

12

ISKOLAVALTÁS

XIII. évfolyam, 2003. december

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

1503/D

Andor Mihály
szociológus, rovatvezető,
MTA, Szociológiai Kutató
Intézet, Budapest,
rovatvezető,
Iskolakultúra
Szerkesztőség, Pécs

Ballér Endre
professzor emeritus,
BKÁE, Pszichológia és
Pedagógia Tanszék,
Budapest

Beck Zoltán
egyetemi tanársegéd,
PTE, BTK, Romológia
Tanszék, Pécs

Bíró Ágota
tanár, Közgazdasági
Politechnikum, Budapest

Cserti Csapó Tibor
tanársegéd, PTE, BTK,
Romológia Tanszék, Pécs

Fata Edina
antropológus,
középfiskolai tanár,
Miskolci Egyetem,
Kulturális és Vizuális
Antropológia Tanszék,
Miskolc

Halmai Tamás
középfiskolai tanár, Nagy
László Gimnázium,
Szakközépfiskola,
Szakiskola és Kollégium,
Komló

Herendiné Kónya Eszter
főiskolai adjunktus,
Kölcsey Ferenc
Református Tanítóképző
Főiskola, Debrecen

Huszár Zsuzsanna
egyetemi adjunktus, PTE,
BTK, Tanárképző Intézet,
Pécs

Kállainé Vaga Mária
matematika és ábrázoló
geometria szakos tanár,
Eötvös József Szakképző
Intézet, Berettyóújfalú

Kiss Gábor
főiskolai adjunktus,
Budapesti Műszaki
Főiskola, Neumann János
Informatikai Főiskolai
Kar, Matematikai és
Számítástudományi
Intézet, Budapest

Kozma Tamás
egyetemi tanár, Debreceni
Egyetem, BTK,
Neveléstudományi
Tanszék, Debrecen

Kühhner Éva
könyvtárvezető, főiskolai
adjunktus, Megyei Kórház
Orvosi Szakkönyvtára,
Nyíregyháza

Munkácsy Katalin
főiskolai docens, ELTE,
TTK, Főiskolai Matemati-
ka Tanszék, Budapest

Nagné Kondor Rita
főiskolai tanársegéd,
Debreceni Egyetem,
Műszaki Főiskolai Kar,
Debrecen

Óri István
főiskolai adjunktus,
Budapesti Műszaki
Főiskola, Neumann János
Informatikai Főiskolai
Kar, Matematikai és
Számítástudományi
Intézet, Budapest

Petneki Katalin
egyetemi adjunktus,
ELTE, BTK,
Germanisztikai Intézet,
Német Szakdidaktikai
Központ, Budapest

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem
Főszerkesztő:
Géczi János e-mail: geczianos@vnet.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: kojani@freemail.hu

Gelencsér Gábor
e-mail: gelencser@cmc.elte.hu

H. Nagy Péter (Érsekújvár)
e-mail: h.nagy@freemail.hu

Reményi József Tamás olvasószerkesztő
e-mail: remenyi.jozsef.tamas@axelero.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: vega2000@eposta.hu

Szerkesztőségi titkár: **Szabó Anikó**
e-mail: szabo_aniko1@freemail.hu

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:
Lénárd László, a PTE rektora

Szerkesztőség:
Pécsi Tudományegyetem,
Iskolakultúra Szerkesztőség,
7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
Telefon/fax: 06 72 501-578
e-mail: iskolakultura@freemail.hu
web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:
Oktatási Minisztérium

Közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Üzleti és
Logisztikai Központ, Könyvtárellátó Kht.,
valamint egyéb alternatív terjesztők. Elő-
fizethető a szerkesztőség címén közvet-
lenül, illetve az LHI-nél. Előfizetési díj
számonként 300,- Ft. (Teljes évfolyam
3600,- Ft.) Megjelenik havonta. Lapunk
példányai megvásárolhatók az OKI-ban
(Budapest, Dorottya u. 5. I. em.), a Peda-
gógus Könyvesboltban (Budapest VI.,
Múzeum krt. 3.), az Osiris Könyvesbolt-
ban (Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.),
Könyv- és Jegyzetboltban (Szeged, Du-
gonics t. 12.), a BUCH Jegyzetboltban
(Szeged, Erdő u. 4.), valamint az Irók
Könyvesboltjában (Budapest VI.,
Andrássy u. 45.), a PTE jegyzetboltjában
(Pécs, Ifjúság u. 6.), a Fókusz könyves-
boltban (Pécs, Jókai u. 25) is.

HU ISSN 1215 5233

Nyomás: **Molnár Nyomda és
Kiadó Kft. Pécs**



iskolakultúra

03/12

Ballér Endre

Az 1995-ös NAT értékelésének néhány kérdése 3

Vágó Irén

Erforrások a hat-nyolc évfolyamos gimnáziumokban 19

Sáska Géza

Miért fizetünk, kiért fizetünk? 32

Munkácsy Katalin

Angol nyelvű szekció a Varga Tamás
Módszertani Napokon 47

Herendiné Kónya Eszter

A tanítójelöltek geometriai gondolkodásának
jellegzetességei 51

Kállainé Varga Mária

Geometria tanítása különböző szinteken 62

Nagyné Kondor Rita

Dinamikus geometriai rendszerek a
geometria oktatásában 67

Kiss Gábor – Őri István

Matematika-tanítás Excel programcsomaggal 74

Petneki Katalin

A baden-württembergi tanárképzésről 81

Rébay Magdolna

Felsőoktatási akkreditáció Németországban 84

Cserti Csapó Tibor

A cigány népcsoport iskoláztatása a Dél-Dunántúlon 96

Torba Nándor

Az évszázad iskolafejlesztése 102

Kührner Éva

Iskolahigiéne a századfordulón 111

Kozma Tamás
Találkozások 123

Halmai Tamás
Közelítések, távlatok 127
(*Kovalcsik Katalin: Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*)

Beck Zoltán
Európai cigány irodalom 128
(*Djurič, Rajko: Die Literatur der Roma und Sinti*)

Andor Mihály
Remény a romlásban 131
(*Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona: Cigány gyerekek az általános iskolában*)

Huszár Zsuzsa
Intermagyar 134
(*Förrey R. Katalin – Hegedűs T. András: Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*)

Fata Edina
Csenyété példája 136
(*Kereszty Zsuzsa – Pólya Zoltán: Csenyété antológia*)

Satöbbi 140

Repertórium 2003

Értesítjük tisztelt Előfizetőinket, hogy címükre elküldtük a jövő évi előfizetésről szóló levelünket. 2004-ben az Iskolakultúra előfizetési díja 3600 Ft marad. Ha valaki nem kapta meg az értesítést, kérjük, érdeklődjék a Szerkesztőség címén, vagy akár telefonon, faxon, e-mailben.

www.iskolakultura.hu

Az 1995-ös NAT értékelésének néhány kérdése

Ma már aligha kételkedhetünk abban, hogy számos előzetes változata és parázs vitái után az 1995-ben kormányrendelet mellékleteként kiadott, a közoktatási törvény különböző módosításait és több kormányt átvészelt Nemzeti Alaptanterv a magyar pedagógia jelentős dokumentuma. Ez még akkor is állítható, ha implementációja, a kormányváltások és az oktatási rendszer nehézségei némileg meg is tépázták nimbuszát.

A NAT szervesen illeszkedik a közoktatás korszerű tartalmi szabályozásának a 20. század utolsó évtizedeitől érvényre jutott, domináns nemzetközi áramlataihoz, azok egyik korai, sajátosan hazai produktuma. (Horváth, 1998; Báthory, 2001) Szerepét hasonlóan látták az OPI által 1996 novemberében rendezett nemzetközi tanácskozás résztvevői is. (1) A NAT súlyát meggyőzően mutatja a vele és hatásával foglalkozó könyvtárnyi szakirodalom (amelynek annotált bibliográfiáját egyébként jó lenne összeállítani és az érdeklődők rendelkezésére bocsátani).

Az 1995-ös NAT kidolgozása és megjelenése óta csaknem egy évtized telt el, s ez a lassan mozduló, nehezen változó hazai oktatás számára is „gyorsuló idő”-nek bizonyult. A dokumentumot több szempontból is kikezdte az idő. Különösen a következőket célszerű itt figyelembe venni:

- a nevelés értékrendszerét, tartalmát is nagy mértékben befolyásoló gazdasági, politikai, társadalmi változások mentek végbe (például: a piacgazdaság kibontakozása; EU-csatlakozás; a társadalmi különbségek növekedése; a szakma- és foglalkozásstruktúra átalakulása);

- újabb változások tapasztalhatók az oktatási rendszerben (például: a középfokú oktatás általánossá válása; a szakképzés reformja; a felsőfokú képzés expanziója; az iskolák és a tanulók közötti különbségek nagymértékű erősödése; a nevelés-oktatás iskolai és iskolán kívüli anyagi, tárgyi, személyi feltételeinek, körülményeinek viszonylagos elmaradottsága);

- nőttek az ellentmondások az iskolai műveltség és tudás tartalmára, közvetítésére, megszerzésére vonatkozó igények, szükségletek, illetve az eredmények között (például: a hatékony személyiség- és képességfejlesztés, az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció, az információs technológia, az egészséges életmód, a környezetvédelem, az interdiszciplinaritás, a differenciálás érvényesítése, a tehetségnevelés, a pedagógusképzés terén).

Talán megelőlegezhető az a vélemény, hogy a NAT – minden értéke és jelentősége ellenére – már megszületésekor sem vette-vehette figyelembe ezeket a kihívásokat, változásokat, ellentmondásokat. Annál inkább indokolt tehát a NAT revíziója, átdolgozása. Megerősíti ezt az, hogy a közoktatási törvény az oktatási miniszterre ruházta a NAT rendszeres felülvizsgálatát. Átdolgozásának az OM által országos vitára bocsátott anyaga („NAT-2”) (2) is lényegében az 1995-ös dokumentum sajátos kritikájának tekinthető. Mindez alátámasztja az 1995-ös NAT átfogó, kutatásokon alapuló, szisztematikus elemzésének szükségességét.

Az OKSZI felkérésre készített cikkünk ehhez kíván némi segítséget nyújtani egy 2003 májusában írt vázlat felhasználásával. A dolgozat az 1995-ös NAT néhány alapproblémájával foglalkozik (funkciója, „műfaja”, értékrendszere, műveltségfelfogása, tanulás- és tudás-értelmezése, viszonya az oktatási rendszerhez, implementációjának meg-alapozása). Általában nem tér ki az ezekkel foglalkozó nemzetközi és hazai szakiroda-lom következtetéseire, csupán magának a dokumentumnak a szövegét veszi alapul, arra támaszkodik. Helykímélés végett csak ritkán alkalmaz NAT-ból vett idézeteket, ezekre többnyire az 1995-ös, 262 oldalas Korona-kiadás oldalszámaival történik utalás.

A Nemzeti alaptanterv funkciója az 1995-ös dokumentumban

A NAT az alapterv funkcióit részben közvetlenül (elsősorban az I. fejezetben), részben közvetve, a követelményeket tárgyaló (a teljes terjedelem mintegy kétharmadát tartalma-zó) II. fejezetben világítja meg. A kapott kép érthetően ellentmondásos, mivel a hangsú-lyozott funkciók is antinómiákat foglalnak magukban.

A dokumentum egyrészt megállapítja „a nevelő- és oktatómunka minden hazai iskola számára előírt közös követelményeit” (7. old.), másrészt „az alaptanterv lehetővé teszi és elősegíti, hogy az egységesítést szolgáló közös alapra az iskolák, a pedagógusok, a tanulók sokféle differenciált tevékenysége épülhessen” (8. old.); „nem hagyományos értelemben vett tanterv, hanem alap a helyi tantervek és a tantárgyi programok számára” (18. old.).

Az 1995-ös NAT műfaji szem-pontból a tartalom- és követel-ményközpontú alaptantervi tí-pust képviselte. Bár nem mere-ven, egyoldalúan, mégis az lehet a benyomásunk, hogy inkább egy korszerű, mértéktartó „ha-gyományos” központi tanterv született.

A funkciónak ezt a két pólusát azonban az 1995-ös NAT nem arányosan hangsúlyozza és közvetíti. Deklarálja ugyan, hogy szakít a – Magyarországon különösen erősen és so-káig érvényesült – központi tantervi szabá-lyozással. Ez azonban még kevés. A helyi, iskolai programok, tantervek, taneszközök differenciált alkalmazásának kiemelése ugyanis a legtöbb 19–20. századi központi hazai tantervben is megtalálható. (vö.: *Bal-lér*, 1996. 44–45.) A fő probléma inkább az, hogy a „kétpólusú funkciót” szolgáló NAT

jóval gazdagabb tartalommal, részletesebben tárgyalja, értelmezi az egységességet, mint az iskolák, a pedagógusok és a nevelés-oktatás más tényezőinek tartalmi önállóságát. A dokumentum így túl erős központi szabályozást közvetít, amelyet azonban – hozzátehet-jük: szerencsére – meglehetősen „puhán”, nem ellenőrizhetően, hanem elsősorban az el-vek érvényesítése és a meglehetősen bizonytalan tartalmú „NAT-kompatibilitás” hangsú-lyozásával kíván megvalósítani (17. old.). Túlszabályozásnak tekinthető és elsősorban a „felülről” történő egységesítés funkcióját szolgálja például, hogy a dokumentumot áthat-ják a követelmények különböző megközelítései („a NAT követelményeket tartalmaz”, 18. old.). A műveltségi területeken belül „általános” és (időegységenként tagolt) „részle-tes követelmények” fogalmazódtak meg, az utóbbiak „tananyag, fejlesztési követelmé-nyek – kompetenciák, képességek – és minimális teljesítmény” bontásban. (Mint tudjuk, a követelmény mindenképp a „kimeneti szabályozás” jellemző kategóriája.) Ugyanak-kor a NAT lényegesen kevesebb figyelmet fordít a helyi, iskolai önállóság érvényesíté-sére, azokra az áttételekre, feltételekre, amelyek az egységes elvek, tartalmak adaptív, differenciált megvalósítását lehetővé teszik.

A funkció két pólusa közötti „egyensúlyzavar” feltételezhetően két tényezővel magya-rázható. A NAT egyrészt viszonylag közel áll az erőteljesen központosított jellegű magya-rországi „hivatalos” és „tényleges” tantervi hagyományokhoz, azok tovább élő „haj-szálgyökereihez”. Lehetnek azonban ellentétes irányba ható, de hasonló következmé-

nyekkel járó tényezők is. Az 1985. I. törvény ugyanis megnyitotta az utat az iskolák tartalmi, szervezeti autonómiájának kibontakozása előtt. A rendszerváltás nyomán azután a centralizált oktatásirányítás nyomása alól felszabadulva valósággal felvirágozott az intézmények (tartalmi, szervezeti, metodikai) önállósága, kezdeményező kedve. Sok iskolában jöttek létre engedélyezett vagy „rejtett” helyi tantervek. (Vágó, 1999) Ez a folyamat már-már az anarchia jeleit mutatta, és veszélyeztetni kezdte az iskolarendszer tartalmi koherenciáját, átjárhatóságát. Az ebben az időszakban keletkezett NAT tehát nyomatékosabban hangsúlyozta, részletesebben tárgyalta az egységes alapok érvényesítését, mint a helyi önállóságot.

A NAT „műfaja”

A NAT – kettős funkciójának megfelelően – a keletkezése idején már nemzetközi karrierjének útján jelentős eredményeket elért „core curriculum” műfajának felelt meg. (Goodlad, 1991) Ezzel kapcsolatban azonban több problémát is célszerű megemlíteni:

a) A műfaj jellemzőit tárgyaló munkák maguk is ellentmondásokat tartalmaznak (bemeneti ↔ folyamat ↔ kimeneti szabályozás; mindenki számára biztosítandó alpműveltség meghatározása ↔ helyi tantervek megalapozása, fejlesztése; tanulási tartalmak lényegének („magjának”, ’core’ = szív) meghatározása ↔ az elsajátítást szolgáló differenciált oktatás átfogó folyamatának elvi megalapozása (a „curriculum”=folyamat értelmének megfelelően).

b) Az alaptanternv általánosan elfogadott nemzetközi értelmezéseit – igaz, kisebb-nagyobb eltérésekkel – jellemezte a tartalmi szabályozás (demokratikus egyeztetés útján elfogadott) egységesítésére törekvés, illetve az iskolák, pedagógusok, tanulók önállóságának, a tartalmak, eszközök, módszerek, szervezeti formák differenciált választásainak, döntéseinek középpontba állítása. (Jozefsoon – Gorter, 1985; Kirk, 1986; Ballér, 1996, i.m. 163–164.).

c) „A kilencvenes évek hullámvasút-szerű oktatáspolitikai és pedagógiai mozgásai, nagyfeszültségű kisülései” idején (ezekhez tartoztak a NAT keletkezésének, kidolgozásának vitái is) végig nagy szerepet kaptak az alaptanternv műfaji kérdései, köztük az egységesítés és a differenciálás érvényesítése, az alap- és kerettanternv megkülönböztetése, illetve összemosása. (vö. Báthory, 2001. 131–132.) Úgy gondolom, hogy a NAT azzal is ki kívánta vonni a szelet a centralizálás híveinek vitorlájából, hogy maga is engedményeket tett az egységesítés érvényesítése számára.

d) Az „alaptanternvnek” nemcsak a nemzetközi szakirodalomban, hanem a gyakorlatban is számos eltérő típusa fordult elő. Egyik fő csoportjába azoknak az országoknak a dokumentumai sorolhatók, amelyek a fejlesztő oktatás elvi alapjaira koncentráltak (például Hollandia, Finnország). A másik megközelítés viszont a tanulás, a tudás alapvető ismereteit is magába foglaló tartalmak egységesítését szolgáló eredmények meghatározását hangsúlyozta (vö.: Szabenyi, 1991, 1993; Vass, 2000). A NAT ezekből a mintákból az egységesítést, a tartalom megalapozását előtérbe állító megoldásokat hasznosította (mindenekelőtt a funkcióval kapcsolatban említett okok miatt), miközben eklektikus módon igyekezett kezelni a tartalmi szabályozás számos más ellentmondását is.

Hasonló megállapításokat tett az a „core curriculum” műfajáról végzett széleskörű nemzetközi összehasonlító vizsgálat, amely több, mint húsz ország dokumentumainak tartalomelemzéséből vont le következtetéseket. Szerzőjét az a cél vezette, hogy javaslatot tegyen az izraeli nemzeti alaptanternv műfajának jellemzőire. Érdekes megjegyzéseket tett egyébként a NAT-ról is (amelyet például túlságosan terjedelmesnek, részletezőnek tartott). Tapasztalatai alapján olyan dokumentum megalkotását körvonalazta, amely mindenekelőtt az oktatás tartalmának szabályozását tartja szem előtt. Ezt konkrét mennyiségi mutatók, arányok megadásával is alátámasztotta. Ezeket be is építette saját definíciójába, amelyet érdemes idézni mint a tartalom-tananyag központú dokumentum tipikus példáját, amelytől még a magyar NAT is távol állt.

„Az alaptanterv ('core curriculum') az egész oktatási rendszer közös tanulmányi terve ('a program of studies common to the whole educational system'). Azokat a lényeges és nélkülözhetetlen tartalmakat ('matters') foglalja magába, amelyeknek legalább minden tanuló számára történő tanítására az állam kötelezi magát ('oblige') azzal a céllal, hogy többségük megfelelő szinten ('at a satisfactory level') elsajátítsa ('master') a tananyagot. Mennyiségi meghatározók: a) az alaptanterv a ténylegesen rendelkezésre álló oktatási idő 50 százalékára terjed ki; b) a tanulók többsége 80 százalékot jelent; c) a megfelelő szint 70 százalék ('a note of 70 out of 100')". A tanulmány lényegesnek tartja a minimális teljesítmények pontos meghatározását is, azonban ezek szerinte csupán azoknak a tanulóknak szólnak, akik nem tudják feldolgozni az alaptanterv anyagát. (Stahl, 1997)

A magyar NAT-ra és kidolgozóira különösen nagy hatással volt az angliai, walesi „National Curriculum”. „Kicsit valamennyien angломánok voltunk” – írta ezzel kapcsolatban a NAT koncipiálásának időszakáról *Báthory Zoltán*. (3) *Szebenyi Péter* ezt a hatást egy későbbi tanulmányában sokoldalúan világította meg: „A pedagógusok széles köreit megmozgató eszmecseréken (...) egyértelművé vált, hogy nálunk a kizárólag fejlesztési követelményeket rögzítő tanterv egyelőre nem járható út. A többség ennél többet kíván. Ezért továbbra is elsősorban az angol tantervi mozgásokra irányult a figyelem. Az angol Nemzeti tanterv célkitűzései ugyanis hasonlóak voltak a mieinkhez. Egyrészt a fejlesztésközpontú tanítás-tanulás pozíciójának megszilárdítását és a különböző iskolatípusok közötti közös nevezők meghatározását szolgálták, másrészt továbbra is teret hagytak a helyi tantervek számára”. (Szebenyi, 2001) Hozzátehetnénk ehhez azt az indokot, hogy az angol dokumentumok tartalmazták a tartalmi alapozású követelményterületek rendszerét, szintjeit és programjait is. Mindezek alapján megkockáztatható az a következtetés, hogy az 1995-ös NAT műfaji szempontból a tartalom- és követelményközpontú alaptantervi típust képviselte. Bár nem mereven, egyoldalúan, mégis az lehet a benyomásunk, hogy inkább egy korszerű, mértéktartó „hagyományos” központi tanterv született.

A NAT értékrendszere

A NAT-ban képviselt értékrendet is két síkon célszerű feltárni. Az értékrend elemei egyrészt kifejeződnek közvetlenül megfogalmazva. Ezek mindenekelőtt az I. fejezet első oldalán sűrítve találhatók (talán nem is indokoltan követelményekként).

Például: „...Az Alkotmányban, a közoktatási törvény bevezetőjében, az alapvető emberi jogokról, a lelkiismereti és vallásszabadságról, a közoktatásról, a gyermeki jogokról, a nemzeti és etnikai kisebbségekről az egyes nemzetközi egyezményekben megfogalmazott értékek”. Ezt kiegészítik – olvasható a szövegben, tehát netán alárendelteknek minősíthetők? – „az európai polgári fejlődésben kiérlelt értékrend, a tudományos-technikai haladásban, a hazai (tehát a nemzetközi nem?) kulturális, pedagógiai (csak pedagógiai?) hagyományokban megjelenő értékek”. Ugyanezen az oldalon kerülnek sorra (a bonyolult kérdések értelmezés nélkül, szinte címszavakkal deklarálva) „a demokrácia értékei”, a „nemzeti értékek”, „az európai, humanista értékrend”, továbbá „a különböző kultúrák iránti nyitottság, megértés”, „más népek hagyományainak, kultúrájának, szokásainak, életmódjának megismerése, megbecsülése”, az egyének felelőssége, lehetősége, feladatai „az emberiség előtt álló közös problémák” kezelésében, megoldásában (7. old.).

Közvetlen értékmegfogalmazások szép számmal találhatók az egyes műveltségterületek követelményeit tartalmazó II. fejezetben is. Néhány példa: „Erkölcsei és esztétikai értékek közvetítése” (23. old.); „a másik ember megértését és az önkifejezést elősegítő egyéni és társas érték” (29. old.) (Magyar nyelv és irodalom); „Kapjon ízelítőt a célnyelvi ország(ok) kultúrájából és civilizációjából, sajátos értékeiből...” (Élő idegen nyelv, 61. old.). A direkt utalások különösen gyakoriak az Ember és társadalom műveltségi terület általános fejlesztési és részletes követelményeiben. Például: „nagyon sokak által

legfontosabbnak tartott emberi értékek” – a minimális teljesítmények között is! –, „legyen nyitott az értékek felismerésére és elfogadására” (103. old.). Külön alfejezet található itt „Értékrendek és erkölcsök” címmel (ezen belül olvasható – többek között: „legyen képes elfogadni az egymás mellett élő erkölcsi felfogások értékeit, s érvelni ellenük vagy mellettük” (105. old.) (Emberismeret); néhány példa más műveltségi területekből: „ismeretei ébresszék rá, hogy felelős a természet jövőjéért, és ezért becsülje meg környezetének értékeit” (123. old.) (Ember és természet); „Alakuljon ki a tanulóknak a hazai tájhoz, a természeti és társadalmi értékeinkhez való kötődés” (155. old.) (Földünk és környezetünk); (A Művészetek műveltségi terület) „értéknek tartja az ember iránti kíváncsiságból fakadó bátor, találatyoni gondolkodást, új kérdések, értelmezések megfogalmazását, a kultúra iránti nyitott magatartást, az értékek élményeken és belátáson alapuló megbecsülését (176. old.); „A testnevelés és a sportolás sajátos eszközeivel hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulók életigenlő, az egészséget saját értékrendjük kiemelt helyen kezelő személyiséggé váljanak.” (248. old.).

Az értékek hangsúlyozásának legalább olyan lényeges – mert szemléletbe ágyazódó – módja, hogy a dokumentum koncepciója, középpontba állított tartalmi csomópontjai közvetve értéktartalmakat fejezzen ki. Ilyenek a műveltségterületeket átható közös követelmények (például hon- és népismeret, kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz, környezeti nevelés, testi és lelki egészség (11–14. old.). Ezek többé-kevésbé érvényesülnek a II. fejezetben részletesen kidolgozott tananyagban, a képességek, kompetenciák, a tevékenységek, a teljesítmények, példák megfogalmazásában is. (Az összefüggéseket vagy azok hiányát azonban célszerű lenne tartalomelemzésekkel feltárni.)

Ismeretes, hogy a NAT első tervezetében még külön alfejezet tárgyalta a hangsúlyozott értékeket. Ezt azonban a későbbi változatok már nem tartalmazták. Ennek több oka is említhető: maga a szóban forgó rész tervezete számos ellentmondást, problémát tartalmazott; a NAT kidolgozói között sem volt egység abban a kérdésben, hogy indokolt-e értékeket meghatározni az alaptantervben, egyesek szerint ezek itt csak „elvi szócsoport”, s az értékek megállapítása – az érvényes alaptörvények figyelembe vételével – csakis az intézményekre tartozik (vö. *Báthory*, 2001, i.m. 255–256. old.); miután a NAT kidolgozását követő vitákban az értékek hiánya („elvtelen” dokumentum, mondták egyesek), illetve nem koherens, nem markáns megjelenítése (például „nemzetietlen”) kulcsprobléma volt, ezért a „végső” változatban tulajdonképpen kompromisszumnak tekinthető módon az értékek elsősorban nem közvetlenül, hanem közvetetten kaptak helyet a NAT-ban.

A „core curriculum” külföldi változatai között egyébként több esetben voltak olyanok, amelyek nem a konkrét, részletes szabályozást, hanem az elvi, szemléleti megalapozást, ezen belül a nevelés-oktatás viszonylag konkrétan megfogalmazott értékeit állították középpontjukba. Korábban idézett nemzetközi áttekintésében *Stahl* ezt a helyzetet a következőképpen jellemezte: „Egyes alaptantervek elkerülik az értékek és beállítódások megállapítását, mivel kidolgozóik nézete szerint ezt inkább az iskolákra és fenntartóikra célszerű hagyni. Ez jellemzi Magyarországot, Hollandiát, valamennyi amerikai tantervet. A legtöbb ország (viszont) az értékek fejlesztését („the cultivation of values”) a tanterv szerves részének tekinti (Izrael, Belgium, Dél-Amerika, Norvégia, Skócia)”. Hozzátette még, hogy számos országban az alapvető célok („core targets”) a legtöbb esetben értékeken alapulnak. (*Stahl*, 1997. 245.) Az értékek középpontba állításának figyelemre méltó megoldását mutatták az 1994-ben kibocsátott finnországi kerettantervek („framework curriculum”). Ezekben az egész koncepción, minden egyes műveltségi területen (tantárgyon), de külön fejezetben is megfogalmazva középpontban állnak az értékek, anélkül, hogy üres frázisok lennének (miközben az egész dokumentum alig haladja meg a száz oldalt).

A finn (komprehenzív és felső középiskolai) kerettantervek például az alábbi értékeket hangsúlyozzák: a fenntartható fejlődés elősegítése, kulturális azonosságtudat, multikultu-

ralizmus, nemzetköziség erősítése, fizikai, mentális és szociális jólét megteremtése, állampolgárrá, közösségi taggá válás. (Framework curriculum..., 1994) (4)

Összegezve megállapítható – és további részletes kutatások segítségével ellenőrizendő –, hogy az 1995-ös NAT ugyan nem negligálja a nevelés-oktatás értékeit, azonban értékfelfogása lényeges fejlesztésre, korrekcióra szorul. Egyes értékek nem kapnak kellő figyelmet (individuális, közösségi, gazdasági, vállalkozói, erkölcsi értékek). A direkt és indirekt megfogalmazások, az általános és műveltségterületek értékei nem alkotnak koherens rendszert, az értékek többnyire közvetlen érvényesülnek, a követelmények részét alkotják, erőteljesen kognitív alapállásúak, logikai megközelítésűek, nem kapcsolódnak a motiváció, a beállítódás, az érzelmek neveléséhez. (vö.: Buda, 1999)

A NAT műveltségfelfogása

A NAT-ban képviselt műveltségfelfogás lényegében három részből tevődik össze. A dokumentum összes terjedelmének nagyobb részét (mintegy 60 százalékát) alkotja az objektív kultúra valamennyi iskola számára

A NAT műveltségképe nagy, előremutató változást képviselt a korábbi tantervi dokumentumok „hagyományos” kultúra-felfogásához képest. Korszerűbb, jelenre orientáltabb, gyakorlatiasabb lett. Kiszélesítette a korábbi „akadémiai” jellegű tantárgyakat, helyt adott számos időszzerű tartalomnak (például emberismeret, vizuális kultúra, mozgóképkultúra, médiaismeret, számítástechnika, környezetvédelem, életvitel). A műveltségi területeket komplex blokkokba és nem tantárgyakba szétaprózva rendezte el, amelyek között az úgynevezett „közös követelmények” is összetartó tényezőkként szerepeltek.

tananyagának kiválasztott tartalma. A másik réteg az ezeknek a tartalmaknak feldolgozását, belsővé (műveltséggé) válását szolgáló képességek, kompetenciák, tevékenységek, teljesítmények általános és/vagy műveltségi területekhez kapcsolt megfogalmazásaiból áll. A harmadik rész csak utalásokból következtethető ki, és azokat a tartalmakat foglal(hat)ja magába, amelyeket az iskolák maguk határoznak meg. Ez – legalábbis a NAT szövege szerint – a rendelkezésre álló teljes órakeret meglehetősen (irreálisan) magas arányát jelenti.

„A NAT az egységes követelményeket úgy állapítja meg, hogy azok teljesítéséhez – átlagos feltételek mellett és általában a közoktatási törvényben megszabott órakeret – iskolánként és évfolyamonként változó arányokban mintegy 70–50 százalékra elegendő legyen, ezzel lehetővé teszi kiegészítő tartalmak és követelmények meghatározását”; ...a NAT lehetőséget nyújt „az iskoláknak arra, hogy tantárgyaikat önállóan

alakítsák ki, válasszák meg és csoportosítsák” (8. old.).

Ezekhez az önálló iskolai döntésekhez azonban alig nyújt eligazítást a dokumentum. Ráadásul amikor a NAT évfolyam-csoportok szerint megadja a műveltségterületek közötti „hozzávetőleges” („úgynevezett »től-ig«”) arányokat, azok két szélső pólusának összesítése – váltakozóan, de rendre – kb. 80–120 százalékot eredményez (10. old.).

A NAT műveltségfelfogásának említett összetevői ugyan nem tekinthetők ideális megoldásnak, mivel az első réteg túl nagy arányt kap a másodikhoz s főként a harmadikhoz viszonyítva. Ebből azonban nem az következik, hogy a tananyagot száműzni kellene a nemzeti alaptantervből. Ennek ugyanis az lenne az „üzenete”, hogy lehetséges képességfejlesztés és egységes nemzeti kultúra megalapozása ismeretananyag nélkül. Az alaptantervben – véleményem szerint – koncepciózus, (szakmai és laikus) közvélemény-kutatásokra épülő, közmegegyezést is tükröző alapos szelekció érvényesítésére lenne

szükség, amely a minden iskolában valóban nélkülözhetetlen ismeretekre koncentrál. Ez nem jellemző az 1995-ös NAT-ra (de – ellenkező előjellel – a NAT-2-re sem). Ezzel együtt is megállapítható azonban, hogy a NAT műveltségképe nagy, előremutató változást képviselt a korábbi tantervi dokumentumok „hagyományos” kultúrafelfogásához képest. Korszerűbb, jelenre orientáltabb, gyakorlatiasabb lett. Kiszélesítette a korábbi „akadémiai” jellegű tantárgyakat, helyt adott számos időszerű tartalomnak (például emberismeret, vizuális kultúra, mozgóképkultúra, médiaismeret, számítástechnika, környezetvédelem, életvitel). A műveltségi területeket komplex blokkokba és nem tantárgyakba szétaprózva rendezte el, amelyek között az úgynevezett „közös követelmények” is összetartó tényezőkként szerepeltek. A tartalmi összefüggéseket ikonokkal is szemléltette. Ha nem is érvényesítette következetesen a műveltség tartalmát alkotó tananyagok eszköz-funkcióját a tanulók műveltségének, személyiségének, képességeinek fejlesztésében, iskolai kultúra-felfogásának említett második és harmadik rétegében utat tört ennek a szemléletnek iskolai megvalósítása felé.

