csak az állampolgároknak, hanem az ott tartózkodó más államok polgáira is vonatkozik, a valóságban ezt a jogot számos szabályozó tényező, köztük maga a vizsgarendszer is korlátozhatja. Érdemes tehát módszeresen áttekinteni, mi mindenre és milyen módon terjedhet ki a vizsgarendszer szabályozó ereje, és ez miként befolyásolhatja egy adott társadalom demokratikus működését, benne az egyének boldogulását.

A vizsgarendszer szabályozó ereje

A vizsgarendszer szabályozó ereje az oktatás teljes vertikumára kiterjed, és egy adott társadalom iskolázottságának kvantitatív és kvalitatív jellemzőit alapvetően befolyásolja. Az iskolázottság kvantitatív jellemzőinek körébe olyan vonások tartoznak, mint a tömegoktatás kiterjedésének mértéke, benne a hátrányos helyzetű társadalmi csoportoknak az intézményes oktatásban való tényleges részvételi lehetőségei. Az iskolázottság kvalitatív vonásait elsősorban a műveltségisményre gyakorolt hatásában ragadhatjuk meg, aszerint, hogy a vizsgarendszer tartalmi követelményei az általános műveltséget és a specializációt, a tényismereteket és a művelti, illetve egyéb képességeket, valamint az idegen nyelvtudást mennyire részesítik előnyben. A kvantitatív és a kvalitatív jellemzők a tudáselosztás redistribúciójának olyan mutatói, melyek a társadalmi mobilitás mértékéhez kötött egyéni boldogulásnak nemcsak az adott országon belüli, hanem a más országokra kiterjedő lehetőségeit is körvonalazzák.

Kvantitatív jellemzők

A tömegoktatás kiterjedésének mértéke. A külföldi tapasztalatok áttekintése során nyilvánvalóvá vált, hogy az oktatás tömegesedése és a vizsga szabályozó ereje kölcsönhatásban áll egymással. Egyfelől úgy, hogy a vizsgarendszerben elinduló változásoknak a tömegoktatás organikus kiterjedése az egyik döntő motívuma, másfelől pedig úgy, hogy a vizsgarendszer megváltoztatásával növelhető vagy csökkenthető az oktatás organikus tömegesedésének a mértéke.

Példák sorát láthattuk arra, amikor azért kellett egy működő vizsgarendszerbe oktatáspolitikai eszközökkel beavatkozni, mert nem tartott lépést az oktatás organikus tömegesedésének mértékével. A hatvanas évek közepén a középiskolázás tömegesedése motíválta Angliában a könnyebben letehető CSE (középiskolai vizsgakövetelmények) bevezetését, mert a 16+ vizsgaszinten működő GCE (felsőoktatási vizsgakövetelmények) túlságosan nehéz volt azoknak, akik nem szándékoztak továbbtanulni. A nyolcvanas évek közepén viszont már a felsőoktatás tömegesedése indokolta a GCSE bevezetését, a különböző 16+ vizsgák minősítési kategóriáinak az összehangolását, mert a kétfokozatú vizsgarendszerben csak így lehetett biztosítani, hogy azok se maradjanak ki végleg a felsőoktatásból, akiknek továbbtanulási ambíciói csak későbbi életkorukban alakultak ki. Az oktatás organikus tömegesedésére az angol oktatáspolitikai támogatón reagált, mert a vizsgarendszer szabályozó erejét használva először a középfokú iskolázottság korlátait

A tömegoktatással kapcsolatos oktatáspolitikai döntések a második világháború utáni időszakban váltak világszerte megkerülhetetlenekké, mikor először a középfokú, majd sok országban a felsőfokú oktatás tömegesedése is megindult. Az iskolázottság iránti igény növekvő trendje a kilencvenes évekre már majd' minden államot elérte, az OECD-országokban pedig robbanásszerű tömegesedést eredményezett. Az 1998-as adatok szerint legtöbbször 70 százalék, négy országban (Németország, Izland, Japán, Új-Zéland) pedig 90 százalék fölé került a középiskolát végzettek aránya, akiknek háromnegyed része valamilyen felsőoktatásra felkészítő középiskola-fajtába járt.

szüntette meg a középiskolai és a felsőoktatási követelmények szétválasztásával, később pedig a felsőoktatás további tömegesedését is elősegítette azzal, hogy a GCSE-t bevezetve, a második esélyt is megteremtette a későbbi évek továbbtanulására.

A tömegoktatás és a vizsgarendszer kölcsönkapcsolatát Kína példáján is elemezhetjük, ahol a tömegesedés csak a kilencvenes években vált oktatáspolitikai beavatkozást igénylő kérdéssé, és akkor is csak a kötelező iskolázottság tekintetében. Az összes iskola-fokozat végpontján megjelenő vizsgakötelezettségek legalsó fokozatát, az alsó középiskolába belépőt adó 12+ vizsgát az ország legtöbb tartományában eltörölték, és csak ott hagyták meg, ahol a 15 éves korig tartó tan-kötelezettség egyelőre elvi deklaráció maradt. Noha a felső középiskolába még mindig a szelektív jellegű 15+ vizsga letételével lehet bejutni, a felsőoktatás tömegesebbé tételének igénye már jelentkezik. Egyre több az olyan továbbtanulási hely, mely külön felvételi vizsga nélkül, a 18+ középiskolai bizonyítvány alapján veszi fel a hallgatókat.

E két példa is bizonyítja, hogy a vizsga szabályozó ereje a tömegoktatás mértékét köz-

vetlenül is befolyásolja. A tömegoktatással kapcsolatos oktatáspolitikai döntések a második világháború utáni időszakban váltak világszerte megkerülhetetlenekké, mikor először a középfokú, majd sok országban a felsőfokú oktatás tömegesedése is megindult. Az iskolázottság iránti igény növekvő trendje a kilencvenes évekre már majd' minden államot elérte, az OECD-országokban pedig robbanásszerű tömegesedést eredményezett. Az 1998-as adatok szerint legtöbbször 70 százalék, négy országban (Németország, Izland, Japán, Új-Zéland) pedig 90 százalék fölé került a középiskolát végzettek aránya, akiknek háromnegyed része valamilyen felsőoktatásra felkészítő középiskola-fajtába járt. 1990 és 1997 között az OECD-országok túlnyomó részében több mint 20 százalékkal nőtt a felsőoktatásban részt vevők köre, és nyolc olyan ország is van, ahol több mint 50 százalékkal. A növekedés mérlegét tekintve a felsőoktatási intézmények hallgatóinak aránya ma már 40 százalék körül jár („Education at a Glance”, OECD Indicators. OECD, 2000, 138., 150. old).

Mindebből az a tanulság szűrhető le, hogy az érettségi és felvételi vizsgarendszerrel kapcsolatos döntések egyik kulcspontja mindenképpen az, hogy miként viszonyul az oktatáspolitikai az oktatás organikus tömegesedéséhez: engedi, segíti vagy esetleg gátolja. Mint a külföldi tapasztalatok áttekintése során láthattuk, a tömegoktatás növekedési trendjéhez igazodtak és nagyrészt erre a jelenségre reagáltak az érettségivel és felvételi-vel kapcsolatos reformkonceptiók, az elvek vagy a működés megváltoztatására irányuló fejlesztési szándékok.

A hátrányos helyzetű társadalmi csoportok lehetőségei. Noha az oktatás tömegesedése önmagában is növeli a hátrányos helyzetű társadalmi csoportoknak az intézményes oktatásban való részvételi lehetőségeit, mégsem mindegy, hogy milyen az arányuk a magasabb képzettséget nyújtó iskolákban. Kifejezetten oktatáspolitikai döntés kérdése tehát az, hogy a vizsgarendszer szabályozó ereje kiterjed-e valamifajta pozitív diszkriminációra, az esélyegyenlőség biztosítására vagy az úgynevezett második esély megadására a társadalmi mobilitás szélesebb körű érvényesülése érdekében.

Az elemzett országok vizsgarendszereire visszatekintve, helyenként és koronként, a társadalmpolitikai törekvésektől függően, különböző prioritásokkal és különböző megoldásokkal találkozhattunk a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok oktatáspolitikai támogatását illetően. Az Egyesült Államok kvótarendszere például a feketék pozitív diszkriminációját szolgálta a hatvanas években, Svédországban pedig a bevándorló külföldieket segítette az a hetvenes évektől a kilencvenes évek elejéig tartó intézkedés, hogy a felsőoktatási férőhelyek 10 százalékát fenntartották a számukra.

Az esélyegyenlőség biztosításának egy konkrét példáját viszont Izraelben láthattuk, amennyiben az etnikai kisebbségi csoportok tagjai az utóbbi években már saját anyanyelvükön tehetik le a felvételi alkalmassági vizsgát. Ugyancsak az esélyegyenlőség elvének érvényesülését szolgálták a tudásmérő eszközök részrehajlásával kapcsolatos vizsgálatok, melyek kimutatták, hogy a felvételi alkalmassági tesztek Svédországban például a felnőttek és a nők, Izraelben viszont az etnikai kisebbségek képességeit becsülték alá.

Mivel a pozitív diszkrimináció összemosta az egyéni esélyeket a csoportesélyekkel, az esélyegyenlőség elve pedig csak részlegesen és bizonytalanul érvényesült, a kilencvenes évektől az úgynevezett második esély megteremtésének lehetőségei kerültek a hátrányos helyzetűeket támogató oktatáspolitikai stratégiák fókuszába. Erre utal a svéd felvételi alkalmassági teszt általános bevezetésének példája, mely vizsga létele a felnőttek és a külföldiek, valamint a középiskolát nem megfelelő eredménnyel végzett fiatalok számára is második esélyt jelent a továbbtanuláshoz. Ugyanígy a második esély biztosításának körébe tartozik a rövidebb képzési idejű nappali és a munka melletti felnőttoktatás különböző formáinak nagy mértékű terjedése, mely, mint például az Egyesült Államokban láthattuk, jelentősen megemelte a nők, de még a hátrányos helyzetű csoportok, köztük az etnikai kisebbségek és a fizikailag fogyatékosok felsőoktatási részarányát is. Mindezen erőfeszítések ellenére a hátrányos helyzetűek iskolázottsági mutatói és a továbbtanulók közötti képviseleti aránya még mindig sokkal alacsonyabb, mint a magasabb társadalmi csoportokhoz tartozóké. Különösen igaz ez a magasabb és a munkaerőpiacon jobban eladható képzettséget nyújtó intézményekben. A különböző országok oktatáspolitikájában így továbbra is kérdéses az, hogy a vizsgarendszer szabályozó erejét miként terjesszék ki a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok iskolázottsági arányainak hatékonyabb növelésére.

Kvalitatív jellemzők

Általános műveltség és specializáció. Mint a vizsgált országok többségében láthattuk, ezek viszonya különösen a felső középiskolában válik kiélezetté, mivel a felsőoktatás speciális tartalmi követelményei ellene hatnak a közoktatás általánosan művelő funkciójának. Ezt a feszültséget kívánták valahogy oldani például az Egyesült Államokban a 20. század első felének reformhullámai során, minthogy ott az oktatás tömegesedése már ko-

rán elérte a középiskolát. De ezzel küzdenek ma is Angliában, amikor az „A” szintű tantárgyi érettségire felkészítő felső középiskolában kettőnél több vizsgatárgy (lásd „AS” tárgyak) tanulására próbálják késztetni a jelölteket, és hasonló a probléma Hongkongban is, mivel a jelöltek többsége az idegen nyelveket választja vizsgatárgyakként.

Mint azonban a különböző vizsgarendszerek érettségi vizsgaszabályainak és tartalmi követelményeinek leírásából kiderül, a többi ország határozottabban kiáll a középiskola általánosan művelő funkciója mellett. Angliával és Hongkonggal ellentétben például Németországban, Hollandiában, Kínában, Szingapúrban a középiskola vizsgafelkészítő szakaszában is – a tanulói pályairányok szerint differenciált, mégis – széles alapú képzést nyújtanak. Ennek megfelelően a vizsga sem szűkül le 2–3 választható tantárgyra, mint Angliában vagy a nyelvekre, mint Hongkongban. Például Hollandiában 5–6, Kínában 9, Szingapúrban 6 tárgyból, köztük kötelező tárgyakból is kell vizsgáznuk a jelölteknek. Németországban pedig nemcsak a 4 vizsgatárgy számít bele az érettségi eredménybe, hanem bizonyos szabályok szerint az Abitur osztályokban szerzett minősítések is.

A felsőoktatás speciális igényeit a vízumértékű érettségit nyújtó országok egy részében, például Németországban, Hongkongban, Szingapúrban úgy próbálják jobban kielégíteni, hogy szintezik a vizsgatárgyakat. Alapszinten az általános műveltséget, emelt szinten a speciális ismereteket kéri számon.

A szakközépiskolai vizsgákkal kapcsolatban itt meg kell említenünk, hogy a specializációt nemcsak a felsőoktatás, hanem a közép- és felsőfokú szakképzés is igényli. Noha az oktatáspolitikai szándékok e tekintetben is az általános műveltség prioritását tükrözik, az iskolázottság tömegesebb lehetőségeit nyújtó szakképzésben ezt világszerte kevésbé tudják érvényesíteni.

Tényismeretek és műveleti/egyéb képességek. A vizsgarendszer szabályozó ereje kvalitatív értelemben a műveltségeszemély alakulására is kiterjed. A vizsgafeladatok és a kötelező vizsgatárgyak ugyanis alapvetően meghatározzák, hogy mit tekintenek egy országban vagy régióban a műveltségeszemély fontos részének. Csak a tudást, ezen belül a tényismereteket, vagy az olyan műveleti képességeket is, mint az analízis, szintézis, problémafelismerés és problémamegoldás, kritikai gondolkodás. Noha a deklaráció szintjén mindenhol részét képezi az érettségivel kapcsolatos fejlesztési törekvéseknek, hogy a tényismeretek számonkérése mellett törekedjenek a műveleti képességek fejlettségének vizsgálatára, a tömeges vizsgáztatás körülményei között ez igen idő- és pénzigényes. Így a vizsgafeladatok útján történő képességvizsgálat többnyire a belső vizsga vagy az iskolai értékelés keretei között marad, ahogy például Hollandia, Kína vagy Szingapúr esetében láthatjuk. Ez nem jelenti azt, hogy a külső vizsgákon csak a tényismereteket kéri számon, például a német emelt szintű írásbelin az alkalmazás és a problémamegoldás szintjének elérését is megkövetelik, de azt mindenképpen jelenti, hogy a műveleti képességek vizsgálatára nem elsősorban az írásbeli tesztelésen, hanem inkább a vizsgák gyakorlati részében vagy a projekt munkák értékelése során kerül előtérbe.

A legtöbb országban megjelenő kötelező vizsgatárgyak kiválasztása azonban azt jelzi, hogy nem a tényismeretek számonkérése uralja általában a vizsgáztatást. A kötelező vizsgatárgyak ugyanis jellemzően transzfertárgyak, és körükben a matematika, az anyanyelv és legalább egy idegen nyelv mindenütt megtalálható. Bármely pályairányról legyen tehát szó, a matematikai és a verbális gondolkodás fejlettségének vizsgálatát meghatározónak tekintik az érettségien és a felvételin egyaránt. Különösen így van ez a felvételi vizsgák esetében. Például az Egyesült Államokban, Svédországban és Izraelben használatos SAT típusú alkalmassági teszt a matematikai és a verbális gondolkodás fejlettségét méri a jövődiplomás kiválasztásában.

Csak az ázsiai országokra jellemző, hogy a továbbtanulók megítélése nem szűkül le az intellektuális képességek mérésére. Kínában, Szingapúrban és Japánban a fizikai és a morális fejlettség, illetve az állampolgári tudatosság és a személyiségvonások vizsgálata

is szorosan hozzátartozik a jelöltek szummatív értékeléséhez. Ez azt mutatja, hogy ezekben az országokban a vizsgarendszer szabályozó ereje nemcsak a műveltségcsomópont, hanem az embereszmény alakulására is hatással van.

Idegen nyelvek ismerete. A különböző országok vizsgarendszereinek tanulmányozása során azt is megfigyelhetjük, hogy van, ahol nagyobb súlyt fektetnek az idegen nyelvek ismeretére, mint másutt. Azokon a kisebb helyeken, például Hongkongban és Szingapúrban, melyek történelmi helyzetüknél fogva az angolszász világhoz kötődnek, nem túl meglepő, hogy a magas szintű angol nyelvi kommunikációt a vizsgák alapvetően megkövetelik. Olyannyira, hogy például Hongkongban csak a Kínához való visszacsatolás után kezdett csökkenni a minden tárgyból csak angol nyelven vizsgázók száma.

A 20. század végétől felgyorsuló globalizáció azonban az idegen nyelvek ismeretét, döntően az angol nyelvtudást oly mértékben felértékelte a munkaerőpiacon, hogy mint láthattuk, szinte mindenütt bekerült a nem angol nyelvű országok vizsgakövetelményei közé. Néhány európai államban az idegen, főként az angol nyelvtudás jelentőségének felismerése már sokkal korábban megtörtént. Svédországban az angol nyelvi teszt a hetvenes évektől része a folyamatos értékelésnek, Hollandiában és Németországban pedig a különböző iskolatípusok egyik differencia specifikája éppen az, hogy hány idegen nyelvet tanítanak, illetve hány nyelvből kell vizsgát tenni az érettségien.