A NAT műveltségi területei összhangban állnak a 20. század utolsó harmadában kialakított hazai és nemzetközi gyakorlattal. Ennek érzékeltetésére elegendő egybevetnünk az MTA EKB hetvenes évek derekán kidolgozott állásfoglalását a távlati műveltség integrált tartalmának „hét dombjáról”, az európai országokban leggyakrabban alkalmazott tantervi tartalmakat és a NAT műveltségi területeit. (1. táblázat)

1. táblázat

<i>MTA-OM EKB állásfoglalás</i>	<i>Tantervi tartalmak Európában</i>	<i>Műveltségi területek a NAT-ban</i>
Nyelvi-kommunikációs nevelés	Anyanyelv Idegen nyelvek	Magyar nyelv és irodalom Élő idegen nyelvek
Matematikai nevelés	Matematika	Matematika
Természettudományi nevelés	Természettudományok	Ember és természet
Történelmi, társadalmi és politikai nevelés	Emberrel foglalkozó tudományok (Human sciences) Vallás, etika	Ember és társadalom Földünk és környezetünk
Esztétikai-irodalmi nevelés	Művészeti tevékenységek (Artistic achievements)	Művészetek
Szomatikus nevelés	Sport	Testnevelés és sport
Technikai nevelés	Információs és kommunikációs technika (ICT)	Informatika Életvitel és gyakorlati ismeretek

MTA állásfoglalásai..., 1976; Key Data..., 2002

A táblázat a NAT műveltségi területeit illetően azonban nemcsak a tartalmi kapcsolatokra, hanem számos problémára is ráirányíthatja a figyelmet. Nem tűnik megnyugtatónak például a Földünk és környezetünk alkalmazott kiemelése és elhelyezése (általános és részletes követelményei csak a 6. osztálytól szerepelnek, nem kapcsolódik szervesen más műveltségi területekhez). A természet- és társadalomtudományok nélkülözhetetlen diszciplináris ismeretei nem eléggé markánsak, szemléletet megalapozóak. Az Életvitel és gyakorlati ismeretek, a Művészetek tartalmi túlságosan heterogénnek tűnnek, az irodalom és a művészetek kapcsolata nem érvényesül kellően. Az Informatika külön egyésként kezelése mintha háttérbe szorítaná minden tartalom feldolgozásában betölthető szerepét.

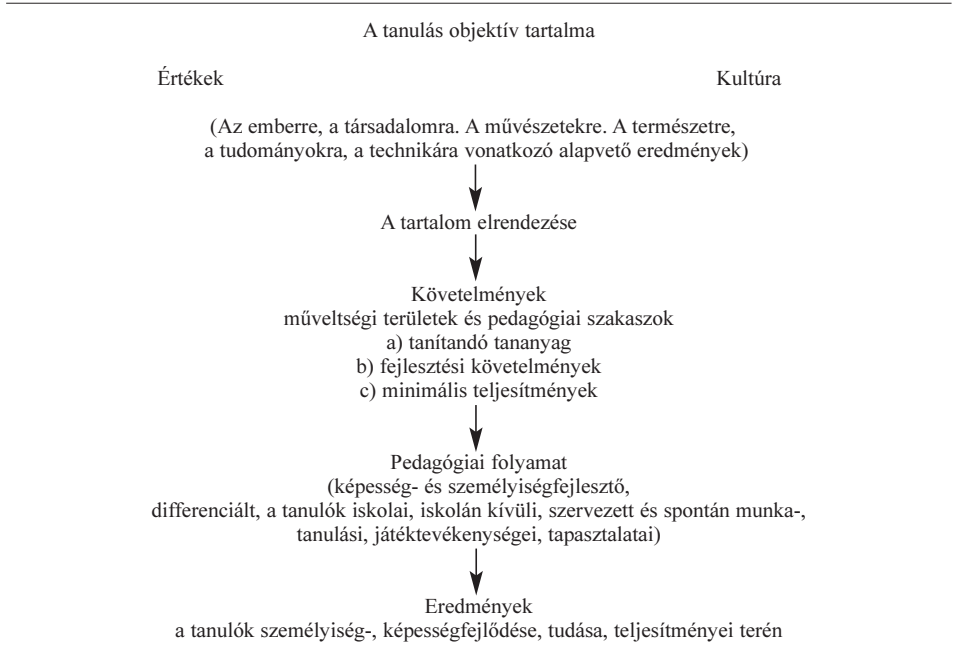
A NAT-ban követített műveltség-ábrázolásban – a központi tantervi szabályozás hagyományaihoz hasonlóan – meghatározó szerepet töltenek be a már *Prohászka Lajos* tantervelméletében is hangsúlyozott „klasszikus” és „kanonizált” ismeretek. (*Prohászka*, 1948) Emellett tapasztalható ugyan – igaz, nem elég bátor – törekvés a fiatalok érdeklődését, személyes érintettségét növelő, az ún. három „P”-vel jelzett tartalmak (present, personal, popular) kiválasztására. (vö.: *Knausz*, 2002) A kultúra humán tartalma, emberközpontúsága nem hatja át a dokumentumot. Nem kapnak elég súlyt az idegen nyelvek, az informatika alkalmazása, az egészséges életmódra nevelés, az etika. Az ajánlott időkeretek is érzékeltethetik, hogy a műveltségi területek tantárgyakba rendezett tartalmainak feldolgozására fordítható órakeretek feltételezhetően nem elegendőek a részletes követelményekben megadott tananyagok hagyományos eljárásokkal, módszerekkel, taneszközökkel, szervezeti formákkal történő eredményes, személyiség- és képességfejlesztő feldolgozásához, az iskolák és a tanulók közötti különbségek csökkentéséhez, a differenciált felzárkóztatáshoz, tehetséggondozáshoz. A kultúra javainak belsővé válásáról, a tanulók korábbi tudásrendszereinek „kontextusba helyezéséről”, rendszerezett műveltség-gé alakulásáról a kognitív pedagógia, a fejlődépszichológia, a konstruktivizmus már a NAT kidolgozása idején is differenciáltabb képet nyújtott, mint az átlagra méretezett – mindenkire vonatkozó, tehát konkrétan senkire sem érvényes – „életkori jellemzők” meglehetősen sablonos ismertetése (14–16. old.). Talán jobban lehetne törekedni *Bruner*nek az oktatási kultúrával foglalkozó tanulmányában elemzett gondolatok hasznosítására. Bruner szerint a kultúra érvényesítésének („culturalism”), a nevelés pszichokulturális megközelítésének lényege, hogy az emberi elme a kultúra szimbólumainak, jelentéseinek alkalmazásával, a kultúra eszközeinek felhasználásával fejlődik. „Tanulás és gondolkodás mindig kulturális környezetben folyik, és mindig a kultúra erőforrásaitól (‘resources’) függ.” (*Bruner*, 1996)

A NAT tanulás-felfogása

A NAT-ban a tanulás részben a műveltségi területek oktatása egyik kiemelt közös követelménye, részben a dokumentum egészét átható központi kategória. Értelmezése hangsúlyozottan tág és összetett. („A tanulás a pszichikum módosulása külső tényezők hatására, tehát nem csupán ismeretelsajátítás és a figyelem, az emlékezet működtetése. Tág értelemben magában foglalja valamennyi értelmi képesség és az egész személyiség fejlődését, fejlesztését. Ez az iskola alapfeladata”. 13. old.)

Ezt a koncepciót az alapidokumentum a következő ábrával szemléltethető sémával érvényesíti. (1. ábra)

A séma nem érzékelteti ugyan, hogy a dokumentumban a tanulás koncepciójának említett összetevői között milyen kölcsönhatások érvényesülnek, de talán így is látható, hogy a NAT igyekszik figyelembe venni a tanulás fejlődését, kibontakozásának ívét, hatásrendszerét, jellemzőit. Ugyanakkor ez a folyamat meglehetősen egysíkú, „felülről lefelé” irányuló (*Nahalka*, 1977), a külső hatásokra koncentrálnak a túlságos részletezettséggel szereplő tananyagok, és aránytalanul kevés figyelem jut a tanulást meghatározó belső tényezőkre, a tanulók egyéni és kooperatív tevékenységére, érdeklődésére, motiváltságuk kialakulására. A részletes követelmények három összetevőjének, kapcsolatrendszerének bemutatása, összefüggésük feltárása gyakran nem rugalmas módon, nem elég következetesen, nem világosan történik. A tananyagok szinte önálló életet élnek, eszköz szerepük gyakran nem érvényesül. A képességek, kompetenciák így elszigetelődnek a tananyagoktól, s esetenként azt a benyomást keltik, hogy egyrészt felcserélhetők egymással, másrészt szinte a személyiségfejlesztés, a nevelés szinonimái. A kompetenciák gyakran keverednek a képességekkel, a készségekkel, és sűrűn szerepel a „járasság” hagyományos, homályos értelmezése. A minimális teljesítmények pedig többnyi-



1. ábra. A tanulási folyamat sémája a NAT-ban

re egyszerűbbnek tartott ismereteket, alkalmazásokat fogalmazznak meg, vagy csupán példák. (5)

A NAT tanulás-felfogását nem csak (és nem elsősorban) az I. fejezetben megfogalmazott általános elvekkel célszerű jellemezni. A koncepció rendszerét, lényegét akkor lehetne megbízhatóbban, teljesebben feltárni, ha az elveket az egyes műveltségterületek (általános és részletes) fejlesztési követelményeivel vetjük egybe, azokból bontjuk ki. Ez nyilván részletes kutatásokat, elemzéseket kívánna. Itt most csupán szemléltetésül az „Ember és társadalom” műveltségi területben alkalmazott tudásértelmezésről teszek néhány megjegyzést.

A követelmények központjában az összetetten értelmezett és alkalmazott értékek állnak (vö. a 84–90. oldalakon a bevezetést és az általános fejlesztési követelményeket). Ezek nemcsak felhasználják az I. fejezetben (többnyire rövid utalásokkal) szereplő értékeket, hanem az adott műveltségi területre adaptálják, konkretizálják és kiegészítik azokat. Érdekes, hogy az értékek között a tanulás során alkalmazott kritikai gondolkodás, a problémák nyitott, reflektív értelmezése nem kerül előtérbe.

A műveltségterület túllép a történelem „hagyományosnak” tekinthető határain és komplex, interdiszciplináris szemléletet érvényesít. Ez mind a „múltismeret” funkciójú történelem, mind a (biológiai, lélektani, szociológiai alapvetésű) „emberismeret”, mind a „jelenismeret” fejlesztését célzó „társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek” ötvözését jelenti.

A tanulási koncepció lényegét illetően sajátos ellentmondás érzékelhető. Egyrészt – az elvekhez hasonló módon – itt is hangsúlyosan szerepel a képességek fejlesztése, áthatva a műveltségterület mindhárom csomópontját. Másrészt azonban – ez viszont eltér az I. fejezetben deklaráltaktól – mind az általános fejlesztési s még inkább a részletes követelményekben – elsősorban kognitív alapokon állnak s tananyagokhoz kötődnek. (5)

A képességek (legjobb esetben is) többször inkább kompetenciáknak tekinthetők abban az értelemben, hogy konkrét tevékenységek sikeres elvégzéséhez kapcsolódnak (pl.

„legyen képes a meggondolt véleményalkotásra, mások józan, igazságos megítélésére” (103. old.). Többnyire azonban egyszerűen tananyagokat felhasználó példák (pl. „Rákóczi írásai alapján sorolja fel a szabadságharc kitörésének okait”, 112. old.). A „történelem” fejlesztési követelményei között egytől egyik csupán szemléltető példák szerepelnek képességek, kompetenciák helyett, mutatva a dokumentumban legfontosabbnak ítélt rendező elv és megvalósításának feladatai körüli bizonytalanságot.

A műveltségterület tanulás-felfogása nem érvényesít következetes, dinamikus, differenciált fejlődési-fejlesztési folyamatot. Ez a folyamat legfeljebb két területen következethető ki. Egyrészt adott tananyagokhoz, témakörökhöz kapcsolódnak, és ezek logikáját követik. Másrészt az egyes pedagógiai szakaszokhoz, a kiemelt évfolyamokhoz, életkorokhoz viszonyítva fokozatosan összetettebbnek, magasabb szintűnek tekintett tudást fogalmaznak meg.

Különösen gyakori a „minimális teljesítmények” esetenként semmitmondó, máskor indokolatlanul komplex, magas szintű tudást feltételező, elvont témáinak megfogalmazása. (6)

A NAT tanulás-értelmezésének problémáit mutatja – az előzőekkel összefüggésben –, hogy a részletes követelmények három rétege nem kapcsolódik szervesen össze. Mint többször említettük, dominálnak a tananyagok, amelyekhez viszonyítva a képességfejlesztés pontatlanul, elnagyoltan, legtöbbször csupán példaképpen szerepel. A NAT tartalma ugyan a minden ép tanuló számára minden iskolában közvetítendő, feldolgozandó és mindenki által megtanulható tudást kívánja meghatározni. A megjelölt tananyag ehhez viszonyítva túlzottan részletesnek és maximalistának tűnik. A képességek megfogalmazása viszont részben minimalista, részben fő vonalait tekintve is hiányos, s még inkább jellemző ez a tartalomból elvont minimális teljesítményszintekre is.

A történelem tananyaga, lineáris struktúrája, a nemzetközi (főként európai) és a nemzeti kultúra elsajátításához nélkülözhetetlennek tartott, kiemelt témakörei adják az egész műveltségi terület vezérfonalát, rendező elvét. A dokumentum nem vagy alig érvényesíti a másik két blokk (emberismeret, társadalmi, állampolgári, gazdasági ismeretek) integrációját. Az iskolai tantervek kidolgozása szempontjából azonban nagyobb problémát jelent, hogy a NAT-ban képviselt tananyag-struktúra keresztezte a hazai kötelező oktatásra általánosan jellemző iskolastruktúrát. A 8. évfolyam végére ugyanis a történelemoktatás folyamata a 18. sz. végéig jut el, s a 10. évfolyam befejezésére éri el napjainkat. (Jól mutatta egyébként később ennek káros következményeit a NAT implementációja.)

A NAT és az iskolaszervezet

A NAT a kötelező oktatás tartalmi struktúráját három – nem ellentmondásmentesen érvényesíthető – szempontot követve alakította ki:

– Az elfogadása idején érvényes 1993-as (többször módosított) Köznevelési Törvény előírásainak megfelelően „az iskolai oktatás általános műveltséget megalapozó szakaszát” vette alapul, ezen belül az (akkor még a tanuló 6–16 éves koráig tartó) tankötelezettség időtartamát, iskolai évfolyamait. A NAT szempontjából ennek a követése eleve több okból sem volt problémamentes.

– Az általában négy évfolyamos gimnáziumok és a szakközépiskolák oktatását szinte kettészelte a NAT-ban alkalmazott tartalmi felépítés, amelyik csak az 1–10. évfolyamokat fogta át, s az utolsó két év oktatását már külön dokumentumnak, az érettségi vizsgának előírásai szabályozták. Továbbá a NAT egyáltalán nem volt tekintettel „az iskolai oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő pedagógiai szakaszára” (KT 8. § 1c; 27–29. §), pedig az általános műveltség megalapozása a szakképzést előkészítő és végző intézményekben is folyik.

– A NAT a magyarországi közoktatás jellemző, hagyományos szerkezetét követve nyolcosztályos általános, négyosztályos középiskolával számol. A részletes követelményeket pedig egységesen a két fokozat iskolatípusainak negyedik, hatodik, nyolcadik és tizedik évfolyamainak végére határozza meg, „ezzel is segítve a tanulókhöz alkalmazkodó tanítási-tanulási eljárások megvalósítását” (8. old.). Ez a struktúra ugyan összhangban van a magyar közoktatás alapszerkezetével, azonban a NAT mintha a múlt és a jelen mellett a jövő iskolarendszerének (kívánatosnak tartott) tendenciájára is gondolt volna. Ez már a NAT kidolgozása és elfogadása idején az európai országokra általában jellemző volt, s a nem sokkal később kidolgozott nemzetközi ISCED rendszer is képviselte. (7)

Ez a rendszer viszont (eltérően az alsó- és középfokú oktatás szerkezetétől) inkább $6(5)+4(2-3)+2(3-4)$ felépítésű iskolastruktúrához áll közelebb.

– A NAT-ban a fentiek mellett és ezeket részben keresztezve struktúraalkotó szempontot jelentenek a tanulók életkori fejlődésére jellemzőnek tartott sajátosságok. A rendszer alapja tehát $6+4$ -es szerkezetű, ezen belül pedig a „finomstruktúra” $4+2+2+2$ -es elrendezést követ. A NAT „a követelményeket nem évfolyamokra bontva, hanem a műveltségi területek átfogó, általános követelményeit – az életkori sajátosságokra is épülő és a tanítási-tanulási folyamat eltérő feladatai által meghatározott fő pedagógiai szakaszoknak megfelelően – a hatodik, illetve a tizedik évfolyam végére, a részletes követelményeket pedig a negyedik és a hatodik, illetve a nyolcadik és a tizedik évfolyamok végére határozza meg” (8. old.)...

A NAT-ban alapul vett rendszer tehát egyszerre több elvet is érvényesít és vegyít egymással. A létező, domináns hazai iskolastruktúra mellett igyekszik tekintettel lenni a nemzetközi és hazánkban is jelen lévő (ld. kísérleti, alternatív iskolák) tendenciákat, az iskolai oktatásban közvetített tartalmak logikáját és a tanulók személyiségének, képességeinek fejlesztését. Ezek egyeztetése a dokumentumban a következő táblázattal szemléltethető. (2. táblázat)

Ez a bonyolult, bár viszonylag könnyen áttekinthető, követhető rendszer tehát a hazai közoktatás jelenlegi struktúráját veszi alapul, azt követi. Azonban az általános fejlesztési követelmények $6+4$ -es rendszere átnyúlik az alsó- és középfok határán, s ez főleg a tananyagok tervezésének túlsúlya miatt jelent(ett) problémát (ld. például: történelem). A különböző struktúráképző elvek együttes alkalmazása továbbá azt is eredményezi, hogy a NAT számos lényeges területet háttérbe szorít. Ezt kívánja érzékeltetni a 3. táblázat, amelyben vastagon (fett) nyomtatott és aláhúzott betűk jelzik a hazai közoktatásnak azokat a területeit, amelyekkel a NAT követelményei nem foglalkoznak.

A NAT iskolaszervezeti koncepcióját illetően összegzésül megállapítható, hogy a dokumentum a magyar közoktatás alapstruktúráját tartotta szem előtt. Számos szempontból és területen azonban tovább is lépett ezen (például az általános fejlesztési követelményekben elvi szinten az 1–6. és a 7–10-es struktúrát érvényesítette, műveltségi területek és nem tantárgyak szerint csoportosított, évfolyamokat vont össze). A „háromágú” részletes követelményekben viszont a tananyag tematikus, évfolyamok szerint csoportosított rendszere jelentette a vezérfonalat. A NAT azonban nemcsak alapul vette, tükrözte a hazai közoktatási rendszert, hanem befolyásolni is kívánta azt azzal, hogy koncepciójával összhangban elő kívánta segíteni az oktatás demokratizmusát, rugalmasságát, az iskolák, a pedagógusok önállóságát, a tanulók személyiségének, képességeinek fejlesztését, művelődési esélyeinek érvényesítését, hátrányaik csökkentését. Ez a cél ugyan inkább közvetve mutatható ki, de így is érzékelhető a tartalmi szabályozás és az iskolastruktúra közötti összefüggés felismerése. *Szebenyi Péter* egyik tanulmányában „a tananyagszabályozást az iskolaszervezeti korrekció legfontosabb eszközének” tartotta, amelyek „egymással elválaszthatatlanul összefonódnak”. (*Szebenyi, 1997*) (8)

2. táblázat. A NAT struktúrájának különböző rendező szempontjai

<i>Műveltségi területek szerint</i>	<i>Általános fejlesztési követelmények szerint</i>	<i>Tartalmi területek szerint</i>	<i>Évfolyamok közötti elrendezés szerint</i>
Anyanyelv és irodalom	1–6. évfolyam 7–10. évfolyam	Magyar nyelv és irodalom Magyar nyelv Irodalom	4–6. 6–10. 8–10. évf.
Élő idegen nyelv	6. évf. 8. évf. 10. évf.	Beszédképesség Beszédmegértés Olvasásértés Írásbeli készség Fogalomkörök Szókincs	Mindegyiknél 6–8–10. évf.
Matematika	1–6. évfolyam 7–10. évfolyam	Gondolkodási módszerek Számтан, algebra (sorozatok, függvényes) Geometria, mérés Valószínűség, statisztika	Mindegyiknél (kisebb eltérésekkel) 4–6–8–10. évf.
Ember és társadalom	1–6. évfolyam 7–10. évfolyam	Társadalmi ismeretek Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek Emberismeret Történelem	4. 6. 8. 10. 8. 10. 8. 10.
Ember és természet	1–6. évfolyam 7–10. évfolyam	Természetismeret Fizika Kémia Biológia és egészségтан	4. 6. 8. 10. 8. 10. 8. 10.
Földünk és környezetünk	7–10. évfolyam	Földünk és környezetünk	8. 10.
Művészetek	1–6. évfolyam 7–10. évfolyam	Ének-zene Tánc és dráma (Általános fejlesztési köv. 1–6. 7–10) Vizuális kultúra (Általános fejlesztési köv. 1–6. 7–10.) Mozgókép-kultúra és médiaismeret	4. 6. 8. 10. 4. 6. 8. évf 4. 6. 8. 10. 8. 10. évf.
Informatika	1–6. évfolyam 7–10. évfolyam	Számítástechnika Könyvtárhasználat (Ált. fejlesztési köv. 1–6. 7–10.)	6. 8. 10. 6. 8. 10.
Életvitel és gyakorlati ismeretek		Technika, háztartástan (Ált. fejl. köv. 11–0. 7–10.) Pályaorientáció Ált. fejlesztési követelmények	Technika: 4. 6. 8. 10. Háztartástan 4. 6. 8. 10. 8. 10.
Testnevelés és sport	1–6. évfolyam 7–10. évfolyam	Rendgyakorlatok Gimnasztika Atlétika Torna Sportjátékok Természetben üzhető sportok Uzás	4. 6. 8. 10. 6. 8. 10. 6. 8. 10. 6. 8. 10. 4. 6. 8. 10. 4. 6. 8. 10.

3. táblázat. A NAT követelményi határai

<i>Iskolafokok</i>	<i>Iskolatípusok, évfolyamok (a KT alapján)</i>	
Alapfokú intézmények	Általános iskola	alsó tagozat 1. 2. 3. 4. évfolyam felső tagozat 5. 6. 7. 8. évfolyam
	<i>Alapfokú művészetoktatási intézmények</i>	
Középfokú intézmények	Gimnázium	9. 10. 11. 12. évfolyam
	Szakközépiskola	9. 10. 11. 12. évfolyam
	Szakiskola	9. 10. évfolyam, szakképzési évfolyam
Egyéb intézmények	<i>Diákotthon és kollégium</i> Gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézmények (elvek) Nemzetiségi oktatási intézmények (sajátos elvek) <i>Kísérleti, alternatív iskolák</i>	

A NAT-implementáció az alapidokumentumban

A NAT tartalmi vizsgálata csupán az alapidokumentum elemzésének egyik, mintegy belső nézőpontot alkalmazó elemzését jelenti. Az elfogadása óta eltelt több, mint fél évtized azonban indokoltá, sőt szükségessé teszi, hogy a dokumentum megvalósításának („implementációjának”, „beültetésének”) tanulságos, fordulatos története is tudományos elemzés tárgya legyen. A NAT-implementációval már több közvéleménykutatás, kéziratban maradt vagy publikált összefoglalás, ismertetés, dolgozat született. (Pőcze, 1995; Szabenyi – Ballér, 1998; Vágó, 1999; Báthory, 2001) Ezek azonban többnyire a folyamat néhány oldalát világítják meg, s noha fontos megállapításokat tesznek, figyelemre méltó viszonyítási pontokat jelentenek, vitákat serkentő értelmezéseket adnak, nem pótolhatják az implementáció új szisztematikus, koherens, objektív, távlatot is nyújtó feltárását.

Mindezzel azonban ez a dolgozat nem foglalkozhat, csupán az eddig is alkalmazott tartalomelemzéssel összhangban azt a kérdést kívánja röviden megvilágítani, hogyan szabályozza maga a dokumentum implementációjának elveit.

A NAT elsősorban I. fejezetében fogalmazza meg közvetlenül megvalósításának elveit és feladatait. Ezek a megjegyzések ugyan indokolatlanul vázlatosak, elnagyoltak. A Köznevelési Törvényben és az alapidokumentumban foglaltaknak megfelelően, valamint az alaptanterv – korábban említett – kettős funkciójával összhangban mégis alkalmazásának három, egységbe fonódó szempontja emelhető ki:

– A közoktatás tartalmi egységének előmozdítása.

„A közoktatás minden iskolatípusában az alapvető tartalmak egységesen és arányosan érvényesüljenek”, olvasható a 8. oldalon. A „NAT-kompatibilitás” értelme azonban meglehetősen „puha” szabályozást foglal magába. Áttételek útján, „a különböző helyi tantervi változatokban, tantárgyi programokban, tankönyvekben és más taneszközökben” valószínűsíthető meg. Ennél „keményebb” szabályozást szolgálnak „a minimális teljesítmények és a tankötelezettségi kor végére elérendő szintek, (amelyek) határozottabb ellenőrzési pontokat jelentenek”. „A NAT kötelező jellegének” ebben a közvetítési folyamatban négy ismérve van a dokumentum szerint: a) „érvényesítendőök a kiemelt elvek; b) helyet kell adni a műveltségi területeknek, részterületeknek, témaköröknek; c) olyan tananyagokat, tevékenységeket kell előtérbe állítani, amelyek megalapozhatják az általános és részletes fejlesztési követelmények megvalósítását; d) minden tanuló számára biztosíthatják legalább a minimális teljesítmények elérését” (17. old.).

– Az egységesítés mellett a NAT-implementáció másik súlypontja elveinek, tartalmainak rugalmas, differenciált, közvetett alkalmazása (pedagógiai programokban, helyi tantervekben, tantárgyi programokban, vizsgakövetelményekben, taneszközökben).

„A NAT műveltségi területeit a helyi tantervekben különbözőképpen lehet tantárgyakká szervezni... Az iskola a helyi tanterv tantárgyainak óraszámait, óratervét a kötelező óraszámok esetében a fenti (a műveltségi területeknél korábban közölt – BE) arányokra is figyelve, a nem kötelező órakereteket illetően pedig teljesen szabadon alakíthatja ki.” (10. old.) A NAT reálisan nem kíván önálló tantervírói munkát a pedagógusoktól (mivel ez nem lehet fő feladatuk). „A helyi tantervet az iskolák pedagógusai a NAT-on alapuló kész tantervek, tantárgyi programok átvétele, adaptálása útján vagy önállóan állítják össze (18. old.).

– A NAT implementációjának harmadik vonása a közvetett jelleg. Ez különösen erőteljesen érvényesül a követelményekkel foglalkozó II. fejezetben. A részletes követelmények tananyagai inkább az egységesítés funkcióját szolgálják, de a fejlesztési követelmények (kompetenciák, képességek) és részben a minimális teljesítmények áttételével. Sajnos, az implementációnak a dokumentumhoz képest külsőnek tekinthető köre (oktatási kormányzat, önkormányzatok, iskolafenntartók, anyagi, tárgyi, személyi feltételek, a pedagógusok felkészítése) alig kap helyet a NAT-ban. Legalább elvi eligazítást, hangsúlyok kiemelését kívánták volna az implementáció olyan kérdései, mint a tartalmi fejlesztés

A bonyolult, bár viszonylag könnyen áttekinthető, követhető rendszer tehát a hazai közoktatás jelenlegi struktúráját veszi alapul, azt követi. Azonban az általános fejlesztési követelmények 6+4-es rendszere átnyúlik az alsó- és középfok határán, s ez főleg a tananyagok tervezésének túlsúlya miatt jelent(ett) problémát (lásd például: történelem). A különböző struktúráképző elvek együttes alkalmazása továbbá azt is eredményezi, hogy a NAT számos lényeges területet háttérbe szorít.

és politikai kurzusokon átívelő folyamatosága érdekében a politikai pártok, a pedagógiai irányzatok, a tantervi szabályozási modellek közötti megegyezés, az együttműködés a tantervek felhasználóival, a tantervkészítőkkel. (Szabenyi – Ballér, 1998, i.m. 34–40.) Ugyancsak nagyobb figyelmet érdemelt volna a NAT szerepe a közoktatás modernizációjában, innovációjában, minőségének javításában. (vö. Pöcze, 1995)

Az 1995-ös NAT értékelését tulajdonképpen legalább három síkon lenne célszerű folytatni:

- magának az alaptantervnek belső, tartalmi („hermeneutikai”) értelmezése alapján;
- implementációja folyamatának, tanulságainak, ellentmondásainak feltárásával;
- a NAT átdolgozása során érvényesített „gyakorlati kritika” útján.

Ez az írás csupán az első feladat megoldásához kívánt néhány kérdés felvetésével hozzájárulni.

Jegyzet

(1) *The School Field*. (1997) Volume VIII, Number 1, Autumn/Winter.

(2) *NAT-2 Vitaanyag*. (2003) Oktatási Minisztérium, tavasz.

(3) Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. ÖNKONET, 137.

(4) Érdemes megemlíteni, hogy a NAT 1994 májusában kiadott vitaanyagai között szerepelt Nagy József írása a személyiségfejlesztés, a kompetenciák és a tanterv összefüggéseiről. Ennek azonban nem sok nyoma van a dokumentumban, pedig Nagy József koncepciójának lényege az EDUCATIO 1994-es őszi (tantervi) számában már olvasható volt. Az 1994-es őszi „NAT-hadjárat” vitaanyagait tartalmazó, az OM által kiadott kötetnek a helyettes államtitkár által írt előszava elég távolságtartóan, bár realitástan ajánlotta Nagy Józsefnek és munkatársainak füzetét, csupán „segítségként”, „a hagyományoshoz közelebb álló megfogalmazású követelmények közé” beépítéséhez javasolva azt (Nagy J., 1994/a, 1994/b, Szilágyiné Szemkeő, 1994).

(5) Pl. „Tudja, mi mindent tehet közvetlen környezetéért” (Az emberismeret és önismeret képességei, 85. old.); „Legyen képes önálló vázlatot, felelettervet írni” (Kifejezőképességek, 88. old.). „Ismerje egy-egy korszak legfontosabb jellemzőit” (Tájékozódás az időben, 88. old.); „Ismerje fel, milyen hatást gyakorolt a földrajzi környezet egy-egy ország, országrész fejlődésére” (Tájékozódás a térben, 90. old.) Példa a részletes

követelmények tananyag-központúságára: Emberismeret, 8. évfolyam vége: Tananyag: „Ember és állat. Az ember előtörténete (az ember mint az élővilág fejlődésének folytatása és csúcsa)”. Fejlesztési követelmények (kompetenciák, képességek): „Legyen képes elhelyezni az embert az élővilágban”. Minimális teljesítmény: „Az ember származásáról szóló legfontosabb elképzelések. Az ember és az állat közötti döntő és lényeges különbségek ismerete”. (A szöveg mellett ikonok utalnak a környezeti nevelés és a kommunikációs kultúra I. részben található közös követelményeire, továbbá szám és betű jelzi a műveltségi terület általános fejlesztési követelményei közül az ide vonatkozatható megfogalmazások helyét.) Ez sem valósul azonban meg következetesen. Pl. „Legyen képes felfedezni a különböző viselkedések és döntések mögött meghúzódó mozgatókat”. Emberismeret, 8. évf., 103.)

(6) Pl. „ismerje a munkaszervezetek jellegzetes formáit”; történelem, 10. évf., 114.

(7) Ennek a témánkhöz kapcsolódó 1. fokozata az általában 5–6 év időtartamú alapfokú oktatás; 2. fokozata a többnyire három-négy éves alsó középfokú képzés; 3. fokozata a rendszerint érettségivel vagy egyéb középfokú vizsgával záruló felső középfokú képzés. A 3. szinthez tartozó 3/a, 3/b, 3/c horizontális elrendezésű iskolatípusai hasonlóak a magyarországi gimnáziumhoz, szakközépiskolához és szakiskolához (vö. *Halász*, 2001. 117–118. old.).

(8) „A »külsőleg tagolt« iskolaszervezetek esetében – állapította meg Szebenyi Péter – az egységesség-differenciálás egészséges egyensúlyát az alaptantern-helyi tanterv koncepció szavatolhatja, amennyiben az alaptanterni követelmények a nagyjából homogén közös általános tudást, a helyi követelmények a heterogén speciális tudás foglalják magukban. Az alaptantern a tananyagszabályozás sajátos eszközeként meghatározó szerepet játszhat az iskolarendszer összetartásában, a közös műveltségi alapok biztosításában – a túldifferenciálás kiegyensúlyozásában.” Végző konklúzióként leszögezte: „az iskolarendszerek a külső tagoltságtól az egységesezés, és ezen belül az unifikálástól a differenciálódás felé haladnak. Hosszabb távon – minden bizonynyal – nálunk is ez lesz a jövő útja”. (*Szebenyi*, i.m. 299.)