Összegezve az elmondottakat, a vizsgarendszer szabályozó ereje tehát kvalitatív értelemben arra hat leginkább, hogy a munkaerő képzettsége mennyire lesz konvertibilis. Az oktatáspolitikai vizsgarendszerrel kapcsolatos fejlesztési törekvéseinek így nem csak az lehet a célpontja, hogy az iskolázottságot, benne a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok képzettségét növelje. Ezzel egyenrangú célpontnak tekinthető az is, hogy az általános műveltségre alapozott specializációt, a matematikai és a verbális gondolkodást, valamint az idegen nyelvi kommunikációt prioritásként kezelve, minél több ember számára átjárhatóvá tegye a rokonszakmákat és a nemzetközi munkaerőpiacot egyaránt.

A vizsgarendszer átalakítását befolyásoló tényezők

Mint az előzőekből egyértelműen kitűnik, az érettségi és felvételi vizsgarendszer meghatározó szerepet játszik az iskolázottság mennyiségi és minőségi mutatóinak alakulásában. Ezek után joggal merül fel a kérdés, hogy milyen tényezők befolyásolják a vizsgarendszert, illetve e tényezők milyen jellegű összefüggéseit kell számításba venniük az oktatásfejlesztőknek, ha a kvantitatív és kvalitatív mutatók tekintetében a vizsgarendszer átalakításával akarnak valamilyen koncepcionális változást elérni.

A vizsgarendszer átalakítását befolyásoló tényezők között különbséget látunk abban a vonatkozásban, hogy az oktatásirányítás egészéhez vagy csak a vizsgamodellhez tartoznak-e. Az oktatásirányításnak a vizsgarendszer mellett még két alapvető tényezője van: az iskolaszervezet és a tantervi irányítás. Mivel a tagolt vagy egységes iskolaszervezetben, illetve a centralizált vagy decentralizált tantervi irányításban bekövetkezett változás mindig maga után vonja a vizsgarendszer átalakítását is, e tényezők között a vizsgarendszer szempontjából interherens összefüggést feltételezünk.

A vizsgamodell részét képező tényezők viszont nem függenek közvetlenül az iskolaszervezettől vagy a tantervi irányítástól. Az, hogy van-e vizsga vagy nincs, külső és/vagy belső, egy- vagy kétlépcsős, illetve tantárgyi vagy tantárgycsoportos, tagolt és egységes iskolaszervezetű, centralizált és decentralizált tantervi irányítású ország vizsgamodelljét egyaránt jellemezheti. Ezért a felsorolt tényezők csak a vizsgamodellen belüli, tehát inherens összefüggéseket alkotnak.

A továbbiakban interherens és inherens összefüggések szerinti csoportosításban elemezzük a vizsgarendszer átalakítását befolyásoló tényezőket, kiemelve a legjellemzőbb kapcsolódási pontokat a vizsgált országokból vett példákon keresztül.

Interherens összefüggések

Iskolaszervezet és kettős vizsgáztatás. Noha a vizsgarendszer hazai fejlesztői körében eléggé elterjedt az a nézet, hogy a kettős vizsgáztatás megszüntetésének feltétele az egységes, külső és standard érettségi, a külföldi példákból az a tanulság szűrhető le, hogy a felvételi vizsga kiváltási lehetősége nem az érettségi modelljében, hanem alapjában az adott ország iskolaszervezetében gyökerezik.

Vízumértékű érettségi Németországban, Hollandiában, Angliában, Hongkongban és Szingapúrban létezik. A német és a holland iskolaszervezet igen tagolt, a középfokon eltérő színvonalú képzettséget nyújtó, különböző pályairányok felé mutató iskolatípusok találhatóak. A potenciális továbbtanulók szelekciója tehát már a középfokon megtörténik, így nincs szükség külön felvételi vizsgára, minthogy a középiskolásoknak eleve csak egy kisebb részét készítik fel a felsőfokú képzésre.

Angliában és az angol mintákat követő ázsiai országokban másképp érvényesül az előszelekció elve. A kétfokozatú vizsgarendszer keretén belüli 16+ vizsga differenciált minősítési rendszerével választják ki azokat a középiskolásokat, kiket a két éves „sixth form”-ban készítenek fel a felvételt kiváltó érettségi vizsgafokozatra. Az iskolaszervezet tagoltsága ezekben az országokban ugyan később, de a tankötelezettségen túli szakaszban mégis csak megjelenik.

Az iskolaszervezet és a kettős vizsgáztatás összefüggéseit illetően a hazai vizsgarendszer-fejlesztők számára az a tanulság vonható le, hogy még akkor is elkerülhető a kettős vizsgáztatás, ha a meritokratikus jellegű szelekció kemény oktatáspolitikai prioritás. Egységes iskolaszervezet esetében elegendő a felvételi, tagolt iskolaszervezet esetén pedig az érettségi, függetlenül attól, hogy külső vagy belső, standard vagy nem standard vizsgáról van szó. Az iskolaszervezet tehát csak a kettős szelekciót befolyásolja közvetlenül, magát a szelekciós elvet nem

Mindebből azonban nem következik, hogy ahol nem tagolt, hanem egységes a középfokú iskolaszervezet, ott feltétlenül van kettős vizsgáztatás. Japánban és az Egyesült Államokban a középiskola nem vizsgával, hanem középiskolai bizonyítvánnyal zárul, így a szelekciós célú felvételi vizsga csak azokat érinti, akik tovább akarnak tanulni.

Svédország a kilencvenes évek elejéig kivételnek tűnhetett e szabály alól, minthogy ott a folyamatos értékelés mindkét vizsgát kiváltotta, noha az egységes, csak pályairányok szerinti sávokkal differenciált iskolaszervezetű országok között tartották számon. Lehetne a norma-orientált, az országos átlag-

hoz viszonyított standardizált értékelési rendszer szelekciós hatására hivatkozni, ha nem tudnánk, hogy ez csak az egyik, célját tekintve valamifajta minőségbiztosító eleme volt a „nyitott kapus” oktatáspolitikának. Tudjuk azonban, hogy a felvételi rendszer olyan csoport-kvóta alapján működött, mely az esélyegyenlőség elvét a meritokratizmus fölé helyezve még azoknak is bejutást biztosított, akik egyáltalán nem végeztek felső középiskolát. A kilencvenes évekig jellemző svéd ellenpélda tehát csak azt bizonyítja, hogy még egy egységes iskolaszervezetű országban is lehet olyan oktatáspolitikai, mely az érdem szerinti szelekciós versenyvizsgát sem érvényesíti a jövőndő diplomások kiválasztásában, mert a társadalmi mobilitást előbbre valónak tartja.

Az iskolaszervezet és a kettős vizsgáztatás összefüggéseit illetően az a hazai vizsgarendszer-fejlesztők számára az a tanulság vonható le, hogy még akkor is elkerülhető a kettős vizsgáztatás, ha a meritokratikus jellegű szelekció kemény oktatáspolitikai prioritás. Egységes iskolaszervezet esetében elegendő a felvételi, tagolt iskolaszervezet esetén pedig az érettségi, függetlenül attól, hogy külső vagy belső, standard vagy nem standard vizsgáról van szó. Az iskolaszervezet tehát csak a kettős szelekciót befolyásolja közvetlenül, magát a szelekciós elvet nem. Mint a svéd példából láthattuk, a szelekció oktatás-

politikai kérdés, mely visszavezet a vizsgarendszer szabályozó erejének kvantitatív célpontjához. Ahhoz, hogy milyen mértékben, a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok társadalmi mobilitásának segítését is beleértve kívánja-e az oktatáspolitikai az oktatás organikus tömegesedését támogatni.

Tantervi irányítás és a vizsgakövetelmények egységessége. A kilencvenes évek elejétől kétirányú fordulat volt megfigyelhető a világban a vizsgarendszert keményen befolyásoló tantervi irányítás szempontjából. A centralizált országok egy része elindult a decentralizáció útján, és fordítva, a decentralizált országok közül jó néhány centralizálódott. Az elemzett országok közül Svédország az előbbire, Hollandia az utóbbira példa. 1993 után éppen a tantervi decentralizáció hatására következett be gyökeres fordulat a svéd vizsgarendszerben. Bár az érettségi vizsgát kiváltó folyamatok értékelés fennmaradt, normaorientált helyett kritériumorientált lett; azon egyszerű oknál fogva, hogy a korábbi egységes és központi tanterv híján az értékelési követelményeknek főként a differenciált iskolai tantervekhez kellett igazodniuk. Noha az iskolai értékelés segítésére a standard mérőeszközök közül megmaradt néhány, megszűnt ezek korábbi dominanciája, így a tanulók teljesítményének minősítése alapján szubjektívvá vált. Mindezek következményeként a középiskolát végzettek számára is lehetővé kellett tenni a korábban nem létező felvételi vizsgát, minthogy nem volt már olyan alap (lásd az országos átlaghoz viszonyított normaorientált értékelés), mely a tanulók teljesítményének összemérhetőségét biztosította volna.

Hollandiában a kilencvenes évek végén záruló folyamat éppen ellentétes irányú volt. Az erősen tagolt iskolaszervezetnek és a különböző iskolatípusokhoz tartozó tanterveknek a tartalmi differenciáltságot fenntartó hatását a közös alaptanterv bevezetésével kívánták ellensúlyozni. Noha a tartalmi egységesítés csak az alsó középfokot is magába foglaló, a tankötelezettség végéig tartó iskolaszakaszt érintette, természetesen hatással volt a felső középfok iskolatípusaira és a vizsgarendszerre is. Az érettségi vizsgatárgyak korábbi szabad választását megszüntették, négy tantárgy-kombinációt határoztak meg, melyek közös és kötelező vizsgatárgyakat is tartalmaztak. Ezzel a vizsgakövetelmények egységesebbeké váltak, a tantervi irányításban végbement centralizációs törekvéseknek megfelelően.

A vizsgarendszerre ható oktatásirányítási fordulatokat ellentétesen példázó két ország mellett érdemes szólni még Japánról, melyben 1990-től kezdődően, első hallásra talán furcsa módon, éppen a centralizáció kiterjesztése érdekében decentralizálták a felvételi vizsgarendszert. A minden elemében (iskolastruktúra, tanterv, vizsga) centralizált japán oktatásirányítás ugyanis csak az állami szektorban működött, a felsőoktatásban különösen nagy szerepet játszó magánegyetemek vonatkozásában szinte egyáltalán nem. Ahhoz, hogy a felsőoktatás kétharmadát kitevő magánszektorban is elfogadják a központi felvételi vizsgát, meg kellett engedni, hogy a felkínált felvételi vizsgatárgyak „étlapjából” (lásd a la carte rendszer) a magánegyetemek maguk határozhassák meg a prioritásaikat.

Az idézett három ország példája azt mutatja, hogy akár decentralizációs, akár centralizációs vagy a centralizációt továbbterjesztő törekvésekről van szó, a vizsgakövetelmények egységességét mindenképpen növelni akarják. Voltaképpen ez magyarázza azt is, hogy a nyolcvanas évek végétől elinduló radikális tantervi centralizációs fordulatot miért nem követte Angliában a vizsgarendszer megváltoztatása. A fenti összefüggés fényében nem volt rá sürgető szükség, mert már eredetileg is, a korábbi decentralizált tantervi irányítás időszakában is a vizsga volt az a rendszerelem, mely a regionálisan szervezett vizsgaközpontok követelményei alapján valamifajta egységet teremtett az oktatásban.

A vizsgakövetelmények egységesítésére irányuló oktatáspolitikai szándékok az iskolázottság kvantitatív és kvalitatív célpontjaihoz egyaránt kötődnek. Kvantitatív vonatkozásban az oktatás tömegesedését, benne a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok mobilitását segítő esélyegyenlőség elvét szolgálják, mivel csak akkor lehetnek egységesebbek a vizsgakövetelmények, ha azok tömeges teljesíthetőségéhez igazodnak. A kvalita-

tív jellemzők oldaláról nézve pedig az egységesebb vizsgakövetelmények a közös műveltségalap megszilárdításának szándékához kapcsolhatók, mely nem csak a magasabb képzettség, hanem a középszinten konvertálható tudás megszerzésének is előfeltétele, egyéni szempontból és társadalmi méretekben egyaránt.

Inherens összefüggések

Összemérhetőség: külső vizsga és standardizáció. A vizsgateljesítmények összemérhetősége szinte minden ország vizsgarendszerében fejlesztésre szoruló szakmai szempontnak tekinthető. Igen nehéz biztosítani, hogy országos méretekben ugyanaz a minősítés ugyanazt a teljesítményt fedje, és még nehezebb, hogy ez a szempont nemcsak az adott évben vizsgázók, hanem az évente változó populációk teljesítményének összemérhetőségére is vonatkozzék.

A vizsgamodell egyik meghatározó jellemzője, ha a vizsga külső, kétségtelenül kapcsolódási pontot jelent a vizsgateljesítmények összemérhetőségének szakmai követelményéhez. És kétségtelen az is, hogy ha a vizsga standard, vagyis a vizsgakövetelmények és az értékelési kritériumok egységesekek, a tudásmérő eszközök objektívek, érvényesek és megbízhatóak, akkor a jelöltek vizsgateljesítménye elvben összemérhető. Mindebből logikailag az következik, hogy a külső vizsga és a standardizáció az összemérhetőség két, egymással kölcsönhatásban lévő biztosítóka.

Ha azonban e logikai következtetést a külföldi vizsgarendszerek működési tapasztalatairól szerzett ismereteinkkel összevetjük, nem zárhatjuk rövidre, azaz nem tekinthetjük lineárisnak a külső standard vizsga és az összemérhetőség közötti összefüggést. Számos alterációt, sőt kombinációt láthattunk ugyanis a külső vizsga fogalmát illetően, és ugyanígy a standardizáció különböző megoldásainak is érzékelhettük az érvényességi korlátait.

Az érettségi vizsgamodellek közt az angol az, mely mindkét biztosítékot magába foglalja. A vizsgateljesítmények országos szintű összemérhetőségének lehetősége azonban még e modellben is erősen korlátozott. Egyrészt azért, mert a külső vizsga fogalma regionálisan szervezett, több vizsgaközpont által meghatározott és ezért különböző vizsgakövetelményekhez kötődik, másrészt a vizsgateljesítmények értékelését végző vizsgabizottságokban nagyon sok a szubjektív elem a bukáshatár és a minősítési kategóriák határainak meghúzását illetően.

Nagy-Britanniánál maradvá, a külső-belső vizsga kombinációját alkalmazó skót vizsgarendszer esetében más okból szűkítették a vizsgateljesítmények összemérhetőségének lehetőségei, ahogy a standard minősítés fenntartásáról szóló alfejezetben bemutattuk. Ugyan a külső vizsga teljesen központosított, és nem regionális, mint Angliában, az eredmények összemérhetőségének esélyeit mégis csak csökkenti az, hogy a külső vizsgát belső vizsgával kombinálják, még akkor is, ha a külső kontroll a belső vizsgára is kiterjed. Az igazi gond azonban ott mutatkozik, hogy a vizsga nehézségi szintje évről évre változhat, mivel a vizsgafeladatok előtesztelése – Angliához hasonlóan – Skóciában is hiányzik. Így csak a vizsga lezárulása után lehet tudni, hogy az könnyebb vagy nehezebb volt-e, mint az előző években, s ez akkor is szűkíti a teljesítmények összemérhetőségének lehetőségeit, ha a vizsgabizottságok tekintetbe veszik a longitudinális nehézségi mutatókat a minősítési kategóriák adott évi ponthatárainak megállapításánál.

Az európai kontinens országainak túlnyomó többségében, melyekben belső, külsőleg kontrollált belső vagy külső-belső érettségi vizsga van, különösen kérdéses, de legalábbis erősen korlátozott az összemérhetőség szempontjának érvényesítése. Nem fedheti ugyanazt a teljesítményt ugyanaz a minősítés, ha a követelmények nem teljesen egységesekek, a vizsgafeladatok nehézségi szintjének és megbízhatóságának nincs statisztikai kontrollja és az értékelés sem igazán objektív.

A SAT típusú felvételi tesztet alkalmazó országok (Egyesült Államok, Svédország, Izrael) esetében a teljesítmények összemérhetőségét nem az egységes követelmények vagy

az objektív értékelés hiánya, hanem más probléma, nevezetesen a mérőeszköz validitásának vitatottsága nehezíti. Mivel a SAT vizsgafeladatai nem a középiskolai tantárgyi követelmények teljesítését (lásd tantervi validitás), hanem a matematikai és a verbális gondolkodás fejlettségét mérik a továbbtanulási képességek előrejelzése céljából (lásd prediktív validitás), itt az igazi kérdés az, hogy megfelelő alapja-e a SAT a teljesítmények összemérésének. A vizsgálatok azt mutatták, hogy a SAT-nak önmagában alacsonyabb szintű a validitási mutatója, mint a tantárgyi teljesítményteszteknek. Ezért nem véletlen, hogy mindhárom országban valamifajta kombinációt alkalmaznak. Az Egyesült Államokban sok helyen más kritériumokat (például a középiskolai teljesítményt) is tekintetbe vesznek, Izraelben a tantárgyi jellegű érettségi eredményét is beszámítják, Svédországban pedig választhatnak a felvételizők, hogy a középiskolai minősítésüket vagy a SAT vizsgán elért eredményüket tekintsék-e a felvétel alapjának.