Irodalom

A Képzési Törvény (1996): *1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról*. (Az 1993. évi LXXXV. törvénnyel, az 1995. évi CXXI. törvénnyel és az 1996. évi LXII. törvénnyel egységes szerkezetbe foglalt szöveg. OKKER Oktatási Iroda.

Ballér Endre (1996): *Tantervméletek Magyarországon a XIX–XX. században*. A tantervmélet forrásai 17. Országos Közoktatási Intézet.

Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. ÖNKONET.

Bruner, J. (1996): *The Culture of Education*. Harvard University Press, Cambridge.

Buda Mariann (1999): Az iskola szellemisége és a társadalmi gyakorlat. *Acta Paedagogica Debrecina*, XCVII. Debrecen.

Framework Curriculum for the Comprehensive and for the Senior Secondary School. (1994) National Board of Education.

Goodlad, J. (1991): Egy régi fogalom új vizsgálata: a „core curriculum”. *Új Pedagógiai Szemle*, 6.

Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó.

Horváth Zsuzsa (1998): Háló és labirintus. *Educatio*, 4.

Josefsoon – Gorter (1985): *Core Curriculum. A Comparative Analysis. Views on Core Curriculum*. Enschede.

Key Data on Education in Europe (2002): Eurydice, Eurostat. European Commission.

Kirk, G. (1986): *The Core Curriculum*. London, Sidney, etc.

Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia. *Iskolakultúra*, 9.

Magyar Tudományos Akadémia (1976): *Állásfoglalásai és Ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére (1973–1976)*. Budapest.

Nagy József (1994/a): Fejlesztési követelmények. In: *Nemzeti Alaptantern*. Tantervi követelmények. Munkanyagok. Melléklet (1–44). MKM – OKKER Oktatási Iroda.

Nagy József (1994/b): Tanterv és személyiségfejlesztés. *Educatio*, 3. évf., 3., 367–380.

Nahalka István (1997): A NAT tanulásszemlélete. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.

NAT-2 (2003): *Vitaanyag*. Oktatási Minisztérium, tavasz.

Pöcze Gábor (1995): A NAT és a gyakorlat. A Nemzeti Alaptantern implementációja. *Új Pedagógiai Szemle*, 4.

Prohászka Lajos (1948): A tanterv elmélete. In: *A tantervmélet forrásai*. OPI.

Stahl, A. (1997): *A core curriculum for Israel elementary schools: A proposal based on a comparison of core curricula from various countries*. Ministry of Education and Sports. Jerusalem. (Kézirat)

The School Field (1997): International Journal of Theory and Research in Education. Autumn/Winter, Volume VIII, Number 3–4. Ljubljana.

Szebenyi Péter (1991): Tantervi szabályozás Európában. In: *Tanterv és vizsga külföldön*. (szerk.: Mátrai Zsuzsa) 25–78.

Szebenyi Péter (1997): Tagoltság és egységesezés – tananyagszabályozás és iskolaszervezet. *Magyar Pedagógia*, 3–4. 271.302.

- Szebenyi Péter – Ballér Endre (1998): *A NAT tíz évének jellemzői és tanulságai*. Kézirat. OKNT.
- Szebenyi Péter (2001): Genetikus tanterv-tipológia. In: *Neveléstudomány az ezredfordulón*. (Szerk.: Csapó Benő – Vidákovich Tibor). Nemzeti Tankönyvkiadó. 283–327.
- Szilágyiné Szemkeő Judit (1994): *Előszó a NAT tantervi követelmények munkaanyagához*. 1994. május. 1–3.
- Tantervek külföldön*. (1993) Részletek Anglia, Dánia, Németország, Norvégia és Új-Zéland nemzeti tanterveiből, törvényeiből. A tantervelmélet forrásai 15.
- Vass Vilmos (2000): Az oktatás tartalmi szabályozása. *Iskolakultúra*, 6–7. 48–58.
- Vágó Irén (1999): Tartalmi változások a közoktatásban. A „rejtett” helyi tantervektől a valóságos helyi tantervekig. In: *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. (szerk. Vágó Irén). OKKER Kiadó. 15–45.



A Linceum Kiadó könyveiből

Erőforrások a hat-nyolc évfolyamos gimnáziumokban

Elemzések a tanári és tanulói óraszámokról

Az iskolai tanítási-tanulási idő, a tanári és tanulói óraszám az oktatási folyamatba befektetett legfőbb erőforrás, a diákoknak pedig a legfontosabb, mindenki számára egyformán elérhető tanulási lehetőség. A hat és nyolc évfolyamos gimnáziumokat gyakran éri az a vád, hogy nemcsak azért érnek el jó eredményeket, mert keményen szelektálnak, hanem azért is, mert kedvezőbb anyagi helyzetük révén több tanári és tanulói órásszámmal rendelkeznek, így több és a minőségi oktatáshoz kedvezőbb iskolai tanulási alkalmat (például kiscsoportos foglalkozást) biztosíthatnak diákjaiknak – egyben túl is terhelik őket. Tanulmányunk az Országos Közoktatási Intézetben 2000/2001-es tanévben lezajlott kutatás (1) erre vonatkozó eredményeit mutatja be.

Köztudomású, hogy a magyar közoktatás magas szakemberszükséglete (az egy tanárra jutó alacsony gyerekszám) miatt az oktatási költségek döntő hányadát a pedagógusbérek teszik ki, azaz a személyi juttatások és azok járulékai adják az ágazati összkiadások 75–80 százalékát. Nyilvánvaló tehát, hogy egy képzési típus olcsó vagy drága mivoltát alapvetően az adott programra fordított tanári óraszámok határozzák meg.

Mennyibe kerül az „elitoktatás”?

Ha a Magyarországon elitképzésnek számító 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi oktatás-nevelés költségességét szeretnénk megítélni, nem könnyű a megfelelő viszonyítási alapot megtalálni. Bár a közoktatási törvény (Kt.) a közoktatás tanári óraszámának kereteit a napi kötelező tanulói óraszámokhoz viszonyítva évfolyamonként kijelöli, az eltérésnek – akár lefelé, akár felfelé – szinte egyáltalán nincsenek korlátai. (2) Bonyolítja a helyzetet, hogy a törvény alapján számított tanári óraszámokat az – iskola összes óraszámának növelésében érdekelt – intézmények többnyire az alapfeladat-ellátáshoz rendelt minimumnak, a költségek racionalizálásában érdekelt fenntartók viszont sok-sok többletfeladat ellátása esetén elvárható maximumnak tekintik. A tanári óraszámok nagyságát elvileg az ellátott feladatok száma, bonyolultsága határozza meg, de azonos tanulócsoportszám és azonos feladatellátás mellett is rendkívül jelentős különbségek mutatkoznak az iskolák között az elismert (ellátott, finanszírozott) órák tekintetében a fenntartók igen különböző anyagi helyzete, illetve az iskolák eltérő érdekérvényesítési képessége miatt. A helyi alkuk eredményéről az oktatási statisztikákból nem nyerhetünk pontos képet, és az empirikus kutatások adatai sem mindig megbízhatóak, mert a szakemberek többsége és maguk a pedagógusok is lépten-nyomon keverik a tanulói és a tanári óraszámokat.

A finanszírozott tanári óraszámokról az utolsó teljesen megbízható adatok az ágazati minisztérium 1995-ös úgynevezett „átvilágítás”-ából származnak, s azt bizonyítják, hogy a legnagyobb különbségek az intézmények között éppen az ellátott órák számában, illetve az

óratervi óraszámokhoz viszonyított arányában mutatkoznak. A teljes körű adatfelvétel meglehetősen eredményes volt, az óratervi (tanulói) órákhoz viszonyítva az ellátott (tanári) órák a 110–160 százalékos intervallumban mozognak, azaz a tanári órákkal legkevésbé és legjobban ellátott iskolák között 50 százaléknyi különbség mutatkozik. (Balogh, 1998)

Tanári órák száma a hat-nyolc évfolyamos gimnáziumok különböző típusaiban

Kutatásunk osztályfőnököktől nyert adataiból (3) megállapítható, hogy az 1999/2000-es tanévben a hat és nyolc osztályos gimnáziumok 7. osztályaiban még ennél is nagyobb különbség volt az egyes iskolák között az egy osztályra jutó ellátott órák tekintetében. Az alsó tizedbe (percentilise) tartozó intézményekben az átlagosan 30,5 finanszírozott óra lényegében egyetlen tantárgy csoportbontásban történő oktatására nyújt csupán fedezetet, a kisgimnáziumok legjobban finanszírozott felső 10 százalékában rendelkezésre álló heti 47,6 óra viszont már meglehetősen sok csoportbontásra, egyéni foglalkozásra, gazdag tanórán kívüli tevékenységrendszer felkínálására teremt lehetőséget. Amint azt a kutatás összegző tanulmánya (Nagy, 2003) részletesen bemutatta, az iskolarendszer erőteljes polarizálódása a hat és nyolc osztályos gimnáziumokat ugyanúgy jellemzi, ahogy minden más iskolatípust. A hosszabb képzési idejű gimnáziumok között finanszírozás tekintetében akkorák a különbségek, hogy a nyújtott oktatási szolgáltatások minimális ekvivalenciáját illetően is erős kétségek fogalmazhatók meg. Az általános iskolákhoz képest is rendkívül alulfinanszírozott az a tíz gimnáziumi osztály, amelyben a tanári óraszám harmincnél kevesebb, ugyanakkor olyan 7. osztályokat is találtunk (szám szerint tízet), amelyek heti 50-nél is több ellátott órával – e tekintetben mindenképpen luxuskörülmények között – dolgoznak.

Rendkívül erős ($p > 0,001$) pozitív összefüggés (korreláció) mutatkozik a már rendelkezésre álló és a „vágott”, a pedagógiai program megvalósításához szükségesnek tartott tanári óraszámok között. Az alulfinanszírozott iskolák többnyire nem igényeltek többletórát, illetve egy-egy plusz órával már elégedettek lennének, az eleve jobb helyzetben lévők pedig további jelentős (nemritkán 5–10) tanári óraszám-növekedést tartanának optimálisnak. (1. táblázat)

1. táblázat. A 6–8 évfolyamos gimnáziumok 7. osztályainak tényleges és a pedagógiai program megvalósításához szükségesnek ítélt heti tanári órszámai

	A jelenlegi tanári órszám $n=223$	A pedagógiai program megvalósításához szükséges tanári órszám $n=208$
Átlag	37,8	39,65
Szórás	6,7	7,53
Minimum	26,0	26,00
Maximum	65,0	80,00
Range	39,0	54,00

A településjelleg, az iskolafenntartó és az iskola típusa szerint képzett alminták finanszírozott tanári órszámainak átlagai jelentősen eltérnek egymástól, miközben a csoportokon belül az egyes intézmények közötti különbségek is meglehetősen nagyok. A tanári órszámok szóródása településtípusonként nagy, iskolafenntartók szerint lényegesen kisebb. A legnagyobb különbségek a megyei jogú városok kisgimnáziumi hetedik osztályainak ellátottságában mutatkoznak, a községekben viszont egyenletesen alacsony a tanári órszám. Az egységesebb szabályozás meglátszik a megyei fenntartású intézmények és a gyakorlóiskolák homogén órszámain, lényegében azonos mértékű heterogenitást jellemzi az egyházi és helyi önkormányzati hat és nyolc évfolyamos gimnáziumokat, míg a legszűkebb tanári órszámok kétségkívül az alapítványi és magániskolai körben fordulnak elő.

Abban a tekintetben, hogy a hat és nyolc osztályos gimnáziumok átlagosan mennyi pedagógus-munkaórát fordíthatnak egy tanulócsoporthoz, a településlejtő ismét csak megmutatkozik. A nagyvárosok szerkezetváltó iskolái – gyakran tagozattal és specializációval dúsított – képzésükhöz jelentősen több tanári órát használnak, mint a kisebb városok és községek intézményei. (2. táblázat)

2. táblázat. Heti tanári óraszámátlagok a kisgimnáziumok 7. osztályaiban településtípus szerint (n=214) (* Az óraszámátlagok különbsége Budapest és a kistelepülések (egyéb város, község) között erősen szignifikáns) (4)

Településtípus	Átlag	Szórás
Budapest	39,80	7,16
Megyeszékhely, megyei jogú város	38,93	7,30
Egyéb város	36,38	5,69
Község	36,17	4,67
Összes átlag	37,86	6,63

Mint már említettük, az iskolák teljes finanszírozott órátömege a fenntartóval folytatott évenkénti alkufolyamatban válik véglegessé, s ezen a helyzeten kevésbé változtatott a pedagógiai programok elfogadása. Az oktatáspolitikai szándékok ellenére az iskolák pedagógiai programja mindmáig nem vált, nem válhatott a pénzügyi tervezés dokumentumává. A szakmai munka legitimitása mellé az intézmények nem kaptak anyagi biztosítékokat helyi tantervük megvalósításához, mert a legnagyobb fenntartói körnek – a helyi önkormányzatoknak – a finanszírozása évente annyit változott a kilencvenes években, hogy azok egyszerűen képtelenek voltak – akár csak középtávra – kötelezettséget vállalni. Az iskolák egy része valószínűleg nem is próbálta a pedagógiai program jóváhagyását felhasználni a finanszírozás stabilizálására, más esetekben feltételezhetjük, hogy a fenntartó egyszerűen kihúzta a dokumentumból az anyagi kötelezettséggel járó pontokat. Tény, hogy a hat és a nyolc évfolyamos gimnáziumok több, mint felétől begyűjtött pedagógiai programok alig egynegyedében található pontos számítások az iskolák, illetve a képzési programok feladatellátásához szükséges tanári óraszámokról, s egyetlen helyi tanterv mellett található szöveges formában az a záradék, amely szerint a tanterv bevezetésétől kezdődően a fenntartó kötelezettséget vállal a gimnázium valamennyi évfolyamán heti 51 tanári óra finanszírozására.

Az 1999/2000-es tanévben az egyházi és az alapítványi iskolák kisgimnáziumi osztályai gazdálkodhattak a legnagyobb órátömeggel, és a – számos adat szerint legrosszabbul ellátott, legszegényebb – megyei fenntartású gimnáziumok a legkisebbel. (3. táblázat)

3. táblázat. Heti tanári óraszámátlagok a kisgimnáziumok 7. osztályaiban iskolafenntartók szerint (n=213) (* Az egyházi iskolák és a megyei fenntartású intézmények óraszámátlagainak különbsége erősen szignifikáns.)

Az iskola fenntartója	Átlag	Szórás
Helyi önkormányzat	37,96	6,76
Megyei önkormányzat	34,70	4,42
Egyház	40,00	5,94
Alapítvány, magánszemély	40,73	10,33
Egyéb	35,17	4,13
Összes átlag	37,86	6,63

Az úgynevezett vegyes típusú iskolákban működő hat vagy nyolc osztályos gimnáziumok 7. osztályaiban szignifikánsan kisebb a tanári órák átlagos száma (átlag=36,11), mint azokban az iskolákban, ahol nem folyik szakképzés (átlag=38,66). A több lábon állás más tekintetben is inkább a rosszabb finanszírozási helyzetre utal, mert erős negatív korreláció van az iskolákban futó programok száma és a tanári óraszámok között. A leg-

jobban finanszírozottak azok az iskolák, melyekben kizárólag hat vagy nyolc évfolyamos képzés folyik, és a legkevesebb tanári óra ott jut a kisgimnáziumi osztályokra, ahol általános iskolai, szakközépiskolai, esetleg szakiskolai képzést és többféle (tagozatos és általános) gimnáziumi képzési kínálatot egyaránt igyekeznek nyújtani az általában nem túlzottan nagy számú érdeklődőnek. (4. táblázat)

4. táblázat. Heti tanári óraszámátlagok a programok száma szerint a kisgimnáziumok 7. osztályaiban (n = 209) (* A Pearson-korreláció eredménye 0,001-es szinten szignifikáns.)

Az iskolai programok száma	1	2	3	4	5	6
A tanári órák száma	39,43	38,34	37,86	36,39	38,15	35,50

A kisvárosi és a községi középiskolában halmozódnak az egyenként is kedvezőtlen helyzetet teremtő jellegzetességek: a települési hátrány mellé társul a több lábon állás kényszere, az alacsony mérrethatékonyság, a középfokú feladatellátást tartósan felvállalni képtelen helyi önkormányzat. Az ebbe a körbe tartozó hat és nyolc osztályos gimnáziumok többségét fenyegeti a megyei fenntartásba kerülés „réme”, sőt több helyen már évekkel ezelőtt megtörtént ez a fenntartóváltás. Az átlagosan a legnehezebb feltételek között működő, megyei önkormányzathoz tartozó kisgimnáziumok 80 százaléka a kisvárosokban, falvakban található, és jellemzően a képzési profilok szinte teljes skáláját nyújtja. A kistelepüléseknek ezek a vegyes profilú intézményei gyakran a korábbi szakmunkásképző és a helyi gimnázium összevonásából vagy a gyermekhiánnyal küzdő gimnáziumok részbeni profilváltásából jöttek létre, és csak a legkritikább esetben indult kisgimnáziumi képzés tisztán szakképzést nyújtó iskolában. A mély demográfiai hullámvölgyben a középfokú tanintézetükhöz ragaszkodó kisvárosoknak csak a több lábon álló intézmények létrehozása jelentette a középiskolájuk megmaradását, és ha a legjobb képességű gyerekeket is helyben akarták tartani, szükségszerű volt a gimnázium lefelé terjeszkedése. Az iskolatípusok és a programok közötti átjárásra vélhetően jobb feltételeket teremtő iskolák bonyolult szerkezete azonban viszonylag sok és többféle kompetenciával rendelkező pedagógust igényelne. Ezek az intézmények egy-egy programjukat sokszor csak fél osztállyal tudják elindítani, ilyen esetekben viszont szükségszerűen megnő a csoportbontások – s ezzel a tanári órák – száma. Ezekhez a speciális többletigényekhez viszonyítva tűnik még inkább kevésnek a vegyes profilú, háromnál több képzési programot indító iskolák kisgimnáziumi 7. osztályaiban átlagosan felhasználható heti 36 tanári óra.

A megyei fenntartású gimnáziumok esetében további hátrányt jelent a fenntartó nagyobb távolsága az iskolától. Az iskolák erőfeszítéseit, eredményeit és problémáit sokkal kevésbé érzékelik a sok kilométerre lévő, az oktatásügyet többnyire munkájuk periférius részének tekintő megyei fenntartók, akiknek elkötelezettsége, személyes kockázatvállalása sokkal kisebb, mint az iskolahasználók igényeivel és kritikájával naponta szembesülő helyi önkormányzati képviselőknek és vezetőknek.

Az iskolák finanszírozása, így az oktatási intézmények rendelkezésére bocsátott tanári órakeret is olyan alkufolyamat eredménye, amelyben az iskola és fenntartó mellett szerepet játszanak az iskolázásban érintett helyi érdekcsoportok, kitüntetetten a szülők. A kisgimnáziumok általunk vizsgált 7. osztályaiban rendkívül szoros ($p > 0,001$) pozitív összefüggés mutatkozott az egyetemi és főiskolai végzettséggel rendelkező szülők aránya és a tanári óraszámok között. Ugyanakkor minél magasabb volt az érettségivel nem rendelkező szülők aránya az osztályban, annál kevesebb pedagógus-órásszámmal gazdálkodhatott az iskola. A diplomás szülők nagyobb befolyással rendelkeznek a helyi folyamatokra, sőt személyes vagy csoportos fellépésükre is alig van szükség gyermekeik iskolája érdekében, hisz – talán Budapestet leszámítva – az iskolafenntartók pontosan tudják, hogy melyik intézményben tanulnak a helyi értelmiségi elit gyermekei. A megyei

fenntartású intézmények költségvetési alkupozícióit rontja, hogy szignifikánsan alacsonyabb a hozzájuk járó értelmiségi szülőkkel rendelkező tanulók aránya, és a megyeszékhelytől való távolsággal arányosan csökken ezeknek a szülőknek a befolyása.

Amennyire meghatározó a hat és nyolc osztályos gimnáziumok finanszírozásában a szülői háttér iskolázottsága, általában annyira indifferens a családok jövedelmi, vagyoni helyzete. Más kutatásokkal összhangban vizsgálati adataink sem támasztották alá a pénz domináns szerepét a középfokú iskolázásban. (Andor – Liskó, 2000) Ugyanakkor a hosszabb képzési ciklusú gimnáziumokra is beigazolódott, hogy az értelmiségiek az ingyenes, közpénzekből finanszírozott oktatási intézményekben (önkormányzati, egyházi és egyetemi gyakorlóiskolákban) is képesek gyermekeiknek gazdagabb szolgáltatásokat (intenzívebb, csoportbontásos, kiscsoportos oktatási formákat, szakköri kínálatot) biztosítani, míg a szellemi elithez nem tartozó gazdagok – nem ritkán az alapítványi iskolákban – pénzért vásárolják meg lényegében ugyanezeket az extra szolgáltatásokat. A magas tanári óraszámú dolgozó alapítványi és magániskolákban majdnem kétszer akkora (46 százalék) a jómódú szülők aránya, mint a többi fenntartó által működtetett 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi programokban.

A pedagógusi, iskolavezetői hitekkel ellentétben nem mutatkozott szignifikáns kapcsolat a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzést (is) nyújtó középiskolák – főleg továbbtanulási mutatókon alapuló – rangsorában (Neuwirth, 2000) elfoglalt hely, azaz az iskolák tanulmányi teljesítménnyel mért eredményessége és a tanári óraszámok között. A tanári óraszámoknál, úgy tűnik, keményebben befolyásolja a továbbtanulási mutatók alakulását az egyes iskolák szelekciós képessége, a szülői háttér (iskolai végzettség, munkanélküliség, szegénység) és a tantestület képzettsége. (Nagy, 2003)

Egy korábbi kutatásban (5) – a közoktatás elitnek nem nevezhető szegmensében, a hátrányos helyzetű térségek községi-kisvárosi iskoláiban vizsgálódva – a jó és gyenge továbbtanulási mutatókkal rendelkező általános iskolák esetében hasonló jelenséggel találkoztunk. A kistelepülések alacsony és magas továbbtanulási arányt mutató iskolái nem különböztek lényegesen egymástól az ellátott tanári órák tekintetében, az óraszámok felhasználása viszont markánsan eltérő sajátosságokkal rendelkezett. Azokban az iskolákban, ahonnan magas a középiskolákba kerülők aránya és 100 százalékos a továbbtanulás, a nem kötelező órakeret szinte teljes egészében gazdag szakköri kínálat megteremtésére és csoportbontásokra fordítják; ahol pedig alacsonyabb, ott a csoportos korrepetálásokat viszik el a tanári óraszámok meghatározó részét. Az iskolák eredményességét a szülők képzettsége, foglalkoztatottsága a cigány etnikum és az intézményben „integráltan” vagy önálló tagozaton nevelt fogyatékos tanulók aránya, illetve a kulcskompetenciák fejlesztésében kitüntetett szerepet játszó tantárgyak (magyar, matematika, idegen nyelv, informatika) szakos ellátottsága befolyásolta döntő mértékben. (Vágó, 2000)

Az eredményeket összegezve megállapíthatjuk, hogy a vizsgált gimnáziumok közül a fővárosban, illetve a nagyvárosokban működő, szakképzést nem folytató, sőt csak egyféle (hat vagy nyolc osztályos gimnáziumi) programot kínáló egyházi és magániskolák pedagógus-óraszám ellátottsága a legkedvezőbb, a kisvárosi, községi telephelyű vegyes

A megyei fenntartású gimnáziumok esetében további hátrányt jelent a fenntartó nagyobb távolsága az iskolától. Az iskolák erőfeszítéseit, eredményeit és problémáit sokkal kevésbé érzékelik a sok kilométerre lévő, az oktatásügyet többnyire munkájuk periférikus részének tekintő megyei fenntartók, akiknek elkötelezettsége, személyes kockázatvállalása sokkal kisebb, mint az iskolahasználók igényeivel és kritikájával naponta szembesülő helyi önkormányzati képviselőknek és vezetőknek.

típusú, sok lábon álló, megyei fenntartású iskoláké pedig a legkedvezőtlenebb. A helyi szellemi elit gyerekeinek beiskolázása magasabb presztízst, jobb finanszírozási feltételeket jelent az általunk vizsgált gimnáziumoknak.

A tanári órák száma a hat-nyolc évfolyamos gimnáziumokban a közoktatási törvényhez viszonyítva

A tanári óraszámok alakulását alapvetően a tanulók heti kötelező óraszámja határozza meg, részben a tanári tevékenységen belüli döntő súlyánál fogva, részben pedig azért, mert a tanári órák minden további elemét is az évfolyamonként változó kötelező tanóra százalékában szabályozza a törvény.

A tanári (finanszírozott, ellátott) óraszámok négy fő eleme:

- a tanuló számára kötelező tanórák száma;
- a nem kötelező tanórák száma (a kötelező tanórák évfolyamonként növekvő arányában, 10–60 százalékban meghatározva), amely korrepetálásra, fejlesztésre, speciális ismeretek átadására szolgáló választható foglalkozásokra, csoportbontásokra és a tanulókkal való egyéni törődésre (heti 1 óra) fordítható;
- tehetségfejlesztésre és hátránykompenzálásra fordítható órátömeg (a kötelező órák 5 százalékáa);
- osztályfőnökök, munkaközösség-vezetők stb. heti 1 órás kedvezményének beszámítását lehetővé tevő órátömeg (a kötelező órák 5 százalékáa).

Az alapvető szabályozás szerint az általunk vizsgált 7. évfolyamon a kötelező tanórák 140 százalékáa lehet az ellátott tanári órák száma (ha a fenntartó ennél nagyobb órakeretet nem állapít meg).

Azt azonban, hogy mit tekintünk 100 százalékának a többféle tartalmi szabályozás egy- más mellett élésének időszakában, csak intézményi szinten lehet meghatározni, rendszerint tulajdonképpen nem. Ennek oka, hogy a rendszerváltás óta háromszor változott a kötelező tanórák számának szabályozása, és az egyes változások hatályba lépése nem egy- séges, hanem évfolyamonként és az iskolában alkalmazott tantervenként (NAT előtti központi, NAT-on alapuló helyi, kerettanterven alapuló helyi) eltérő időpon- tokban történik. (5. táblázat)

A hat és/vagy nyolc osztályos gimnáziumi képzés költségeinek becslésénél azzal kell számolnunk, hogy az általunk vizsgált 1999/2000-es tanévben a 7. osztályok esetében az iskolák két lehetőség közül választhattak. Dönthettek úgy, hogy a régi központi tanterv, de úgy is, hogy a NAT szerinti helyi tantervük alapján tanítanak; és valójában senki sem tudja, hogy az iskolák hány százalékáa választotta az előbbi, illetve az utóbbi megoldást.

5. táblázat. A 7. évfolyam tanári óraszámaira vonatkozó törvényi szabályozások

	Tanári óraszám				Összesen
	Kötelező tanulói óraszám 52. § (3)	Nem kötelező tanulói óraszám 52. § (6)	Tehetség- fejlesztésre + 5% 52. § (9) c.	Beszámított (6) órákhoz + 5% 1. mell. II/7	
Régi tanterv Kt. 1993	28,0	8,40	1,40	1,40	39,20
NAT Kt. mód. 1996	25,0	7,50	1,25	1,25	35,00
Kerettanterv Kt. mód. 1999	27,5	8,25	1,37	1,37	38,50

A táblázatból kitűnik, hogy több, mint heti 4 tanári órát veszítettek azok az intézmények, melyek 1999/2000-ben folytatták a NAT szerinti helyi tantervük bevezetését a 7. évfolyamon, azokhoz az iskolákhoz képest, melyek visszatértek a régi központi tantervekhez. A kisgimnáziumok átlagos heti 37,8 finanszírozott tanári óraszámát akkor tekinthet-

jük magasnak (a kötelező óraszám 150 százaléka), ha feltételezzük, hogy minden általunk vizsgált iskolában az 1998-ban elfogadott helyi tanterv szerint tanítanak, illetve akkor alacsonyabbnak (a kötelező óraszám 135 százaléka), ha mindegyikben visszatértek a NAT előtti központi (vagy egyéb, miniszter által engedélyezett, úgynevezett alternatív tantervhez). (7) Ez utóbbi esetben akkor kapunk a kisgimnáziumok 7. osztályaiban ellátott óraszámhoz (37,8) leginkább közel álló értéket (37,52), ha a nem kötelező óraszámra csak azzal a 80 százalékaival (6,72) számolunk, amit a törvény értelmében (lásd az 5. táblázatot) a fenntartóknak kötelező feladatként kell finanszíroznia. Ha tehát feltételezzük, hogy minden hat-nyolcas gimnáziumban visszatértek 7. évfolyamon a NAT előtti tantervükhöz, akkor a tanári óraszámátlag a vonatkozó törvény szerinti kötelező minimumnak tekinthető, azaz ezeknek az iskoláknak a finanszírozása éppen csak eléri az alsó határt.

Mivel a létező iskolaszervezeti variánsok közül egyedül a 6 évfolyamos gimnáziumok képzési ciklusa egyezett meg a NAT pedagógiai ciklusával, és a 7. osztályban történő bevezetés is kizárólag számukra volt kedvező, valószínűsíthető, hogy közülük több iskola dolgozik ma is a NAT-hoz igazított kerettanterv szerint, mint az alaptantervet a belső szakaszolás és főleg a bevezetésre kijelölt 7. évfolyam miatt sokat támadott nyolc évfolyamos gimnáziumok közül. A NAT mellett szakmai okok miatt elkötelezett iskolákat is a régi tantervhez történő visszatérésre ösztönözhetette az a 3 tanulói és több, mint 4 tanári óra, amelyet minden egyes, NAT-hoz igazított helyi tanterv szerinti oktatásra áttért 7. osztályával (8) elveszít az iskola. Mindent összevetve nagy a valószínűsége annak, hogy az általunk vizsgált iskolák többsége a régi szabályozást választva működik.

Összegezve elmondható, hogy az „elitképzésnek” számító hat és/vagy nyolc évfolyamos programokban dolgozó tanárok ellátott óraszámja a vizsgált 7. évfolyamon a törvény alapján számított kereten belül marad, és megfelel a kerettantervhez kapcsolódóan később bevezetendő tanári óraszámoknak is. Természetesen vannak olyan iskolák, sőt tipikus csoportok (magán- és egyházi iskolák, nagyvárosi tiszta profilú gimnáziumok), melyekben az ellátott órák száma a közoktatási törvényből számított értéknél magasabb. A különösen jól finanszírozott (kötelező 39,2+10 százaléknál több tanári óra) 7. osztályok a teljes minta alig 15 százalékát teszik ki. Ezek az iskolák és fenntartók élnek azzal a közoktatási törvényben deklarált lehetőséggel, mely szerint az igazgató a fenntartóval egyeztetve a Kt. 52. paragrafusában meghatározottnál nagyobb időkeretet is megállapíthat a nem kötelező órák számára.

Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy e kivételezett helyzetűnek tekintett iskolatípus egy meghatározó részének – elsősorban a kisvárosi-községi, szakképzést is folytató helyi önkormányzati, de még inkább a megyei fenntartású intézményeknek – a tanári óraszámai alatta maradnak a törvény szerint számított legkedvezőtlenebb lehetőségnek, a heti 35 órának is. Ezt az óraszám-tömeget a hat/nyolcas program szerint tanuló 7. osztályoknak a harmada nem éri el, az osztályok majdnem kétharmada (64,6 százaléka) pedig a kedvezőbb törvényi szabályozás szerint számított 39,2 tanári óránál kevesebbrel kénytelen beérni.

Mivel az általános iskolák 7. osztályainak tanári óraszámairól nincsenek hiteles adatok, elképzelhető, hogy a törvényi lehetőségekhez viszonyítva azok többsége is hasonlóan (vagy még inkább) alulf finanszírozott. Kétségtelen, hogy a kisgimnáziumok egy-egy településen lehetnek relatíve jó, irigyelt finanszírozási helyzetben, de a rendszerint sok pluszfeladatot felvállaló, hosszabb képzési idejű gimnáziumi programok objektív mércével mérve (az átlagos szolgáltatásokra megállapított törvényben garantált óraszámokhoz viszonyítva) semmiképpen sem minősíthetők drága képzésnek.

Túlterheltek-e a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumba járó tanulók?