Az eddigiekből nyilvánvalóan kitűnik, hogy sokkal jobbak a vizsgateljesítmények összemérhetőségének lehetőségei a külső és standard, mint a belső és nem standard vizsga esetében. Mint ahogy az is, hogy a külső és standard vizsga csak esélynövelő tényező, de nem garantálja sem az érettségi, sem a felvételi vizsga eredményeinek az összemérhetőségét. Ezek után joggal merül fel a kérdés, hogy egyáltalán kell-e és lehet-e erre garancia.

Az első, amit le kell szögezni, az, hogy a tanulói teljesítmények összemérhetőségének csak versenyvizsga esetén van jelentősége. Akkor, ha a vizsgának a bejutás a tétje, mivel kevesebb a férőhely, mint a jelölt. Kockázati tényezőt jelenthet az iskolafokokozatok közötti versenyvizsga (például Kínában a 15+ vizsga), továbbá a felsőfokú továbbtanulást biztosító vízumértékű érettségi (például Németországban, Hollandiában vagy Angliában) és természetesen a külön felvételi vizsga (például az Egyesült Államokban, Svédországban és Izraelben). A külföldi országok tapasztalatai mégis arra utalnak, hogy a teljesítmények összemérhetőségét leginkább garantáló, az előtesztelt és statisztikai mutatókkal ellátott feladatokból épülő komputerizált feladatbankok széles körű használata nem terjedt el a vizsgáztatásban.

A „lehetne, de nem kell” magyarázatát keresve, érdemes visszanyúlnunk a szelekciós kritériumok rangsorához. Ez azt mutatja, hogy az eredmények összemérhetőségét egyáltalán megengedő külső teszteknek kisebb a társadalmi elfogadottsága, mint a teljesen szubjektív felvételi beszélgetéseké. Nincs tehát olyan társadalmi nyomás, mely az oktatáspolitikusokat arra készítené, hogy az összemérhetőséget abszolút prioritásként kezeljék, s az igen költséges és kifejlesztését tekintve rendkívül időigényes feladatbank-rendszert a vizsgáztatás általános alapjává tegyék.

Vizsgafunkciók: lépcsők, szintek és fokozatok. A külföldi országok vizsgarendszereinek leírásakor leszögezhetjük, hogy a vizsgáknak három alapvető funkciója lehet: a szelekció, a bizonyítvány és a párhuzamos iskolatípusok egyikébe való elhelyezés.

A szelekciós funkciót illetően gyakran tapasztalhattuk, hogy egyes országok vizsgarendszerében a vizsgák lépcsőket alkotnak, azaz hierarchikus viszonyban állnak egymással. Tipikus példája ennek az angol érettségi modell, melyben 16+ vizsga nélkül nem lehet 18+ vizsgát tenni sem Angliában, sem a modellkövető országokban (Hongkong, Szingapúr). A lépcsőzetesség a szelekciós funkció erősségének fenntartását szolgálja, mert a vizsgamodellen belül működő kettős szűrő alkalmazásával eleve kizárják azokat a továbbtanulásból, akik a 16+ vizsga követelményeit sem teljesítik.

Kisebbségi szelekciós ereje a vizsgaszinteket alkalmazó német vizsgamodellnek. A vizsgaszintek (alapszint, intenzív szint) ugyanis nem jelentenek kettős szűrőt, mivel párhuzamos és nem hierarchikus viszonyban állnak egymással. Ez azonban még nem bizonyítja, hogy a szelekció ne lenne oktatáspolitikai prioritás, csak azt, hogy erősségének fenntartását máshol, nevezetesen a tagolt iskolaszervezetben kell keresnünk. Csak bizonyos iskolatípusokban lehet megszerezni azt az érettségit, mely az immanens szelekciót a vizsgaszint-választással is nehezítve (tudniillik van-e két olyan vizsgatárgy, melyet intenzív

szinten is tud a jelölt) a felsőfokú továbbhaladást biztosítja. Arra pedig, hogy a szelekciót szolgáló vizsgalépcsők és vizsgaszintek a tagolt iskolaszervezettel teljesen kiválthatók, a holland modell a legjobb példa. Nincs szükség a lépcsők vagy szintek alkalmazására, minthogy az elő-szelekció olyan erős, hogy a csaknem teljes populációt felölelő sokfajta iskolatípus közül összesen csak kettő ad érettségit.

A vizsga vagy a folyamatos értékelés bizonyítvány-funkciója abban különbözik a szelekciós funkciótól, hogy nincs verseny a jelöltek között. A jelölteknek nemcsak egy része, hanem akár a teljes köre kaphat bizonyítványt, ha megfelel a követelményeknek. Ez esetben is vannak azonban követelményfokozatok, melyek az iskolafokozatok végével esnek egybe, mint például a svéd modellben vagy a kínai 18+ vizsgabizonyítvány esetében láthatjuk.

Ami a párhuzamos iskolatípusok egyikébe való elhelyezést illeti, azt mondhatjuk, hogy ennek a funkciónak kettős jellege van. Az elhelyezés céljából szervezett vizsga vagy értékelés úgy ad bizonyítványt az iskolafokozatokon továbbhaladni szándékozónak, hogy a bizonyítvány minősítésével egyben szelektálja is őket. A tagolt iskolastruktúrájú országokban a legjobb bizonyítvánnyal rendelkezők kerülnek be az érettségit adó iskolatípusokba (például Németországban, Hollandiában), vagy más példával élve, Kínában többek között az elitnek számító kulcsiskolák tanulóit választják ki a 12+ és a 15+ vizsgák eredményei alapján.

A tantárgyközpontú írásbeli feladatsorok egyik döntéspontja az, hogy a szélesség vagy a mélység elve alapján konstruálódnak-e. Vagyis a teljes tantervi anyagot lefedik-e vagy más-más témára koncentrálnak évről évre. A másik főbb döntéspont az, hogy nyílt- vagy zártvégűek legyenek-e a kérdések. Noha a közhittel ellentétben a zártvégű kérdések nem csak a tényismertetek, hanem a gondolkodási képességek tesztelésére is alkalmasak, vannak mérési céltartalmak (például irodalmi műelemzés), melyek inkább szabad kifejtést igényelnek. Bármilyen döntést hoznak is a tesztszerkesztők, szakmai értelemben az igazi problémapont megmarad, nevezetesen, hogy a feladatsorok nehézségi szintjének azonososságát csak az igen költséges előteszteléssel lehet biztosítani.

Mindebből kitűnik, hogy alapvetően a vizsgafunkciók érvényesítésének érdekében alkalmaznak egy vizsgarendszerben lépcsőket, szinteket vagy fokozatokat. A megoldások és kombinációk sokféleségét elsősorban az magyarázza, hogy mint már többször kiemeltük, nemcsak a vizsgarendszer, hanem az iskolaszervezet is beleszólhat a szelekcióba. A vizsgamodell megváltoztatásának, például a kétszintű vizsga bevezetésének szándéka esetén tehát a vizsgafunkciókra kell figyelni; ezeken belül pedig, például a szelekció erősítésének vagy gyengítésének érdekében, döntően az adott ország iskolaszervezetét kell számításba venni.

Mérőeszközök: tantárgyak és képességcsoportok. A vizsgáztatás vagy a folyamatos értékelés egyik legbonyolultabb szakmai feladata a megfelelő mérőeszközök kiválasztása. Nemcsak azért, mert nagyon sok szempontnak kell eleget tenni (például vizsgafunkciók, értékelhetőség), hanem azért is, mert a mérés céltartalmához is igazodni kell.

A széles körben használatos mérőeszközök fajtáit már többször érintettük a külföldi vizsgarendszerek leírása során. Egyrészt azt láttuk, hogy az érettségi vizsgáztatásban az írásbeli, a szóbeli és a gyakorlati feladatok kombinációja a legelterjedtebb, másrészt hogy a felvételi vizsgákon nem csak tantárgyközpontú, hanem képességekönközpontú írásbeli feladatsorokat is alkalmaznak.

A mérőeszközök tekintetében részletesebben foglalkoztunk a tantárgyközpontú európai írásbeli érettségikkel, a SAT típusú, képességekönközpontú felvételi alkalmassági tesztek-

kel, a komputerizált tantárgyi feladatbankokkal, az idegen nyelvi szóbeli vizsgák standard értékelésével és az ázsiai országok kapcsán utaltunk a nem kognitív területek, az erkölcsi és fizikai tulajdonságok mérésére is. E témák mindegyike valamilyen generális döntés- vagy problémapont bemutatását célozta.

A tantárgyközpontú írásbeli feladatsorok egyik döntéspontja az, hogy a szélesség vagy a mélység elve alapján konstruálódnak-e. Vagyis a teljes tantervi anyagot lefedik-e vagy más-más témára koncentrálnak évről évre. A másik főbb döntéspont az, hogy nyílt- vagy zártvégűek legyenek-e a kérdések. Noha a közhittel ellentétben a zártvégű kérdések nem csak a tényismeretek, hanem a gondolkodási képességek tesztelésére is alkalmasak, vannak mérési céltartalmak (például irodalmi műelemzés), melyek inkább szabad kifejtést igényelnek. Bármilyen döntést hoznak is a teszt szerkesztők, szakmai értelemben az iga-zi problémapont megmarad, nevezetesen, hogy a feladatsorok nehézségi szintjének azonososságát csak az igen költséges előteszteléssel lehet biztosítani.

A képességközpontú írásbeli esetében a céltartalom kiválasztása a legfontosabb döntéspont. A SAT típusú felvételi tesztet használó országok nem mutattak e téren túl sok alterációt, a matematikai és a verbális gondolkodási, illetve kommunikációs képességek mérése állt mindenütt a középpontban. A gondot itt az jelenti elsősorban, hogy a tömeges vizsgáztatás gyakorlati szempontjai, az egységes és tanterv-független feleletválasztásos tesztek gyors értékelhetősége háttérbe szorítja a céltartalom szélesítésének, illetve többoldalú mérésének a lehetőségeit.

A komputerizált tantárgyi feladatbankok igen alkalmasak arra, hogy a legkülönbözőbb vizsgafunkciókhoz és céltartalmakhoz rendelt, tömegesen értékelhető és azonos nehézségi szintű, különböző feladatfajtákat tartalmazó alternatív feladatsorok tárházai legyenek. Ugyanakkor rendkívül költségesek, mert nagyfokú szervezettséget, országos számítástechnikai hálózatot és kultúrát igényelnek a működtetőktől és felhasználóktól egyaránt. Itt a döntéspont egybeesik a problémaponttal. Azzal, hogy megéri-e egyáltalán.

A tömeges vizsgáztatás gyakorlati szempontjai miatt a szóbeli vizsgák esetében az írásbeli vizsgákkal való kiválthatóság kérdése a legfőbb döntéspont. Olyan céltartalmak mérésében azonban, mint például az idegen nyelvi kommunikáció, ez nem jelenthet valódi döntéspontot; a problémapont viszont nagyon is jelen van, nevezetesen az, hogy miként biztosítható a szóbeli vizsgák standard értékelése. Mindenfajta külső kontroll mellett is csak megközelítő törekvés lehet, hogy ugyanazt a teljesítményt ugyanaz a minőség fedje a szóbeli vizsgák értékelésében.

Végül ki kell térnünk még röviden a nem kognitív képességek mérésére, mivel az ázsiai országokban ez is része a vizsgáztatásnak. Ami a fizikai képességek mérőeszközeit illeti, az egyik objektív lehetőség a sportteljesítmények mérésében alkalmazott eszközök használata, például Kínában. Az erkölcsi képességek mérése már sokkal problematikusabb, mivel ez nem elsősorban mérés-technikai kérdés. A valódi döntéspont így túl van a megfelelő mérőeszköz-használaton. Annak eldöntése ugyanis, hogy egy korszak műveltségésménye mellett az embereszmény is része-e az iskolázottság fokmérőjének, egy adott kultúrkör történetileg kialakult hagyományaiban gyökerezik.

Az oktatáspolitikusoknak és oktatásfejlesztőknek tehát nagyon sok eldöntendő kérdéssel kell szembenézniük, ha a vizsgarendszert jobbitani, változtatni akarják. Munkánkban azokat a rendszer elemeket igyekeztünk körvonalazni, melyek szorosabb összefüggésben állnak egymással. Van azonban még egy tényező, mely nem sorolható ugyan a rendszer elemek közé, mégis nagy jelentőségű lehet a vizsgarendszer fejlesztését meghatározó mozgástér reális felmérése vagy a változtatások társadalmi elfogadottsága szempontjából. Ez pedig a hagyomány. Csak példákat említve: az Egyesült Államokban a mai napig sem sikerült az egységes követelményeket érvényesíteni, és Hollandiában is sok időbe telt, míg legalább a „közös mag” elfogadásra talált. Ugyanígy a hagyománynak tudható be, hogy a volt gyarmati országok még manapság is az anyaországok vizsgamodelljét kö-

vetik, és hogy az évezredek meritokratikus szelekció elve, a tömegoktatás kiterjedése ellenére, még most is tartja a pozícióit Kínában. Mindebből az a megfontolandó tanulság szűrhető le, hogy a vizsgarendszer egyes elemei rövidtávon és viszonylag könnyen, maga a vizsgamodell azonban csak hosszú távon és nehezen változtatható. Legalábbis, ha a társadalmi elfogadottságot szempontnak tekintjük.

A tanulmány szövege túlnyomórészt megegyezik a szerző 'Érettségi és felvételi külföldön' című könyvének zárófejezetével. A teljes mű a közeljövőben jelenik meg a Műszaki Könyvkiadó gondozásában.

A kortárs művészet esztétikuma: a kamaszrajzok megítélésének kulcsa

Áttekintésünk nem a kamaszok alkotásainak esetleges művészi kvalitásait vizsgálja, hanem azokat a megformálási elveket és technikákat, esztétikai hatásokat, témákat, üzeneteket, motívumokat, melyek összekapcsolják, egyazon vizuális kultúra részévé teszik a kiváló alkotók művészi teljesítményeit és az önkifejezés módjait kereső, amatőr képcsínálókat, vizsgálataink tizenéves alanyait. A kamaszok vizuális kultúrájának megítélése szempontjából fontos kortárs képzőművészeti irányzatok áttekintésére vállalkozunk csupán.

A korszakról viszonylag teljes képet adó művek alapján (1, 2, 3, 4) és a MIE Vizuális Nevelési gyűjteményében őrzött, több mint háromezer kamasz-munka áttekintésével keressük azokat a vonásokat, melyek a kamaszrajz esztétikumának sajátosságait vizsgálva e jelzős szerkezet használatának létjogosultságát igazolják.



1. ábra. Francesco Clemente és Andy Warhol a kamasz művész Basquiattal. New York, 1984

A kamaszok alkotásainak megítélésekor a legtöbbet idézett, klasszikus magyar vizsgálatban a felnőtt, szakértő szemlélők a rajzokat unalmasnak, sematikusnak, minden eredetiséget nélkülözőnek és kevésbé esztétikusnak (csúnyának) találták. (*Gerő*) Az összehasonlítás a kisgyermekek „tündéri realista” (felismerhető alakokat vonzó, élénk színekben, mesés túlzásokkal ábrázoló) rajzaival egyértelműen ez utóbbiak felé billentette a mérleg nyelvét. Másként szemlélve a dolgot: a gyermekrajzok esztétikumának mércéje kicsorbult a kamaszok másféle ábrázolási szándékkal, kifejező indulattal és formaadó ízléssel készült alkotásain. Nem vitatva a vizsgálat értékeit és alapvető igazságát (míg a kisgyermek számára a képi kifejezés az elsődleges, a kamasznak a szó pontosabb és könnyebben használható eszköze) érdemes számításba venni egy, a szakirodalomban csak a vizuális tehetség téma körében érintett kérdést: hogyan kapcsolódik a fiatalok raj-

zi stílusa a kortárs képzőművészet számukra valószínűleg ismeretlen, de ugyanabban a korszakban gyökerező, ugyanahhoz a képi kultúrához tartozó alkotásaihoz?

Az átlagos képességű kamaszok spontán alkotásai (nem iskolai feladat nyomán készült munkái) véleményünk szerint a következő, az esztétikai hatás szempontjából lényeges jellegzetességekkel bírnak:

– A motívumok között feltűnnek a kisgyermekkorra jellemző firkák és a kisiskoláskor örökségének számító elnagyolt, jelzesszerű figurák.

– Az alkotást létrehívó indulat a vonalvezetésben is megmutatkozik: töredezett, szálkás, egyenetlen vastagságú vonásokból építkeznek egyes érzelmgazdag, én-kifejező rajzok.

– A populáris kultúra motívumai idézetszerűen, saját jelentésükkel vagy idézőjelbe téve, humoros, groteszk formában rendszeresen felbukkannak.

– Az erős képi hatásra törekvés eredményeként – és a korosztályra jellemző izléstípusok miatt – a színvilág és a motívumok néha giccsbe hajlanak.

– Az én-meghatározás, a fontosnak tűnő pillanat megörökítésének vágya az alkotásokat sokszor dokumentatív jellegűvé teszi: gyakori az ábrák, szövegek, fényképek beépítése a műbe.

– A leegyszerűsítés, a saját jelzés- és jelképteremtés szándéka látványos, nehezen megfeythető ábrákban mutatkozik meg. A non-figuratív kifejezőmód a spontán ábrázolásokon éppolyan gyakori, mint a figurális ábrázolás.