A tanulók iskolai terhelésének meghatározó tételét azok a tanórák adják, amelyeken minden diák számára kötelező a részvétel. Kutatásunkban a tanulók iskolai elfoglaltságának vizsgálatához teljes körűen rendelkezésünkre állt iskolánként egy-egy hat

és/vagy nyolc évfolyamos program szerint tanuló 7. osztály órarendje, melyet a kérdezőbiztosok az osztályfőnököktől kértek el. Részleges információkat szereztünk továbbá az 5. és 9. osztályok órarendjéről is, amelyeket az iskolák pedagógiai programjaiból (9) rekonstruáltunk. A helyi tantervi dokumentumokat 40 nyolc évfolyamos és 78 hat évfolyamos gimnázium bocsátotta a kutatás rendelkezésére, így a 10 éves korosztály tanórai leterheltségére csak becsléseket tehetünk, a 9. osztályosokról már relevánsabbak az információk, mert a rögzített 118 óraterv a teljes mintának éppen 50 százalékát reprezentálja. A továbbiakban részletesen a hat, nyolc évfolyamos gimnáziumokba járó 12 évesek (7. évfolyamosok) kötelező tanóraterheit vizsgáljuk, és csak alkalmanként tekintünk ki a 10 és 15 évesekre.

A kisgimnázium hetedikeseinek óraszámja meglehetősen széles sávban ingadozik, az egyik szélsőséget azok az iskolák jelentik (1 százalék), amelyekben az alkalmazható törvényi előírások szerinti legkisebb kötelező tanóraszámot (25) sem érik el a tanrendi órák, míg a másikon olyan iskolákat találunk, amelyek szinte megvalósítják a tanulók egész napos foglalkoztatását (heti 35 óránál több). Ez utóbbiak az intézményi kör 2,5 százalékát teszik ki. (6. táblázat)

6. táblázat. A 6–8 évfolyamos gimnáziumok 7. osztályainak tényleges és a pedagógiai program megvalósításához szükségesnek ítélt tanulói óraszámjai. (* A tényleges órarend szerinti tanulói óraszám megadása mellett arra is becslést kértünk az osztályfőnököktől, hogy megítélésük szerint az iskola pedagógiai programja célkitűzéseinek megvalósításához hány tanóra lenne szükség a 7. évfolyamon.)

	Jelenlegi tanulói óraszám n=230	Szükségesnek ítélt tanulói óraszám* n=213
Átlag	30,09	30,65
Szórás	2,80	2,92
Minimum	24,00	25,00
Maximum	40,00	40,00
Range	16,00	15,00

Úgy tűnik ugyanakkor, hogy a helyi tantervek készítésénél a 6 és/vagy 8 osztályos gimnáziumok a feladataik ellátásához elégségesnek ítélt tanulói órászámmal tervezhettek. Erre utal, hogy a nyilatkozó 7. osztályos osztályfőnökök 67 százaléka ugyanazt a heti órászámot adta meg a tanulók tényleges órászámaként, mint amit az iskola pedagógiai programjának megvalósításához szükségesnek ítélt. A tanárok bő negyede ugyan – többnyire heti 1 tanórával – többet tartott volna ideálisnak a szakmai program megvalósításához, mint ahány órában most tanítanak, összességében megállapítható azonban, hogy a kisgimnáziumokban a tényleges és ideális tanóraszám átlagos „távolsága” (heti 0, 65) rendkívül kicsi. Sőt, az osztályfőnökök 6 százaléka annak a meggyőződésének adott hangot, hogy a képzés célkitűzései a jelenleginél kevesebb órászámmal, a gyerekek iskolában töltött idejének csökkentésével is megvalósíthatók lennének.

Az órarend szerinti tanulói órák száma

A hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok közül a tanulók heti tanóra-terhelése az alapítványi és az egyházi iskolákban a legnagyobb, a megyei fenntartású intézményekben pedig a legalacsonyabb. Fontos megjegyezni, hogy az egyházi iskolák tanulóinak magasabb órászámát lényegében a tanrendbe épített heti két hittan/vallásismeret óra okozza. Szélsőségesen eltérő a diákok órarend szerinti leterheltsége a 11 alapítványi kisgimnáziumban, ahol nem ritka a minimális órászám, de a tanulók egész napos nevelését is több intézmény vállalja.

Az eltérő lakosságszámú településkategóriák szerint nem találtunk jelentős különbségeket a hetedikese tanulók heti óraterhelésében, és meglehetősen hasonló volt a tanrendi órák száma a továbbtanulás tekintetében sikeres, átlagos és kevésbé eredményes iskolák-

ban. Az ellátott tanári órákhoz hasonlóan szignifikáns negatív korreláció mutatkozott ugyanakkor a tanórák és az iskolában futó programok száma között. A kizárólag 6 vagy 8 osztályos gimnáziumi képzést nyújtó iskolákban naponta átlagosan 6 és egynegyed kötelező órán vesznek részt a gyerekek, míg a legkiterjedtebb programkínálatot nyújtó vegyes iskolák kisgimnazistáinak leterheltsége ennél napi fél tanórával kevesebb. (8. táblázat)

7. táblázat. Órarend szerinti heti tanulói óraszámátlagok a kisgimnáziumok 7. osztályaiban iskolafenntartók szerint (n=218)

Az iskola fenntartója	Átlag	Szórás
Helyi önkormányzat	29,55	2,46
Megyei önkormányzat	29,07	2,56
Egyház	31,54	2,56
Alapítvány, magánszemély	31,73	3,77
Egyéb	30,79	2,89
Átlag	30,09	2,75

8. táblázat. Heti tanulói óraszámátlagok a programok száma szerint a kisgimnáziumok 7. osztályaiban (n=213) (A Pearson-korreláció eredménye $p < 0,05$ -os szinten szignifikáns.)

Az iskolai programok száma	1	2	3	4	5	6
A tanulói órák száma	31,33	30,19	29,94	29,50	30,31	28,50

Az órarendi órák szempontjából indifferensnek bizonyult a szakképzés jelenléte vagy hiánya egy adott intézményben, fontos determináló tényezőnek tűnik viszont az iskola eredeti típusa. Azokban az iskolákban, melyek felfelé terjeszkedtek, így a gimnáziumi oktatás mellett továbbra is folytatnak általános iskolai képzést, magasabb a tanulók kötelező heti óraszama (30,87), mint a középfokú tanintézetekben (29,86). Vélhetően a kisgimnáziumi képzés tananyagtöbbletét inkább érzékelik azok az intézmények, melyeknek általános iskolai hetedik osztályaik is vannak, mint a 12 éves korosztály standard követelményeit alig ismerő középiskolák. A nagyobb óraszámigényt ezért könnyebb elfogadtatni az általános iskolákban.

Jellemző a felfelé és lefelé terjeszkedő iskolák osztályfőnökeinek véleménykülönbsége (30,36, illetve 32,11) a pedagógiai program megvalósításához szükségesnek tartott óraszámok tekintetében is. Az általános iskolában működő hat/nyolcas gimnáziumok osztályfőnökei további heti 1,24 órát tartottak ideálisnak, míg a középiskolában dolgozók csupán fél órát. A képzési célok megvalósításához a középfokú intézmények osztályfőnökei adataink szerint kevesebb kötelező órát tartának ideálisnak (30,36), mint amennyivel a szerkezetváltó általános iskolák már jelenleg is működnek.

A tanulói és tanári óraszámokat együtt vizsgálva megállapítható, hogy a gimnáziumok ezen két csoportja markánsan eltérő stratégiát követ. A felfelé terjeszkedő iskolák stratégiáját az extenzió – a tanulók óraszámának folyamatos emelésére való törekvés – jellemzi; a lefelé terjeszkedők viszont a viszonylag kevesebb tanóra intenzívebbé tételének adnak prioritást, ezért számukra a differenciált foglalkoztatáshoz, a csoportbontásokhoz szükséges tanári óraszámok növelése a fő cél.

Némileg hasonló a helyzet a kisgimnáziumok különböző típusaiban: az osztályfőnökök véleménye szerint a fiatalabb életkortól induló nyolc évfolyamos gimnáziumok tanulói két év alatt már megszokták a nagyobb terhelést. Valószínűleg ennek tudható be, hogy a képzési program megvalósításához a nyolc évfolyamos gimnáziumok tanárai nagyobb óraszám-emelkedést tartanak kívánatosnak, mint a hat osztályos képzésben dolgozó kollé-

gaik, akiknek meghatározó élménye, hogy az általános iskolákból éppen csak átkerült, nagyon különböző munkaintenzitáshoz szokott hetedikes tanulóikat a meglévő óraszám is erősen leterheli. Néhány hat évfolyamos programot működtető intézményben az osztályfőnökök szerint egy-egy órával akár csökkenteni is lehetne a kötelező tanórák számát.

A tanári óraszámok növelésének jótékony hatásában viszont egyaránt hisznek a hat és a nyolc évfolyamos gimnáziumok tanárai, és körülbelül 40 pedagógus órát tartanának ideálisnak hetente egy-egy hetedik osztály követelményeinek teljesítéséhez. Legkevésbé a hat és nyolc osztályos gimnáziumi képzést egyaránt folytató intézmények osztályfőnökei élnek az óraszámok bővületében. (9. táblázat)

9. táblázat. A jelenlegi és a pedagógiai program megvalósításához szükségesnek mondott heti tanulói és tanári óraszámok a 6/8 évfolyamos gimnáziumok hetedik osztályaiban (az osztályfőnökök véleménye alapján)

Gimnázium	Jelenlegi tanulói óraszám	Szükséges tanulói óraszám	Jelenlegi tanári óraszám	Szükséges tanári óraszám
6 évfolyamos	29,9	30,4	37,9	39,7
8 évfolyamos	30,3	31,2	38,0	39,7
6 és 8 évfolyamos	28,5	29,0	36,2	38,4
Átlag	30,0	30,6	37,8	39,7

Az óraszámokkal való iskolai gazdálkodás jellegzetességeire mutatnak rá a tanulók háttérjellemzőivel kapcsolatos további összefüggések. Noha a tanulók szociokulturális jellemzőivel (szülők iskolai végzettsége, foglalkoztatottsága, anyagi helyzete) nem mutatkozik érdemi kapcsolat, az iskolák mégis egyértelműen tanuló-összetételük jól körülhatárolható sajátosságai miatt döntenek úgy, hogy a nem kötelező órák nagyobb részét építik be az órarendbe (megemelve ezzel a tanulók törvényben meghatározott napi óraszámát). Ez a sajátosság lényegében a diákok területi mobilitása. A sok bejáró tanulót, kollégistát és a környező országokból érkezett gyereket fogadó osztályokra jellemző, hogy a hátránykompenzálás fontos módjának tekintik a kötelező óraszámok megnövelését, akkor is, ha ezáltal kevesebb tanári óra marad csoportbontásokra, egyéni és csoportos felzárkóztató és tehetséggondozó foglalkozásokra. Minél nagyobb egy osztályban a helybéli tanulók aránya, annál kevesebb a tanrendi óra (10), a bejárók, a külföldiek és a kollégisták számának emelkedésével egyenes arányban nő az óratervi órák száma.

A tanulók iskolai terhelésének jelentős tényezője a napi bejárás a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumokban. A kisgimnáziumi 7. osztályokba átlagosan 29 tanuló jár, közülük minden harmadik naponta hosszabb-rövidebb utazást vállal a minőségibb oktatás reményében, és minden tizedik egész héten szüleiktől távol, kollégiumban él. Megfontolandó, hogy jó stratégia-e éppen azokban az osztályokban emelni a minden gyerek számára kötelező tanórák számát, amelyekben a bejárók aránya nemegyszer meghaladja az 50 százalékot. Ezzel ugyanis az a paradox helyzet áll elő, hogy a kisebb településekről, gyengébb felkészültséggel (felkészítettséggel) érkező gyerekek hátrányainak kompenzálására olyan módot választanak az iskolák, amely az egyébként is nagyobb terhet viselő bejárók terheit fokozza, azaz további hátrányt generál.

Az órarend szerinti tanulói órák száma

Nyilvánvaló, hogy az 5. táblázat első oszlopában szereplő – 1993-as és 1996-os közoktatási törvény szerinti – hetedikes óraszámokat a kisgimnáziumok átlagos óraszámja jelentősen meghaladja. Amennyiben az iskola már a NAT szerinti helyi tantervét oktatja, akkor a kötelező 25 tanórához 20 százaléknyi többletórát tesznek hozzá átlagosan a kisgimnáziumok, ha viszont a régi tanterv szerint haladva a kedvezőbb 28 kötelező órával számolhatnak, akkor 7 százalékos túllépéssel elérik a 7. osztályos órarendben szereplő

átlagosan 30 órát. A törvény megszegése így is, úgy is tény, és jogosan törhetünk pálcát a hat/nyolc évfolyamos gimnáziumok felett, mert éppen annak a paragrafusnak rendelkezéseit negligálják, amely a tanulók túlterhelését igyekszik megakadályozni. Mielőtt azonban elítélnénk ezeket az iskolákat, meg kell jegyezni, hogy a törvényben rögzített óraszámkeretek túllépése iskolatípustól függetlenül jellemzi a kilencvenes évek Magyarországát, és a kötelező óraszámok növekedését ez ideig egyik oktatási kormányzatnak sem sikerült megállítania.

A korábbi októberi közoktatási statisztikák nem tartalmazták az évfolyamonkénti tantárgyi, illetve összesített óraszámokat, ezért az országos helyzet áttekintésénél csupán kutatási adatokra támaszkodhatunk, melyek közül a legátfogóbb (a közoktatási intézmények harmadára kiterjedő) és a legfrissebb (1998/99 fordulóján készült) az úgynevezett Helyitanterv-kutatás. (11) (10. táblázat)

10. táblázat. A tanulók kötelező órászámai az 5., a 7. és a 9. évfolyamon a kisgimnáziumokban és általában a magyar iskolákban, illetve a törvényi (rendeleti) szabályozás szerint (* Kerettantervi rendelet 8. §, ** A Helyitanterv-kutatás adata)

Évfolyamok	Országos átlag**	6 és 8 évfolyamos gimnáziumok	Régi tanterv	NAT	Kerettanterv	A tanulók maximális terhelhetősége*
5.	28,0	26,0	26,0	22,5	25,0	27,0
7.	30,0	30,5	28,0	25,0	27,5	30,5
9.	30,5	31,5	32,0	27,5	30,0	33,0

Az adatok egyértelműen mutatják, hogy a hat/nyolc évfolyamos gimnáziumokban összességében nem magasabb a tanrendi órák száma, mint az egyéb iskolatípusokban, sőt 5. évfolyamon átlagosan 2 órával kevesebb a kisgimnáziumi óraszám, mint az általános iskolai. Ez az eredmény összecseng azzal a feltételezéssel, amelyet felfelé és lefelé terjeszkedő iskolák tanulóiórászám-különbsége kapcsán fogalmaztunk meg: az általános iskolák a követelmények növekedésére lényegesen jelentősebb óraszámemeléssel reagálnak, mint a többiek.

Az általános iskolai képzésben kétségkívül az alsó-felső tagozatos váltás a legjelentősebb, a követelmények valóban ugrásszerűen emelkednek az 5. osztályban, az egy-két tanítás rendszerről a szaktanári rendszerre való áttérés lehetetlenné teszi a tantárgyak közötti belső, tanári hatáskörben megtehető óraszám-átcsoportosítást, az órarend rigiddé válik. Kilenc-tíz pedagógus „küzd” tantárgya (óraszámban mért) súlyának növeléséért, és ezzel együtt a saját és a többi azonos szakos pedagóguskolléga egzisztenciális biztonságának megteremtéséért. Ezek a tényezők együttesen akkora nyomást gyakorolnak az iskolavezetésre, amelyekkel szemben a törvényi óraszámkeretek nem bizonyulnak elég erős korlátnak.

A rendszerváltás utáni oktatási kormányzatok különbözőképpen reagáltak az iskoláknak az alsó és felső tagozat határán jelentkező többletórászám-igényeire. Ezen a szakaszhatáron az 1993-as törvény egyetlen többletórászámot, a '96-os pedig egyetlenegy sem biztosított, míg a '99-es törvény módosítás az 5. évfolyamon a 4. osztályhoz képest heti 2,5 tanórával többet engedélyezett.

Az oktatási miniszter a kerettanterv kapcsán a tanárszervezetekkel folytatott tárgyalások eredményeként további „kvázi kötelező” (12) óraszámok felhasználását legitímálta, a közoktatási törvényhez képest lényegében véve újraszabályozva (13) a heti tanulói óraszámot. Ennek eszközeként a kerettantervi rendelet bevezette a tanulók tanórai terhelésének felső határát jelentő óraszámot (lásd a 10. táblázat utolsó oszlopát). Az új szabályozás szerint a nem kötelező foglalkozások kereténél terhére az iskolák az 1–6. évfolyamon két, a 7–12. évfolyamon három órával növelhették meg a törvényben rögzített heti kötelező tanulói óraszámot.

Miközben a rendeletalkotók szándéka a tanulók terhelésének limitálása volt, a 10. táblázatból egyértelműen megállapítható, hogy a kerettantervek belépésével érvényesíthető óraszámok nem csupán a korábbi és jelenlegi oktatási törvényben rögzített órakereteket növelik meg, hanem a gyerekeket már korábban meglehetősen túlterhelő átlagos tanulói óraszámokat még valamennyivel meg is haladják.

Összegezve megállapítható, hogy a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok a mindenkori számára kötelező órarendi órák tekintetében nem terhelik jobban tanítványaikat, mint az általános iskolák vagy a hagyományos négy évfolyamos gimnáziumok. A többi iskolatípushoz hasonlóan túllépik ugyan a hatályos törvények szerinti óraszámokat, de az Oktatási Minisztérium legitimnek ismerte el ezt a gyakorlatot, és a 2001-től bevezetett új órakeretek megállapításánál magasabbra emelte a tanulók heti óraszámterhelésének felső határát, mint ameddig az általunk vizsgált iskolák „elmerészkedtek”.

Az órarend szerinti tanulói órák száma nemzetközi összehasonlításban

Az INES (14) C Network-je keretében jó néhány éve éppen a 12–14 évesek kötelező tanóráinak számáról szolgáltat adatokat évente 20–25 ország, köztük hazánk is az OECD

A tanulói és tanári óraszámokat együtt vizsgálva megállapítható, hogy a gimnáziumok ezen két csoportja markánsan eltérő stratégiát követ. A felfelé terjeszkedő iskolák stratégiáját az extenzió – a tanulók óraszámának folyamatos emelésére való törekvés – jellemzi; a lefelé terjeszkedők viszont a viszonylag kevesebb tanóra intenzívebbé tételének adnak prioritást, ezért számukra a differenciált foglalkoztatáshoz, a csoportbontásokhoz szükséges tanári óraszámok növelése a fő cél.

számára. Az összegyűjtött adatokat évente közlő Education at a Glance 2001. száma szerint a 13 éves – mintánkkal is összehasonlítható 7. osztályos – magyar gyerekek oktatási törvény szerinti hivatalos terhelése a heti tanítási napok és tanítási órák tekintetében lényegében megegyezik a nemzetközi átlaggal. Ha azonban a tanulói terhelést átszámítjuk 60 perces órákra, a magyar diákok hivatalos iskolai elfoglaltsága (15) mindössze napi 3 óra 45 perc, ami 23 ország közül a legkevesebb. Az ily módon számított éves tanulói terhelés (694) nemzetközi összehasonlításban azért is alacsony, mert a tanév a vizsgált országok többségében 1–3 héttel hosszabb a magyarországi 37-nél. Amennyiben a kisgimnáziumok 7. osztályainak óraszámát szintén 60 perces órákban adjuk meg, a kapott napi 4 óra 34 perc kevéssel marad az OECD-átlag alatt. Elmondható, hogy a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumokban tanulók éves terhelése, a 846 hatvanperces óra meghaladja az adatszolgáltató országok harmadában tanuló 13 évesek teljes tanévi tanóraszámát, de elmarad az átlagtól.

A tanulók tanórai terhelésére nem sikerült igazán objektív mércét találni, mert a törvényi szabályozás gyakori változása, az eltérő szabályozások együttélése a közoktatási rendszerben relativizálta és erodálta a törvényi előírásokat. A hat-nyolc évfolyamos gimnáziumok 5–7. és 9. osztályosainak heti kötelező elfoglaltsága megegyezik a más iskolatípusokba járó tanulókéval, a 7. osztályosok óraszámja pedig kisebb, mint a hasonló korú (13 éves) külföldi diákoké. A fentiek alapján egyértelműen megállapítható, hogy a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi programok – az órarend szerinti tanórák tekintetében – nem terhelik jobban a diákokat, mint más képzési formák.

Jegyzet

(1) Hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés a kilencvenes évek magyar oktatási rendszerében (kutatásvezető: Nagy Mária). A kutatást az Oktatási Minisztérium támogatta.

- (2) Egyedül a tanulók kötelező óraszámánál rendelkezik úgy a törvényalkotó, hogy nappali rendszerű oktatás esetén ennek az időkeretnek legalább 90%-át biztosítani kell a feladatok ellátásához.
- (3) Kutatásunkban a kisgimnáziumok egy-egy 7. osztályának osztályfőnökét kérdeztük meg saját osztályának tanulói és tanári óraszámairól, illetve arról, hogy megítélése szerint ugyanezen az osztályfokon hány tanulói és tanári órára lenne szükség a pedagógiai program célkitűzéseinek végrehajtásához. Az elemzésekhez felhasználtuk az igazgatói és osztályfőnöki kérdőív adatait, illetve néhány – 6/8 évfolyamos képzést is folytató – gimnázium igazgatójával készült interjú anyagát.
- (4) Az alminta-átlagok különbségeinek vizsgálatánál minden esetben Bonferroni-próbát alkalmazunk. Szignifikáns eredménynek a 0,05-nál alacsonyabb, erősen szignifikánsnak a 0,01-os vagy az annál alacsonyabb értékeket tekintjük.
- (5) Továbbhaladás az iskolarendszerben. Témavezető: Lannert Judit. OKI Kutatási Központ, 1999/2000.
- (6) E keret terhére az osztályfőnöki, szakmai munkaközösség vezetői feladatát ellátó pedagógus heti kötelező órájának teljesítésébe heti 1 órát be kell számítani, illetve ha nincs külön könyvtáros, akkor a könyvtárosi feladatokat ellátó tanár(tanító) munkaidejébe heti 5 órát be kell számítani. Ennek a keretnek a terhére köthet az igazgató megállapodást a pedagógiai program felülvizsgálatát végző, a diákönkormányzatot segítő stb. tanárok óradíjmentéséről.
- (7) Ilyen például az Értékközvetítő és képességfejlesztő program (ÉKP).
- (8) A 8. osztályoknál ugyanez az áttérés 4 tanulói és 5,6 tanári óra elvesztését jelenti. Két párhuzamos osztállyal működő iskolában a régi (többségében módosított 1978-as) tantervhez való visszatérés 1 tanári státus megőrzését, a helyi tanterv tényleges bevezetése a 7. és 8. évfolyamon viszont egy pedagógus feleslegessé válását eredményezi.
- (9) Említésre méltó, hogy az elemzett pedagógiai programok negyedében nem szerepeltek a helyi tanterv óratervi lapjai, ezért 29 iskolából utólag kellett bekérni az 5. és 9. évfolyamok órarendjét. Az érintett iskolák segítőkészségét ezúton is köszönjük.
- (10) A negatív korrelációs együttható értéke $p < 0,01$ szinten szignifikáns.
- (11) Ezt a vizsgálatot országos reprezentatív mintán az OKI KK szakmai irányításával a Szocio-Reflex Kft. végezte 1998/99 fordulóján. A kutatás témája a pedagógiai programok készítési folyamatának és a helyi tantervek tartalmának feltárása volt.
- (12) Ha a tanulót kérelmére felvették a nem kötelező tanórára, az a továbbiakban ugyanolyan részvételi, értékelési stb. jogkövetkezményekkel jár, mint a kötelező tanóra.
- (13) Kerettantervi rendelet 8. §.
- (14) Indicators of Education Systems = oktatási rendszerek indikátorai
- (15) A valóságos óraszám azonban átlagosan kb. napi félórával meghaladja a törvényben rögzítettet.

Irodalom

- Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra könyvek 3. Iskolakultúra, Budapest.
- Balogh Miklós (1998): NAT – önkormányzatok – intézmények. *Educatio*, 1998. tél
- Nagy Mária (2003): Iskolák a „topon”? 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi képzés. In: *Mindenki középiskolája*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. (Megjelenés alatt)
- Neuwirth Gábor (2000): *A középiskolai munka néhány mutatója*. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest.
- Vágó Irén (2002): Tanulói továbbhaladás – hátrányos helyzetben. *Iskolakultúra*, 3. 76–97.

Miért fizetünk, kiért fizetünk?

Beruházás és fogyasztás a közoktatásban

*Többnyire oly tárgyakról beszélve, melyek nekünk a leg-
érdekesebbek, untatunk másokat leginkább. (1)*

Eötvös József

Néhány kiváló közgazdással ellentétben (2) úgy látom, hogy nem a közoktatás hatékonysága romlott a kilencvenes években, hanem a jellege változott meg: fordulat történt és nem minőségromlás.

A közoktatás rendszere strukturális változást szenvedett el, és módszertani, technikai léptékű változásokkal nem javítható módosulások sorozata zajlott le. A képzés színvonalában valóban jelentkező változások magyarázatát nem a tiszta és hagyományos szociológiai logika mentén (Lukács, 1982, 1994, 2001) kíséreltem meg leírni, hanem némileg másként. Úgy látom, hogy a közoktatás keretén belül jelentősen csökkent az „emberi tőkébe” történő beruházás, a befektethető tőkét fogyasztásra fordították.

Lássuk először is a használandó fogalmakat; kezdjük tehát a legelején.

A jelen és a jövő

A beruházás

Az emberi tőke elméletét megalkotó közgazdászok egy köre az „oktatás-tanulás” és a „fizikaitőke-beruházás” között lényegi párhuzamot tételez fel. Az emberbe történő beruházás, lényegét tekintve, szerintük (3) nem sokban különbözik a másfajta vállalkozásoktól: a fizikai tőke transzformálódik emberi tőkévé.

„A későbbi Nobel díjas Theodore Schultz (...) rövidebb a második világháború után agrárközgazdászként fél évet egy alabamai egyetemen töltött, hogy környékbeli farmerekkel készítsen interjúkat... így került össze egy szemmel láthatólag tengődő, sorsával mégis meghökkentően elégedett házaspárral. Értetlenül állt az eset előtt, amíg a házaspár szavai fel nem lebbentették előtte a titok fátylát (akárcsak az együgyű legenda szerint Newton előtt a fejére pottyant alma), hogy tudniillik ők egyáltalán nem szegények! Gazda(g)ságukat gyerekeik egyetemi iskoláztatására, piacképes tudására váltották át. Valamikor ólaik és karámjaik, disznaik és öszvéreik voltak; most mindez a fizikai tőke emberi tőke formájában a gyerekeik fejében van. Hogy érezhetnék hát szegénynek magukat? – bizonygatták.” (Schulzot idézi Gábor, 1999. 162.)

A klasszikus elmélet szerint az egyén azért fektet be saját magába, hogy a megszerzett nagyobb tudása révén – reményei szerint – a befektetett tőkéjénél többre tudjon később szert tenni. Így jobban jár, mintha a tőkéjét felélte, azaz elfogyasztotta volna. Ugyanakkor nemcsak megtérül a befektetett tőkéje (azaz hasznot hoz), hanem a tanulás eredménye a majdani fogyasztásának minőségében meg is fog jelenni. Másképpen: azért (is) jó tanulni, hogy az életet felnőttként teljesebben lehessen élvezni. A (felnőtti) „életből több öröm megszerzésének képessége”, a „Shakespeare darabjának élvezetére való képesség”, a „zeneértés” képességének a megszerzése tehát fogyasztási célokat szolgáló befektetés, hiszen ez a fajta tanulás növeli az egyén kulturális tőkéjét (4) – ha jól transzformálok a közgazdászok fogalmát. (Machlup alapján Polónyi, 2002. 74–75.)

„Az oktatás mint beruházás nemcsak az egyének piaci termelékenységét növeli, hanem a nem piaci termelékenységét is, az oktatás a fogyasztási tőke olyan formáját hozza létre, mely javítja az oktatásban részt vevők fogyasztásának minőségét élettartamuk hátralévő részében. Például növeli a háztartásvezetés hatékonyságát, fogyasztói viselkedését (az iskolázottabbak több információt szereznek be a fogyasztási cikkekről és a hatékonyabb vásárlói magatartás révén megtakarításokhoz jutnak). (Kandó Főiskola Pedagógiai Internetes Lexikona, 2002)

Ha a fenti definíció igaz, az egyén abban a tudatban (és reményben) ruház be önmaga oktatásába, hogy a tanulás-tanítás, az iskolai oktatás számára így vagy úgy hasznot hoz. A család ezért viseli az iskoláztatás költségeit és mond le arról a jövedelemről is, amelyhez a diák gyermeke akkor jutna, ha nem tanulna, hanem dolgozna. (*Xin Wie és munkatársai*, 1999) (5) A diák is lemond az élet élvezésének egy részéről (a fogyasztásról). Akkor is tanul (dolgozik), ha ehhez nincs kedve, ha erőfeszítést kell tennie, akkor is így tesz, ha teljes tudatában van annak, hogy szórakozni, kedvtelésnek élni az adott helyzetben valóban jobb, mint tanulni. Még akkor is így tesz, ha tudja, hogy a befektetett tőke megtérülésének kockázata őt és a családját terheli, hiszen távoli és bizonytalan célokhoz igazítja tanulási tevékenységét. Elvileg természetesen lehet tudni, hogy ez a fajta magatartás csak általában sikeres, az egyének esetében azonban nem szükségképpen, mert a befektetés és a megtérülés között nincs közvetlen oksági, csak valószínűségi kapcsolat.

Jól tudott, hogy a gyermeki „jó érzést” a teljesítményelvű és fogyasztáselvű iskola egyaránt kiválthatja. A befektetést célzó tanulói, iskolai stb. magatartás éppen úgy keltethet jó érzést, mint a fogyasztás közben keresett élvezet. (6) A komoly tanulás is kiváltja a „tökéletes élményt”. (*Csikszentmihályi*, 1997)

Az emberi tőkébe történő beruházás elméletét látszik alátámasztani az a tény, hogy a diplomások jövedelme általában magasabb az érettségizettekénél, az érettségizettek pedig többnyire többet keresnek, mint az alsó fokon végzettek. (*Blaug*, 1969; *Varga*, 1998. 15.; *Levačić – Vignoles*, 2002) Továbbá az a tény is a teória mellett szól, hogy a tanultakban, különösen a diplomások nagyobb eséllyel kerülnek el a munkanélküliséget, mint az alacsonyabban iskolázottak (*Kutas*, 2002. 14.), hosszabb életűek és egészségesebbek is, továbbá szellemi munkát végző munkavállalóként a fizikai munkát végzőkhöz képest kedvezőbb alkalmazási feltételeket élvezhetnek. (7)

Közösségi szempontból is hasznos a befektetés e formája, hiszen az egyének oktatás-tanulása következtében előállt nagyobb tudás hatására a többség (az ország, a régió, a település) helyzete javul, a gazdaságilag legfejlettebb országokban élnek a leginkább iskolázott (tanult) emberek, míg az elmaradottabb helyeken többnyire a tanulatlanabbak élnek. A gazdasági növekedés – e felfogás szerint – az emberi tőkéből (is) származik. (*Schultz*, 1983. 52–66.) Éppen az emberi tőke bizonyítékának tekintik azt a megfigyelést is, hogy a háborút követő időszakban nem csupán az elszenvedett árokat állítják helyre, hanem ennél többet is tesznek: a gazdasági fejlettség arra a fokra emelkedik, amelyet a háború előtti évtizedek gazdasági fejlődési trendje jelölt ki, s amelyet a háború csak megtörni tudott. Adódik a következtetés: nem az épületekben, hidakban, gyárakban, gépekben és ezekhez hasonlóknak megtestesülő fizikai tőke, hanem az emberi tőke a meghatározó jelentőségű, a háborút túlélő emberek fejében meglévő tudás az alapvető. (*Jánossy*, 1975)

A közösség szempontjából az egyénekben meglévő és felhalmozódó tudások összegződő hatása vitathatatlanul öröndetes, következtésképpen érdemes közpénzekből támogatni a tudás növekedését és a több tudás létrejöttét elősegítő intézményrendszert, az iskolát. Ez volna a közgazdasági érv közpénzek oktatási célú felhasználása mellett. Ezért kell levenni a terheket az egyénekről, és kell átvállalnia azokat a közösség érdekeit képviselő politikának. Ugyanez a (köz)gazdasági érv (is) szól a kötelező iskolába járás mellett: minthogy a nép közvetlen haszna a tanulásból csekély, és az oktatásból áttételesen jelentkező kedvező hatást alig érzékeli, a közösség érdekét szem előtt tartva tanulásra kell kényszeríteni mindenkit. (*Sáska*, 2002a)

A fogyasztás

Belátható, hogy ugyanazt a tőkét fel is lehet élni (azaz el is lehet fogyasztani), de be is lehet fektetni. Ha a diák – bármilyen okból – nem akar tanulni, mégis iskolába jár, akkor az iskolai tevékenysége biztosan nem tekinthető a maga szempontjából jövő-orientátnak. Ha pedig nem tanul a nebuló, akkor nyilván az iskolán belüli vagy az iskolán kívüli életnek a tudással (a tanulással) ellentétes jelenségei fontosabbak számára, vagy éppen mást tanulna, de azt nem, amit az adott helyen kellene. Ebben az értelemben a diák csak is fogyaszthat az adott helyen, hiszen itt nem cselekszi ennek az alternatíváját.