– A gyors élettempó, a szerteágazó érdeklődés ritkán engedi átgondoltan befejezni az alkotásokat. A befejezetlenség a műben a folytathatóság, kiegészíthetőség, nyitottság hatásával párosul.

– Tárgyak és ábrázolások együtt alkotják a kamaszok „rajzi” stílusát: a beállított tárgye gyűttek a lakószobákban, a nyakban hordott, kisplasztikákra emlékeztető módon megmunkált használati tárgyakkól készített „ékszerek”, a saját díszítésű, készítésű, jelmeznek vagy tér-textilnek beillő ruhadarabok mind ennek a sokműfajú képi nyelvnek az alkotásai.

– A művek multikulturális jegyeket hordoznak, hiszen a kamasz szubkultúrák jelkép-rendszere nemzetközi.

– A műveknek legtöbbször személyes töltésű, de társadalmi problémákkal is kapcsolatos üzenete van – „szólnak valameről”.

A kortárs képzőművészeti stílusirányzatok, amelyekben a fentiekkel rokon vonásokra bukkanhatunk:

- a pop art mint továbbélő klasszikus avantgárd irányzat;
- az absztrakció mint továbbélő klasszikus avantgárd irányzat;
- minimal Art, konceptuális művészet;
- land art: tér-művészet, fény-művészet, testművészet;
- dada, Arte Povera, installáció;
- neo-expresszionizmus;
- posztmodern és neoklasszicizmus;
- multikulturális, szubkultúrákhoz kötött irányzatok;
- politikai elkötelezettségű irányzatok.

Az ötvenes évekre az avantgárd elveszti forradalmi jellegét, már senkit sem sért, és nagyon sokan szeretnék „fogyasztani”, megvásárolni. Legismertebb irányzata, a pop art népszerűsége évtizedekig töretlen. Az utóélet jellegzetessége, hogy a köznap tárgyak erős érzelmi töltésű jelképekké válnak. (Például *James Rosenquist* és *Roy Lichtenstein* mindennapi ikonjai, melyeken egy sportcipő tündököl.) *Keith Harding* a leegyszerűsítő kamasz-firkát, a szubkultúra-jelképeket emeli művészetté. Motívumai trikókon, gyermekjátékokon és lakástextileken köszönnek vissza, az alkalmazott és autonóm, emelkedett és banális határára álló alkotásai széles körben népszerűek. A keményen meghúzott

körvonal, a háttérből kimetszett forma stílusa, a hard edge ábrázolásmódját alkalmazza az automatikus rajzra, firkára hasonlító kompozícióiban. Mindenkinek tetszik ez a nyelv: a szentimentálisak értékelik a naiv motívumokat, az érzelemgazdag pózokat és jelképeket – a cinikusak pedig a groteszk ábrázolási stílust. (1)



2. ábra. Roy Lichtenstein: Kölykök. Akril, vászon. 1961. R. B. Mayer Collection, Chicago

Gilbert és George, az „élő szobrok”, akik happeningjeikben kettősüket egyetlen „művészi testként” tételezik, a társadalmi érzékenységet viszik be a pop artos motívumvilágba. Erőteljes gesztusaik, megrázó, hatalmas méretű fotókat felhasználó vásznaik kétségbeesett kísérletek arra, hogy rendet vigyenek az egyre bizonytalanabb értékrendű világba. Hasonló törekvésekkel indul a hivatalos művészet rangjára emelkedett orosz avantgárd is, például *Eric Bulatov*. A pop artot végső soron képbankként használják („image bank”, *Lucie-Smith*). Így válik a 20. század utolsó évtizedeinek legjelentősebb „túlélő stílusává” az az irányzat, amely talán a legközvetlenebbül kapcsolható a kamaszrajzok világához.

A másik klasszikus avantgárd irányzat, az absztrakt expresszionizmus, az érzések kötetlen, dinamikus kifejezésére törekszik, nonfiguratív eszközökkel. A pop arttal rokonítja, hogy elemi, ősi élményeken alapul:



3. ábra. Keith Harding: Cím nélkül. 1984. Gallerie Kaess-Weiss, Stuttgart

„Megtaláltam témámat. Munkáim középpontjában az van, ami vulgáris és élő az amerikai kultúrában.” (*Grace Harting*, idézi *Lucie-Smith*)

A képfelület dinamikus, szaggatott, különböző vonalminőségekből építkező. Gyakran szerepelnek a kompozícióban elfedett, rejtett figurális elemek is – „a lét hordalékai”, félig megemészített látványok, élmények. Fontos művészettörténeti előzményei ennek az irányzatnak *Turner* „színkezdeményei” – azok a színtanulmányok, kompozíciós vázlatok, amelyeket halála után műtermében találtak, s amelyeket a londoni Tate Gallery-ben az életmű részeként állítottak ki. (lásd 3. ábra)

A modern művészetben a hetvenes évektől fogva jelen volt egy minimalista, redukcionista elem – *Malevics* „Fehér alapon fehér” című művének öröksége. A Minimal Art és a konceptuális művészet fő tárgya a vizuális percepció és a képi gondolkodás működése – festészet ez a festészetről. A művészek célja, hogy „stílustalanok” (style-less) legyenek, ne legyen alkotásaiknak felismerhető egyéni jellegzetessége, „kézjegy”. Ez a végsőig fokozott önelemzés nyitotta meg az utat a tartalom-orientált újabb stílusok felé. Ez az elidegenedett ábrázolásmód végső soron védekezés az érzések félelmetes hatalma ellen – amelyeket a következő irányzatok fognak újra bebocsátani a művészetbe.

A minimális eszközökkel dolgozó konceptuális stílusok nem sok teret hagynak a művészi kísérletezésre – az alkotók több képtáblát komponálnak egységbe, előre gyártott formákat használnak, ismétlődésekkel teremtenek feszültséget, bekomponálják a műbe a szobor árnyékát a kiállítóhely falán. *Carl Andre* „az anyag *Turner*ének” nevezte magát. A mintákban gondolkodás vezeti el a művészeket olyan kézműves hagyományokig, mint az amerikai foltvarrás (patchwork). A betűk, szavak beépítése a képekbe természetes folyománya a fogalmak vizuális megjelenítésére törekvő alkotásoknak. A feliratok, írásmintázatok az alkotók szándéka szerint elsősorban nem vizuális jelekként lényegesek, hanem mint üzenetek – visszhangozniuk kell a szemlélő szívében. A közeli kapcsolat az irodalommal az „irodalmias” művészeti stílusokkal rokonítja a konceptuális műveket, például a viktoriánus kor moralizáló festészetével.

A konceptuális művészet természetes rokonságot mutat a fotó műfajával. Stílusjegyeket vesz át, például a képkivágást, monokróm tónusfokozatokat – de a szikár megjelenítés, „világból kiszakítás” és előtérbe állítás szándékát is. A képregény-kultúra természetesen hat a pop artból kinőtt konceptuális irányzatokra. A képregény-világ stílusjegyei a táblaképeken természetesen felfokozódnak, átértékelődnek.



4. ábra. *Erró: A cápa. 1988. Akril, vászon. Magángyűjtemény.*

A Land Art „természet-átalakító” akciói valójában természeti formák művészetbe emelését jelentik, a szemlélő a műben sétál – társ-alkotója és részese a hatásnak. A fény

és a tér érzékelésének finomságától függ, mennyit képes befogadni. A Távolságon ezek az irányzatok nagyon népszerűek, hiszen a természettel való kreatív kapcsolatra épülnek. *Christo* becsomagolási akciói valójában közösségi gesztusok, hiszen a művek megvalósításához igen nagy létszámú közreműködői gárda kell. Céljuk, hogy a közösség figyelmét felhívják egy természeti tárgy vagy épület jelentőségére és formájára. A csomagolás mögé rejtés valójában az előtérbe állítás, hangsúlyozás szándékával zajlik.

A posztmodern és neoklasszicista stílusok jelentősége témánk szempontjából a „nagy művészet” motívumvilágának kitágítása „lefelé” – a mindennapi, egyszerű, édes-kés kacatvilág irányába – és „felfelé” – a klasszikus művészeti örökséghez. Az alkotások éppolyan mehökkentők egy múzeum talapzatán, mint *Marcel Duchamp* piederasztalra emelt szaniter kerámiái voltak. A modern épület homlokzatát keresztbe vágó, kékre festett görög oszlopfő és az embernagyságú Rózsaszínű Párduc vagy plüssmackó a tárgyak előfordulási helyéhez, kisugárzásához, megtanult jelentéséhez fűződő viszonyunkat készítenek újra gondolni. A giccs múzeumi tárgyként önmagának tagadásává – vagy a művészet tagadásává? – válik.



5. ábra. Jeff Koons: *Mackó és rendőr*. Textil. 1988. L. Sonnenstein Gallery, New York.

A multikulturalitás a kortárs képzőművészetben nem csak a távoli népek kulturális örökségének századonként aktuális újrafelfedezése. A képekre kerül a nagyvárosi folklór viselet- és tárgyvilága, a zenei stílusokhoz kötődő jellegzetes arcok, a sport idoljai éppúgy, mint a fiatalok aktuális divatja. Ez a szubkultúra-ikonográfia a lehető legszorosabban kapcsolja össze a kamaszok vizuális környezetét a művészet világával. A példa erre a szoros kapcsolatra *R. Basquiat*, a Puerto Rico-i kamaszművész, akit az utcán, graffitikészítés közben fedezett fel egy, a szubkultúra-divatra érzékeny galériatulajdonos. A sajnálatosan rövid ideig élt és alkotott „makrancos zseni” a dél-amerikai populáris és népművészeti motívumokat vegyítette kortársai nemzetközi képi nyelvvel.

A kortárs művész politikai elkötelezettségét akciók, happeningek, installációk és társadalmi megmozdulások arculatának megformálása bizonyítja. A 8. Kasseli Dokumentárról beszámoló cikkének címeiben *Michael Hübl* „ismét társadalomképes”-nek nevezi a képzőművészetet, s magát a kiállítást „a kor kritikája”-ként aposztrofálja. (5) A 10., jubileumi Dokumenta középpontjában a fotó és a film, a dokumentálás és eredetkutatás állt. Ezen a kiállításon az alkotások nagy része önreflexió volt – a művész elemzése a mű születéséről és helyéről egy, még alakuló életműben.

Vajon mennyire vannak jelen ezek az ábrázolásmódok, témák, irányzatok, eszmék a középiskolában? A kortárs művészet megismertetése központi kérdés a nemzetközi szakirodalomban. A német vizuális nevelésben vita tárgya a korszakhatár, amelytől a művészet

„iskolaképes”, tehát értéke bebizonyosodott, tanítható és számon kérhető. Jelenleg a nyolcvanas évekig szerepelnek a művek a tananyagban, a kortárs művészetről pedig kiállításokon ad aktuális eligazítást a tanár. Mivel Németország rendezi négyévenként a modern képzőművészet legjelentősebb seregszemléjét (a már említett kasseli Dokumentát), ez lényegében kötelező „tananyag” a középiskolákban. Akár a helyszínen, akár a pedagógiai szempontból is kifogástalan kiállítás-bemutató videofilmeken vagy CD-ROM-okon ismeri meg a nemzetközi művészvilág új törekvéseit, a diákok nagy része rendelkezik némi ismerettel arról, milyen irányba halad a világ az „új képkorszak” felé. (6)

A vizuális nevelés szempontjából szemléletformálók és a felnőtt tárlatlátogatóknak is igen fontosak az olyan tematikus kiállítások, amelyek bemutatják, mennyit merít a kortárs művészet a mindennapi életből, a „magaskultúra” hogyan közelít az „alacsony” felé. A New York-i Museum of Modern Art „High Art, Low Art” című tárlatához készült tanulmánykötet (3) tudományos rendezvények sorát hívta életre, s az esztétikum lényegét érintő, a kortárs művészet és a szép fogalmát új, életközeli megvilágításban tárgyaló eszmefuttatások kiindulópontja lett. A kölni Ludwig Museum kiállítása egy másik érdekes jelenségre hívja fel a figyelmet: a képek, szobrok és rendezett terek műfajainak egymásba mosódására, új, environmentális művészeti irányzatok születésére, a környezetkultúra felértékelődésére a kortárs képzőművészetben (*Scheps*). Olyan jelenség ez, amely segít megérteni és elfogadni: a kamaszok vizuális nyelvében a térbeli és a síkművészet ábrázolásmódjai együtt szerepelnek, s az előbbieké a dominancia.

A Magyar Iparművészeti Egyetem Vizuális Nevelési Gyűjteményében folyó, neves mesterek ifjúkori alkotásait bemutató „juvenília” kutatásaink eredményeit 2001 júniusában kiállításon és katalógusban adtuk közre. (7) A tíz életútinterjúból egyértelműen kiderült: a mára nemzetközi híró alkotók ifjúkorában a művészetüket formáló hatások között jelentős szerepet játszott a kortárs vizuális kultúra megismerése.

A vizsgálatunkban szereplő valamennyi művész alapvető fontosságúnak tartja alkotói munkásságára nézve azokat a befogadói élményeket, melyek fiatal korukban érték. Szabados Árpád és Bak Imre számára a 20. század első felének francia művészete jelenti az első orientációs pontot. A képi nyelv teljesen más, mint az iskolában megszokott – új lehetőségek felismeréséhez vezet. „Édesapám barátja (aki a Francia Intézet igazgatója volt) egyszer beállított hozzánk egy Chaim Soutine-albummal. Kamasz gyerekként csodáltam, a párizsi kékekkel és mély vörökkel vastagon festett furcsa, hosszú nyakú figurákat. Nagyon expresszív volt. Festettem is egy Soutine-es női fejet” – mesélte Szabados Árpád 1998-ban.



6. ábra: Szabados Árpád: Női fej. Magántulajdon, 1960. Ceruza, papír.

Bak Imre emlékezése (1999): „Tulajdonképpen a gimnáziumi művészettörténet órán *M. Kiss Pál* és *Maksai László* által titokban és némi félelemmel vetített *Picasso*-kép látán találkoztam először modern alkotással. Az akadémista leképző ábrázolásmódok után *Picasso* *„Síró nő”* című festménye olyan sokkoló hatással volt rám, hogy hosszú évekre nyugtalanságot okozott bennem. Kíváncsiságomat csak tovább fokozta, amikor a gimnáziumunk két nagyon izgalmas impresszionista és egy *Matisse*-filmet kölcsönzött a Francia Intézettől. Színes mozivászon nagyságban látni azokat a képeket, teljesen döbbenetes hatású volt. Mégsem *Benczúr* és *Munkácsy* az isten? – A gimnáziumi utolsó évben egyrészt még a kezemben a konzervatív rajzolási mód munkált, miközben megjelent a számomra sokkoló hatású modern művészeti film és dia, ami már felébresztette bennem a kételyeket, hogy az eddig megélt rajztanítási módszer igaz volt-e. Innen indult el az az ösztönös kutató munkám, hogy megismerkedjem ezzel a titokkal.”

Csáji Attila emlékezése (1999): „A tapasztalatok megosztásának vágya, egy alternatív vizuális kultúrát teremtő közösség kialakításának szándéka nemcsak alkotó körök szervezésére indítja a pedagógusként is jelentős életművet felmutató művészeket. „Pályakezdemsem egyik jelentős állomása 13 éves koromban egy hollandiai út. Egy olyan családhoz kerültem, ahol az egyik lány, *Minie* festőnek tanult. Eszrevette, hogy szeretek rajzolni, és elkezdett tanítani. Elvitt az utrechti Festészeti Akadémiára. Rengeteg múzeumot és magángyűjteményt felkerestünk. Így találkozhattam 13 éves koromban *Rembrandt*tal vagy például *Mondrián*nal. Máig tartó hatással van rám néhány magángyűjteményben látott *Van Gogh*-festmény. (...) *Van Gogh* képeslapokat hoztam. Amikor hazajöttem és bementem egy kiállításra, megdöbbsentem a tematikus naturalisztikus képek láttán. Felületesnek és kongóan üresnek éreztem. Talán ez is hozzájárult ahhoz, hogy gimnazistaként inkább a természettudományok felé fordultam. (...) – Az *Iparművészeti Főiskola* előkészítőjén hoztam össze egy újságot *„összeÁLLÍTás”* címmel, amiben fiatal festők, költők mutatkoztak be. Sok érdekes cikket fordítottunk le, például kölni és párizsi szakfolyóiratból. Háromszor gépeltük le négy példányosan, indigóval. Olyan cikkeket fordítottunk, mint például *Mathieau*: *„Arisztotelészről a lírai absztraktig”*, vagy *Mondrián*nal kapcsolatos tanulmányok. (...) Az első *„összeÁLLÍTás”*-t elvittem *Kassák Lajos*hoz, és nagyon jó véleményt mondott róla.”

A művészettörténeti stílusok megismerése a vizuális tehetség számára orientációs pontot jelent: erre érdemes haladni, az kerülendő. A saját alkotások és a művészeti élmények között nem mindig egyértelmű a kapcsolat. Van, amikor a motívumvilág, az ábrázolás módja, vagy csupán a közös világlátás, a tartalom közös – a képi megformálás egészen különböző. *Csáji Attila* kisgyermek korában egy szecessziós „varázslakásban” nevelkedett, ahol a művek megjelenítésének a realizmuson túlmutató lehetőségei ragadták meg: „(...) Már gyermekoromban megismerkedtem a szecesszióval és a posztimpresszionizmussal. Ezért az abszolút naturalisztikus rajzolás soha nem vonzott. Másfajta vizuális talajt kaptam.”