Az ideáltipikus egyéni fogyasztásról akkor beszélünk, ha az iskolában eltöltött időt az egyén ízlése, kedélye (akár a dac vagy bármi efféle) szabja meg, és – ez a fontos – cselekvésének nincs olyan mozzanata, amely vagy a saját, vagy a közösségi befektetett tőkéjének megtérülésére vonatkozna. Ez a magatartás a kognitív képzés iránt sem mutat különösebb érdeklődést, hiszen az erőfeszítést kívánna. Tevékenysége jelenorientált, az erőfeszítés minimalizálása értéknek számít e körben; joggal, hiszen az iskolát a fogyasztás helyszínének tekinti, és elvi éllel utasítja el a teljesítményelvet. (8)

A beruházás és a fogyasztás fogalmának operacionalizálása

Annak ellenére, hogy meglehetősen szerény az úgynevezett „hozzáadott pedagógiai érték” fogalom magyarázó ereje, a metaforikus kép meglehetősen erős: iránya van, s azt fejezi ki, hogy az elvi iskolának valamit adnia kell a tanulóknak. A kérdés persze mindig az, hogy mit. Pedagógiai-ideológus és oktatáspolitikus szerepet betöltők gyakran mondják, hogy a „nevelés” a fontos, nem pedig az „oktatás”, illetve (ami lényegében ugyanaz) nem az iskolában megszerezhető tudás a fontos, hanem a „képesség”. (9) Még akkor is ezt teszik, ha tudjuk, hogy az ellentétpárok empirikusan nem is értelmezhetőek: nevelés nincs oktatás (azaz tanítás) nélkül, miképpen képességek is csak ismeretek megléte esetén léteznek. Következésképpen a tanulói tudás mértékéhez, illetve e mértékben bekövetkezett változásokhoz köthető a beruházás-fogyasztás fogalma.

A megismételt és korrekt tudásszintmérésekkel – elvileg – egyszerű az iskolai tevékenységben elkülöníteni a közvetlen (jelen idejű) fogyasztást és a jövőbe utaló mozzanatot. Amennyiben azt tapasztaljuk, hogy a mérés két időpontja között – változatlan egysejnyi befektetett tőke mellett, minden tekintetben összevethetően – az iskolai népszerűsége tudása számottevően (10) megváltozott, akkor biztosak lehetünk afelől, hogy vagy növekedett a befektetés mértéke az emberi tőkébe, vagy pedig csökkent. Ha azt látjuk, hogy a vizsgált népszerűsége belül egy-egy alcsoport (például a községi-egyházi iskolákba, a hat osztályos gimnáziumba-szakiskolába járók) egymáshoz mért tudása egy adott időpontban számottevően különbözik, akkor azt állíthatjuk, hogy az alacsonyabban teljesítő iskolai körben a közvetlen élvezetet, kedélyt szolgáló magatartás és tevékenység lett a meghatározóbb a két időpont között. Itt az egyéni és közpénzeket bizonyosan nem az emberi tőkébe ruházták be.

Ami a jövőben teljesülő fogyasztást illeti, igencsak nehéz leválasztani az ugyancsak a jövőben megtérülő beruházás-célú tanulástól. Ugyanakkor a beruházási és fogyasztási célú tudás ténye egymástól el nem választva mégiscsak elkülöníthető a tudáshiányos állapottól. A jelenben azonban képtelenség egymástól elválasztani a tanulói tudás fokában meglévő két elemet, azt, ami majdani haszonként vagy majdani fogyasztásként fog jelentkezni. Egy majdani kutató, rendező, színész, irodalmár stb. számára *Shakespeare* drámáinak a megtanulása, elemzése stb. befektetés, hiszen ez a tudás foglalkozásának, jövedelemszerzésének eleme lesz, mások számára azonban a fogyasztás részévé, az élvezet forrásává válik.

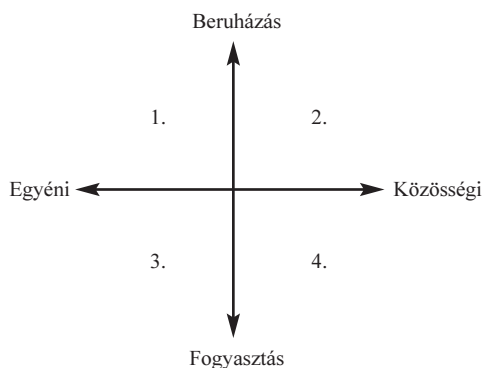
Mintthogy előre nem lehet látni, hogy a tanult elemnek mi lesz a sorsa (amely attól függ, a tudás birtokosa milyen közegbe kerül), következképpen elvileg elválaszthatatlan a jelenben egymástól a tőke megtérülési módja. Éppen ezért a felmérés idejében ki-

mutatható tudásuk jellege tekintetében csakis felső becsléssel élhetünk: az iskolában megszerezhető tudást teljes egészében tisztán beruházási célúnak tekintjük, noha tudjuk, hogy a mért tudásszintnél bizonyosan csak kevesebb lehet a befektetési célokat szolgáló tudás, hiszen a fogyasztási célú tudást is bizonyosan tartalmazza.

Miután az egyéni és közösségi szempontok, illetve a beruházás és fogyasztás közötti különbséget világossá tettük, ez a négy elemet együtt és összességében tekintjük át.

Az egyén és a közösség, illetve a beruházás és a fogyasztás főbb típusai

Helyezzük el a beruházás és a fogyasztás fogalmi rendszerét az egyéni és közösségi dimenziókba; megtehetjük, hiszen mindkettő kizárja, korlátozza egymást. A közösségi szempontok mindig szemben állnak az egyéni szempontok sokaságával, noha van olyan egyéni szempont, amelyik egybeesik a közösségiével. Voltaképpen ebből a Descartes-féle tengely húzható. (1. ábra)



1. ábra

Az egyéni szempont

Az „egyén” előtt – modellünk szerint – két lehetőség áll a közoktatásban: vagy beruház, vagy pedig fogyaszt (az 1. ábrán az 1., illetve a 3. mező). Az „egyén” ebben az összefüggésben értelemszerűen éppen úgy lehet személy, mint család, amelyik az iskolázatással kapcsolatosan stratégiát állít. (11)

A közösségi szempont

A közösségi szempontot követő iskola, oktatáspolitikai szintén vagy a beruházás (2. mező), vagy a fogyasztás (4. mező) állapotát veheti fel. Vagy azért tart fenn a közösség tehát (középzenekből) iskolát, mert abból gazdasági, politikai, kulturális hasznot remél, vagy pedig azért, mert valamilyen okból elutasítja az erőfeszítésen alapuló képzés eszméjét.

A közoktatási rendszer összességében mind a két fajta magatartás egyszerre és egy időben fenntartható: az iskolák egy része az egyiket, más része pedig a másik utat követheti, hiszen nem egységes a rendszer: a közszolgáltatást három egymástól elkülönült szinten az iskolai, a fenntartói és országos szinten szervezik, nem említve a területi szerveződések. (12) Voltaképpen e három szint eredőjeként kell felfognunk azt, amit összességében „közösségi” dimenzióknak neveztünk. Másképpen: további három tengellyel kellene ábrázolnunk a közösségi szférát. Tegyük ezt, hogy lássuk a részleteket, s ezek után térjünk vissza a fenti, egyszerűsített, azaz összevont formához.

A közsféra megosztottsága

Induljunk ki abból, hogy a magyar közoktatási közszolgáltatás mindhárom – iskolai, fenntartói és országos – szintje egymástól jószerivel függetlenül vagy beruházás-, vagy fogyasztás-orientált politikát követhet (13), hiszen tartalmi kérdésekben az iskolák autonómiáját és a pénzügyek jelentős kivételével az önkormányzatok önállóságát törvények garantálják.

Könnyen belátható, hogy a fenti három szint mindegyikén – ha az említett kétféle politika közül lehet választani – nyolc kombináció jöhet létre:

1. Az iskola beruház, a fenntartó beruház, az országos szint beruház.
2. Az iskola beruház, a fenntartó beruház, az országos szint fogyaszt.
3. Az iskola beruház, a fenntartó fogyaszt, az országos szint fogyaszt.
4. Az iskola beruház, a fenntartó fogyaszt, az országos szint beruház.
5. Az iskola fogyaszt, a fenntartó beruház, az országos szint fogyaszt.
6. Az iskola fogyaszt, a fenntartó fogyaszt, az országos szint fogyaszt.
7. Az iskola fogyaszt, a fenntartó fogyaszt, az országos szint beruház.
8. Az iskola fogyaszt, a fenntartó beruház, az országos szint beruház.

A fő célokat illetően csak két esetben nincs konfliktus a közszolgálat terén, akkor, ha az iskolai, fenntartói és országos szinten egyöntetűen vagy a beruházást, vagy pedig a fogyasztást támogató politikát folytatják (az 1. és 6. eset), s ennek megfelelően mindhárman ugyanabban az irányban szervezik tevékenységüket. E helyzet létrejöttének a valószínűsége azonban rendkívül kicsi, amely az iskolai és a fenntartói függetlenség fokának növekedésével tovább csökkenhet.

A többi (hat) eset bármelyikének előfordulásával inkább számolhatunk. Az oktatási rendszer következőképpen eleve konfliktusos természetű.

Itt válik láthatóvá a konfliktusok tékje: az ország egész képzési rendszerének beruházás- vagy fogyasztásorientált jellege attól függ, hogy az iskolák tevékenységének mekkora hányadát képes a központi oktatáspolitikai a fenntartók – vagy akár az iskolák tantestületének – egyetértésével vagy azok ellenére a fogyasztás vagy éppen a beruházás irányába terelni, illetve mennyire képesek a tantestületek a fenntartói, illetve központi szándékkal szemben a maguk szándékait megvalósítani.

Térjünk vissza most az 1. ábrához! Tekintsük egyneműnek a közösségi szférát a továbbiakban.

Az egyén és a közösség egyaránt beruházna (1–2. mező)

Ez a modell a tárgyyszerű oktatást reprezentálja: az egyén – bármilyen megfontolásból – tanulni akar, s ezt a szándékot a közösségi oktatás támogatja. (Másképpen: az egyéni és közösségi célok egybeesnek. (14)) Erre a tiszta modellt számos egyértelmű példa hozható. Ez a piacképes, illetve a tanulmányi eredményekhez kötődő mobilitást támogató (bármilyen) szaktudás megszerzésének típusa. A „Ha sokat tanulsz, és tudsz, boldogulsz: a korábbi helyzetedhez, a családodhoz képest magasabb lesz a jövedelmed” képzetnek megfelelően szerveződik az oktatás.

Az egyén beruházna, de a közösség fogyasztásra szorítja (1–4. mező)

Az egységessé tett tömegoktatásban az elit kerül ebbe a helyzetbe. Az egységes nyolc osztályos általános iskola követelményét a tanulónépesség iskolából kimaradó hányadának teljesítőképeségére méretezte a tantervpolitika. (15)

Belátható, hogy az iskolai követelmények és a családi elvárás (kultúra) egymáshoz mért távolsága szabja meg a befektetés és a fogyasztás arányát. Amennyiben az iskolai követelmények alacsonyabbnak bizonyulnak a családi elvárásnál, számukra az ilyen iskola kényserfogyasztásként jelenik meg, s retorikái szinten színvonalcsökkenésként fogalmazódik meg. A különórak, a nyelviskolák úgynevezett második iskolarendszerét pedig a közössé-

gi iskolai kényszerfogyasztást ellensúlyozó családi stratégiák teremtik meg. Az emberi tökébe történő beruházás szándéka a közszolgáltatásból a szabad piac felé fordul.

Az egyén fogyasztana, de a közösségi oktatás beruházásra kényszeríti (3–2. mező)

Ez az az ismert helyzet, amelyben az egyén az oktatási intézményt látogatja (vagy látogatni kényszerül), de tanulni nem kíván. Az iskola szolgáltatásait nem fogadja el, hátrítja az iskola beruházási szándékát s az ehhez kötődő teljesítményelvet.

Az iskola által közvetített kultúrától távol álló tankötelesek magatartása típusosan ilyen, azoké, akiket a tanügyigazgatás ereje hajtott a kötelező és egységes általános iskolába. Ők azok, akik a tanulást és az iskolai létet kényszerbefektetésként élték meg, sokan hiányoznak közülük, számosan meg is buktak előbb, és később ki is maradtak. Ehhez hasonló folyamat ismétlődött meg a kilencvenes években a szakmunkásképzésben: azáltal, hogy a szakképző tárgyak helyébe közismeretieket helyezett el a fejlesztő elme, sokan kimaradtak, esetleg megbuktak.

Egy további példa is tisztán mutatja ezt az alakzatot. Évtizedekig a sorkötelesek csak akkor kaptak halasztást a bevonulásra, ha iskola-látogatási igazolást tudtak felmutatni. A sikertelen felvételi vizsgák után tömegével lettek szakmunkástanulók az éppen érettségizettek, készülve a következő felvételi vizsgára. Számukra nem volt befektetés a szakma megtanulása. (16) Az intézetek oktatói és a képzési rendszer építői azonban minden bizonnyal beruházás szándékával működtették ezt a rendszert.

Az egyén fogyasztani akar, és a közösség ezt támogatja (3–4.)

Ez is konfliktust minimalizáló modell: a tanulói teljesítmény jelentőségét csökkentő oktatáspolitikai támogatja a kedély alapján szerveződő iskolai gyakorlatot. Az élethossziglani tanulás szlogenjének egyik olvasata tárja fel a lényegét: most fogyasztunk, s majd később tanulunk. (17) Ide sorolódna azok a többnyire magániskolák is, amelyeket olyan diákok látogatnak, akiknek életútját alapvetően családjuk vagyoni helyzete fogja meghatározni, nem pedig a maguk jövedelemtermelő tudása, következésképpen értelmetlen a beruházók magatartását felvenniük.

Az iskolán belül a szülők jó része a gyermekéhez kötődő érdekeit a szaktanárral, tanítóval, az osztályfőnökkel stb. külön-külön egyezteteti. Ez a magatartás a piaci viszonyok között (a magániskolák, magántanárok esetében) piacszerű, az egységes közszolgáltatás viszonyai között azonban külön figyelem és gondoskodás megszerzése a cél.

Belátható a fentiek alapján, hogy az egyéni érdekek a magán-, azaz a versenyszférában, a piaci viszonyok között jelennek meg a legtisztábban. E logikát folytatva az is belátható, hogy a közösségi oktatásban ütközhet a legjelentősebb mértékben az egyén szempontja a közpénzekből fenntartott iskola közösségi céljaival. Minél központosítottabb a rendszer, azaz minél nagyobb az ország egészére érvényes, a közösség egészét érintő (elvileg az érdeket szolgáló) döntések hányada, annál egységesebb a rendszer, de annál tágabb tere van az illegitim folyamatoknak.

Az egyéni és közösségi szempontok tiszta érvényesülésének feltétele

A közoktatással szemben felállított egyéni szempontok, érdekek többféleképpen érvényesülhetnek. Ha a szülő éppen úgy tudja az iskoláról, hogy melyikben milyen típusú képzés folyik, mint a vendéglőkről, hogy melyik milyen konyhát visz, akkor képes közülük választani. Az információ birtoklása a lényeg.

Közismert az is, hogy már az iskolán belül a szülők jó része a gyermekéhez kötődő érdekeit a szaktanárral, tanítóval, az osztályfőnökkel stb. külön-külön egyeztetni. Ez a megatartás a piaci viszonyok között (a magániskolák, magántanárok esetében) piacszerű, az egységes közszolgáltatás viszonyai között azonban külön figyelem és gondoskodás megszerzése a cél. (18)

Belátható a fentiek alapján, hogy az egyéni érdekek a magán-, azaz a versenyszférában, a piaci viszonyok között jelennek meg a legtisztábban. E logikát folytatva az is belátható, hogy a közösségi oktatásban ütközhet a legjelentősebb mértékben az egyén szempontja a közpénzezből fenntartott iskola közösségi céljaival. Minél központosítottabb a rendszer, azaz minél nagyobb az ország egészére érvényes, a közösség egészét érintő (elvileg az érdekét szolgáló) döntések hányada, annál egységesebb a rendszer, de annál tágabb tere van az illegitim folyamatoknak (19), és ennek megfelelően annál gyakrabban jelennek meg az iskolákon belül az egyéni alkuk. (20) És megfordítva: minél alacsonyabb fokú a területi, térségi, ország-szintű közösségi szempont érvényesítése, annál nagyobb az iskolák mozgástere, annál jobban találkozhat a szülők elvárása a tantestületi szándékokkal, annál kevésbé van szükség az egyéni alkukra.

Két feltétel teljesülése szükséges ahhoz, hogy modellünket tisztán láthassuk. Az egyik az, hogy az iskolák maguk dönthessenek arról, hogy tevékenységüket a fogyasztás vagy a beruházás irányába vezetik-e. A másik feltétel pedig az, hogy az egyének szabadon dönthessék el, hogy melyik iskolát választják. Azaz: mennyire követ a közszolgáltatás a kereslet és kínálat közvetlen találkozásán alapuló, piacszerű viszonyokat, amelyek között tehát az egyéni akaratok és a szolgáltatást nyújtók szabadon egymásra találhatnak.

Az iskolai hatáskörök

Azt látom, hogy a magyar közoktatásban jogrendünk szerint elsősorban a szolgáltatást közvetlenül végzők szempontjai a meghatározóak. (Sáska, 2002b) A magyar közoktatásban az oktatás tartama és elsajátításának a mértéke az 1985-ben elfogadott Oktatási törvény óta alapvetően az iskola pedagógusai cselekvéseinek eredőjétől függ: maguk határozzák meg az iskola képzési célját, a helyi pedagógiai programot. (21) A pedagógusok a maguk legjobb szempontjai alapján választhatják meg a tankönyveket, aminek következtében a párhuzamos osztályokban ugyanazon program esetén is eltérő tartalmú képzés folyhat; a tantestület kollektíven dönt minden – hatalmi tekintetben alapvető – területen. (22)

Az iskolán belüli tevékenység koordinációja és ellenőrzése belső megegyezésektől függ: a tantestület tagjai önmaguk döntenek munkájuk ellenőrzéséről. A munkaközösségek száma és vezetőik személye a tantestület döntésén múlik, a vezető a munkaközösség tagjainak tartozik felelőséggel, nem pedig a munkaadójának, az igazgatónak. Ki kell kérnie az igazgatónak a tantestület véleményét abban is, hogy ki melyik osztályban fog tanítani. Mindemellett a tantestületnek szava van a munkaadó megválasztásában. (23) Mindennek következtében az iskolai munka intenzitása, hatékonysága nem szabályozható. Az önkormányzati iskolafenntartói szabályozás alapvetően pénzügyi területre terjed ki, erre nem.

Köztudott, hogy a kollektív döntésekkel sohasem párosul kollektív felelősség. Alacsony szintű az elszámoltathatóság, tantestületet leváltani nem lehet. E berendezkedés (és kultúra) egyenes következménye – az iskolák izolációba fordulásán, az oktatási rendszer struktúrájának megroggyanásán túl – a képzés technológiai értelemben vett feszeségének szerény mértéke, valamint a munkaminimalizálás általános hajlamának erősödése. Általában, de nem mindenütt. Az iskolákban zajló történések tehát alapvetően a pedagógusközösség szándékát, akaratát tükrözik. A tantestülettől függ, hogy az iskola beruházás- vagy fogyasztásorientált tevékenységet folytat-e.

A szabad iskolaválasztás

Ma Magyarországon ki-ki olyan iskolát választ, amelyet akar, illetve amelyet szociológiai értelemben tud. Jogi korlátok e tekintetben nincsenek. A magyarországi rendszerváltás egyik jellegzetes tünete, hogy az iskolaválasztás nem a magán- és a közszféra közötti választás jogát jelenti, mint a nyugat-európai államok többségében, hanem az iskoláknak mint közszolgáltató intézményeknek a kiválasztását. Európa nyugatibb részén többnyire (24) a választhatóság határa az egységes szerkezetű és kötelezően előírt körzeti ingyenes közösségi iskola, illetve a költségtérítéses, szabadon választható, rugalmas programú magániskola között húzódik. Ott homogén a közösségi (public) és színes a magán- (privat) szféra.

Kevesen állíthatják, hogy Magyarországon a túlszabályozottság volna a jellemző a közoktatásban. A nem irányított, spontán folyamatokat tekinthetjük meghatározóaknak, s ha ezt senki sem cáfolja, akkor levonhatjuk a következtetést: a közoktatási rendszer a hozzá kötődő érdekek mentén változott meg. Ennek következtében válik jól láthatóvá, hogy mely szegmentumok szolgálják tisztán a fogyasztást és melyek a beruházást, az átmenetek színes mintái mellett. A közoktatás expanziója újrendezte a mezőnyt és a szerepeket, s ennek megfelelően ahogy növekedett a fogyasztás, oly mértékben változott meg a kiadott bizonyítványok tartalma és jelentése. A kiteljesedő fogyasztás tényét özönbizonyítványok igazolják.

A tudás-fok csökkenése és a bizonyítvány értéktelenedése

A tudás és a bizonyítvány egymástól elkülöníthető, olyannyira, hogy (szélső esetben) tudás nélkül is lehet bizonyítványhoz jutni; azaz az emberi tőkébe történő befektetés nélkül is lehet végzettséget szerezni. A megszerzett bizonyítvány tudást bizonyító ereje lehet tehát zéró is (25), amely a kapcsolatrendszer egyik végpontja. A skálán feljebb haladva a befektetés hányada növekszik egészen a skála másik végpontjáig, ahol a befektetett tudás mértéke és a bizonyítvány bizonyító ereje azonos fokú. (26)

Be kell látnunk, hogy egységnyinek tekintett időtartamnyi iskolai lét után, ha a bizonyítvány tudást bizonyító ereje magas, akkor a képzés hatékonysága is magas, jellege homogén: tisztán befektetés-orientált, a fogyasztásnak hely – elvileg – nem jut. Ha pedig a kiadott bizonyítvány tudást bizonyító ereje alacsony, akkor a képzés határfoka – a befektetés szempontjából – alacsony, ugyanis bizonyosan van fogyasztás is.

Okkal tételezem fel, hogy a közoktatás expanziója során a kereslet meghatározó mértékben a nagyobb tekintélyt kölcsönző és az expanzió kezdeti időszakában jelentősebb jövedelmet (Galasi, 2002. 230–231.) ígérő bizonyítvány iránt jelentkezik, nem pedig a tudás iránt mutatkozó igényben. Ha ez így van, akkor az expanzió kirobbanása előtt nem az az általános helyzet, hogy a diákok tömegesen szerettek volna több tudást szerezni, de a szűk szervezeti akadályok miatt nem tudtak, s később pedig, majd a gátak leomlása után az elfojtott tanulási energiák felszabadulnak. Ellenkezőleg: olyan (politikai) helyzet jön létre, amelyben – a korábbi standardhoz képest – kisebb erőfeszítéssel és tudással lehet megszerezni ugyanazt a fajta és jogérvényű bizonyítványt. Mindennek következtében a bizonyítványok tudást bizonyító ereje összességében csökken. Másképpen: egy idő után „az egyén fogyaszt, és a közösség is ezt támogatja” típus lesz a meghatározó a közoktatás egészében, mert a beruházást támogató magatartást követő képzőhelyek és a bennük tanulók száma vagy aránya csökken, nem úgy, mint a fogyasztást kedvelő diáktársaiké.

A bizonyítványok bizonyító erejét azonban nemcsak a tudás foka, hanem a számosságuk is befolyásolja. Az olyan nagy számban kiadott bizonyítványok, amellyel a népesség többsége rendelkezik, a munkaerőpiacon – azonos keresleti szint mellett – szerény értéket képviselnek, éppen a túlkínálat következtében. Következésképpen ugyanazon fajta bizonyítvány birtokában elsősorban akkor lehet várni nagyobb jövedelmet, ha egyfelől kevés

van belőlük, másfelől pedig tényleges tudást igazol. (27) *Gábor R.* közgazdasági érvelése szerint „a tanulás olcsóbbodásának velejárójaként, a magasabb képzettségűek bővülő munkaerőinálátának hozamleszorító hatása következtében idővel ugyanilyen mértékben csökkenni fog a magasabb iskolázottság bruttó egyéni hozama”. (28) (*Gábor*, 1999)

E folyamatot világosan mutatja előbb az alsó és későbbben a középfokú végzettség tömegesedése. Abban az időben, amikor még „kevés” érettségizett jelent meg a munkaerőpiacon, közülük elenyésző számban végeztek fizikai munkát. Amilyen özönszerűvé válik ez a végzettség, olyan mértékben kerülnek a kétkezi munka világába az érettségizettek is. (*Sáska*, 2002c. 50–53.) Ez a folyamat egyértelmű az elmúlt évtizedekben. (1. táblázat)

1. táblázat. A középiskolát végzett aktív keresők tevékenységének jellege, 1970–1990

Év	Fizikai	Szellemi összesen	Foglalkozásiak
1970	20,0	80,0	100,0
1980	19,3	70,7	100,0
1990	32,1	67,9	100,0

Népszámlálási adatok (*Sáska*, 2002c. 53)

Ugyanez a folyamat mutatható ki az alsó fokú oktatás esetében is, az idő haladtával csökken a szellemi munka végzésének a hetvenes években már amúgy sem nagy esélye. (2. táblázat)

2. táblázat. Nyolc osztályt végzett aktív keresők tevékenységének jellege, 1970–1990

Év	Fizikai	Szellemi összesen	Foglalkozásiak
1970	79,6	20,4	100,0
1980	84,6	15,4	100,0
1990	89,4	10,6	100,0

Népszámlálási adatok (*Sáska*, 2002c. 52.)

Ahogy a népszerűség formálisan egyre iskolázottabbá válik, egyre kisebb az esélyük az általános iskolát végzetteknek, hogy szüleiknél jobb helyzetbe kerüljenek. Ráadásul náluk hosszabb ideig is kell tanulniuk, már érettségizniük kell, ha a fizikai munka elkerülése a cél. Megjegyzem, hogy a felsőoktatás terén is ugyanez a helyzet: expanziója növeli a fizikai munka végzésének esélyét. (29) Vagyis ha tömegek iskolába járnak, akkor egyre sötétebb távlatok nyílnak az egyes csoportjaik előtt. Ez a folyamat is magyarázza, hogy az iskolában eltöltött hosszabb idő miért eredményez alacsonyabb jövedelmet, az özőn-diplomák értéke miért csökken. Márpedig ha az emberi tőkébe történő egységnyi befektetés egyre kevésbé eredményezi a „profitot”, a magasabb jövedelmet, akkor az iskolákban egyre inkább a helyi fogyasztási kultúra jelenik meg, hiszen ha értelmetlen befektetni, és mégis iskolába járnak, akkor csakis a fogyasztás miatt teszik ezt meg önként vagy kényszerből.

A fogyasztás meghatározó jellegűvé válása mellett továbbra is fennmaradnak a beruházási célt követő iskolák, amelyek teljesítményét azonban többé már nem általában az iskolatípus bizonyítványa, hanem csakis az egyes iskolákhoz köthető egyedi bizonyítvány dokumentálja. Innét származik a feltételezés, hogy az iskolarendszer elsősorban nem is oktat, hanem a különböző képességű gyerekeket iskolánként különíti el és szűri ki, s ekképpen szolgáltatja a legtöbb információt az egyének képességeiről. (30)

Két dolgot kell tehát bebizonyítanunk: egyfelől a középiskolában egyre többen szerzik meg az érettségit, másfelől pedig összességében csökkent az adott populáció tanulóinak tudása a kilencvenes években.

A középfokú oktatás expanziója

Lássuk először a tényeket. Az általános tapasztalatot számos dolgozat is megerősíti: a kilencvenes években a köz- és a felsőoktatásban egyre többen tanulnak, azaz egyre többen járnak olyan képzőhelyre, amely vagy közép-, vagy felsőfokú diplomát kínál és ad. (Halász – Lannert, 2000)

Témánk szempontjából a kérdések egyik legfontosabbika, hogy az érettségi előtt álló, a középiskolai tanulás tekintetében újnak számító – távolról sem egységes – társadalmi csoport átlagának tanulmányi teljesítménye magasabb vagy alacsonyabb lesz-e az oktatási fokozaton, illetve megegyezik-e korábbi időszakok középiskoláσαιval. Ha azonos vagy magasabb, akkor értelemszerűen a beruházási hányad növekedett a képzésben, ha pedig csökkent a tudásszint, akkor éppen ellenkezőleg: a fogyasztási hányad növekedett, hiszen definíciószerűen kizárt, hogy a kevesebb tudás és az özőn-bizonyítvány ugyanazt a hasznot eredményezné.

Ma a diákok töredéke vesz részt az érettségivel nem záródó képzésben. Tudott dolog, hogy a rendszerváltás során a szabályozás leépülése és az alacsony költségvetési korlátok mellett a szakmunkásképzők, szakiskolák, gyors- és gépiró-iskolák többnyire változatlan tantestülettel és változatlan felszereléssel alakultak át érettségit adó szakközépiskolákká. A diákok tehát többnyire változatlan feltételek mellett, de a szakmunkásképzéshez képest egy-két évvel hosszabb tanulási idő alatt szerezhették és szerezhetik meg az érettségi bizonyítványt.

Erősen valószínű, hogy az ilyen diákok tudása alacsonyabb lesz, mint az expanzió előtti időszakban tanult társaiké, hiszen köztudott, hogy korábban az általános iskolában a legalacsonyabb tanulmányi teljesítményt mutató diákok a szakmunkásképzőkbe mentek. (Gazsó – Csákó – Havasné, 1975; Horváth, 1994; Bredács, 2000) A változás lényege éppen az, hogy ugyanezek a diákok nem ide, hanem az érettségit adó szakközépiskolákba mennek, és a nagyobb lemorzsolódás ellenére sokan le is érettségiznek. Ez pedig az jelenti, hogy a diákok olcsóbban, kisebb erőfeszítéssel tudják megszerezni az érettségi bizonyítványt, következésképpen ezekben az iskolákban inkább fogyasztási, mintsem beruházási tevékenység folyik.

Az úgynevezett általános képzés területén négyféle, eltérő képzési idejű forma él egymás mellett a gimnáziumi képzés keretében, ebből három az évtized terméke. A nyolc, a hat és a négy évfolyamos nappali tagozatú gimnáziumok mellett az elmúlt évtized végéig működő szakmunkások szakközépiskolája a negyedik forma. Az utóbbiban a nevével ellentétben általános képzés folyik, ahol további két, helyenként egy évnnyi tanulás után tehetnek és tesznek sikeres érettségi vizsgát a fiatal szakmunkás végzettségűek. Az a különös képlet alakult ki a kilencvenes években, hogy a népesség egy része hosszabb, más része pedig rövidebb időt tölt el tanulással, hogy megszerezze ugyanazt a végzettséget.

A kérdés ezek után az, hogy vajon a szakmunkások szakközépiskolájában az emberi tőkébe történő olyan intenzív beruházó munka folyik-e, hogy e meghökkentően rövid idő alatt meg lehet tanulni mindazt, amihez másoknak ennek többszöröse kell. Ha így van, akkor ebben a képzési formában a beruházást támogató magatartás kap helyet. A hat és nyolc osztályos gimnáziumok képzési ideje pedig következőképpen azért hosszabb,

Ez a folyamat is magyarázza, hogy az iskolában eltöltött hosszabb idő miatt eredményez alacsonyabb jövedelmet, az özőn-diplomák értéke miatt csökken. Márpedig ha az emberi tőkébe történő egységnyi befektetés egyre kevésbé eredményezi a „profitot”, a magasabb jövedelmet, akkor az iskolákban egyre inkább a helyi fogyasztási kultúra jelenik meg, hiszen ha értelmetlen befektetni, és mégis iskolába járnak, akkor csakis a fogyasztás miatt teszik ezt meg özőnként vagy kényszerből.

hogy a tanulók a tanulás mellett fogyasztthassák is az iskolai kultúrát, hiszen az egységszerű beruházás jellegű tudás megszerzéséhez több idő áll rendelkezésükre.

A dilemma feloldását a hazai, nemzetközi tanulmányi versenyek, a felsőoktatási felvételi eredményei mutatják: a szakmunkások szakközépiskoláinak végzettjei ebben a körben meg sem jelennek.

A bekerülés esélyei a felsőoktatásba

A 3. táblázat alapján nagy biztonsággal kimondhatjuk, hogy a szakmunkások szakközépiskoláinak adatait is magába foglaló szakközépiskolák esetében az egyén nem a tudásba, hanem a bizonyítványba fektet be, s a közösségi oktatás ezt azzal támogatja, hogy egyfelől megadja a bizonyítványkiadási jogot ezeknek az iskoláknak, másfelől pedig finanszírozza ezt a szintiszta fogyasztás-fogyasztás modellt. (31)

3. táblázat. A felsőfokú intézményekre felvettek aránya az érettségi-képesítő vizsgát tettek százalékában, 1995–1999

Gimnázium					összesen	Vegyes	Szak- középisk.	Mind- összesen
6	4 és 8	8	4 és 6	4				
osztályos								
51,85	51,38	46,46	49,61	43,68	47,9	26,6 1	7,0	29,3

(Neuwirth, 2000. 19–20.)

A fenti táblázatból ugyanakkor az az eddig is sejthető tény is kiolvasható, hogy a gimnázium mint iskolatípus csak általában értelmezhető, önmagán belül formálisan is erősen tagolt. Nagy valószínűséggel állíthatjuk, hogy a gimnáziumok sokféleségéből a hat évfolyamosak, valamint a négy és nyolc osztályosak azok, amelyek a befektetés-befektetés típusába tartoznak, hiszen a legnagyobb eséllyel ezek készítik fel növendékeiket a felsőoktatásra. A felvételi vizsgák alapján kiválasztott diákok iskoláiban a diákok tudását igazoló érettségi bizonyítványok bizonyító ereje a legnagyobb.

Az is látható, hogy a hagyományos négyosztályos képzést folytató gimnáziumok tisztán befektetés-jellege a gimnáziumok között a leggyengébb. A gyengülés összefüggésbe hozható az expanzióval: míg 1991-ben 68 négyosztályos gimnáziumi képzés folyt, 2000-ben már majd' a kétszeresében, 128 esetben mutatnak ugyanilyen programhosszúságú szerveződést a statisztikák. A feltevést erősíti az a tény, hogy az előbbi idő-párban a négy-hat évfolyamos képzést párhuzamosan szervező iskolák száma csak 69-ről 96-ra emelkedett. A felvételi szempontjából a legsikeresebb, a tisztán hat évfolyamos képzést folytató iskolák száma 6-ről csak 13 emelkedett. (Neuwirth, 2002. 24.) A négy éves gimnáziumi formában történt a legnagyobb mértékű hígulás, vélhetőleg az általános iskolák tantestületei emeltek további négy évnyi képzést az alsófokú oktatásra.

Úgy látszik, hogy az olyan fajta iskola volt a sikeres, amelyik feltehetőleg komoly keresletet keltett maga iránt, s ezért válogatni tudott azon diákok közül, akik befektetésnek tekintik a tanulást. Ennek feltétele az, hogy a hat osztályos gimnázium expanziójának üteme alacsonyabb legyen, mint a jellegadó négy éves képzési forma bővüléséé.

Azt, hogy a felvételi vizsga befektetési szándékot takar, az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyek eredményeinek a megoszlása is mutatja. (4. táblázat) A tanulmányi versenyeken a tudást mérik, s a legjelentősebb sikereket éppen azok az iskolák érik el, amelyeknek a diákjai felsőfokon fognak továbbtanulni. A sorrend ugyanaz, mint az 1. táblázatnál már láttuk. Ebbe a felosztásba be sem kerülhetnek a szakmunkások szakközépiskolái.

4. táblázat. Az OKTV-n elért helyezések alapján számított, ezer gimnáziumi tanulóra eső pontok, az 1991–1999. évek átlaga alapján

6 osztályos	4 és 8 osztályos	8 osztályos	4 és 6 osztályos	4 osztályos	Összesen
273,16	60,01	79,07	100,31	56,08	86,64

(Neuwirth, 2000. 9.)

A tanulók tudásszintje

Amióta az iskola szakmai tekintetben autonóm, s amióta expandálódik az iskolarendszer, azóta egyre több pedagógust alkalmaz a közszolgáltatás, s ezzel együtt csökken a középiskolás korú tanulók tudása, a hazai mérések szerint és nemzetközi összehasonlításban. Nem arról van itt szó, hogy a nemzetek versenyében Magyarország rossz helyezést ér el, hanem arról, hogy az iskolarendszereből kilépők tudásának a foka szerényebb, mint korábban végzett diáktársaiké. (Halász – Lannert, 2000. 321–324.)

Az évtized elejéhez képest csökkenő tendenciát mutat a középiskolás tanulók tudása az olyan „nehéz”, tehát hosszú ideig tartó folyamatos tanulást igénylő tárgyak esetében, mint amilyen a matematika. A tanulók matematikai hídfeladatok megoldásában elért pontszáma csökkent – a maximálisan elérhető pontszám százalékában mérve – a 10. évfolyamon. 1993–1995 között 5,84-dal, 1986–1995 között 7,84 százalékponttal, 1995–1997 között pedig 2,61-dal. (5. táblázat) (Halász – Lannert, 2000. 510.)

Ugyanez a csökkenés észlelhető más szemszögből nézve is. Az idő haladtával, az expanzió kiterjedésével együtt csökken a tanulók tudása, tehát összességében csökken a befektetés és növekszik a fogyasztói magatartás a középfokon.

5. táblázat. Jobban és gyengébben megoldott hídfeladatok száma és aránya 1995 és 1997 között

Évfolyam	Olvasás			Matematika		
	jobban	gyengébben	arány	jobban	gyengébben	arány
10.	36	25	1,44	9	15	0,60
12.	38	28	1,36	9	13	0,69

(Halász – Lannert, 1998. 278.)

Összességében a fogyasztás irányába terelődik az alsófokú képzés után már a középfokú oktatás is Magyarországon, ám ne feledjük, hogy vannak olyan hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok, elsősorban egyházi (32) fenntartásúak (Neuwirth, 2003. 51.), és vannak szakközépiskolák, amelyek figyelemreméltó beruházást folytatnak az emberi tőkébe, de ezen iskolák köre és kibocsátásuk mértéke elenyésző a többihez képest. Másrészt fogalmazva: ezekben az iskolákban koncentrálódik a befektetési szándék.

Az expanzió és az iskolák autonómiája következtében elkülönültek egymástól azok az iskolák, amelyek beruházás-orientált képzési politikát folytatnak, de a többség – az esti és levelező tagozatú képzést is ide értve – a fogyasztást szolgálja. Ezt a magatartásukat a munkaerőpiaci helyzet erősítette és igazolta.

Expanzió és munkaerőpiaci helyzet

Jól tudjuk, hogy a kilencvenes évek első fele, közepe gazdasági válsággal terhes. Munkahelyek sokasága szűnt meg, hihetetlen nagy számban váltak munkanélkülivé idősök és fiatalok, sőt gazdasági aktivitásuk is megváltozott. A középiskolai és a felsőfokú tanulmányokat folytató korosztályok egyre nagyobb hányada már be sem lépett a munkaerőpiacra, hanem inaktív maradt. (6. táblázat)

Vegyük észre, hogy ezekben az években – a közép- és a felsőfok kiterjedésének éveiben – a két korosztály tagjai nemcsak növekvő arányban tanultak tovább, hanem – ami ugyanaz – növekvő mértékben kerültek gazdaságilag inaktív – tehát eltartott – állapotba. Ez pedig azt jelenti, hogy a gazdasági aktivitásnak nem volt tere, hiszen a gazdaság összeomlóban volt. Vagy a munkanélküliség, vagy a tanulás útja áll e korosztály előtt. El nem vehető az a feltételezés, hogy a tanulás a gazdasági aktivitás alternatívájaként jelenik meg, a foglalkoztatás helyett mennek tanulni a fiatalok. (33)

6. táblázat. A 15–26 éves fiatalok iskolázási és munkaerőpiaci státusza, 1992–1997 (%)

Korcsoport	Inaktív						Aktív					
	Tanul		Nem tanul		Összesen		Foglalkoztatott		Munkanélküli		Összesen	
	15–19	20–24	15–19	20–24	15–19	20–24	15–19	20–24	15–19	20–24	15–19	20–24
1992	75,8	15,4	6,6	16,8	82,4	32,2	16,3	57,1	4,9	10,7	21,2	67,8
1997	83,1	22,0	7,7	21,9	90,8	43,9	6,3	47,9	2,9	8,3	9,2	56,2

(Halász – Lannert, 2000. 437. alapján)

Nem azért járnak tehát iskolába, hogy többet tudjanak, hanem azért, hogy inkább itt legyenek, mint a munkaerőpiacon munkanélküliként. Ez a helyzet pedig azonos a fogyasztási kultúrával.

Itt a munkaerőpiaci magyarázata a középfok fogyasztás-orientált expanziójának, a szakmunkások szakközépiskolája, a dolgozók gimnáziuma ifjúsági tagozata népszerűségének és a bizonyítványok leértékelődésének is.

Egy másik dolgozat tárgya, hogy a bemutatott folyamatnak mi is az ideológiája: a szakmai autonómia, a vizsgarendszer nélküli kimenet-szabályozás, az élethossziglani tanulás, a képességek fontosságának hangsúlyozása a tudással szemben stb. Az viszont ténynek tűnik, hogy a magyar közoktatás fogyasztásorientált működési rend irányba fordult. Az emberi tőkébe történő befektetés pedig csökkent, talán megfordíthatatlanul.

Jegyzet

(1) Eötvös József (1999): *Gondolatok*. Palatinus, Budapest. 267.

(2) Polónyi István észrevételét idézem szíves beleegyezésével: „Mi azt írjuk [a tudásgyár-papírgyárról van szó], hogy az emberbe történő befektetéssel – ha rossz minőségű az oktatás – csak papírt lehet szerezni, de tudást nem. (Tehát a rossz minőségű oktatásra fordított kiadás kidobott pénz, bárki is annak forrása.) Másrészt ha rossz szerkezetű az oktatás, akkor a nem hasznosítható tudás bizonyítványa is csak papír.”

(3) Mások természetesen bírálják ezt a feltevést, például: „Emberi és fizikai tőkeberuházás analóg kezelését... legfőképpen annak a perdöntő különbségnek a zárójelbe tévése miatt látom aggályosnak, hogy míg a fizikai beruházás a beruházó számára normális esetben jövőbeli hozam reményében vállalt jelenbeli áldozat (lemondás jelenbeli – mondjuk egyszerűen így – élvezetekről nagyobb jövőbeli élvezetekért), addig a tanulás normális esetben alapvetően pozitív élmény, s ennyiben magában hordja jutalmát...; ennyiben éppenséggel nem beruházás.” (Gábor, 1999)

(4) Ha jól értem, a fogyasztási tőke hasznáról a Bourdieu-t követő szociológusok (tehát nem a közgazdászok) serege kulturális, talán kapcsolati tőkeként, ünnepi tudástípusként ír. (Ferge, 1976. 46.)

(5) A hivatkozott szerzők szerint Kína hat tartományában 1991-ben a magasabb iskolázottság magasabb jövedelemmel párosul, ez a különbség a nemek között is leképződik.

(6) Az oktatáspolitikában használt ideológiák képviselői éppen azt hagyják homályban, hogy a 'jó érzés' a beruházás és a fogyasztás logikáját követő iskola egyaránt kiválthatja.

(7) A belga élelmiszeriparban például a szellemi foglalkozásúaknak hosszabb a próbaidejük és a felmondási idejük is hosszabb, mint a fizikai munkát végző munkavállalóké, a szellemi dolgozókat tömörítő szakszervezeteknek köszönhetően (Bockstein, 2003. 9.)

(8) Erre a problémára utalt az Országos Közoktatási Intézetben 2003-ban *Teher-e a munka?* címmel, a tanulói túlterhelését felmérő kutatás első eredményeit nyilvánosság elé táró tájékoztató.

- (9) Lásd erről pl. az a *Pályaválasztás* 1980-ban és az *Új Pedagógiai Szemle* 1999–2000-ben folytatott vitáikat.
- (10) Operacionalizálva: szignifikánsan.
- (11) Az 'egyen'-ek a társadalomban elfoglalt helyük, vágyaik, iskolázottságuk stb. szerint természetesen különböznek, s ez a tény is befolyásolja, hogy fogyasztás- vagy beruházás-orientált magatartást követhetnek.
- (12) A térségi, megyei és kistérségi szerveződések elemzést csupán technikai okokból mellőzzük itt: általában az önkormányzatok magatartása elemzésünk tekintetében nem különbözik egymástól.
- (13) Szempontunkból most érdektelen, hogy ezt formálisan vagy informálisan teszi.
- (14) Belátható, hogy minél inkább expandáltatják az egységes iskolát, annál nagyobb lesz a fogyasztási hányad a közoktatásban.
- (15) *Népszabadság*, 2001. okt. 27. Vekerdy Tamás.
- (16) A tanulói jogviszony tehát nem, a tudás megszerzése azonban igen. A tanügyigazgatás szabályai alkalmazásának elemzése túlfeszíti az elemzés kereteit, itt csak annyit állapíthatunk meg, hogy a tanulói jogviszony és a tudás megszerzésének módja bizonyítottan el tud egymástól válni: az iskola nem feltétlenül a tanulás intézménye.
- (17) Ez a jelenség azonos az orvosok körében ismert ún. hálapénz-jelenséggel.
- (18) Ez volna az ún. rejtett tanterv egyik értelmezési kerete.
- (19) A közegészségügyben, amelyik szintén közszolgáltatás, az egyéni alkuk kísérőjelensége a hálapénz. Ez a jelenség a közoktatásban sem ismeretlen, de csak a befektetési célt követő iskolákban.
- (20) Számosan azért tartják követendőnek és fenntartandónak az önszervező iskola szervezeti modelljét, mert még a legszorosabb központi irányítás, központi tanterv és tanfelügyeleti rendszer mellett is többé-kevésbé a tantestülettől függ, hogy milyen szolgáltatást nyújt az iskola. A probléma azonban nem technikai, hanem politikai természetű. Az alábbi kérdésekkel igyekezzem a lényegre világítani:
1. A legitím és az illegitím erőszak közötti különbség megtétele a kérdés:
 - Kell-e a rendőrség munkáját ellenőrizni? A válasz: a) nem, mert a rendőrök szakmai tekintetben önállóak, b) igen, mert a legitím erőszak használata csak korlátok között lehetséges, c) nem, mert a rendőrök minden rendelkezés ellenére brutálisak stb. nem is lehet őket kordában tartani.
 2. Az embereken végzett kísérletek végzésének a joga a kérdés:
 - Kell-e az orvosok tevékenységét ellenőrizni? a) Nem, mert szakmai tekintetben önállóak, b) igen, mert minden orvos szakmai szempontjai alapján, korlátlanul kísérletezne a betegekben, c) nem, mert akkor is kísérleteznek, ha van kontroll.
 3. Mi a fontosabb: a közszolgáltatás célközönsége, vagy a szolgáltatást végzők szempontjai?
 - Kérdés, a városi tömegközlekedést meg kell-e tervezni és ennek érdekében kell-e ehhez alkalmazkodnia a buszvezetőknél (menetirány, menetidő megállók stb.), vagy pedig a vezetőkre kell bízni a legjobb útvonal, megállók kiválasztását? Lesz-e átlátható városi tömegközlekedés, ha az egyes buszvezetők egyéni belátására bíznák az útvonal stb. megválasztását?
 4. Kell-e a városnak rendezési terv? Ha van, megkötöttséget jelent, kijelöli az utakat, csatornákat, a parkányok magasságát, a homlokzatokat stb. Ha nincs, a következmény: bádoggváros.
 - (21) Ld. a Közoktatásról szóló törvény 57. § (1) bekezdését, amely a neveléstudület döntési jogkörét szabályozza.
 - (22) A budaörsi Hermann Ottó Általános Iskola tantestülete volt e téren sikeres. (*Pető*, 2002. 8.)
 - (23) Részben így van ez Angliában is. 1988 óta szabadabb az iskolaválasztás – ezt piaci szabályozásnak nevezték, aminek következtében nőtt az iskolák közötti különbség, a szegregáció erősebb lett; a középosztálybeli szülők tudatos iskolaválasztása eredményeképpen elkülönülnek a középosztályi értéket és a másfajta értékeket követő iskolák. (*Gewirtz at al.*, 1995)
 - (24) Ezt a helyzetet fejezi ki világosan a „tudásgyár vagy papírgyár” szembeállítás. (*Polónyi – Timár*, 2001) Megjegyzem, hogy a 12. lábjegyzetben ismertetett eset is példa erre.
 - (25) Ezt a helyzet írja le Green a zéró-korreláció törvényében. (*Green*, 1982. 12–67.)
 - (26) A kis számban kiadott bizonyítvány már eleve szelektív tétel fel, másfelől pedig a tudás fajtája is összefüggésben áll ezzel.
 - (27) Az idézet így folytatódik: „amit mellel a felsőfokú képzés egyéni költségeiben és hozamaiban Nagy-Britannia és az Egyesült Államok között megfigyelhető különbségek is alátámasztani látszanak”. Uo.
 - (28) A 2001-es népszámlálás szerint a diplomások 10 százaléka végzett fizikai munkát, s 15 ezer diplomás főállásban mezőgazdasági fizikai munkát végez. (*Kutas*, 2002. 14.)
 - (29) Többek között Polónyi Istvántól (2002), Varga Júliától (1999) tudhatjuk, hogy a szűrőelmélet első formalizált modelljét *M. Spence* dolgozta ki, majd többen pl. *K. J. Arrow* és mások fejlesztették tovább.
 - (30) A szakmunkások szakközépiskolájának fogyasztás-orientált szerepét támasztja alá, hogy a dolgozók esti-levelező iskoláiban is ez a legnépszerűbb képzési forma. (*Sáska*, 2002a. 61.)
 - (31) Az egyházi fenntartású iskolák felsőoktatás irányába való kibocsátóképessége nőtt meg a legerősebben: míg 1991–95 között az érettségizettek 37,2%-át vették fel, addig 1995–2000 között már 55,5%-ukat. (*Nauwirth*, 2002. uo.)
 - (32) Köztudott, hogy Magyarországon igen alacsony szintű a foglalkoztatottság. Kétségtelen, hogy a népesség elöregedése, azaz az inaktív idős emberek számának növekedése kikényszerítheti a köz- és a felsőoktatás kiterjedtségének szükségességét.

Irodalom

- Arrow, J. K. (1979): *Az egyetemi oktatás rostáló szerepe*. In: *Egyensúly és döntés*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Bredács Alice (2000): Az iskolai tudás mérése Baranya megyében (1999) – olvasásmegértés. *Iskolakultúra*, 6.
- Blaug, M. (1969): *Economics of Education*. Penguin.
- Bockstein, Harry (2003): *Ágazati társadalmi párbeszéd a belga élelmiszeriparban*. Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium, kézirat.
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gábor R. István (1998): *Mi a hasonlóság az egyetemi tanulmányok és a dísznőül között? Ajánlás és széljegyzetek* Varga Júlia: *Oktatás-gazdaságtan*. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.
- Galasi Péter (2002): Fiatall diplomások a munkaerőpiacon a tömegesedés időszakában. *Educatio*, 2.
- Gazsó Ferenc – Csákó Mihály – Havas Gáborné (1975): *A szakmunkásképzés néhány társadalmi összefüggése*. MSZMP Központi Bizottság Társadalomtudományi Intézete, Budapest.
- Gewirtz, Sharon – Ball, Stephen J. – Bowe, Richard (1995): *Markets, Choice and Equity in Education*. Open University Press.
- Green, Thomas F. (1980): *Predicting the Behavior of the Education System*, Syracuse, Syracuse University Press, New York. Magyarul részletek (é.n.): Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete, szövegyűjtemény*. OKER, Budapest. Fordította: Bognár Tibor: 12–67.
- Halász Gábor – Lannert Judit (1998, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor (2001): A középfokú oktatás expanziója: problémák és perspektívák. In: Semjén András (szerk.): *Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés*. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, Budapest.
- Horváth Zsuzsa (1994): Olvasás, szövegértés, Monitor '93 vizsgálat. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.
- Jánossy Ferenc (1975): *A gazdasági fejlődés trendvonaláról*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Kandó K. *Főiskola internetes lexikona* (2002) http://human.kando.hu/pedlex/lexicon/E2.xml#:egyeni_haszon_az_oktatasi_egyeni_haszna_html
- Kutas János (2002): Egyásra (eddig alig) nézve. *Élet és Irodalom*, augusztus 16.
- Levačić, Rosalind – Vignoles, Anna (2002): Researching the Links between School Resources and Student Outcomes in the UK: A review of Issues and Evidence. *Education Economics*, No. 3. 313–331.
- Lukács Péter (1994): Közoktatási paradigmák. *Educatio*, 1. 14–26.
- Lukács Péter (1982): *Színvonal, szelekció, oktatáspolitikai*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Lukács Péter (2001): Túlfejlesztett magyar felsőoktatás? *Magyar Felsőoktatás*, 8. 46–47.
- Neuwirth Gábor (2000): *A középiskolai munka néhány mutatója 2000*. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest.
- Neuwirth Gábor (2002): *A középiskolai munka néhány mutatója 2001*. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest.
- Neuwirth Gábor (2003): *A középiskolai munka néhány mutatója 2002*. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest.
- Pető Ernő (2002): Két választás Budaörsön. *Élet és Irodalom*, július 12.
- Polónyi István – Timár János (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár*. Új Mandátum, Budapest.
- Polónyi István (2002): *Az oktatás-gazdaságtan*. Osiris, Budapest.
- Sáska Géza (2002): A felnőttoktatás a kilencvenes években. In: Lada László (szerk.): *Szabad ötletek tára avagy egy andragógus köszöntése. Csoma Gyula emlékkönyv*. Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ, Budapest.
- Sáska Géza (2002a): Az elvi és empirikus nép érdeke. A tankötelezettség, közműveltség és a rejtett tanterv. Szabó László Tamás 60. születésnapjára. *Iskolakultúra*, 12.
- Sáska Géza (2003): Szakmai és politikai autonómiák a '80-as, '90-es évek magyar közoktatásában. *Iskolakultúra*, 6–7.
- Sáska Géza (2002–2003): The Age of Autonomy. *European Education*, Vol. 34. No. 4. 34–56.
- Schultz, Th., W. (1983): *Beruházások az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Varga Júlia (1998): *Oktatás-gazdaságtan*. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.
- Willis, Paul (2000): *A skacok*. Új Mandátum, Budapest.
- Xin Wei, Mun C. – Tsang, Weilin Xu – Liang-Kun Chen (1997): Education and Earning in Rural China. *Education Economics*, No. 2. 167–187.

A tanulmány a II. Kiss Árpád Emlékkonferencián elhangzott előadás alapján készült. Itt köszönöm meg Laki Mihály, Lukács Péter, Nagy Mária, Nagy Péter Tibor és Polónyi István barátaim és kollégáim észrevételeit.

Angol nyelvű szekció a Varga Tamás Módszertani Napokon

1989 óta rendezzük meg a Varga Tamás Módszertani Napokat. (1989-ben Varga Tamás hetvenedik születésnapját ünnepelhetjük volna, de konferenciánkat már csak Varga Tamás emlékének szentelhetjük, ő 1987 november elsején elhunyt.) Az első rendezvényt Császár Ákos professzor nyitotta meg, a megnyitó előadás szövege kötetben is megjelent. (1) A rendezvényt sorozat népszerűsége és egyre növekvő súlya lehetővé tette, hogy szélesítsük a programot – 2001 óta szervezzük angol nyelvű szekciót.

2001 tavaszán angol nyelvű szekció szervezését kezdtük meg a Varga Tamás Módszertani Napok keretében, a Bolyai Társulat és az ELTE TFK Matematika Tanszék támogatásával, hogy a pedagógiai témában végzett kutatásairól angol nyelven számolhassanak be a fiatal kutatók. A szekció szervezői: *Pálfalvi Józsefné*, a Főiskolai Matematika Tanszék vezetője, aki a Módszertani Napokon belül erre a rendezvényre külön figyelmet fordít, *Ambrus András*, ma már az ELTE TTK Matematika Módszertan Tanszék vezetője, valamint e sorok szerzője, aki oxfordi tapasztalatai alapján gondolta el a rendezvényt.

Az angol nyelvű szekció hangulatában is igyekszik hasonlítani a hasonló angol szakmai rendezvényekhez. Az első évben a szekciót vezető külföldi vendégünk, *Tony Mann* professzor a Greenwich Egyetemről a szervezésben is segítséget nyújtott. Tony Mann ma már tanszékvezető professzor a Greenwich Egyetemen és az angol matematikatörténet-szek társaságában (a szervezet teljes neve: The British Society for the History of Mathematics, BSHM) vezető szerepet tölt be, gondolzza a társaság honlapját is. (2) A BSHM minden évben megrendezi a Kutatás Közben konferenciát. Az Oxfordban évente sorra kerülő tanácskozársra a magas szakmai színvonal és a barátságos légkör jellemző. Nekem 2001-ben volt módom részt venni rajta.

Az oxfordi Queen College-be belépni már önmagában is nagy élmény volt. Nagyon tetszett, hogy előadóként szívesen látott vendégek voltunk a turisták elől egyébként szigorúan elzárt területen. A patinás környezetben jól felszerelt, viszonylag kicsi teremben zajlott az ülés, amelyhez kiállítás is kapcsolódott. Az előadók többsége doktori disszertációját író kutató volt, akiket sok esetben elkísért témavezetőjük is.

Mi a magunk konferenciáján igyekszünk megvalósítani az Oxfordban tapasztalt tudományos és ugyanakkor baráti légkört. A magyar körülményeknek megfelelően mi nem korlátoztuk matematikatörténeti témákra az előadások körét, a matematikatanításról és társan értelmezett határterületeiről várunk előadókat. Hazai szervezésű nemzetközi konferencia megszervezése a célunk. Eddigi munkánk eredményeképpen egyre nő az érdeklődés.

Programunk nyílt, igyekszünk minél több fórumon népszerűsíteni. Nagy örömmel írom, hogy a szervezésben nagy segítséget kapunk kollégáinktól. A Debreceni Egyetem Matematika Doktori Iskolájában az egyik terület a matematika-módszertan. E program oktatói, különösen *Kántor Sándorné*, valamint *Szendrei Júlia* figyelmet fordítanak hallgatóik részvételére, külön is tájékoztatják őket a lehetőségről. A Veszprémi Egyetemen régóta jelentős eredménnyel folyó speciális oktatási szoftverfejlesztő munkába bekap-

csolódó hallgatókat *Sikné Lányi Cecilia* biztatja a részvételre, és segíti sikeres szereplésüket. *Csirmaz László* a CEU-n, a Közép-Európai Egyetemen propagálta rendezvényünket, ennek köszönhetjük az első amerikai hallgató beküldött absztraktját. Ebben az évben *Poór Zoltán*, a VEAB Neveléstudományi Szakbizottságának elnöke is segített az információ terjesztésében, neki és igen széles szakmai kapcsolatrendszerének köszönhetően olyan helyekre is eljutott a szekció híre, ahova korábban nem. *Freud Róbert* szintén segített a hírverésben, ennek köszönhetően *Babai László*, az USA-ban dolgozó matematikus is értékes segítséget nyújtott a szervezésben.

Hagyományosan tavasszal hirdetjük meg a rendezvényt – november első hétvégéjére –, nyár végére kérjük az angol nyelvű összefoglalókat. A felhívásokat angolul küldjük szét az Internet segítségével. Ezt kiegészíti a személyes figyelemfelhívás is. A felhívás egy magyar nyelvű változatából idézek:

Varga Tamás Módszertani Napok Konferencia
Angol Nyelvű Szekció

Részvételi felhívás

Az ELTE TFK Matematika Tanszéke és a Bolyai János Matematikai Társulat 2002 november 8-án és 9-én ismét megrendezi a Varga Tamás Módszertani Napok Konferencia keretében az angol nyelvű szekciót. A szekció célja lehetőséget adni magyar és külföldi fiatal kutatóknak, hogy a matematikatanításban és annak határterületein elért eredményeiket angol nyelven bemutathassák a szakmai közönség számára.

A szervező bizottság tagjai:

Ambrus András

Munkácsy Katalin

Pálfalvi Józsefné

A szekció munkaformái: előadások és poszterbemutatók

A jelentkezés feltétele:

A szekcióban előadást és poszterbemutatót egyetemi, főiskolai hallgatók, doktoranduszok, illetve más kutatók tarthatnak angol nyelven, a benyújtott és a szervező bizottság által elfogadott tömör összefoglalók alapján.

A jelentkezéseket és az összefoglalókat angol nyelven word formátumban szeptember 5-ig kell beküldeni a következő címre: vargamaskonf@ludens.elte.hu. A jelentkezők szeptember 20-ig értesítést kapnak a beküldött anyag elbírálásáról és a szekció pontos programjáról.

A jelentkezéskor kérjük a következő adatokat megadni: az előadás, illetve a poszter címe, a jelentkező neve, intézménye, e-mail címe.

A tartalmi összefoglaló szerkezete:

Cím: nyomtatott nagybetűvel

Szerző, intézmény, város

e-mail cím

Körülbelül 500 szavas összefoglaló

További információk a vargamaskonf@ludens.elte.hu címen kérhetők

A beküldött összefoglalók mind a kutatások magas színvonalát tükrözik, de igen sok gond van a határidők, a formai követelmények betartásával. Az összefoglalókat elektronikus úton kérjük, szerencsére ezt már mindenki meg tudja oldani. A szervezők munkáját eléggé megnehezíti, ha az összefoglalókat nekünk kell egységes formába öntenünk. Sőt, esetenként a különböző időpontokban küldött e-mailekből nekünk kell a címet, a szerző nevét, a szerző feltüntetni kívánt e-mail címét és magát az absztraktot kikeresni, de ez a konferencia-szereplés tanulásának természetes velejárója. A második alkalomtól kezdve már nem csak írásvetítőt, hanem számítógépet és projektort is tudunk az előadók-nak biztosítani.

Szekciónk nemzetközi jellege alakulóban van. Ma még az előadók magyarok, a hallgatóság túlnyomó többsége magyar, de az egyik szekcióvezető nagy tekintélyű angol vagy más külföldi professzor, és van néhány külföldi vendégünk is. A Varga Tamás Napok fő programjában előadó külföldi vendégek, akiknek előadását a magyar közönség

számára kollégáim lefordítják, a párhuzamosan folyó magyar és angol nyelvű szekciók közül általában az angolt választják. Reméljük, hamarosan több külföldi résztvevő is érkezik, ami a felsőoktatás-pedagógiai célokon túl is egyre indokoltabbá fogja tenni az angol nyelv használatát.

A szekció-előadások jellemző kutatási területe a matematikatanítás módszertana. Az elmúlt két évben megtartott előadások és az idei évre beküldött összefoglalók alapján ez a téma jelenti a program nagyobb hányadát, ezt egészítik ki más, rokon területekről érkező előadások. Vannak a matematikai, matematikatörténeti témáknak és a számítógéppel segített oktatásnak is képviselői. A fő témához szorosabban kapcsolódnak azok a beszámolók, amelyek a fogyatékos tanulók oktatásában használható programokkal összefüggő kutatásokról nyújtanak képet, de szívesen fogadtuk a más témájú szoftverekre vonatkozó kutatásokat is. Ezek az új eljárások, módszerek a hagyományosabb eszközökhöz szokott matematikatanároknak új tapasztalatokat jelentenek.

A konferenciára közvetlenül is meghívtuk a matematika tantárgypedagógiai doktori iskola hallgatóit. Ezen kívül meghívtuk a Veszprémi Egyetem multimédiával foglalkozó doktoranduszait is. Ez a döntésünk szerencsésnek bizonyult, a pedagógiát más-más oldalról megközelítő hallgatók nézőpontja, munkatílusa jól kiegészítette egymást.

A szekciót Tony Mann (University of Greenwich) és Ambrus András (ELTE TTK) vezette. A konferencián, a szekción kívüli időben, mindketten előadást is tartottak.

A szekció munkája igen sikeres volt, az előadó fiatalokat több esetben elkísérte konzulens oktatójuk, sok további érdeklődő is volt.

Az előadásokat három nagyobb témakör köré csoportosítottuk:

- multimédiával kapcsolatos előadások (Raven-teszt, logikai szoftverek, színértékelés);
- matematikai előadások (Kerékjártó tétele, klasszikus analízis tételek);
- a matematikatanítással közvetlenül kapcsolatos előadások (konkrét reprezentációk az algebratanításban, hagyományos és számítógépes eszközök, „nehéz” témakörök effektív tanítása).

A hallgatók egy része még kutatásának kezdetén tart, ők elsősorban kutatási terveikről, témájuk elméleti háttéréről számoltak be, mások már eredményeiket ismertették.

A magyarok ritkán kapnak dicséretet nyelvtudásukért. Ezért különösen nagy öröm volt olvasni Tony Mann már Greenwichből küldött levelét. Ebből idézek: (3) „Nagy hatással voltak rám a hallgatók bemutatói. Az angol nyelvtudásuk kiváló, az előadások mindegyik esetben gördülékenyek voltak, az előadók magas szintű nyelvi kompetenciával rendelkeztek, képesek voltak korrekt angol nyelven előadni mondanivalójukat.”

Ezek a szavak akkor is jól esnek, ha tekintetbe vesszük az angolok legendás udvariasságát.

És néhány szó a tartalomról: „Az előadások nemcsak érdekesek voltak, hanem azt is tükrözték, hogy a hallgatók fontos témákkal foglalkoznak. A találkozásunkról sok gondolattal jöttem haza Greenwichbe, és beszámoltam kollégáimnak a hallgatók (főképpen doktorandusz előadók) munkájáról. Értékes tapasztalat volt számomra a program.”

A következő évben újból jelentkeztek előadók a debreceni matematikapedagógiai doktori iskolából, informatikus mérnökök Veszprémből. A szekció vezetését a lengyel *W. Zawadowskin* vállalta, aki nyitóelőadást is tartott, s befejezésül rövid áttekintést adott a varsói doktori iskoláról, bemutatott néhány érdekes kutatási témát.