Bak Imre számára az első, 1965-ben megtett németországi út jelentette a bekapcsolódást a kortárs vizuális kultúra áramkörébe. A katalógusokból, melyeket *Karl Pfahler* mutatott neki, egy új vizuális gondolkodás rendszere rajzolódott ki. Lényegesen többet merített a teljes stíluskínálatot felvonultató képsorozatból, mintha egyetlen mester keze nyomát figyelte volna. A befogadói élmény megalapozta az alkotást: a közös műelemzések során lehetősége nyílt választani, kapcsolódni, szintetizálni, új eredményekre jutni. *Keserű Ilona* és *Lantos Ferenc Martyn Ferenc* műtermében jutott meghatározó alkotói tapasztalatokhoz és műelemző tudáshoz.

Révész László meghatározó művészeti élménye képzeleti konstrukció: álombeli kép, amely azonban kulcsot ad a fiatal művész alakuló képi nyelvéhez:

„Az első álmom, amire visszaemlékszem: tujával beültetett, ligetes út végén, egy háznak a belsejében gyönyörű mozaikra találtam. Már nem emlékszem, hogy mit ábrázolt, sok fehér és világos színfoltokból állt össze a kép.

– Mit vetíthetett ki ez az álom?

– A mozaikszerű gondolkodás mindig is érdekelt. Tehát maga a mozaik kis egységekre való bontása és a színkeverése végig kíséri az alkotói pályámat. 36 év múlva, amikor Rómában az antik művészetet tanulmányoztam, beugrott ez az álom. Úgy éreztem, rátaláltam erre a ligetes házra a kis mozaikkal.” (Révész László és *Köves Szilvia* beszélgetése, 1999)

Keserű Ilona számára a megfelelő időben kapott művészettörténeti inspiráció segít áthidalni a kamaszkorral járó vizuális nyelvváltás problémáit.

„12 éves koromban Martyn Ferenc tanítványává fogadott. (...) Ezzel elkezdődött egy olyan folyamat, ami máig tart, azaz a képzőművész szakmával a lét tartalmaként való foglalkozás. Ő nem gúgyogott velem, hanem kezdettől fogva szakmabelinek tekintett, akinek sok a tanulnivalója. Az első időszak tanulmányrajzait máig őrzöm, ahol ott vannak az ő belerajzolásai vagy lapszélei magyarázatai. Sokat beszélt a nagy művészetről. Olyan művekről is, amelyeket természetesen én még nem ismertem, de megjegyeztem őket, és évek múlva is emlékeztem, amikor módom volt megnézni Magyarországon vagy külföldi múzeumokban ezeket a műveket. (...) Ez az 1945 utáni éveket jelenti, amikor nemrég jött haza tizenöt év után Franciaországból. Párizsban az »Abstraction-Creation« művészcsoporthoz tartoztam. Tehát egy olyan festésszel találkozhattam életemben először közelről, ami a kornak felelő, és a korban benne lévő autentikus festészet volt. Azt hiszem, ezt nagyon kevesen mondhatják el magukról. Nekem ez a szellemi légkör lett a természetes, és ez segített át azon a kamaszkori problémán, amikor sok gyerek abbahagyja az ösztönös rajzolást, teljesen összezavarodik, dilettánsként rossz mintákat kezd másolni” (*Keserű Ilona*, 1998).

A következő generációhoz tartozó *Barabás Mártonnak* osztályfőnöke, *Birkás Ákos* már nem csak művészeti albumok lapjain mutathatja be a kortárs művészeti irányzatokat – ez a nemzedék „óriások vállán áll”.

„Nagyon fontos megemlíteni, hogy az akkoriban frissen végzett Birkás Ákos volt az osztályfőnökünk, aki ugyan engem rajzolni nem tanított, de kortárs kiállításokra, művészeti eseményekre hívta fel a figyelmünket. Így láttam Bak Imre, Konkoly Gyula kiállítását a Fényes Adolf teremben vagy kicsit később Paizs László műanyagba öntött cserebogarait és Szentjóbgy Tamás akcióit. Bódy Gábor, Dobai Péter szemantikai előadásaira is beültünk. Tehát nagyon sokat számított, hogy a művészet időszerű pulzálásában benne lévő, friss művészetet csináló ember volt jelen a középiskolában” (*Barabás Márton* szóbeli közlése, 1999).

Ha egy tehetséges fiatal, mint Révész László, egy ideig művészettörténésznek készül, alkotóként is épít „hivatásos befogadói” korszakának kedvenc stílusaira. Szinte mindig egyik megkérdozett művész készít másolatokat.

A kamaszrajzok esztétikumának megítéléséhez tehát kortárs vizuális kultúránk megismerésén és elfogadásán át vezet az út. Az elfogadás a pedagógus részéről nem kell, hogy tetszést is jelentsen, de megértést mindenképpen. Remélhetőleg sikerült igazolnunk, hogy mind az átlagos, mind a tehetséges kamasz alkotók műveinek sajátosságait a kortárs kultúrában és nem a klasszikus művészeti ideálokban, a hagyománytisztelő műbefogadók értékvilágában kell keresnünk. Az itt bemutatott kutatások adatanyaga bizonyítja: a kamaszok műveit nem kell rajongással fogadnunk, de nem-esztétikusnak, értéktelennek nevezni őket olyan magatartásra utal, amely nagy valószínűséggel elutasítja a kortárs képzőművészet jelentős eredményeit. Egy laikustól elfogadható ez a magatartás, egy pedagógus vagy oktatáspolitikus azonban nem engedheti meg magának, hogy a kortárs művészetben való járatlansága hibás döntéshez – egy tantárgy iskolai jelenlétének megakadályozásához vezessen. Hangsúlyozzuk: a vizuális nevelés, mint alapozó, képességfejlesztő tantárgy azzal az indokkal válik fakultatívvá 12 éves kor felett Európa és Amerika legtöbb országában, mert a kamaszok számára irreleváns tevékenységeket oktat, s különben is „készségtárgy”, melyet csak a tehetséges kevesek művelnek magas fokon. Ezt

a problémát járták körül az UNESCO megbízásából a római CEDE pedagógiai kutatóközpontban, ahol a középiskolák műveltség-megalapozó, ízlésnevelő szerepéről beszélt a nemzetközi előadógárda. (8) A szakértők szerint a kamaszok képi nyelvhasználata a modern művészet megismerésével magabiztosabb lesz és gazdagodik. A kortárs művészet értő közönségének nevelése pedig olyan feladat, melyet – a képi világok rokonságaira alapozva – a középiskolában lehet a leghatékonyabban elvégezni.

Jegyzet

- (1) LUCIE-SMITH, Edward: *Art Today*. (3. kiadás). Phaidon Press, London, 1997
- (2) HEGYI Loránd: *Utak az avantgárdból*. Jelenkor Irodalmi és Művészeti Kiadó, Pécs, é. n.
- HONNEF, Klaus: *Contemporary Art*. Benedikt Taschen Verlag, Köln, 1992.
- (3) VAMEDOE, Kirk – COPNIK, Adam: *High and Low – Modern Art and Popular Culture*. The Museum of Modern Art, New York, 1990.
- (4) PERNECZKY Géza: *A háló*. Héttorony Könyvkiadó, Bp, 1985.
- (5) HÜBL, Michael: *Wieder gesellschaftsfähig – Die Dokumenta als Zeitkritik*. Kunstforum, 90. 1987. 79–91. old.
- (6) SELLE, Gert: *Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst*. BDK Pocket 1- Zeitfragen der Ästhetischen Erziehung. DuMont, Köln, 1990
- (7) KÁRPÁTI Andrea – KÖVES Szilvia: *Juveniliák II. Kortárs magyar képzőművészek ifjúkori alkotásai*. Magyar Iparművészeti Egyetem, 2001.
- (8) LAZOTTI, Lucia Ed.: *Contemporary Art in Secondary School: Current Issue in Education. Proceedings of the Convention organized by CEDE for UNESCO*. CEDE, Róma, 1986.

Irodalom

KÁRPÁTI Andrea: *Firkák, formák, figurák – vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkortól a kamaszkorig*. Dialóg Campus Könyvkiadó, Bp, 2001.

A természettudományi oktatás eredményességéről

Nemzetközi felmérések tükrében

A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok nagy szerepet játszottak és játszanak abban, hogy a magyar természettudományi oktatás színvonalát ismertté, sőt elismertté tegyék a világ különböző régióiban. Természetesen ez a mechanizmus fordítva is működik, hiszen így kaptunk és kapunk információkat más országok oktatásáról, az elért sikereikről, kudarcaikról. Napjainkra a magyar szakemberek előtt világosabb kép rajzolódik ki arról, hogy miben jeleskednek tanulóink, és hol vannak hiányosságok. Ha dióhéjban akarunk helyzetjelentést adni, akkor elégedettek lehetünk a természettudományi ismeretek, képességek elsajátíttatása területén, de pótolnivaló van a gondolkodásfejlesztés terén.

Intézetünk – a volt OPI, majd az Országos Közoktatási Intézet, 2001-től Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény – évtizedek óta részt vesz nemzetközi felmérésekben. A természettudományi oktatás – a fizika, a biológia, a kémia és a természeti földrajz ismeretanyagára kiterjedő –, nemzetközi együttműködésen alapuló vizsgálatára először 1970-ben, majd 1983-ban került sor az IEA keretében.

Az 1970-es vizsgálat a 17 ország felmérésén kívül nagy súlyt helyezett az iskolai természettudományi tanítás helyzetének tanulmányozására is. Az 1983-as vizsgálat pedig vállalta a felmérésen túl a természettudományi tanítás változásainak és főbb irányainak áttekintését. 1991-ben újabb országok részvételével került sor az IAEP-felmérésre, majd ezt követte 1995-ben a TIMMS. Az 1995-ös vizsgálat az eredményességet befolyásoló tényezők tanulmányozását is célul tűzte ki azáltal, hogy – először a felmérések történetében – részletesen áttekintették az adott ország oktatáspolitikai reformjait, s mindezt egy komoly dokumentumelemzés is kiegészítette. Ez utóbbi a tantervi útmutatókra, tanmenetekre, országos vizsgaanyagokra, pedagógiai módszerekre, tankönyvekre stb. terjedt ki.

1999-ben került sor a TIMMS-R vizsgálatra. Az 1995-ös és az 1999-es felmérések során statisztikailag alátámaszthatóvá vált, hogy szignifikánsan gyengébb vagy jobb-e a teljesítményünk más országokétól. Ezt a fontos előrelépést a 48 közös item és a 19 közös résztvevő ország biztosította. (1. ábra)

A továbbiakban a japán-magyar-svéd alsó fokú természettudományi oktatás hatékonyságának összehasonlításáról számolunk be, amelyet azért végeztem el, hogy képet kaphassunk az eredményességet befolyásoló tényezőkről is. Az 1. táblázat az IEA-vizsgálatok élményében a magyar és a japán tanulók helyezési számait tartalmazza.

A táblázatban a szürke mezővel jelölt eredmény motiválta ennek a vizsgálatnak az elvégzését. A magyar 14 éves diákok fantasztikus eredményét ugyanis sokan kételkedve fogadták. Gyakran hangzott el az a kérdés: „Hogyan szoríthatta a magyar 14 évesek populációja maga mögé Japánt, a világ egyik legdinamikusabban fejlődő nagyhatalmát, ahol rohamosan nő a nemzeti jövedelem, aminek magas százalékát az oktatásra fordítják?”

Természettudományi Nemzetközi Összehasonlító Vizsgálatok
IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)

FISS 1970 (17 ország)	SISS* 1983	IAEP 1991	TIMMS 1995 (45 ország)	TIMMS-R 1999 (38 ország)
az iskolai természettudományi tanítás helyzete	a természettudományi tanítás változásának fő irányai	újabb országok részvétele	az eredményességet befolyásoló tényezők**	48 közös item 19 közös ország a TIMMS-felméréssel

*magyar-japán-svéd összehasonlító vizsgálat, 1991; ** ennél a vizsgálatnál került sor először az adott ország oktatáspolitikai reformjainak áttekintésére és dokumentumelemzésre: tantervi útmutatók, tanmenetek, országos vizsgaanyagok, pedagógiai módszerek, tankönyvek stb.

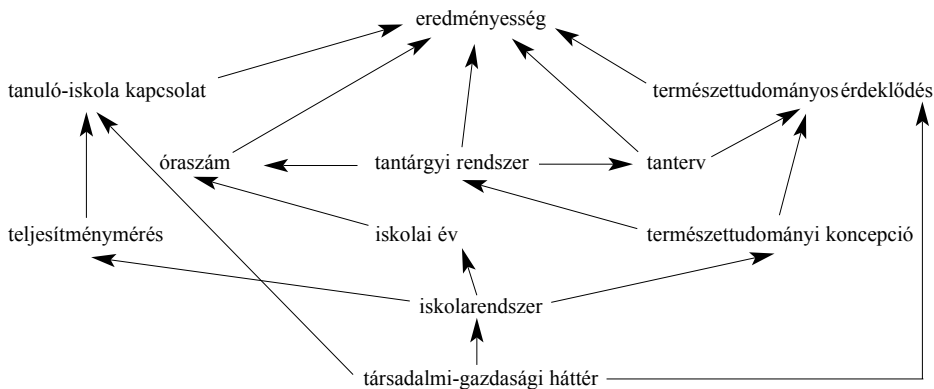
1. ábra

	1. populáció (10 évesek)		2. populáció (14 évesek)	
	I. IEA	II. IEA	I. IEA	II. IEA
magyar	6.	5.	2.	1.
japán	1.	1.	1.	2.

1. táblázat. Az IEA-vizsgálatok élmezőnyében a magyar és a japán tanulók helyezési számai

Svédország két ok miatt került az összehasonlítottak közé. Egyrészt szintén stabil, jó pénzügyi feltételekkel rendelkező ország, ahol igen magas az egy tanulóra eső költség, ennek ellenére a felmérésben csak a középmezőny végére kerültek. Másrészt személyesen ismerhettem meg a svéd iskolarendszert azáltal, hogy hosszabb időt tölthettem ott a svéd National Board of Education ösztöndíjával.

A 2. ábra tartalmazza azokat az eredményességet befolyásoló tényezőket, amelyek az összehasonlító vizsgálatban szerepet kaptak.



2. ábra. Az eredményességet befolyásoló tényezők elméleti rendszere

Az eredményességet számtalan tényező befolyásolja. Mindezek az adott ország társadalmi, gazdasági környezetében hatnak, hatásukat háromféle módon fejthetik ki: hátráltatnak, közömbösek vagy motiválnak. A teljesítményekben nehéz tetten érni, hogy melyik tényező, s főleg azt, hogy milyen súllyal hatott. Az általam kiválasztott tíz tényező

természetesen csak egy töredéke a lehetségesnek, tehát ez egy „lesoványított” rendszer, de nem volt lehetőség továbbiak vizsgálatára.

A vizsgálatban részt vevő három ország igen különböző társadalmi, gazdasági háttérrel rendelkezik, de a vizsgálat tanúsága szerint az eredményekben jelentős eltérést ez nem okozott. Ennek valószínű oka, hogy minden részt vevő országban megfelelő pénzügyi forrást biztosítottak a nemzeti jövedelemből az oktatásügyre, azaz kialakult a hagyományokkal bíró, szervezett iskolarendszer.

Az ismeretek eredményes tanításának egyik kulcskérdése a tantárgyrendszer milyensége. A tantárgyrendszer sokrétű és sokszempontú elemzése azt mutatta, hogy az integráció mértéke az, amiben a vizsgált országok jelentős különbséget mutattak és ami az eredményesség szempontjából is döntő jelentőségű.

Japánban az integráció igen nagyfokú. Az alsó fokú oktatás 9 esztendejében 1 integrált tárgy keretében oktatják a természettudományi ismereteket. A 4 diszciplína integrálásából származó tárgy alapstruktúráját meghatározó blokkok a következők:

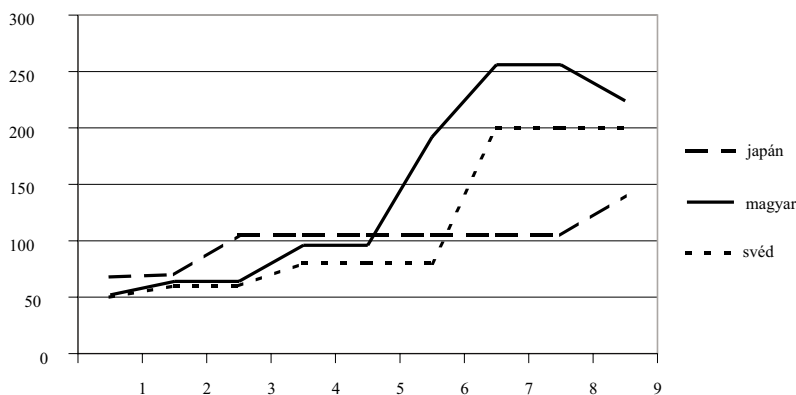
- élőlények és környezetük;
- az anyag és energia;
- a Föld és a Világegyetem.

E tárgy eredményességét fokozza jól szerkesztett spirálitása.

Svédországban a Natural Science elnevezésű tárgyat oktatják az általános iskolában, mindvégig. E tárgy alapvetően biológiai, kisebb mértékben fizikai ismereteket tartalmaz, a kémiai ismeretek alárendeltek, a természeti földrajz pedig a párhuzamosan tanított Social Science-ben kap helyet.

Magyarország az integráció mértékét tekintve eltér a két másik országtól, hazánkban a 4 diszciplína továbbra is domináns szerepet játszik.

Az integráltság mértéke jelentősen meghatározza az oktatás hatékonyságának egyik feltételét, a ráfordítási időt, azaz az óraszámot. (3. ábra)



3. ábra. A természettudományi tantárgyak tanítására fordított óraszámok évfolyamonként a japán, a magyar és a svéd alsófokú oktatásban (a magyar tantárgyak közül a környezetismeretből és a földrajzból csak a természettudományi témák tanítására fordított óraszámokat tüntettük fel.)

A japán diákok óra-ráfordítása az 1. populációban több mind a magyar, mind a svéd társaikénál. Ebben a szakaszban az óraszám-eredményesség összefüggés egyenesen arányos. A 2. populációnál fordított a helyzet. A magyar diákok több mint 40 százalékkal magasabb óraszámokban tanulják az autonóm természettudományi tárgyakat, mint az integrált tárgyat tanuló japánok. A ráfordítási idő és az eredményesség összefüggése tehát csak a magyar diákok esetében egyértelmű.

A tantárgyi tartalom elemzése is lényeges különbséget mutatott a három országban. Japánban és Svédországban (de ez más országok esetében is igaz) a tananyag-kiválasztás fő szempontja az elsajátítandó ismeretanyagnak a gyakorlati életben való felhasználhatósága. Ennek érdekében olyan képességek és készségek fejlesztésére törekednek, amelyek birtokában a tanulók az új szituációkban is hatékonyan, a problémát megoldva tudjanak tevékenykedni. Ez esetben Magyarország „lógott ki a sorból”, hiszen az iskolában megszerzett természettudományi ismeretek alkalmazása a magyar tanulók körében okozta a legnagyobb nehézséget. Ez régóta ismert tény, amelyet igen sok szakember több alkalommal is szóvá tett.

A vizsgált országok teljesítményt mérő rendszere, az értékelés mutatja a „legszínebb” képet. Japánban az értékelés pontozásos rendszerrel és tesztek alapján történik. Ebben az országban a versenyszellem a meghatározó, amely természetesen nem csak az oktatásban jellemző, hanem állami rendszerben működik. A vizsgák különösen fontos szerepet játszanak a japán oktatásban, a „vizsgáztatás pokla” végigkíséri a japán diákokat a tanítási folyamat minden szintjén.

Svédország a másik véglet, ahol csak a 8. osztályban kezdődik az osztályozás. Gyakran alkalmaznak szabványosított teszteket, amelyeket országosan, egységesen használnak. A középiskolában minden évben egyetlen alkalommal teljesítményfelmérő tesztet írnak a diákok, az ország összes középiskolájában azonos időben.

Nagyon eltérő a vizsgált országokban az iskola társadalmi megbecsülése. Magyarországon a magasabb iskolai végzettség általában nincs arányban a társadalmi és anyagi megbecsüléssel, ennek ellenére magas a felsőfokú intézményekben továbbtanulni szándékozók száma. Japánban viszont nagy értéke van a tanulásnak. Az elhelyezkedési lehetőségeket döntően befolyásolja az iskolai végzettség és annak milyensége.

Összegzés

A japán, a svéd és a magyar alsó fokú természettudományos oktatás hatékonyságának elemzéséből a következőket lehetett megállapítani. A kiválasztott, hatékonyságot befolyásoló tényezők közül legmarkánsabbak a következők:

- a tantárgyi tartalom kiválasztása (a japán és a svéd természettudományi oktatási koncepció a napi gyakorlatra orientált, míg a magyar modern szaktudományi eredetű);
- az integráltság mértéke;
- a természettudományi ismeretek tanítására fordított idő.

1. populáció

A japán természettudományi integrált tantárgy az alsó osztályokban sokszorosan eredményesebb és módszertanilag kiforrottabb, mint a svéd és a magyar.

A japán és a magyar tantervben előforduló közös témák elemi szinten a japánoknál több évre széthúzva, integrálva és spirális szerkezetben jelentkeznek, míg a magyaroknál 3 év egy-egy félévébe sűrítve találhatók. A svéd tanterv témái nagyon különböznek a japán és a magyar tantervi témáktól. Ez elsősorban azzal magyarázható, hogy a svéd természettudományi oktatás dominánsan ember- és biológiai központú.

2. populáció

A magyar 14 évesek jobb teljesítményét az alaposabb tárgyi tudást adó tanterv és a magas óraszám eredményezte.

A matematika érettségi eredményeinek elemzése

Az Iskolakultúra 1999/6–7. és 8. számában módunkban állt beszámolni arról, milyen irányban halad az OKI-ban a matematika érettségivel kapcsolatos kutatási-fejlesztési munka.

Az „új érettségivel” szemben támasztott követelmények alapvetően a tantervi reformból (Nemzeti Alaptanterv, 1995; Kerettanterv, 2000), a megváltozott és állandóan változóban lévő társadalmi igényekből, az új vizsgakövetelményekből, továbbá a mérésmetodika által kínált lehetőségekből fakadnak.

Itt most emlékeztetőül azokat a kulcsfogalmakat említem meg, amelyek a leginkább jellemzik e törekvéseket: megbízhatóság, érvényesség, objektivitás, egységes pontozás és egyenértékűség.

Az elmúlt évekbeli, illetve a jelenlegi matematika érettségi folyamatának jellemzése során jeleztük, hogy a jelenlegi gyakorlat alapján a leggondosabb tervezés ellenére sem lehet könnyen megfelelni ezeknek a feltételeknek. Az érettségi eredmények statisztikai elemzése is mutatja, hogy az egymás utáni évek érettségijeinek egyenértékűsége mennyire nehezen biztosítható, ha a feladatok funkcionálásáról nincsenek előzetes tapasztalatok, nincsenek mérési eredmények.

A kutató-fejlesztő munkánk egyik eleme az elmúlt évek érettségijeinek elemzése és a tapasztalatok megfogalmazása. A munkánk ilyen irányú kiterjesztéséhez támogatást jelentett az OTKÁ-tól elnyert pályázat is, melynek segítségével négy év érettségi dolgozatainak elemzése vált lehetővé. (A kutatás részben az OTKA F 025689 pályázat keretében történt.)

Most az 1995–98. évi iskolai matematika érettségi dolgozatokkal kapcsolatos statisztikai vizsgálatok néhány eredményét, jellegzetességét szeretném bemutatni a fent említett szempontok szerint. A részletesebb vizsgálati eredményeket a kutatási beszámolóban foglaljuk össze az év végére.

Az összegző táblázat bemutatja, milyen matematika érettségik közül választhatnak a tanulók, illetve milyen fő jellemzői vannak az érettségi vizsgáknak. E vizsgák közül tanulmányunk csak a gimnáziumi, úgynevezett iskolai érettségi feladatsorokkal foglalkozik, a kutatás egészében azonban a felvételi feladatok vizsgálatát is célul tűztük ki. Az 1. táblázat megmutatja, hogy a jelenlegi vizsga kidolgozóinak milyen szerteágazó a tevékenysége, milyen összetett a matematika érettségi vizsga fejlesztése, tehát az egységesítési törekvés ebből a szempontból is időszerűnek tűnik.

A 18–19 éves gimnáziumi tanulók reprezentatív mintáján megvizsgáltuk, hogy az 1995–98-as évek gimnáziumi érettségi vizsgáján a tanulók miként teljesítettek, illetve azt, hogy a kitűzött feladatok hogyan működtek. A vizsgált tanulók adatait a 2. táblázat tartalmazza.

*

a vizsga jellemzői	központi fejlesztésű, de iskolában írt vizsga		központi fejlesztésű, külső vizsga (de az érettségi jegy alapját is képezi)	
	gimnáziumok részére	szakközépiskolák részére	technikai és matematika irányú felsőoktatási felvételi	gazdasági, pénzügyi irányú felsőoktatási felvételi
változat				
a feladatok száma	6 nyílt végű feladat és 1 ismert tétel bizonyítása	6 nyílt végű feladat és 1 ismert tétel bizonyítása	8 nyílt végű feladat	8 nyílt végű feladat
időkeret	180 perc	180 perc	240 perc	240 perc
pontozás	maximum 80	maximum 80	maximum 100	maximum 100
értékelő	a középiskolai tanár	a középiskolai tanár	külső (+) a középiskolai tanár	külső (+) a középiskolai tanár
forma	válogatás ismert feladatokból (Gimes, 1992)	válogatás ismert feladatokból	előre ismeretlen feladatok	előre ismeretlen feladatok

1. táblázat. A matematika érettségi típusok és jellemzők a vizsgált időszakban

év	1995	1996	1997	1998
tanulók (iskolai dolgozatok) száma	1514	3740	4262	2423

2. táblázat. A vizsgálatba bevont érettségizők száma

Az érettségi feladatok a következők voltak (a zárójelben lévő számok az érettségi feladatgyűjteményben szereplő sorszámokra való hivatkozást jelentik):

Gimnáziumi érettségi feladatok 1995.

1. (1276.) 23%-os töménységű alkoholhoz 10 kg 90%-os alkoholt öntünk. Hány kg a keverék, ha töménysége 40%? (8 pont)

2. (2548.) Mekkora a $\sin x$ értéke, ha

$$\operatorname{tg} x = \frac{5}{8}$$

(10 pont)

3. (3238.) Egy téglalap két szemközi csúcsának koordinátái $(-3; 1)$ és $(5; 7)$. A téglalap egyik átlója átmegy a $P(1; -1)$ ponton. Számítsa ki a hiányzó csúcsok koordinátáit! (14 pont)

4. (2305.) Szabályos csonka gúlának az alaplapjai a és b oldalú négyzetek. A négy oldallap területének összege megegyezik a két alaplap területének összegével. Számítsa ki a csonka gúla magasságát! (15 pont)

5. (486.) Állapítsa meg az egyenlet két gyökének szorzatát!

$$\lg^2 x - 3 \lg x + 2 = 0, x > 0$$

(11 pont)

6. (3510.) 2-nek hányadik hatványa a 2 első tíz pozitív egész kitevőjű hatványának a szorzata? (10 pont)

7. (87.) Adottak egy háromszög csúcspontjainak koordinátái. Bizonyítsa be, hogy a súlypont koordinátái kiszámíthatók a csúcsok koordinátáinak számtani közepeként! (12 pont)

Gimnáziumi érettségi feladatok 1996.

1. (1193.) Melyik az a szám, amelyet hozzáadva a 30-hoz, az 50-hez és a 80-hoz, három olyan számot kapunk, amelyek közül az első úgy aránylik a másodikhoz, mint a második a harmadikhoz? (9 pont)
2. (1851.) Számítsa ki a háromszög köré írható kör sugarát, ha a háromszög oldalai 15 cm, 9 cm és 12 cm hosszúságúak! (9 pont)
3. (791.) A p valós paraméter mely értékei mellett lesz az $x^2 + px + 3 = 0$ egyenlet gyökeinek
a) különbsége 2;
b) négyzetösszege 19? (16 pont)
4. (3412.) Az $y = \frac{1}{4}x^2$ egyenletű parabolának melyik pontja van legközelebb a (0,5) ponthoz? (14 pont)
5. (2027.) Igazolja, hogy ha $0 < x < \frac{\pi}{2}$, akkor
$$\sin x + \cos x > 1$$
 (8 pont)
6. (4063.) Hány olyan 4-re végződő ötjegyű szám van, amelyek osztható 6-tal? (8 pont)
7. (87.) Adottak egy háromszög csúcspontjainak koordinátái. Bizonyítsa be, hogy a súlypont koordinátái kiszámíthatók a csúcsok koordinátáinak számtani közepeként! (16 pont)

Gimnáziumi érettségi feladatok 1997.

1. (1214.) Ha egy négyzet egyik oldalát az eredeti oldal hosszúságának $\frac{1}{5}$ részével megnöveljük, szomszédos oldalát ugyanennyivel csökkentjük, változik-e a területe? Ha igen, hány százalékkal? (10 pont)
2. (1548.) Oldja meg a következő egyenlőtlenséget a valós számok halmazán!
$$\log_{\frac{1}{3}}(3x - 2) > 0$$
 (8 pont)
3. (2385.) Egy csonka kúp alap- és fedőkörének sugara R , illetve r . Egy, az alaplapokkal párhuzamos sík két egyenlő térfogatú részre vágja a csonka kúpot. Mekkora a síkmetszet sugara? (14 pont)
4. (3054.) Oldja meg a valós számok halmazán a következő egyenletet!
$$\sqrt{3\sin 2x} = 2\sin^2 x + 1$$
 (14 pont)
5. (3196.) Egy négyzet két szomszédos csúcának helyvektorai $\mathbf{a}(5; -2)$, $\mathbf{b}(-1, 1)$. Írja fel a négyzet többi csúcsa helyvektorainak koordinátáit! (12 pont)
6. (4051.) Hány pozitív osztója van 2700-nak? (10 pont)
7. (37.) Bizonyítsa be, hogy a háromszög magasságvonalai egy pontban metszik egymást! (12 pont)

Gimnáziumi érettségi feladatok 1998.

1. (1068.) Oldja meg a következő egyenletet a természetes számok halmazán!
$$\lg(x + 1) + \lg(x - 1) = \lg 8 + \lg(x - 2)$$
 (8 pont)
2. (2066.) Egy trapéz egyik alapja 4,8 cm, a többi három oldala 3,2 cm hosszúságú. Mekkora a trapéz területe? Mekkora a szögei? (12 pont)

3. (3385.) Keresse meg az abszcisszatengelynek azt a pontját, amelyből az A(0;−3) és a B(6;5) pontok által meghatározott szakasz derékszögben látszik! (12 pont)

4. (2394.) Egy szabályos négyoldalú gúla alapéle 8cm, az oldallapok magasságának hossza 12cm. Mekkora a gúla lapjait érintő gömb sugara? (14 pont)

5. (861.) Oldja meg a következő egyenletet a nemnegatív számok halmazán!

$$|4 - x^2| = 2 \quad (10 \text{ pont})$$

6. (4036.) Az 1, 3, 5, 7, 9 számjegyekből hány olyan négyjegyű számot készíthetünk, amelyben a számjegyek nem ismétlődnek?

Ezek közül hány kezdődik 13-mal?
Hány olyan szám van köztük, amelyben az első helyen 1-es és az utolsó helyen 3-as áll? (10 pont)

7. (63.) Bizonyítsa be, hogy a derékszögű háromszög befogója az átfogónak és a befogó átfogóra eső merőleges vetületének a mértani közepe! (14 pont)

A feladatok kiválasztásánál a cél az, hogy a bizottság hasonló karakterű vizsgát hozzon létre évről évre, hogy lehetőleg ne legyen sokkal nehezebb vagy sokkal könnyebb az egyik év vizsgája, mint a másiké, hiszen ez alapvető társadalmi igény. A másik cél az, hogy ez a vizsga a lehetőségekhez mérten széles körben mérje fel a végzősök matematika tudását, hiszen egy jelentős tanulási szakasz lezárását jelenti az érettségi. Bizottsági megfontolás tárgya a tartalmi validitás, a lefedett témák köre, a feladatok száma, a feladatok valószínűsíthető nehézsége, az értékelési útmutató lehető legprecízebb kidolgozása az egységességre törekvő javítás érdekében. A feladatoknak, illetve az érettségi feladatsor egészének a tesztelmélet szerinti „jóság mutatóit” (megbízhatóság, nehézségi index, differenciáló erő) előre nem ismerjük, mivel próbamérésre nem kerülnek a feladatok.

A 3. táblázat az egyes feladatokon elért teljesítményeket mutatja, valamint az összteljesítményeket a négy év során. A gondos tervezés ellenére is nagy különbségek vannak az összteljesítményekben az egyes években. Az 1996-os vizsga igen nehéznek bizonyult, s az 1998. évi vizsga, ha nem is sokkal, de könnyebb volt, mint a többi évek vizsgái. A kérdés az, hogy vajon ez az egyes tanulói évjáratok közötti különbségnek mennyiben tudható be?

év	F1 (%)	F2 (%)	F3 (%)	F4 (%)	F5 (%)	F6 (%)	F7-tétel (%)	összteljesítmény (%)
1995	72,9	52,3	45,4	33,6	75,6	68,3	43,7	53,6
1996	93,9	71,5	43,7	10,0	31,5	42,5	53,5	47,2
1997	78,6	78,6	16,2	29,2	33,3	49,0	54,5	54,5
1998	81,6	83,3	42,7	39,1	54,2	60,7	60,7	58,2

3. táblázat. Tanulói teljesítmények (A feladatokat a korábban bemutatott sorrendben tüntetjük fel)

Az egyes feladatokat a sorozatban mindig úgy helyezik el, hogy az azonos helyen lévő feladatok feltételezett nehézsége nagyjából azonos legyen. (Elöl van a két legkönnyebbnek tervezett feladat, a 3. és 4. helyen vannak a legnehezebbek, s a bizonyítandó tétel is azonos nehézségűnek tervezik.) Az eredmények így is nagyon egyenletlenek.