A szekció magyar vezetője ekkor is Ambrus András volt. Az előadások az első évinek megfelelően három nagyobb témakör köré csoportosíthatók:

- multimédiával kapcsolatos előadások;
- matematikatanítási előadások;
- matematikatörténeti előadások és poszterek.

Az előadások stílusa, műfaja a választott témától, a kutatás jelenlegi állásától, az előadók személyétől, a nyelvtudás színvonalától, az alkalmazott prezentációs technikától

függően eltérő volt, de mind felkeltette a hallgatóság érdeklődését, felvillantotta a későbbi együttműködés lehetőségét. Találkoztak olyan kutatók is, akik közeli témában végzik vizsgálataikat, de eddig nem tudtak egymásról. Jelen voltak kísérőként témavezetők is és hasonló témákban kutató, most még nem szereplő, de azt a következő évben tervező fiatalok is.

Az idei évben beküldött absztraktok is a már hagyományosnak mondható három téma köré csoportosíthatók, újdonság a számítógéppel segített matematikatanítás iránt megnövekedett érdeklődés.

Tapasztalataink alapján a szekció szervezését folytatni kívánjuk. Örömmel várjuk érdeklődésüket, megjegyzéseiket, segítségüket.

Jegyzet

(1) Császár Ákos (1993): Varga Tamás élő matematikája. In: *Matematikatanárképzés – matematikatanár-továbbképzés*. Calibra Kiadó.

(2) *The British Society for the History of Mathematics*. <http://www.dcs.warwick.ac.uk/bshml/>

(3) Professzor Tony Mann e-mailben küldött értékelése az első angol nyelvű szekciónkról.

Melléklet: az előadások, posztterek címei és a szerzők

Páll Attila – Szabó Julianna – Csuti Péter: Software to develop logical way of thinking

Kosztján Zsolt – Lányi Cecília – Schanda János: Introducing a CD on teaching colorimetry

Várady Géza – Sándor Norbert: Computer version of Raven test

Gyöngyösi Erika: Research in secondary mathematics education related to teaching certain „difficult” topics more effectively

Kónya Eszter: Kerekjarto’s Theorem about noncompact surfaces

Dáné Károly: The proof of some classical theorems through elementary mathematical analysis

Vancsó Ödön: Problems in stochastic thinking

Stankov, Gordana: Use of concrete representations in algebra teaching

Barta Tünde: Combination of tradicional and computer based tool in mathematics education

Kutrovácz Gábor: Two views on greek mathematics

Török Judit: „Mind reading” in Mathematics Classrooms (Some Metacognitive Aspects of Mathematics Teaching)

Kosztján Zsolt Tibor – Tilinger Ádám – Toldi Zsolt: The amelioration of perception of space and depth by the help of VRML

Peter Glenn: PROMYS Program

Szabó Julianna – Páll Attila: Development of a computer controlled cognitive diagnostics and rehabilitation method for the use on the Internet

Munkácsy Katalin: International links in the teaching of mathematics

Patak Ildikó: Mathematik des Alltagslebens

Dáni Zsuzsanna: History of Mathematics in the Classroom

Führerné Nagy Györgyi: Die Sonnen-Uhren

Nagné Kondor Rita: Using the Cinderella Program in Teaching Geometry

Varga Mária: My Geometrical Picture-Book

Óri István: Teaching Mathematics by Using Microsoft Excel

Tilinger Ádám – Umenhoffer Tamás – Lányi Sík Cecília: Orientation of left handed people in the virtual worlds

Tilinger Ádám – Toldi Zsolt – Gergely Ákos – Lányi Sík Cecília – Buday Endre: The improvement of the perception of space and depth in the high school age-group

Kónya H. Eszter: Geometric thought of undergraduate preservice teachers

Jassó Judit: Teacher training with Cabri Géometre

Tarcsi Margit: The connection between knowledge in real life and knowledge gained at school – through the teaching of measurement

A tanítójelöltek geometriai gondolkodásának jellegzetességei

Másodéves tanítóképzős hallgatók geometriai tudását vizsgáltuk a geometriai gondolkodás van Hiele-féle szintjei alapján. Cikkünkben a tesztfeladatok ismertetése után részletesen elemezzük az eredményeket, összehasonlítva azokat egy nemzetközi vizsgálat eredményével. A tapasztalatok tükrében jónéhány következtetésre juthatunk a tanítóképzés feladatait illetően.

Két holland didaktikus, Pierre van Hiele és Dina van Hiele-Geldorf 1957-ben kifejlesztett egy olyan pedagógiai elméletet, mely alkalmasnak tűnik a geometriai gondolkodás folyamatának megismerésére.

Munkájukban a geometriai gondolkodás fejlődésének öt szintjét különböztetik meg.

0. szint, a globális felismerés szintje

Ebben a kezdeti szakaszban a tanulók a geometriai alakzatokat egységes egészként fogják fel, nem képesek elkülöníteni egymástól ezek alkotóelemeit, és nem látják az alakzatok között lévő összefüggéseket sem, de arra képesek, hogy felismerjék az alakzatokat, elkülönítsék egymástól, megnevezzék őket. Például: A formája alapján felismerik a téglalapokat, de a négyzetet nem sorolják közéjük.

Jellemző szófordulatok: „Úgy tűnik”, „Ugyanúgy néz ki”, a geometriai formák leírásához szemléletes szavakat használnak: sarok, ferde téglalap, beugrása van stb.

Indoklásaikban az észlelésre támaszkodnak.

Tipikus feladatok: A sík- és térbeli modellezőkészlettel, a papírból kivágott, hajtogatott síkidomokkal dolgoznak. Akár rajzos, akár cselekvéshez kötött feladatról van szó, az utasítás az alakzatok rajzolására, szétválogatására, megnevezésére irányul.

1. szint, az elemzés szintje

A tanulók kezdik felismerni az alakzatok alkotórészeit, megkülönböztetik őket az egésztől, megfigyelik az eltérő tulajdonságokat. Képessé válnak arra, hogy a megfigyelt tulajdonságok alapján csoportosítsák az ismert alakzatokat. Ezek a tulajdonságok azonban elkülönülten, a konkrét alakzatokhoz kötötten jelennek meg, és nem látnak kapcsolatokat egy alakzat különböző tulajdonságai, illetve különböző alakzatok tulajdonságai között.

Például megfigyelik a sokszögek oldalait, csúcsait, megkülönböztetik az átlót az oldalától, de sem a definíció, sem a fogalmak közötti összefüggés megadására nem képesek.

Jellemző szófordulatok: „hasonló”, „különböző”, „mindegyik”, „mindig”, „néha”, „soha” stb.

Tipikus feladatok: Csoportosítások, mérések, rajzolások, modellezések, hajtogatások, vágások, kísérletezgetések segítségével végzett elemzések.

2. szint, az informális dedukció szintje

Tulajdonságaik alapján kapcsolatba hozzák egymással a különböző alakzatokat, így képessé válnak a köztük lévő hierarchia megértésére. Már van értelme a definíciónak, mivel felismerik a tanulók az alakzat tulajdonságai közötti összefüggéseket.

Egyszerű, szemlélet alapján elfogadott tényeket felhasználó következtetési lánc megértésére is képesek. Döntéseik indoklásában az észlelés szerepét fokozatosan átveszi az ok-okozati összefüggések keresése. Például: a négyzet téglalap, mert rendelkezik minden olyan tulajdonsággal, amellyel a téglalapok rendelkeznek.

Jellemző szófordulatok: „Ebből következik...”, „Ha..., akkor...”

Tipikus feladatok: Halmazba rendezések, állítások logikai értékének eldöntése, az alakzatok definiáló tulajdonságának, valamint a többi tulajdonságnak a meghatározása.

3. szint, a formális dedukció szintje

Ezen a szinten fogják fel a tanulók a dedukció értelmét. Adott, a szemlélethez közel álló axiómarendszerben képesek ok-okozati összefüggések megfogalmazására, egyszerűbb bizonyítások konstruálására. Képesek állítások általánosítására, szerkesztési feladatok diszkutálására. Megismerkednek különböző bizonyítási eljárásokkal (direkt, indirekt, szintetikus, transzformációs, koordinátagemetriai, vektoros, teljes indukciós), egy állítás szükséges és elégséges feltételének fogalmával.

Jellemző szakkifejezések: definíció, tétel, bizonyítás, axióma, alapfogalom.

4. szint, a formális logika szintje

Ez a gondolkodás a Hilbert-féle axiomatikus gondolkodásnak felel meg. Lehetővé válik a formális logikai műveletek, következtetések megértése, elvégzése a konkrét geometriai interpretációtól függetlenül. Jellemző az általános logikai törvények felismerése, a nem-euklideszi geometriák, különböző axiómarendszerek közötti összefüggések megértése.

Jellemző szakkifejezések: a matematikai logika szimbólumai, fogalmai.

A fenti szinteket az iskolai követelményekkel összevetve megállapíthatjuk, hogy az általános iskola 1–2. osztályának a 0. szint, a 3–4. osztályának az 1. szint felel meg. A 2. szint a felső tagozatos anyaggal, a 3. pedig a középiskolással állítható párhuzamba. A 4. szint már nem szerepel a középiskolai tananyagban, ezzel csupán a matematikával egyetemen, főiskolán foglalkozó hallgatók találkoznak.

Miközben a tanuló egy adott szintről eljut a következőre, az alábbi tanulási fázisokon megy keresztül, függetlenül attól, hogy éppen melyik átmenetről van szó:

– 0. fázis (informálódás): beszélgetések során a tanár feltérképezi, mi az, amit a tanuló már tud az új témáról, a tanuló előtt pedig körvonalazódik, hogy miről lesz szó a következőkben;

– 1. fázis (irányított felfedeztetés): a tanuló konkrét, a tanár által gondosan megtervezett tevékenységek (rajzolás, hajtogatás, modellezés) révén ismerkedik meg az új fogalmakkal;

– 2. fázis (magyarázat): miközben a tanulók saját szavaikkal elmondják egymásnak megfigyeléseikkel, felfedezéseikkel kapcsolatos ötleteiket, a tanár bevezeti a lényeges fogalmak pontos matematikai megnevezéseit;

– 3. fázis (nem irányított felfedeztetés): a tanulók nyitott végű problémák vizsgálatával foglalkoznak a korábban szerzett tapasztalatokat felhasználva;

– 4. fázis (integráció): a tanulók áttekintik és összegzik az újonnan tanultakat, kiegészítik velük meglévő fogalmi és relációs rendszerüket.

A van Hiele-modell főbb jellemzői:

– A szintek sorrendje kötött, ahhoz, hogy valaki megfeleljen egy adott szint követelményeinek, előbb meg kell felelnie a megelőző szintek elvárásainak.

– Minden szintnek megvan a saját nyelvezete, saját szimbólumrendszere. Ugyanazt a fogalmat különböző szinten különbözőképpen jelenítjük meg. Ennek a megállapításnak lényeges következménye, hogy a tanárnak ugyanazon a szinten kell tanítania, mint amilyen szinten a tanulók állnak, annak ellenére, hogy az ő gondolkodása magasabb szintű követelményeknek is eleget tesz.

- Mindaz, amit az egyik szinten még csak implicit módon említünk, a következő szinten kifejtjük.
- Ha a tanár magasabb szinten tanít, mint amilyen szinten a tanulói vannak, akkor megértés helyett maximum a tananyag memorizálásáig jutnak el.
- Elképzelhető, hogy az egyes tanulók különböző geometriai fogalmak esetén különböző gondolkodási szinten állnak.
- Egy adott szint elérése elsősorban a tanulás minőségétől függ, nem pedig a tanuló életkorától.

Felmérés a van Hiele-modell nyomán

Az elmélet állításának igazolására az 1980-as években több tanulmány is készült. (Mayberry, 1983; Fuys – Geddes – Tischler, 1988; Burger – Shaughnessy, 1986; Usiskin, 1982)

Az említett tanulmányokból átvett tesztek a geometriai gondolkodás fejlesztését célul kitűző munkák kiindulópontjává váltak. A tesztek rendszerint – néhány fogalomkör (háromszögek, négyszögek, hasonlóság stb.) alapul vételével – az egyes szinteknek megfelelően konstruált feladatsorok voltak. Ezeket a tanulók vagy közös írásbeli felmérés, vagy egyéni szóbeli beszélgetés (interjú) formájában kapták meg.

A válaszok alapján elvégezhető a tanulók szintekbe sorolása.

Felmérésemben a tanítóképző főiskolás hallgatók geometriai tudásának feltérképezésére s ezzel összefüggésben az egyes hallgatók van Hiele-szintjének meghatározására törekedtem. A geometriai gondolkodás fejlesztése végigkíséri az iskolai matematikatanítás minden időszakát. A hallgatók olyan réteget reprezentálnak, amely egyrészt már túl van a középiskolai oktatáson, leérettségizett, tehát végigjárta az iskolai fejlesztés minden lépcsőfokát. Ők azok, akik az alsós gyerekek geometriai gondolkodását megalapozzák. Ahhoz, hogy ezt megtegyék, szükségük van arra, hogy világosan lássák a fejlődési folyamat egyes lépéseit és tudják, hol és hogyan avatkozzanak be. Természetesen saját gondolkodási szintjükkel is tisztában kell lenniük.

A vizsgálat kezdetén az volt a hipotézisem, hogy a hallgatók a 0., 1., 2. szint mindegyikén biztos tudással rendelkeznek, a 3. szint követelményeinek azonban már kevésbé, esetleg csak formálisan felelnek meg.

A felmérés körülményei

Munkámban a debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola másodéves hallgatóit vizsgáltam. Ők az első évben részt vettek egy olyan elméleti geometria kurzuson, amely a középiskolai geometria tananyag elmélyítését, megerősítését, újragondolását szolgálta. Másodéven kerül sor a tantárgypedagógiai ismeretek elsajátítására, ez jelenti mind az alsó tagozatos tananyag, mind a követelmények, mind pedig a szükséges módszertani ismeretek elsajátítását.

A felmérésre az őszi félév második és harmadik hetében került sor, tehát a tantárgypedagógiai kurzusnak még nem jelentkezhetett a hatása.

Az írásbeli felmérést ugyanazzal a hallgatói csoporttal végeztem el két részletben. Két egymást követő héten 30–30 perc idő állt rendelkezésükre. Az első alkalommal 20 fő, a második héten 17 (ekkor volt 3 hiányzó) vett részt. A hallgatók önállóan dolgoztak, arra törekedtem, hogy gondolataikat ne osszák meg egymással.

A feladatok ismertetése

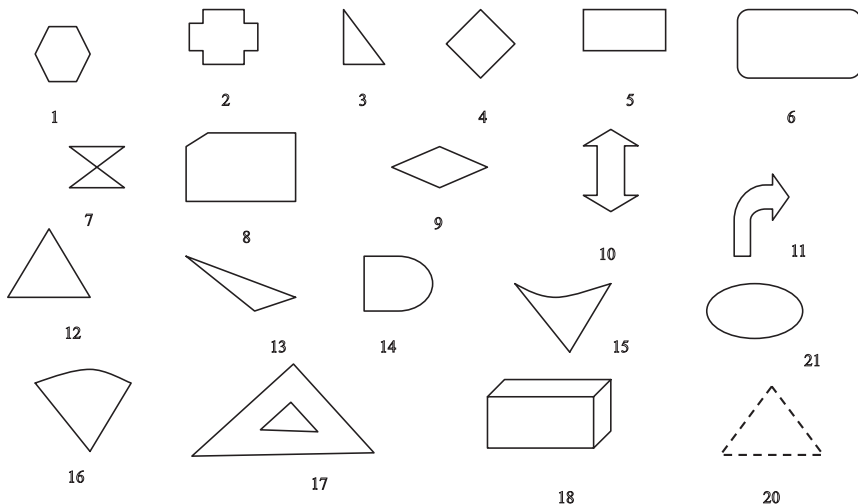
A teszt összesen 15 olyan feladatból állt, amely a háromszög, a négyszög, valamint a hasonlóság-egybevágóság fogalmára épült. A 0., 1., 2. szintek mindegyikéhez 3–3 feladat kapcsolódott, a további 6 pedig a 3. szintre vonatkozott, esetenként túl is mutatva azon.

A feladatok kiválasztásánál támaszkodtam az irodalomban fellelhető tesztekre, néhányat változtatás nélkül vettem át Mayberry (1983) cikkéből.

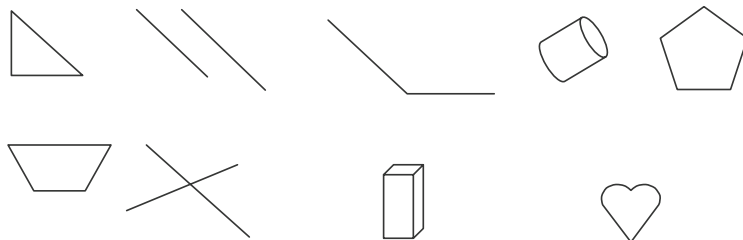
A 0. szint feladatai:

1. Válassza ki az alábbi alakzatok közül

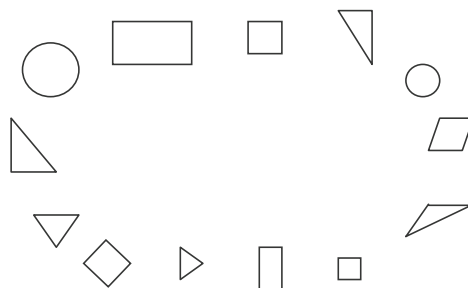
A, a háromszögeket: B, a téglalapokat: C, a sokszögeket:



2. Milyen geometriai alakzatokat lát az ábrán? Írja mindegyik alá!



3. Kösse össze az ugyanolyan alakúakat! (1)



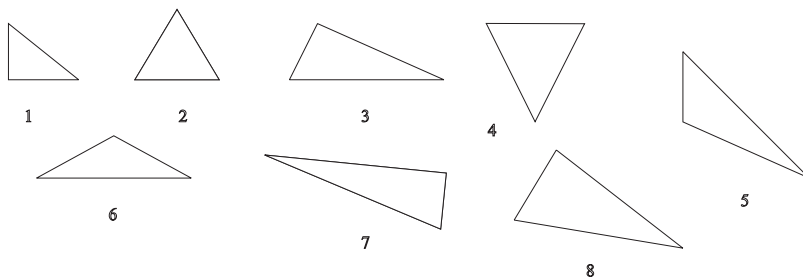
(Az első feladat különböző alakzatok kiválasztására, a második megnevezésére, a harmadik pedig a hasonló alakzatok felismerésére irányult.)

Noha a megfogalmazás és a jó megoldás egyaránt a 0. szintet feltételezi, a válaszokból helyenként következtethetünk magasabb szintű gondolkodásra is. Így az 1. feladatban a sokszögek felsorolásánál utalást találhatunk arra, hogy a háromszöget, négyszöget sokszögnek tekintik-e, a 2. feladatban pedig az alakzat elnevezésének összetettsége (pl. trapéz vagy szimmetrikus trapéz) jelenthet magasabb szintet.

A 3. feladatban az „ugyanolyan alakú” kifejezés a hasonlóság 0. szintű megfogalmazását adja.

Az 1. szint feladatai:

4. A felsorolt háromszögek közül melyekre igazak a következő állítások?



- A, Van hegyesszöge.....
 B, Van derékszöge.....
 C, Minden szöge hegyesszög.....
 D, Van tompaszöge.....
 E, Tengelyesen szimmetrikus.....
 F, Van két egyenlő oldala.....

5. Válaszoljon az alábbi kérdésekre! Válaszát röviden indokolja!

- A, Lehet-e egy derékszögű háromszögnek leghosszabb oldala? (2)
 B, Lehet-e egy egyenlőszárú háromszögnek legnagyobb szöge?
 C, Lehet-e egy téglalastnak négy egybevágó lapja?

6. Sorolja fel az alábbi alakzatok 4–4 tulajdonságát!

- A, paralelogramma
 B, kocka
 C, szabályos háromszög

(A konkrét háromszög-tulajdonságok megfogalmazásával a kvantoros állítások értelmezésére helyeződik a hangsúly. A 3. feladat szerepel a már említett Mayberry-féle tesztben is, hasonló körülmények között, tehát ott is a megelőző feladat részeként a tanulók rendelkezésére álltak a megoldást megkönnyítő ábrák.)

A 2. szint feladatai:

7. Karikázza be annak a tulajdonságlistának a betűjelét, amelynél mind a négy tulajdonság igaz bármely téglalpra!

- A, Minden szöge derékszög.
 Átlói felezik egymást.
 Átlói derékszöget zárnak be egymással.
 Szomszédos oldalai nem egyenlők.
 B, Tengelyesen szimmetrikus.
 Minden szöge egyenlő.
 Átlói felezik egymást.
 Szemközti szögeinek összege 90° .
 C, Bármely két szomszédos szöge egyenlő.
 Van szimmetriatengelye.
 Szemközti oldalai párhuzamosak.
 Átlói egyenlő hosszúak.

8. Döntse el, hogy az alábbi állítások közül melyik igaz, melyik hamis!

- Van olyan paralelogramma, amely négyzet.
 Ha egy téglalap átlói egyenlő hosszúak, akkor a téglalap négyzet.
 Egy tompaszög és egy hegyesszög összege mindig kisebb 180° -nál.
 Ha az ABC háromszög oldalait és szögeit elfelezzük, hozzá hasonló háromszöget kapunk.
 Minden kocka téglalast.

9. Töltse ki az alábbi táblázatot, tegyen x-et a megfelelő cellába! (3)

Hasonlóak?	Mindig	Néha	Soha	Nem tudom
2 négyzet				
2 egyenlő szárú háromszög				
2 egybevágó háromszög				
1 téglalap és 1 négyzet				
1 téglalap és 1 háromszög				

(Mindhárom feladat megoldásához szükség van a háromszögek, négyszögek, illetve a hasonlóság témakörein belül előforduló fogalmak hierarchikus viszonyainak tisztán látására.)

További feladatok:

10. Az ABC háromszög AB oldalán felvesszünk egy D pontot úgy, hogy a keletkezett ADC és DBC háromszögek egybevágóak legyenek. Mit mondhatunk az ABC háromszögről? Miért? Készítsen rajzot!

Válaszoljon az alábbi kérdésekre is!

AD=DB. Miért?

CD merőleges AB-re. Miért? (4)

11. Az n oldalú sokszöget az egy csúcsból kiinduló átlói n-2 db háromszögre bontják.

Egy háromszög belső szögeinek összege 180° .

Mi következik ebből a két állításból?

12. Határozza meg azon pontok halmazát a síkban, amelyek két egyenes mindegyikétől 1 cm-re vannak! (5)

13. Hogyan kezdené el a következő állítás indirekt bizonyítását?

Két különböző sugarú körnek legfeljebb 2 közös pontja van.

14. Mi a térbeli megfelelője az alábbi síkbeli axiómának?

Létezik legalább három pont, amely nem illeszkedik egy egyenesre.

15. Hogyan szól a következő tételek megfordítása?

A, Ha egy háromszög egyenlő szárú, akkor 2 szöge egyenlő.

B, A derékszögű háromszög magasságvonalai a háromszög egyik csúcsában metszik egymást.

A 10. feladat egy nyitott végű probléma megoldására irányul. A „Mit mondhatunk a háromszögről?” típusú kérdés elsősorban az intuíción alapuló megfigyelésekre vonatkozott. A rajzkészítés a probléma megértésének felmérését szolgálta. A további kérdések a bizonyítás irányított elvégzését segítették.

A 11. feladat egy, a hallgatók körében jól ismert összefüggésre kérdezett rá a megszokottól kicsit eltérő módon. A formális dedukció része, hogy két feltétel egyidejű teljesüléséből következtetünk valamire.

A 12. feladat az általánosítás, a diszkutálás képességét vizsgálta.

Az utolsó három feladat az euklideszi geometria axiómarendszerén belül maradt ugyan, de megoldásuk feltételezett bizonyos formális logikai jártasságot is.

1. táblázat. A hallgatói tesztek eredményei

Hallgatók	0. szint (%)	1. szint (%)	2. szint (%)	Elért szintek	Legmagasabb szint
1	79	65	47	0	0
2	83	74	73	012	2
3	86	77	80	012	2
4	89	54	50	0	0
5	87	74	53	01	1
6	84	41	57	0	0
7	82	71	47	01	1
8	89	69	53	0	0
9	76	48	50	0	0
10	79	74	53	01	1
11	82	63	23	0	0
12	81	62	63	0	0
13	77	39	50	0	0
14	79	79	57	01	1
15	88	57	57	0	0
16	78	51	53	0	0
17	86	75	50	01	1

Értékelés

Az eredményesség kritériumainak meghatározása eltérő az egyes szerzőknél. Mayberry az egyes szintek eredményességi kritériumait sorrendben 50, 80, 65, 60 százalékban jelölte meg. Mások általában 5 feladtból 4 megoldása esetén tekintették az adott szintet a tanuló sajátjának. Azt a tanulót, aki az általa elért legmagasabb szint alatt nem teljesített minden szintet, nem vették figyelembe a tudásszint megállapításánál.

Én a feladatok értékelésénél egységesen 70 százalékos teljesítményt tekinttem sikeresnek. (1. táblázat)

A felmérés eredménye szerint a 17 hallgatóból tíz a nulladik, öt az első, kettő pedig a második szinten van.

A további feladatok alapján a csoportból senki nem érte el sem a harmadik, sem a negyedik szintet. A 12., 14., 15. feladattal senki nem foglalkozott érdemben, a 10-dikre nem született jó megoldás, a 11-diket hatan, a 13-dikat tizenegyen oldották meg hibátlanul.

A csoport átlagos teljesítménye feladatonként:

<i>Feladat</i>	<i>1.a.</i>	<i>1.b.</i>	<i>1.c.</i>	<i>2.</i>	<i>3.</i>	<i>4.</i>	<i>5.a.</i>	<i>5.b.</i>	<i>5.c.</i>	<i>6.a.</i>	<i>6.b.</i>	<i>6.c.</i>
Teljesítmény	89%	94%	62%	81%	83%	90%	83%	21%	82%	56%	19%	76%

<i>Feladat</i>	<i>7.</i>	<i>8.</i>	<i>9.</i>	<i>10.</i>	<i>11.</i>	<i>12.</i>	<i>13.</i>	<i>14.</i>	<i>15.</i>
Teljesítmény	75%	55%	68%	20%	35%	0%	68%	0%	0%

A hallgatói válaszok elemzése*0. szint*

1. feladat: A 20-as alakzatot tizenkilencen, a 17-est tizenhatan sorolták a háromszögek közé, és volt négy, illetve hat fő, aki a 16-ost, illetve 15-öst is háromszögnek tekintette. Az eredmény mindenképpen meglepő, hiszen nagyon egyszerű fogalomról van szó. A téglalapok kiválasztásánál is talákoztunk tipikusnak mondható alsó tagozatos hibákkal. Így tizenegyen csak az 5. alakzatot tekintették téglalaprak, és volt három olyan hallgató, aki a 6-ost és a 8-ast is oda sorolta, sőt egyikük a 18-ast is.

A sokszögek esetében jól felismerhető volt az a gondolatmenet, hogy a már kiválasztott háromszögeket, téglalapokat (12 fő), illetve egyáltalán a négyszögeket, háromszögeket nem írták be (6 fő).

Négyen a konkáv sokszögeket kihagyták, nyolcan görbevonalt is beírtak. A 7-es, illetve a 17-es alakzatot tizennégyen sorolták ide, ketten pedig a téglalapot is sokszögnek tekintették.

A 2. feladatban nem értékeltem külön, ha a hallgató összetett elnevezést adott, ugyanis ez nem szükséges a 0. szint követelményeinek teljesítéséhez. Egyedül az i. alakzat megnevezése jelentett problémát, csupán két hallgató írt geometriailag helyes elnevezést. (síkidom, konkáv alakzat)

A 3. feladatban az „ugyanolyan alakú” megfogalmazásra senki nem kérdezett rá, úgy tűnt, hogy mindenki hasonló síkidomokat keresett. Volt két olyan hallgató, aki a 2 négyzetet nem kötötte össze, valószínűleg azért, mert helyzetük eltért, s egy olyan is, aki a két derékszögű háromszöget a tompaszögűvel ugyanolyan alakúnak tekintette.

Az 1–3. feladat elemzése után megállapíthatjuk, annak ellenére, hogy a 70 százalékos követelményszintet mindenki elérte, volt néhány olyan hiba, mely az 1–2. osztályban tipikus, a hallgatók esetében azonban meglepő. Ezek a hallgatók (szaggatott vonallal rajzolt háromszög, háromszög alakú vonalzó képe, szív alakzat) későbbi tanulmányaiktól

függetlenül csak észlelésükre támaszkodtak, s így ténylegesen a 0. szintnek megfelelő válaszokat adtak. Háromszögnek tekintették a „háromszög-szerű” alakzatokat is.

1. szint

A 4. feladat konkrét háromszögek tulajdonságainak meghatározására vonatkozott. A B tulajdonság esetén öten voltak azok, akik a 8-as háromszöget derékszögűnek tekintették (ennek egyik hegyesszöge valóban kevéssel tér el a 90° -tól), nem érezték szükségét annak, hogy ezt egyszerű módszerrel (derékszögű vonalzó, papírlap) ellenőrizzék. Volt olyan, aki a C tulajdonságot olyan háromszöghöz is hozzárendelte, amelyet az előbb a B csoportba is besorolt. Nyilván ő nem látott kapcsolatot az egyes háromszög-tulajdonságok között. Az E és F tulajdonságok kölcsönösen feltételezik egymást, mégis volt hat olyan hallgató, aki az 1-es háromszöget egyenlő szárúnak tekintette, de nem tengelyesen szimmetrikusnak. Ebben az esetben valószínűleg a háromszög helyzete befolyásolta, mert itt a tengely nem volt függőleges.

Az 5. feladat a hallgató előtt lévő ábrák segítségével a háromszögek általános tulajdonságaira kíváncsi. Az A kérdésre mindenki helyes választ adott, az indoklás azonban már nem volt teljes: tizenegyen írták azt, hogy azért van a derékszögű háromszögnek leghosszabb oldala, mert az átfogó a leghosszabb, de nem fejtették ki, hogy miért. Ez a válasz azonban így is kedvezőbb, mint a Mayberry-cikkben lévők, mert ott a hallgatók 63 százaléka gondolta úgy, hogy a derékszögű háromszögeknek nincs leghosszabb oldaluk. A B kérdésre adott válaszok már árnyaltabb képet mutattak: hét hallgató adott igen választ, de egyikük indoklása sem volt elfogadható. A 10 „nem” válasz között figyelmet érdemel, hogy öten az egyenlő szárú és az egyenlő oldalú háromszög fogalmának keverése miatt döntöttek rosszul. A C részre 5 hallgató válaszolt igennel és indokolt rajzzal. További négyen indoklás nélkül írtak igent, nyolcan pedig nem vagy rosszul válaszoltak.

A 6. feladat három alakzat 4 tetszőleges tulajdonságának felsorolását kérte. Általános-ságban megállapíthatjuk, hogy mindhárom esetben nehézséget jelentett 4 tulajdonság találása. A paralelogrammáról hatan írták, hogy átlói merőlegesen egymásra. Ugyancsak hat esetben olvasható a „belső szögeinek összege 360° ”, ami helyes, de természetesen minden négyszögre igaz, kilencen a kockának egyetlen helyes tulajdonságát sem tudták megfogalmazni. A négyzet jellemzőit hat fő sorolta fel, tizenegyen pedig valószínűleg a kockára gondoltak ugyan, de az oldal, a szög szavakat használták a lap, az él, a csúc szavak helyett. A legtöbb jó választ a szabályos háromszög esetében kaptuk. Itt is tizennégy volt azok száma, akik a „szögeinek összege 180° ”-ot írták. Több esetben tulajdonság helyett definícióval találkoztunk: „Magasságvonala 2 derékszögű háromszögre bontja.” vagy „egy csúcából a szemközti oldalra állított merőleges a magasságvonal”.

Az 1. táblázat szerint 17-ből hét hallgató felelt meg ezen szint követelményeinek. A hibák egyrészt a fogalmak pontatlan ismeretére utalnak, másrészt arra, hogy az egyes alakzatok tulajdonságait nem felfedezés, gyakorlatok megoldása során ismerték meg, hanem csupán mechanikusan megtanulták, így az idő elteltével ezeket keverik.

Válaszaik előrevetítik, hogy az alakzatok alá-, fölérendeltségi viszonyai, a tulajdonságok közötti összefüggések felismerése problémát jelent.

2. szint

A 7. feladatra 20-ból 15 jó válasz született, sajnos, itt a feladat jellegéből adódóan nem tudunk a hibás válaszok okaira következtetni.

A 8. feladat állításai közül az utolsó kettő jelentette a legnagyobb problémát. A negyedik állításról („Ha az ABC háromszög oldalait és szögeit elfelezzük, hozzá hasonló háromszöget kapunk.”) tizenhatan vélték azt, hogy igaz. Csupán négyen, a hallgatók 20 százaléka válaszolt helyesen. (Mayberry (1983) cikkében a jó válaszok aránya 76 százalék volt.)

Az utolsó állítást („Minden kocka téglatest.”) csak öten tartották helyesnek. A 9. feladat eredményeit a 2. táblázatban hasonlítjuk össze a már többször említett Mayberry-cikk (1983) eredményeivel.