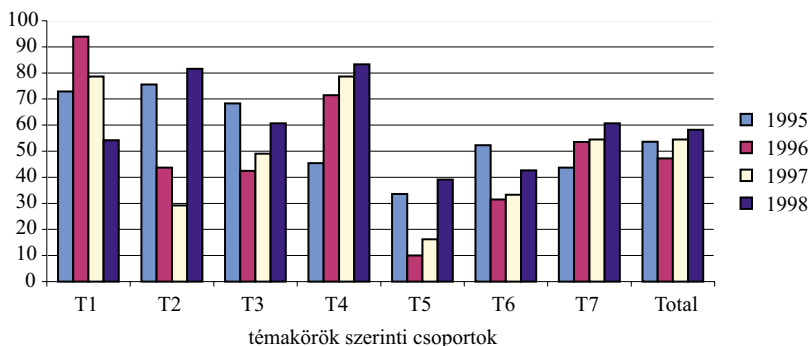
Érdeemes a feladatokat, illetve megoldottságukat a témakörök szerinti csoportosításban is megnézni, ez is fontos visszajelzést ad matematika tanításunkról.

Az érettségik feladatai a következő témakörökből (T) kerültek ki:

T1: Százalék, elsőfokú és másodfokú egyenletek

- T2: Logaritmikus, trigonometrikus egyenletek, függvények
- T3: Számelméleti problémák
- T4: Síkgeometria, koordináta-geometria, geometriai számítások
- T5: Térgeometria, helymeghatározás
- T6: Vektorok, trigonometria
- T7: Bizonyítandó tételek

Az 1. ábra természetesen ugyanazokat az adatokat tartalmazza, mint a 3. táblázat, de a feladatokat témák szerinti csoportosításban mutatjuk be. Az évenkénti és feladat-típusonkénti egyenletlenségek, illetve a térgeometriai feladatok nehézsége az új érettségi feladatsorokból összeálló modellel kapcsolatban vet fel kérdéseket.

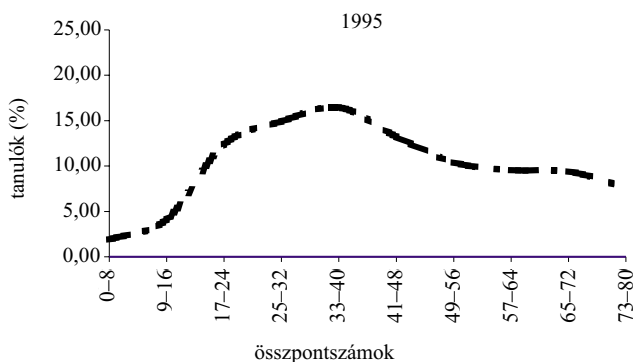


1. ábra. A matematika teljesítmények összehasonlítása témakörök szerint, 1995–1998

A térgeometriai ismeretekben (T5) olyan alacsony szinten teljesítenek a tanulók, hogy ha minden témakörből egy bizonyos kompetenciát külön-külön is be kellene mutatniuk ahhoz, hogy meglegyen a matematika érettségi érdemjegyük, akkor igen sok tanuló megbukna. A magyar vizsgaértékelés azonban „kiegyenlítő jellegű”, vagyis összességében kell elérni egy minimális pontszámot ahhoz, hogy a tanulók ne bukjanak meg. Meggondolandó, mi az oka annak, hogy mindig a térgeometria a legnehezebb feladat az érettségien?

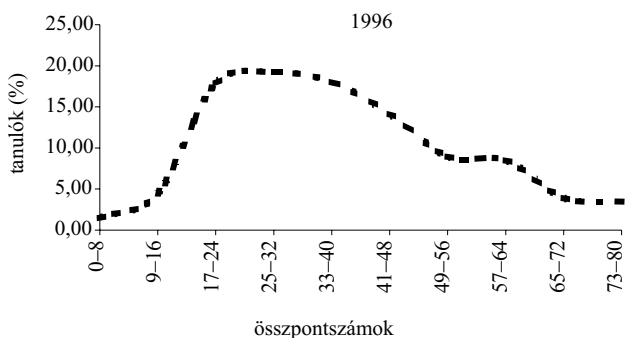
A 2–5. ábrák a 18–19 éves, nappali tagozatos tanulók teljesítmény-eloszlását mutatják a gimnáziumi matematika érettségien, 1995-től 1998-ig.

A grafikonok meglehetősen különböznek egymástól. Tantervi, demográfiai, szociológiai érvek nemigen indokolják, hogy az egymás utáni években ilyen jelentős a teljesítmény-eloszlások szerinti különbség. Ezek az empirikus adatok inkább azt támasztják alá,

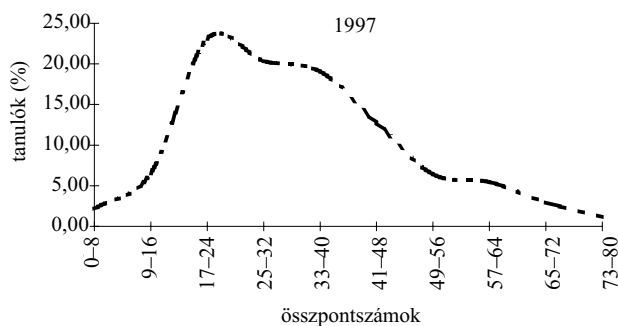


2. ábra. Az összpontszámok eloszlása, 1995

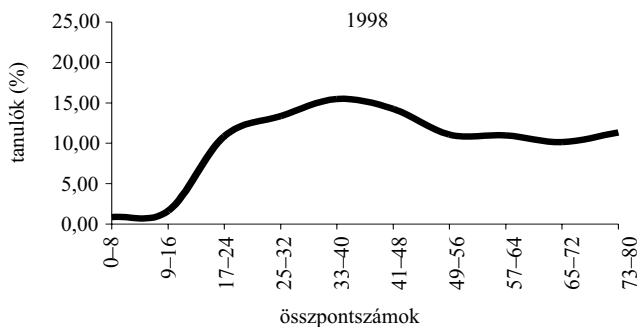
hogyan a jelenlegi vizsgafejlesztési eljárással a legjobb igyekezettel sem sikerül mindenben megfelelő vizsga-feladatsort összeállítani, amit egyébként a matematika tanárok évről-évre érzékelnek és jeleznek is. Fontos tehát a vizsgára kitűzendő feladatok, itemek előzetes bemérése, paramétereinek megismerése, továbbá törekednünk kell a megbízhatóság és objektivitás növelését biztosító fejlesztési eljárások alkalmazására. És ez része is a matematika érettségi vizsga fejlesztését szolgáló kutatómunkának.



3. ábra. Az összpontszámok eloszlása, 1996



4. ábra. Az összpontszámok eloszlása, 1997



5. ábra. Az összpontszámok eloszlása, 1998

Irodalom

- A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei I.* Gimnázium. OM, Bp, 2000. 272. old.
- GIMES Györgyné (szerk.): *Összefoglaló feladatgyűjtemény matematikából.* 10. kiadás. Tankönyvkiadó, Bp, 1992, 478. old.
- LUKÁCS Judit (szerk.): *Az érettségi vizsga részletes követelményei.* Tervezet. Matematika. OKI, 2001. 51. old.
- Nemzeti Alaptanterv.* Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Bp, 1995. 262. old.
- NISS, Mogens: *Assessment in mathematics education and its effects: an introduction.* In: *Investigation into Assessment in mathematics education.* (szerk.: NISS, Mogens). Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 1993. 270. old.
- TOMPA Klára: *A matematika érettségiről a reform tükrében.* Iskolakultúra 1999/6–7. sz. 27–36. old.
- TOMPA Klára: *A matematika érettségi feladatbank munkálatai az Országos Közoktatási Intézet 1997–98. évi projektjében.* Iskolakultúra 1999/8. sz. 33–48. old.

„A papírgyártás korszerűsítése” ...

Napjaink társadalomkutatásában és társadalomkritikájában egyre szélesebb körben elvárt „paradigma” a közszféra elszámoltathatósága, a közszolgáltatások átláthatósága. Fejlett és fejlődő országokban egyre többen teszik fel a kérdést: mire költik az adóbevételeket a megválasztott döntéshozók és kinevezett bürokraták? Ilyen és így szervezett, irányított egészségügyre, szociális szolgáltatásokra, iskolákra van-e szükség? Esetleg létezik jobb, hatékonyabb megoldás az aktuális kínálatához képest?

Polónyi István és Timár János a „Tudásgyár vagy papírgyár?” című kötet bevezetőjében amellet tesz hitet, hogy lehetne jobb (minőségibb és hatékonyabb) az oktatásügy: „Vizsgálataink végső következtetése szerint a magyar oktatáspolitikában fél évszázad óta ismétlődően olyan tendenciák kerülnek előtérbe, amelyek az oktatás, a szakképzés formális, mennyiségi fejlesztését a nevelés eredményességének, minőségének rovására érvényesítik. Képletesen szólva a „tudásgyártól” a „papírgyár” fele, a minél több, minél magasabb szintű oklevél kibocsátásának irányába haladunk... Fél évszázad halmozódó hibái és mulasztásai után nincs idő és menség a további halogatásra, bármily nehéznek tűnjenek is a szükséges változások!”

A szerzők öt nagyobb tétel köré fűzik fel állításuk igazolására szolgáló érveiket (e „tételek” a könyv fejezetei):

- A tudás – oktatás – gazdaság összefüggései komplexebbek annál, hogy egyszerűen csak az oktatásügy mennyiségi fejlődése számottevő hatást gyakorolna a gazdaság teljesítményére.

- Az elmúlt években mérhetően romlik az oktatás eredményessége s ezáltal a minősége.
- Nem azok (és legfőképp nem a megfelelő körülmények között) tanítanak, akiknek kellene.
- A közelmúlt fejlesztési kampányszerűen zajlottak s inkább rontottak, semmint javítottak volna a nevelés ügyén.

- A mai oktatáspolitikai nem ad megfelelő válaszokat az oktatásügyben tetten érhető problémákra.

A szerzők érvei az oktatásfejlesztési, az oktatás-gazdaságtani, a munkapiaci kutatások meghatározó, iskolateremtő tényezőihez illő módon árnyaltak és komplexek. Az állapotfelmérés, a diagnózisállítást a hazai és nemzetközi oktatási és munkaügyi adatok széles körére támaszkodik. Ezekhez a tényekhez járul a szerzők kifinomult, érzékeny interpretációja. Az a fajta kutatói, elméleti szakírói added value (hozzáadott érték), mely kellően intenzív s egyben kellően távolságtartó az adatsorok mögötti folyamatok felmutatásához. A kötet nagy értéke, hogy nem elégszik meg a diagnózissal; zárófejezetében a terápiára is javaslatot tesz, sőt a mellékletében még „gyógyszerezési útmutatót” is ad: a függelékek (szám szerint négy) komplex elemzési és tervezési algoritmust foglalnak magukba. Egyébként itt található a mű ars poetikája is:

„A társadalom és gazdaság fejlettsége tehát komplex dolog. Olyan, mint egy nagy háló, amelynek egy-egy szeme a gazdaság és a társadalom fejlettségének különböző jellemzője, például a népesség iskolázottsága, az egy főre jutó nemzeti termék, az ezer főre jutó orvosok száma, az ezer főre jutó gépkocsi, az elfogyasztott kalóriák száma, a vezetékes vízellátásban részesülők aránya vagy a kommunális szemétben a papírhulladék aránya stb. A gazdaság és a társadalom fejlődése során a háló szemei együtt, arányosan mozdulnak – reménytelen minden olyan elképzelés, amely egy-egy hálózem megemelésével reméli az egész hálót megemelni. Nem remélhetjük tehát, hogy az oktatási ráfor-

dítások megemelésével a gazdaság fejlődése felgyorsul, – helyette inkább egy torz struktúra alakul ki, a háló egy-egy szeme kihegyesedik, de a háló a helyén marad”.

Recenzensként nem tudom megállni, hogy ne folytassam ezt az asszociációt: amit a kedves olvasó ebben a könyvben talál, az annak a leírása, hogyan vékonyodott el ez a háló az egyik „füle mellett” s hogyan próbálják egyesek papírral betömni a szélesedő nyílást, ahelyett, hogy a háló egészéhez szervesen illeszkedő, „környezetbarát anyagból” szőnék újra a kopott, feslett darabot. (Polónyi István és Tímár János mély humanizmusát és szakmai tisztességét jelzi, ahogy ebben a szakaszban Révész András – közelmúltban elhunyt mérnök-közgazdász – munkásságáról is megemlékeznek).

A tételek után azok bizonyításáról.

A tudás – oktatás – gazdaság összefüggései komplexebbek annál, mintsem hogy az oktatásügy mennyiségi fejlődése számottevő hatást gyakorolna a gazdaság teljesítményére. Miközben a korrelációs együtthatók a fenti tényezők között az összefüggést erősen mutatják, a szerzők felhívják a figyelmet az oldalak felcserélhetetlenségére. Azaz a gazdaság fejlődése nem képzelhető el fejlett oktatás nélkül, de az oktatás (formális és mennyiségi) fejlesztése nem vezet direkt módon a gazdaság fejlődéséhez. Másként fogalmazva: teljesítőképes gazdasághoz teljesítőképes iskola dukál! S egyik legfontosabb következtetésük arra hívja fel a figyelmet, hogy e kapcsolatnak szervesnek kell lennie, azaz a gazdaság tényleges igényeit, szükségleteit meghallani, értelmezni és saját apparátusával megválaszolni képes oktatásügyre lenne szükség!

Az oktatás gyorsított fejlesztése a poszt-szocialista országokban – melynek később három kampányát is elemzik –, a voluntarista, a tényleges folyamatokat figyelmen kívül hagyó, látszatintézkedésekkel megvalósuló „válasz” áll a kutatók kritikájának fókuszában. Ehhez oktatáskutatás, az oktatás-gazdaságtan önkritikus szemlélete ad keretet: „az oktatással szembeni munkakövetelmény mindig az emberek konkrét tudására vonatkozik, amit a tényleges munkateljesítmény igazol. Társadalmi szinten azonban korábban fel sem merült a tudás mérése. Ehelyett az iskolai oktatás és szakképzés formális eredményeit figyelték meg, azzal a hallgatólagos feltételezéssel, hogy az a népesség, illetve a munkaerő tudását fejezi ki”.

Az elmúlt években mérhetően romlik az oktatás eredményessége s ezáltal a minősége. A szerzők minőség-meghatározása egyszerű: „az oktatás eredményeként szerzett tudás, ismeretek és készségek minősége megfelel a végzeteket foglalkoztató vállalatok és szervezetek követelményeinek”. Erre vonatkozó álláspontjuk kifejtését egy ellentmondás feltárásával kezdik: a minőséget a tanároktól és az iskoláktól várjuk el, s eközben az oktatáspolitikai rendre csak mennyiségi jellegű fejlesztésekkel operál. Megállapítják, hogy nehéz releváns adatokat kapni az oktatás eredményességéről, hatékonyságáról és ezeken túl magáról a minőségről. Az értékeléshez rendelkezésre álló eszközök és módszerek válsztéka szerény. Ők három indikátor mellett tették le a voksukat: a tanárok, tanítók bé-

A tudásalapú társadalomban valódi stratégiai kérdés az oktatásügy. Ennek politikai felértékelődését jól mutatták az utóbbi amerikai vagy angliai választások, de az európai integrációban sokáig „szent nemzeti tehénnek” tekintett oktatáspolitikai is felkerült az egységesülést sürgető témák listájára. Miközben a könyv alkotói tisztában vannak ezzel a külső nyomással, egyetlen pillanatig sem feledkeznek a szakmaiság követelményéről. A gazdag s napra kész hivatkozási apparátus, a források széles köre, a tárgyyszerű stílus, mely mindig csak a tények által igazolható, azokból belátható értelmezés kimondására vállalkozik s a következtetések levonását meghagyja az olvasónak.

rezése; a fejlesztési kampányok konzekvenciáinak elemzése és a minőség legmeghatározóbb mutatója; a tanulói teljesítmények a nemzetközi összehasonlító vizsgálatban.

Miközben elfogadom a kötet alapeszméjét és az azt megjelenítő alkotói gondolatmenetet a bizonyításul szolgáló elemzésekkel, hiányérzetemnek is hangot kívánok adni. Noha több helyütt megjelenik a tanulmányban az, hogy „az eredmények sokkal inkább múlnak a pedagógusok minőségén, az oktatás gyakorlatán, az iskola szervezésén és a szülők támogatásán”, az utóbbi tényező hatásait alátámasztó adatsorokat nem közölnek. Ezzel persze feladatokat fogalmaznak meg a jövőbeli oktatáskutatás számára. Az iskolával kapcsolatos szülői attitűd és az iskolai eredmények közötti összefüggések nemzetközi összehasonlításával még egyértelműen adós a szakma.

A könyv egyik legolvasmányosabb fejezete a tényekben és interpretációkban gazdag, széles összefüggés-rendszer feltáró – a pedagóguspálya devalválódását leíró – harmadik fejezet. Ennek a résznek azért is kulcsszerepe van, mert szerzőink szerint az iskolarendszer teljesítményének fogyatékoságai mögött az egyik legnagyobb súlyú faktor épp a pedagógus szakma egzisztenciális ellehetetlenülése, amely az ötvenes években kezdődött, s napjainkban tovább súlyosbodik.

Polónyi és Timár holisztikus szemléletében nem igényel külön bizonyítást az a feltételezés, hogy az alulfizetett, egyre motiválatlanabb, kontraszelekcióval a pályára kerülő tanár és tanítói gárda a minőségelmaradás okozója. A szelekciós folyamatok és a pályahorizont vizsgálatához rendelkezésre álló tények begyűjtésével és konzekvens csoportosításával az olvasó számára is könnyen belátható e helyzet abszurditása. E tétel azonban továbbgondolásra érdemes: – kizárólag a központi költségvetés újraszabása lehet a kivetett út? S ha igen, mik legyenek az út „állomásai”?

A kötet modellszámításokkal igyekszik „écát” adni a döntéshozóknak, figyelmeztetve, hogy itt olyan komplex folyamatról van szó, amely során a „...fél évszázad alatt kialakult és megmerevedett iskolaszervezetet, képzési struktúrát, oktatási-nevelési módszereket és mindezek infrastrukturális feltételeit, valamint a pedagógusképzést kell ugyanis korszerűsíteni!” Amihez a szemlélő annyit tenne hozzá, hogy mindezt másfajta érdekartikulációs „társadalmi játszmatérbe helyezve”. A megerősödő tanári szakmai szervezetek, az iskola minőségi fejlesztésében ténylegesen érdekelt iskolafenntartók és az iskoláztatáshoz fűződő érdekeit (szükségleteit és véleményét) hatékonyabban kifejezni képes iskolahasználók párbeszéde során kialakított konszenzusos döntéshozatal révén lenne jó véghezvinni.

A negyedik fejezetben három „boom” elemzését olvashatjuk. Az első „boom” az alsófok általánossá válásának, a nyolc osztályos alapiskoláztatási rendszer megszilárdulásának folyamatát jelenti, melyet a szerzők szervesnek és pozitívnak látnak. Az első repedéseket az iskolarendszer 1985-ben kezdődő szétzilálódásától datálják.

A második a középfok felülről erőltetett „korszerűsítésével” foglalkozik: e folyamat igazi természete ama vízszintes fővitorla-rúd viselkedéséhez volt hasonlatos, amely a vitorlás hajók személyzetének oly keserves tapasztalatokat szokott okozni. A közelmúlt fejlesztései kampányszerűen zajlottak s inkább rontottak, semmint javítottak volna a nevelés ügyén. A diszfunkcionális iskolatípusok, a teljesítményében végtelenen polarizálódott iskolahálózat, melynek a felsőfokkal és a munkapiaccal is egyaránt ambivalens a viszonya – ezek az erőltetett, szervesen kampányolásokat következő eredményei, Polónyi és Timár olvasatában.

A mechanizmus ijesztő módon megismétlődött a kilencvenes években a felsőfokon. Valódi eruptív folyamat indult be, melynek során a barbár hordák előzönlöttek a modern hadviselésre áttérni képtelen végvárakat – engedessék meg nekem ez a „vízió” –, azaz a tényleges társadalmi szerepét értelmezni képtelen felsőoktatásnak egyik pillanatról a másikra szembesülnie kellett a robbanásszerűen növekvő hallgatói létszámmal. Jól jellemzi a situációt a szerzők modellszámítása a 66. oldalon, ahol a fenti folyamathoz asszisztáló ponygola előjelzéseit veszik górcső alá:

A 2000. júniusi közleményben megfogalmazott cél, miszerint a végzettek száma 2010-ben a „korosztály” fele legyen, igen jól példázza az oktatáspolitikai felületességét, megalapozatlanságát, hiszen – mint a szerzők rámutatnak – ez azt jelenti, hogy:

„2006–2007 körül a felsőoktatás első évfolyamára felvett hallgatók száma kb. 80 000 fő legyen. Az idézett cikkben foglalt fejlesztési cél, a 18–22 éves népesség felében irányozza elő a hallgatók számát, ami – a felsőoktatási struktúrájától és a lemorzsolódási arányoktól függően 75–90 000 első éves hallgatót jelentene. Mind ez, mind az előzők szerint megfogalmazott célok teljesítése – a felvételre kerülők legminimálisabb szelekcióját figyelembe véve – legalább 100 000 érettségizettet igényelne az akkori 120 000-es, vagy annál kisebb korosztályból”.

A felsőoktatás, de bármely iskolaszint generációkat „átbocsátó képessége” nem az országutak vagy vasútvonalak mintájára működik, itt nem szokás oda-vissza közlekedni. Ezekben a „zsilipeken” az emberek életükben – jó esetben – csak egyszer haladnak át, s „ez az utazás” a nemzet emberi tőkájének létrejötté.

Polónyi és Tímár nem mondja ki, de a túlképzésről, illetve a képzés és a munka világa közötti kapcsolatról írottak egyértelmű állásfoglalást közvetítenek arról, hogy az oktatási rendszer irányítóinak felelőssége meghatározó abban, hogyan hasznosul ez a társadalmi potenciál, hasznosul-e egyáltalán!

A mai oktatáspolitikai nem ad megfelelő válaszokat az oktatásügyben tetten érhető problémákra. Ezzel a felelősséggel a kötet zárófejezete foglalkozik. A szerzők tézisei az államigazgatás kontra szakigazgatás problematikája köré csoportosíthatók. Itt azt kérdezik, miért nem hallgat az oktatási kormányzat az okos tanácsra? S választ is adnak a maguk által feltett kérdésre:

„Az elmúlt fél évszázad jelentősebb oktatáspolitikai eseményeinek és ezek dokumentumainak rövid leltára is azt mutatja, hogy az oktatási minisztérium, a hatvanas évek eleji dilettáns reformkísérlet bukását követően – közoktatás nyolcvanas és kilencvenes évek közepi pozitív kezdeményezéseinek kivételével – passzív volt az oktatás-fejlesztési stratégiák kidolgozásában és negatív álláspontot képviselt a »kívülről« jövő kezdeményezések és javaslatok adaptálásában és végrehajtásában”.

A tudásalapú társadalomban valódi stratégiai kérdés az oktatásügy. Ennek politikai felértékelődését jól mutatták az utóbbi amerikai vagy angliai választások, de az európai integrációban sokáig „szent nemzeti tehénné” tekintett oktatáspolitikai is felkerült az egysegesülést sürgető témák listájára. Miközben a könyv alkotói tisztában vannak ezzel a külső nyomással, egyetlen pillanatig sem feledkeznek meg a szakmaiság követelményéről. A gazdag s napra kész hivatkozási apparátus, a források széles köre, a tárgyyszerű stílus jellemzi a kötetet, mely mindig csak a tények által igazolható, azokból belátható értelmezés kimondására vállalkozik s a következtetések levonását meghagyja az olvasónak.

Didaktika

Elméletileg kellően alátámasztott, gyakorlati megközelítésű oktatásemélet fogalmazódott meg a gyulai APC kiadó új kötetében, a pedagógus-továbbképzés és a felsőoktatás számára készült „Didaktiká”-ban. A tankönyvben mindvégig elmélet és gyakorlat nélkülözhetetlen kölcsönhatása érvényesül. Minden didaktikai szituáció alkotó pedagógusi munkát igényel, és ebben éppúgy helye van a megfelelő szintű felkészülésnek, mint a jól bemutatott tanórának, gyakorlatnak, valamint az azt követő, elméletileg indokolt elemzésnek.

A pedagógia elmélete és gyakorlata igencsak elvált egymástól az elmúlt évtizedekben. A megjelent művek nagy része túlméretezett, olykor életidegen, nemegyszer dagályos és nehezen érthető, nem segíti kellően a mindennapi oktató-tanító tevékenységet. Ezért – a hallgatók mellett – a pedagógusok, munkaközösség-vezetők, igazgatók, gyakorlóiskolai szakvezetők számára kíván segítséget nyújtani e felsőoktatási didaktika tankönyv. Az oktatási-pedagógiai munka ellenőrzése, irányítása, a tanítási óra tervezésének, elemzésének kérdései is helyt kapnak a kiadványban. Külön fejezet foglalkozik a gyakorlóiskolai szakvezető tanár feladataival a pedagógusjelöltek intenzív képzése során. A gyakorlati felhasználás lehetőségeit segítik az óra- és tervezet-minták, a megfigyelési szempontok, mikrotanítási gyakorlatok bemutatása. A szerző, *Veszprémi László* négy évtizeden keresztül szakfelügyelőként, gyakorlóiskolai igazgatóként, pedagógiai és pszichológiai tárgyakat oktató nevelőként gyűjthette össze az elméleti-gyakorlati tudnivalókat.

Az Aranytölgy őrei

A budapesti Remete-Kertvárosi Általános Iskolában – ahol a pedagógiai program középpontjában a környezettudatos magatartás kialakítása áll – három éve működik egy sajátos, sehová sem tartozó gyermek-szervezet. Tagjai az iskola tanulói, az

Aranytölgy őrei. Maguk jelentkeznek e közösségbe, s feladatuk – ünnepélyes felavatásukig s később is – nyitott szemmel járni a környezetben, elősegíteni a környezet védelmét.

Átszervezés

Összevonták Tiszaújváros oktatási intézményeit, s így létrejött az ország egyik legnagyobb alapfokú oktatási intézménye. Az Általános és Művészeti Iskola és Pedagógiai Szakszolgálat látogatóinak száma meghaladja az ezret.

Komló '30

Harmincadik alkalommal rendezték meg a mecseki városban az iskolai körösök nemzetközi fesztiválját. A rendezvényt még maga *Kodály Zoltán* kezdeményezte, s olyan megvalósítóra talált, mint a jeles karnagy, *Tóth Ferenc*.

Pedagógia és dramaturgia

Ez a címe *Debreczeni Tibor* új módszertani kiadványának, melyben főiskolai hallgatóival közös játékszerkesztési, irodalomelemzési és ritusszervezési munkájáról számol be. A munka középpontjában a modern magyar irodalom „gyermektörténetei” állnak, a rossztól és jótól egyaránt megkísértett gyermekvilág. A kiadó a Károli Gáspár Református Egyetem nagykorosi Tanítóképző Főiskolája.

Fotográfia

„Historicum - Járatlan utakon – Fotográfia az ezeréves Magyarországról” címmel nyílt kiállítás *Borsos Mihály* felvételeiből a Magyar Nemzeti Galériában.

„A művész sajátos, kelettől nyugatig, északról délig vezető országjárásán azokat

a műemlékeket kereste fel, amelyek a mindennapi élet csodáit, az emberek írta történelmet, a »historicumot« mutatják be” – mondta *Bereczky Lóránd*, a Magyar Nemzeti Galéria főigazgatója a kiállítást megnyitó beszédében.

Borsos megörökített falusi templomokat és várakat, nemesi kúriákat és polgári otthonokat, járt múzeumokban, remetebárlangokban, volt történelmi emlékhelyeken és temetőkben, de elkerülte a városokat, az idegenforgalom által preferált útvonalakat.

A művész két évig tartó utazásai során kétezer felvételt készített. Közülük csaknem kétszázötvenet ő maga, mintegy kétszáz pedig a kiállítás rendezője válogatott a kiállításra, amely augusztus 20-ig tekinthető meg a Magyar Nemzeti Galériában.

Dunakanyar Művészeti Nyári Egyetem

Harminchatodszor nyílt meg július 16-án a Dunakanyar Művészeti Nyári Egyetem Esztergomban. A július 26-án záruló kurzusra több mint félszáz hallgatót váruunk a világ számos országából – nyilatkozta *Katona László*, a TIT Komárom-Esztergom Megyei Szervezetének ügyvezető igazgatója.

A szakember elmondta: az egyetem célja változatlanul a gyerekek, illetve a tanárok zenei írás- és olvasáskészségének Kodály-módszerrel való fejlesztése. A szakmai munkát ezúttal is *Szőnyi Erzsébet* nyugalmazott egyetemi tanár, egykori Kodálytanítvány, a Kodály Társaság társelnöke irányítja.

A foglalkozásokon a budapesti Kós Károly, valamint az érdi Körösi Csoma Sándor Általános Iskola tanulói működnek közre. A hallgatók bemutató tanítására július 26-án kerül sor.

Ugyanezen a napon a résztvevők közös búcsúkoncertet adnak az esztergomi bazilikában. A Dunakanyar Művészeti Nyári Egyetem 1965. július 25-én nyílt meg, s azóta rendszeresek a nyári kurzusok. Eddig

4005 hallgató tanult Esztergomban a világ 58 országából, Algériától Új-Zélandig.

Oktatási újságírókat tüntettek ki

Az oktatásról és tudományos ügyekről tudósító 12 újságírónak adott át emlékérmét a volt oktatási miniszter, *Pokorni Zoltán* szerdán Budapesten.

A szaktárca hétfőn leköszönt vezetőjétől a minisztérium emlékérmét vette át *Lévai Balázs*, a Fogadóóra című televíziós műsor főszerkesztője, *Joób Sándor*, a Magyar Hírlap, *Hanczár János*, a Magyar Nemzet, *Dobszay János*, a HVG, *Bognár Renáta*, az MTI és *Kirády Attila*, a Nép-szava újságírója.

Pokorni Zoltán köszöntőjében elmondta: az oktatás mára közüggé vált, így különösen felértékelődött azok munkája, akik rendszeresen hírt adnak az oktatás, kutatás területén zajló folyamatokról, eseményekről.

A volt oktatási miniszter hangsúlyozta: ma az oktatásról tudósítani közszolgálatá vált, hiszen mindenki: szülők, diákok, pedagógusok, fenntartók egyaránt érdekeltek, hogy minél gyorsabban, minél szélesebb körben jussanak a tájékozódásukhoz, pályaválasztásukhoz vagy éppen a munkájukhoz szükséges információkhoz.

Több mint 650 új továbbképzési lehetőség

Augusztustól összesen 1728 továbbképzési programból válogathatnak a pedagógusok: a július 31-ig megjelenő jegyzék az eddigiekhez képest 657 új lehetőséget kínál.

Az oktatási törvény értelmében a pedagógusoknak hétévente 120 óras továbbképzésen kell részt venniük. Az oktatási miniszter évente két alkalommal – július 31-ig és december 31-ig – adja ki a továbbképzési jegyzéket, amely az érvényes indítási engedéllyel rendelkező programokat tartalmazza.



Nagy József

A személyiség alaprendszere

Már régóta keresem a választ: miért vált szükségessé és miként lehetne elősegíteni, hogy a kompetenciák, a motívumok, a képességek, egyezőval a személyiség fejlesztése az intézményes nevelés központi feladatává váljon. Korábbi kutatásaim fejleményeként erről szól a „Nevelési kézikönyv”, az Iskolakultúrában megjelent tanulmányosorozat (1997–1999), a „XXI. század és nevelés” című könyv, a kritériumorientált fejlesztés kísérlete, valamint az „Összefüggés-megértés” című tanulmány. Úgy érzem azonban, hogy a határos pedagógiai szókészlettel, beszédmóddal nem sikerülhet eléggé összefogottan, célratörően, meggyőzően kifejteni, miféle változásra van szükség és lehetőség. Most a szakirodalmi hivatkozások mellőzésével arra teszek kísérletet, hogy a címben szereplő három témakört egymásra vonatkoztatva a változás lényegét átfogóan, a tennivalóig elvezetve jellemezzem.

*Petőfi S. János –
Benkes Zsuzsa*

A multimediális szövegek megközelítései

Tanulmányunk előző részében (követve „A szöveg megközelítései” című könyvünk felépítését) foglalkozni kezdtünk a statikus ‘verbális elem + kép/diagram/...’-típusú komplex jelek szemiotikai szövegtana interdiszciplináris megalapozásának tematikájával. (Iskolakultúra, 2000/10. sz.) E tematikán belül ott azt az első kérdést tárgyaltuk, hogy mivel járul hozzá a szemiotika a statikus „verbális elem + kép/diagram/...”-típusú komplex jelek szemiotikai szövegtanának interdiszciplináris megalapozásához.

Mátrai Zsuzsa

Érettségi és felvételi külföldön

Egy ország vizsgarendszerének jelentősége elsősorban abban van, hogy szabályozó erejénél fogva közvetlenül is befolyásolja a társadalmi munkamegosztást, a munkaerő képzettségét, a társadalmi mobilitást, benne az egyéni karrierépítés lehetőségeit. Az érettségi vagy a felvételi vizsga olyan szűrő, amely – az egyéni kvalitásoktól persze nem függetlenül – a tudáshoz való intézményes hozzáférést teszi lehetővé vagy éppen lehetetlenné.

Kárpáti Andrea

A kortárs művészet esztétikuma: a kamaszrajzok megítélésének kulcsa

Áttekintésünk nem a kamaszok alkotásainak esetleges művészi kvalitásait vizsgálja, hanem azokat a megformálási elveket és technikákat, esztétikai hatásokat, témákat, üzeneteket, motívumokat, melyek összekapcsolják, egyazon vizuális kultúra részévé teszik a kiváló alkotók művészi teljesítményeit és az önkifejezés módjait kereső, amatőr képesinálókat, vizsgálataink tizenéves alanyait. A kamaszok vizuális kultúrájának megítélése szempontjából fontos kortárs képzőművészeti irányzatok áttekintésére vállalkozunk csupán.



300,- Ft (ÁFA-val)