2. táblázat. Felmérésünk eredményei a Mayberry-tesztek eredményeivel összevetve

	Saját eredményeink	Mayberry eredményei
<i>2 négyzet hasonló</i>		
Mindig	94%	74%
Néha	6%	26%
<i>2 egyenlő szárú háromszög hasonló</i>		
Mindig	53%	53%
Néha	47%	37%
Soha	0%	5%
Nem tudja	0%	5%
<i>2 egybevágó háromszög hasonló</i>		
Mindig	65%	58%
Néha	24%	21%
Soha	0%	16%
Nem tudja	11%	5%
<i>1 téglalap és 1 négyzet hasonló</i>		
Mindig	12%	26%
Néha	35%	37%
Soha	53%	37%
<i>1 téglalap és 1 háromszög hasonló</i>		
Mindig	0%	11%
Néha	0%	16%
Soha	100%	73%

A táblázatból egyrészt az tűnik ki, hogy hallgatóink eredményei az 5 kérdés közül 4-ben jobbak, mint az amerikai vizsgálatban szereplőké, másrészt az, hogy a bizonytalanságok ugyanott jelentkeztek mindkét esetben. Jól megfigyelhető ez a két egyenlő szárú háromszög, illetve egy téglalap és egy négyzet hasonlóságának problémájánál.

A 2. szint feladataira adott hibás válaszok jól mutatják a különböző alakzatok közötti kapcsolatok, a fogalmak hierarchikus viszonyainak (pl. hasonlóság és egybevágóság) hiányát.

További feladatok

A 10. egy egyszerű bizonyítás lépésenkénti konstruálását kívánta. Mindenki a szövegnek megfelelő, jó rajzot készített. A „Mit mondhatunk a háromszögről?” kérdésre heten egyenlő szárú, nyolcan egyenlő oldalú háromszöget írtak. A 8 válaszból sejthető, hogy a már korábban említett fogalmi zavarról van szó. Az indoklások egyértelműen bizonyítják, hogy nem veszik figyelembe a szövegben szereplő feltételt. (Az ADC és a DBC háromszög egybevágó.)

A lépések indoklása sem értékelhető: Az „ $AD=DB$ ” állítást tizenötön indokolták azzal, hogy D felezőpont, de nem látták szükségesnek, hogy ezt megokolják.

Hasonlóan a „CD merőleges AB-re” állításra 14 olyan indok érkezett, hogy CD magasságvonal (esetleg felező merőleges vagy szimmetriatengely). Mindössze egy hallgató akadt, aki a feladat szövegében szereplő egybevágóság követelményére utalt.

A 11. feladatban szereplő tétel és bizonyítása elvileg jól ismert a hallgatók előtt, az 1. éves vizsgaanyagban is szerepelt. Ennek ellenére mindössze hat jó válasz született, hár-

man csak az egyik állítást vették figyelembe, ketten próbálkoztak (sikertelenül) a megtanult képlet felidézésével $((n-2)/180^\circ)$.

A 12. feladat válaszai nem voltak értékelhetők: négyen semmit nem írtak, a többiek rajzoltak két párhuzamos egyenest. Közülük egy hallgató utalt a diszkusszióra (csak akkor van ilyen pont, ha az egyenesek párhuzamosak), nyolcan a pontok mértani helyét a két párhuzamos középvonalában jelölték meg. Senkinek sem jutott eszébe az, hogy a két párhuzamos egyenes távolsága nem feltétlenül 2 cm, sem pedig a metsző egyenesek esete. Nem figyeltek arra, hogy a feladatban megfogalmazott helyzet nem ugyanaz, mint a bennük élő szemléletes kép. Általánosítás, esetvizsgálat tehát nem történt.

Az utolsó három feladat csupán formális logikai ismereteket igényelt annak ellenére, hogy az állítások az euklideszi geometria körébe tartoztak. A 13. feladat az indirekt bizonyítási módszerre utalt, s az első bizonyítási lépés (tegyük fel, hogy az állítás nem igaz) meghatározását várta el. Csupán 2 hallgató próbálta megfogalmazni az állítás tagadását, a többiek nem értették meg a feladatot.

A 14. feladatra nem kaptunk jó választ, 10-en nem írtak semmit, 7-en megpróbálták értelmezni azt, amit az axióma állít.

A 15. feladat két tétel formális megfordítását kérte. Az elsónél egyértelmű volt a feltétel és a következmény szerepe, ennek megfordítása 15 hallgatónak sikerült. A másodikban nem különült el explicit módon a két rész, itt 12 helyes válasz született.

A két legmagasabb szint követelményeinek egy hallgató sem felelt meg, noha a feladatok nem haladták meg a középiskolai tananyagot. Helyenként találkozhattunk formális tudással, de a deduktív gondolkodás nem észlelhető.

Néhány következtetés

A felmérés szerint a hallgatók a 0. szintet biztosan uralják, azonban több esetben láthatuk, hogy nyelvezetük, fogalmaik a gyerekek (1–2. osztály) szintjén áll. Feltehető, hogy később szerzett ismereteik nem voltak kellően megalapozottak, gyakorlati tevékenységgel, alkalmazással nem párosultak, a mechanikus tanulással szerzett tudás pedig elveszett.

Az 1. és a 2. szint elvárásaiban megmutatkozó hiányosságok még elgondolkodtatóbbak. Hipotézisemmel ellentétben a 17 hallgató közül 7 érte el az 1. szintet s csak 2 a 2. szintet. Ez úgy is értelmezhető, hogy 10 hallgató (a csoport több, mint fele) nem rendelkezik azzal a biztos tudással, amit egy 4. osztályos tanulótól elvárunk.

Az utolsó 6 feladat sikertelensége a középiskolai geometria-tanítás hiányosságaira utal. A hallgatók nemhogy rálátással nem rendelkeznek az alsós tananyagra, maga a tananyag ismerete is kérdéses.

A van Hiele-elmélet és az elmélet érvényességét vizsgáló tanulmányok egyaránt utalnak olyan szempontokra, melyeket fejlesztőmunkánkban mi is hasznosíthatunk.

A szintek hierarchiája a jelen felmérésben is kimutatható. Egyetlen olyan hallgató sem volt, aki például a 2. szintnek megfelelt volna, de a 0-diknak vagy az 1-sőnek nem.

Az is látható azonban, hogy a szintek nem különíthetők el teljesen, például egy 0. szintű válasz helyességét befolyásolhatják magasabb szintű ismeretek (sokszögek az 1. feladatban).

Felmérésünkben nem vállalkoztunk arra, hogy az egyes fogalmi körökben külön-külön vizsgáljuk a hallgatók gondolkodási szintjét. Az elmélettel összhangban azonban mi is észrevettünk olyan jeleket, amelyek arra utalnak, hogy egy-egy hallgató különböző fogalmakat különböző gondolkodási szinten sajátított el. Például a kocka esetében meglévő félreértések azt mutatják, hogy az illető itt még a 0. szint követelményeinek sem felelt meg, míg a többinél jóval magasabb szinten áll.

Végül kiemelném az elméletnek azt a megállapítását, hogy a geometriai gondolkodás fejlesztése elsősorban nem az életkor, hanem az alkalmazott módszerek függvénye. En-

nek alapján joggal bízhatunk abban, hogy a tanítójelöltek tudásában észlelt hiányosságok pótolhatók. Megfelelő elméleti, gyakorlati képzéssel elérhetjük, hogy mindegyikük rendelkezzen legalább az első két szint követelményeinek biztos ismeretével. Az 1. éves elméleti kurzusokon nagyobb hangsúlyt kell helyeznünk az egyes fogalmak biztos ismeretére, különös tekintettel az alsó tagozaton is előforduló fogalmakra. Meg kell győződ-nünk arról is, hogy hallgatóink birtokában vannak a fogalmak közötti hierarchikus rendszerek ismeretének. A szemináriumokon elsősorban a fogalmak elmélyítésére, rendsze-rezésére kell törekednünk. A hallgatókat változatos problémaszituációk elé állítva fej-lezthetjük érvelési, indoklási képességeiket. 2. éven a tantárgy-pedagógiai kurzuson meg kell ismerkedniük nemcsak az alsó tagozatos tananyaggal, hanem a geometriai gon-dolkodás fejlesztését leíró általános elméletekkel is. Az egyes tanulási fázisokat tudato-san alkalmazva, mindegyikhez kellő feladatmintát összegyűjtve, különböző munkaesz-közöket megismerve hallgatóink geometriatanítása tudatosabbá válhat.

Ha mindez megtörténik, hallgatóink eredményesebben fogják alakítani, fejleszteni majdani tanítványaik geometriai gondolkodását.

Jegyzet

- (1) A feladat a Hajdu – Novák – Scherlein: *Matematika 1.* tankönyvben szerepel.
- (2) Az A és B kérdés Mayberry (1983) munkájában szerepel.
- (3) A feladat Mayberry (1983) munkájában szerepel.
- (4) A feladat szerepel Mayberry (1983) munkájában.
- (5) A feladat szerepel a *Geometriai feladatok gyűjteményének* I. kötetében.

Irodalom

- Burger, W. F. – Shaughnessy, J. M. (1986): Characterizing the van Hiele levels of development in geometry. *Journal for Research in Mathematics Education*, 17, 31–48.
- Fuys, D. – Gedde, D. – Tischler, R. (1988): The van Hiele model of thinking in geometry among adolescents. *Journal for Research in Mathematics Education Monograph No. 3.*
- Mayberry, J. (1983): The van Hiele levels of geometric thought in undergraduate preservice teachers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14, 58–69.
- Usiskin, Z. (1982): *Van Hiele levels and achievement in secondary school geometry. Final Report of the Cognitive Development and Achievement in Secondary School Geometry Project Department of Education.* University of Chicago, US.

Köszönetet mondok Ambrus Andrásnak, az ELTE
TTK docensének hasznos tanácsaiért, észrevételeiért.

Geometria tanítása különböző szinteken

A geometria oktatása minden szinten nehézségbe ütközik, ennek megoldására kerestem ötleteket a szakdolgozatomban és a tudományos diákköri dolgozatomban is már évekkel ezelőtt. Később Ph.D hallgatóként foglalkoztam e kérdéssel, gyakorló tanárként pedig naponta szembetalálkozom a problémával. Hogyan lehet szemléletesen tanítani az egyes fogalmakat, összefüggéseket – erre vonatkozóan végzek évek óta kísérleteket különböző korcsoportokkal, és saját tanóráimon is sok mindent kipróbáltam. Írásom hosszú folyamat eddig leszűrt tapasztalatait foglalja össze.

A 19. század második felében a magyar matematika-oktatásnak jelentős részét képezte az úgynevezett rajzoló geometria. A tantárgy részletesebb elsajátításához született Landau Alajos és Wohlrab Flóris tankönyve (Landau – Wohlrab, 1884), amely a geometria alapjaitól egészen a térgeometriáig, valamint az ábrázoló geometriáig jut el olyan módon, hogy egy-egy új ismeretet rajzolással vezet be. A szerzők arra törekedtek, hogy a matematika szépségét a rajzolando ábrákon keresztül mutassák be. Erről a tankönyvről, és annak hasznosságáról így írt 1887-ben Grünwald Miksa, a debreceni Fazekas Reáliskola tanára (Grünwald, 1887–88): „Nem való a gyermeknek a bizonyítás, neki tapasztalat kell. Valamint az emberiség a praxisnak, nem pedig a meditationak közzöni a geometria elemeit, úgy a fejletlen eszű gyermeket se vezessük geometriai ismeretekre speculáció útján, hanem nyújtsunk neki tapasztalatot. Erre pedig legalkalmasabb a rajzolás és az ezzel egybekötött szemlélet és mérés.” Leányiskolák számára készült Szuppán Vilmos tankönyve (Szuppán, 1892), amelyben a geometriai ismereteket himzés-minták segítségével vezeti be.

Ezek az elvek összhangban vannak azzal, amit Bruner reprezentációs elméletében olvashatunk. Bruner szerint a megszerzett ismereteket az ember háromféle módon képes visszaadni. A materiális síkon konkrét tárgyi tevékenységek, manipulációk útján történik az ismeretszerzés, az ikonikus síkon szemléletes képek és elképzelt szituációk segítségével, míg a szimbolikus síkon matematikai szimbólumok és a nyelv segítségével. A három síkot állandó kölcsönhatás jellemzi. A tanítási folyamatban előre- és visszautalhatunk a különböző síkon rögzült ismeretekre.

Fontos az, hogy játékos formában, például rajzzal, hajtogatással kezdjük a fogalmak bevezetését, és így a gyerekek akár észrevétlenül is tanulhatnak. Ezt a szemléletet tükrözi számos, a geometria tanításával foglalkozó módszertani dolgozat, könyv, tankönyv. Így például Horváth Jenő és szerzőtársai ezt írják dolgozatukban: „A térszemlélet fejlesztésére nagyon jó a papírhajtogatás. ... lényeges haszon a későbbiekben, hogy a különböző fogalmak nem a táblához és a füzethez kötődnek majd, hanem a térhez.” (Horváth – Kiss – Horváthné, 1991) Kántor Sándorné cikkében azt mutatja be, hogyan lehet geometriai fogalmakat papírhajtogatással bevezetni, tételeket szemléletesen igazolni. (Kántorné, 1995)

Külföldön sem ismeretlen ez a törekvés. Hasonló elképzelést valósított meg Hans-Günter Senfleben regensburgi professzor is 1998-ban (Meeder – Verhage, 1990), aki ta-

nulóival szintén rajzos úton közelítette meg a geometriát, majd a kész munkákat kiállításon mutatta be Münchenben. Az USA-ban és Németországban is kedvelt a papírhajtogatásnak a tanórán történő felhasználása, a japán gyerekeknek pedig az origami térhódítása következtében kiemelkedő a geometriai szemlélete.

A geometria tanításáról általában

Mivel a geometria oktatásában egy-egy ismeretet több életkorban is tanulnak a gyerekek, így *H. Freudenthal* tanítványának, *P. H. van Hiele*-nek az elméletét követtem (*Hiele*, 1959), aki a geometria területén öt egymásra épülő gondolkodási szintet különböztet meg. (A Van Hiele-modellről részletesen lásd előző írásunkat – *a szerk.*) Hiele elméleti elképzeléseit felesége, *Dieke Hiele* kísérletekkel támasztotta alá. Ezt az utat követtem én is, feladataim egy részét gyerekekkel is kipróbálva.

Minden életkorra, iskolatípusra jellemzőek azok az alapismeretek, amelyekre az ott folyó oktatás épül, ugyanakkor figyelembe kell venni a sorozatban szomszédos gondolkodási szintek elemeit is. Az egyik szintről a másikra történő átmenet fokozatos, az új szint elemei már az áttérés előtt megjelennek. A korábban tanultak átisméltése és alaposabb el-sajátítása érdekében állandóan visszatérünk az alacsonyabb szintekre is. Az egyes szintek csak egymásra épülhetnek és csak tudatos tanítással érhető el.

A szinteken belül is fokozatokra bonthatjuk a tanítás menetét. Az érdeklődés felkeltése után következik az elemzés. Az elemeket megvizsgáljuk, keressük a köztük fellelhető közös vonásokat. Ezek alapján csoportosítást végzünk, így fogalmakat nyerünk. A következő lépésben már a fogalmakat hasonlítjuk össze, így a fogalmak osztályozását kapjuk meg. A gyermek így megfigyel, ítél, összehasonlít, megkülönböztet, osztályoz és rendszert alkot.

Grafikus eszközökkel, modellezéssel, játékkal a legkönnyebb felkelteni az érdeklődést a téma iránt. Ha a gyermeknek valami tetszett, akkor később is szívesen foglalkozik vele. Ha egy rajz szép volt, jól sikerült, akkor az sikerélményt okoz, a vele kapcsolatos ismeretek mélyebben rögzülnek és nagyobb lesz az alkotó öröme. Ez az az érdeklődés, amit a tanár gyümölcsöztetni tud a későbbiekben.

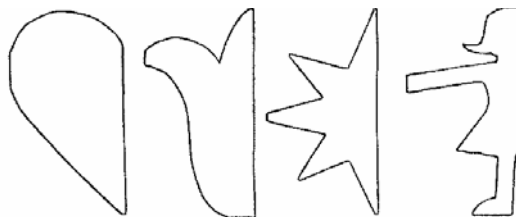
A feladatsomag kialakítása

Egy témakört, a geometriai transzformációk körét választottam ki. Feladatokat gyűjtöttem, melyekkel az volt a célom, hogy a tanulók a fogalmakat alaposabban megismerjék, a tanult ismereteket gyakorolják, alaposabban megértsék, rendszerezessék. A feladatok egy részét kipróbáltam öt különböző életkorú (6, 9, 12, 16, illetve 19–24 éves) tanulócsoporthoz. Az életkori eltérésre azért volt szükség, mert az egyes csoportokkal az adott témában különböző alapokra építve különböző szintekre szerettem volna eljutni.

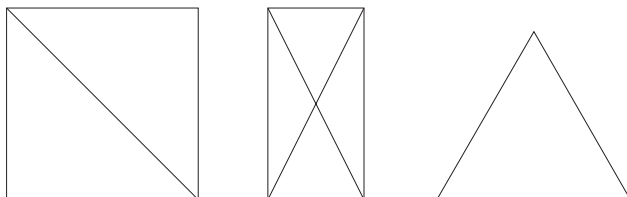
Első kísérlet

Az első csoport a berettyóújfalui Széchenyi István Általános Iskola 21 fős első osztálya volt. Kezdő feladatuk az volt, hogy harmonikára hajtogatott papírcsíkokból többféle adott sablon segítségével (*1. ábra*) sormintákat vágjanak ki. Mindenki választhatott a neki leginkább tetsző sablonok közül, akár többet is. Ügyelniük kellett a sablonok illesztésére és a pontos munkára ahhoz, hogy az alakzatok tényleg kapcsolódjanak és szépek legyenek. A gyerekek nagy lelkesedéssel dolgoztak, ezt követően pedig a már elkészült munkák alapján közösen keresték meg a sorminták tulajdonságait. Ezután azt a feladatot kapták, hogy önállóan találjanak hasonló tulajdonságú alakzatokat és készítsenek belőle sormintát.

A feladatokkal a tengelyes szimmetria egy fajtáját, a párhuzamos tengelyekre való tükrözést ismerték meg a gyerekek tapasztalatgyűjtéssel, a tulajdonságok játékos észrevete-



1. ábra. Az első kísérlethez felhasznált sablonok

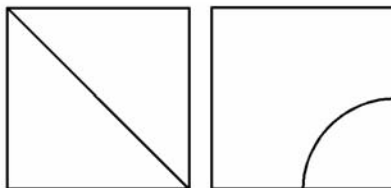


2. ábra. A harmadik kísérlet alapmotívumai

tésével és aktív megfigyeltetéssel. A Hiele-féle rendszerben a gyerekek a nulladik szintre jutottak el a geometriai transzformációk témakörében, hiszen az alakzatok segítségével a transzformációk tulajdonságait gyűjtötték egybe és az önálló munkával rögzítették is azt.

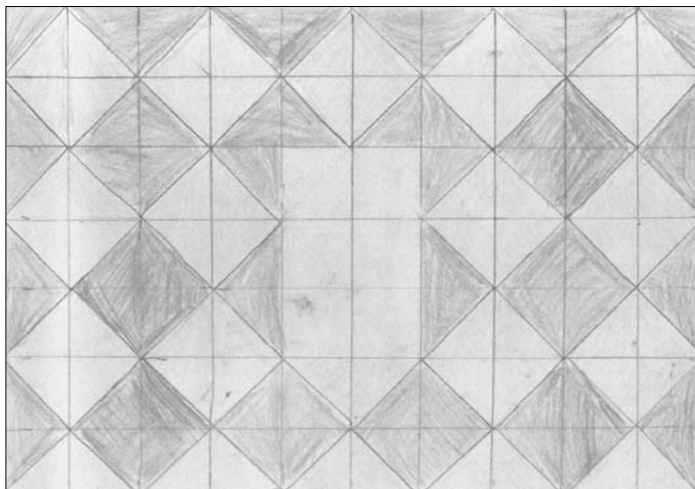
Második kísérlet

A második kísérletre is ugyanebben az iskolában került sor, a harmadik osztályban. Az volt a feladatuk, hogy a felrajzolt két fajta csempe (3. ábra) segítségével csempézzék ki a konyhát minél többféle módon.



3. ábra. A második és a negyedik kísérlet alapmotívumai

Átlagosan 2–3 rajzot készítettek a gyerekek, de volt olyan tanuló is, aki egy rajzon többféle szimmetriacsoportot (Bérczi, 1995) is alkalmazott néhány sorban. A gyerekek a lehetséges szimmetriacsoportoknak mintegy harmadát találták meg. Leggyakrabban arra az esetre bukkantak rá, amelyben az egyetlen művelet az eltolás, ami lényegében az elemek egymás mellé helyezését jelenti minden változtatás nélkül, tehát ezt a kisebb kombinációs képességű gyerekek is könnyen észreveszik. Karcsi rajzán (4. ábra) is ez a motívum látható. Ezen a képen egyúttal azt is megfigyelhetjük, milyen érdekességeket szült a feladat megfogalmazása. A gyerekek azt kapták feladatnak, hogy az adott mintával csempézzék ki a konyhát, és mivel Karcsiéknál a konyha közepén elűtő a mintázat, ezért rajzán is ehhez ragaszkodott. Több tanuló munkájára is jellemző, hogy a színezés figyelmen kívül hagyásával elemezhető a rajz. A gyerekek örömmel és irigykedve nézegették egymás rajzait. Úgy gondolom, munka közben egymástól is nagyon sokat tanulhattak, ötleteket gyűjthettek.



4. ábra. Karcsi rajza

Ezek a gyerekek az első szintet érték el a Hiele-féle rendszerben, mivel az érzékelt alakzatokat elemezték, és ennek következtében megértették azok jellemzőit is. Ezen a szinten már nem az alakjuk, hanem kísérleti úton megállapított tulajdonságaik alapján ismerik fel a gyerekek az elemeket, ugyanakkor ezeket a tulajdonságokat még nem rendszerezik logikailag.

Harmadik kísérlet

A harmadik csoport a debreceni Fazekas Mihály Gimnázium egyik hetedik osztályából állt, melyben 27 tanulóval végeztem a kísérletet. Az órát azzal kezdtük, hogy felelevenítettük a tengelyes tükrözés, eltolás, elforgatás fogalmát. Ezt követően kaptak olyan feladatot, ami a műveletek rögzítését szolgálta. Három alapmotívum (2. ábra) és az átismételt műveletek közül kellett egyet vagy többet kiválasztani, ezután a kiválasztott motívum(ok)ból kiindulva, a művelet(ek) felhasználásával szép, érdekes alakzatokat létrehozni.

A rendelkezésre álló idő elején készült rajzokon megfigyelhető, hogy a gyerekek egy motívummal kipróbálták a műveleteket külön-külön. Volt, aki egész órán csak ezt gyakorolta más-más motívumokkal, de akadtak, akik a kezdeti próbálkozások után ráéreztek a szabad munka örömére, és egyre szebb, változatosabb alakzatok születtek. Nagyon szívesen használták a színezést is.

A Hiele-féle rendszerben a második szint rögzítése történt meg a geometriai transzformációk témakörében, hiszen a gyerekek az elméletben megtanultakat rögzítették, rendszerezték is ismereteiket.

Negyedik kísérlet

A negyedik csoport a berettyóújfalui Arany János Gimnázium 10. b. osztályos, reál tagozatos csoportjából állott. Számukra a feladatot matematikusabb módon fogalmaztam meg: töltsék ki a síkot a 2 fajta motívum (3. ábra) valamelyikével úgy, hogy tükrözést, elforgatást, eltolást alkalmazhatnak szabályos rendszer szerint. A különbözőség természetesen az életkori adottságokból következett, hiszen egy 9 éves gyermeknek még sokkal konkrétabb megfogalmazásra van szüksége általában, és még a matematikai ismeretei sem elegendőek a másik szöveg megértéséhez.

A tanulók a feladatot otthoni munkára kapták, így lehetőségük volt arra, hogy alaposan átgondolt munkát végezzenek. Egy-egy tanuló általában 7–10 rajzot készített átlago-

san, de volt olyan is, aki ennél sokkal többet. A gyerekek a lehetséges esetek több, mint kétharmadát megtalálták. Akadt közöttük, aki számítógép segítségével oldotta meg a feladatát, megtalálva a kapcsolatot az informatika felé. Ennél a csoportnál is ugyanazok a szimmetriacsoportok szerepeltek a leggyakrabban, mint a 9 éveseknél, a kísérlet alapján úgy tűnik tehát, hogy ez nem az életkor függvénye. A kész munkákból kitűnik, hogy a tanulók teljes mértékben elérték ekkorra a Hiele-féle 3. szintet, hiszen a geometriai transzformációk rendszerezése, azok tulajdonságainak elemzése megtörtént.

Ötödik kísérlet

A tanulók a negyedik szinten már elvonatkoztatnak a tárgyak konkrét természetétől és a közöttük lévő viszonyok konkrét értelmétől. Ez a gondolkodási szint a geometria területén megfelel a korszerű, Hilbert-féle szigorúság-etalonnak, azaz egyetemista, főiskolás hallgatókkal érhető el. Ezt a szintet a Nyugat-Magyarországi Egyetem formatervező és lakberendező szakos hallgatóival próbálhattam ki. A diákok az előadáson részletesen megismerkedtek a frízek és tapétamotívumok szimmetriacsoportjaival, és azok tulajdonságaival. Ezt követően gyakorlaton különböző képzőművészeti alkotások díszítő motívumait másolták le, majd megállapították, melyik az a legkisebb alapotívum és melyek azok a geometriai transzformációk, amelyekből a minta létrehozható. Ennél a csoportnál már a térbeli szimmetriák is bevezetésre kerültek, így otthoni munkaként azt a feladatot kapták a hallgatók, hogy szabályos testek felszínét díszítsék egy szabadon választott alapmintával a kiválasztott térbeli transzformációcsoport segítségével. Nagyon izgalmas és fantáziadús alkotások születtek, amelyekből egyértelműen kiderült, hogy a hallgatók teljes mértékben elérték az adott témában a Hiele-féle negyedik szintet.

Összegzés

A kísérletek a síkbeli geometriai transzformációk témakörére vonatkoznak. Tapasztalom az, hogy sok lehetőség van arra, hogy a tanórákat játékosan színesítsük. A diákok a manuálisan végzett feladatoknak köszönhetően szívesen és szinte észrevétlenül sajátítják el a szükséges ismereteket. Úgy gondolom, ezekkel a feladatokkal elértem az eredeti célomat. A tanulók minden szinten közelebb kerültek a geometriához, megértették annak szerepét a mindennapi életben és örömteli munkát végeztek. Ezek a feladatok megfelelnek annak, amit *Dienes Zoltán* könyvében (*Dienes*, 1973) a perceptív változatosság elvéről olvashatunk. Természetesen az itt leírtak nem csak ennek az egy témakörnek az oktatásában lehetnek segítségünkre.

Irodalom

- Bérczi Szaniszló (1995): *Szimmetria és struktúraépítés*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dienes Zoltán (1973): *Építsük fel a matematikát*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Escher, M. C. (1992): *Grafikák és rajzok*. Taschen-Kulturtrade, Budapest.
- Grünwald Miksa (1887–88): A geometria oktatás módszere. In: *A debreceni Fazekas Reáliskola Értesítője*. s. n., Debrecen.
- Hiele, P. H. van (1959): La pensée de l'enfant et la géométrie. *Bulletin de l'Association des Professeurs de Mathématique de l'Enseignement Public*, s. 1., s. n.
- Horváth Jenő – Kiss Andrea – Horváth Lajosné (1991): Néhány gondolat a térszemlélet fejlesztéséről. In: *Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei VIII. Módszertani dolgozatok*. s. n., Szombathely.
- Kántor Sándorné (1995): Papírhajtogatás a geometria tanulásában. In: Halmos Mária – Pálfalvi Józsefné – Török Judit (szerk.): *Matematikatanár-képzés, matematikatanár-továbbképzés*. Calibra Kiadó, Budapest. 7–16.
- Landau Alajos – Wohrab Flóris (1884): *Rajzoló geometria*. Franklin Társulat, Budapest.
- Meeder, M. – Verhage, H. (1990): *Regelmaat en symmetrie. Docentenboek*. Vakgroep OW & OC. Utrecht-Enschede.
- Schattschneider – Walker (1988): *M. C. Escher kaleidociklusok*. Taschen-Kulturtrade, Budapest.
- Szuppán Vilmos (1892): *Rajzoló mértan a polgári és felsőbb leányiskolák I–IV. osztályai számára*. Eggenberger-féle könyvkereskedés, Budapest.

Dinamikus geometriai rendszerek a geometria oktatásában

A számítógépes rajzolóprogramok új lehetőségeket nyitnak meg a geometria tanításában: gyorsan, pontosan, a bemeneti adatokat rugalmasan változtatva lehet rajzok sokaságát előállítani, megkönnyítve ezzel a geometria felfedezésének útját. A dinamikus geometriai rendszerek általános jellemzője, hogy a szerkesztési lépéseit raktározzák, s e lépéseket a bemeneti adatok változtatása után is végrehajtják.

A geometriai problémamegoldás útja a rajzoknál kezdődik, hiszen a helyes következtetéshez pontos rajzok szükségesek. Példaként tekintsük a közismert tételt, amely szerint bármely háromszögben a magasságvonalak egy pontban metszik egymást. Azért, hogy meggyőzzük a tanulókat ezen egyszerű állítás érvényességéről, egy diákkal felrajzoltathatunk egy példát erről a tételről. Sajnos a gyakorlatban a legtöbb esetben a három egyenes nem találkozik közös pontban. Elegendő egy kis pontatlanság és a magasságvonal elcsúszik. Ez nemhogy tanulságos lenne, hanem inkább összezavarja a gyerekeket. A számítógépes rajzoló programok az oktatásban és a gyakorlatban nélkülözhetetlen, korrekt ábrákkal segítenek a szerkesztéseknél.

A számítógépes programok elterjedése az oktatásban szemléletváltást kényszerít ki: át kell gondolnunk azt, hogy mit tartunk fontosnak: leértékelődik a formális tudás (a számítógép ezt gyorsabban és jobban tudja) és felértékelődik a problémamegoldás képessége.

Célunk rámutatni a dinamikus geometriai rendszerek alkalmazási lehetőségeire az általános és középiskolában. Az alkalmazások bemutatásához a Cinderella programot választottuk, amely természetesen nem az egyedüli választási lehetőség. A Cinderella programról bővebb információ a www.cinderella.de weboldalon található.

A dinamikus geometriai rendszerek fő jellemzői

A dinamikus geometriai rendszer nem egyszerűen komputerrel támogatott rajzeszköz, mely egy konkrét statikus ábra elkészítését teszi lehetővé, hanem az ábrákat dinamikus egységnek tekinti. Előbbi példákra visszatérve: képesek leszünk ellenőrizni a három magasságvonal egy pontra való illeszkedésének tételét nem csupán egy háromszögre, hanem a háromszögek egy igen nagy halmazára is. Így el lehet kerülni, hogy az ábra egyes részei között olyan szembeötlő összefüggések legyenek, melyeket a feladat nem ír elő. A dinamikus geometriai rendszerrel szemben támasztott követelmény egy fontos kérdést vet fel: mennyire marad elvégezhető a szerkesztés a bemeneti adatok változtatása után.

Tekintsük a következő esetet. Rajzoljunk két kört, amelyek egymást metszik két pontban. E két pontot kössük össze egy egyenessel. A körök mozgatásakor ez az egyenes is elmozdul, de mindig merőleges lesz a két kör középpontját összekötő egyenesre. De vajon mi történik, ha a két kör középpontja a két sugár összegénél távolabb kerül egymástól? A két metszéspont és az egyenes is eltűnik? A Cinderella ekkor is megszerkeszti az egyenest, mert a számolásokat komplex számokkal végzi el, s a két kör nem végtelen tá-

voli metszéspontjait, illetve az ezekre illeszkedő már valós egyenest ekkor is megtalálja. Ez a példa mutatja, hogy a komplex számokkal való számolás bevezetése igen leegyszerűsíti a geometriai szerkesztéseket az eltűnő metszéspontok kiküszöbölésével.

Az euklideszi síkon két egyenes metszi egymást, ha nem párhuzamosak. Két metsző egyenes lehet, hogy párhuzamos lesz, ha a szerkesztés néhány elemét elmozdítjuk. Ez a következő problémához vezethet: mi lesz azokkal az egyenesekkel, amelyeket ez a metszéspont és egy másik pont határozott meg? Az ilyen egyeneseknek párhuzamosoknak kellene ezután lennie a két adott egyenessel, de ehelyett eltűnnek, mivel a meghatározó pontjai többé már nem határozzák meg őket. Hogyan kerülhetjük el ezt a helyzetet? A Cinderella a projektív síkon végzi a számításokat, ezért a két párhuzamos egyenes végtelen távoli metszéspontját tudja értelmezni homogén koordinátákkal. A harmadik egyenest ezekkel párhuzamosan fogja megrajzolni, az adott végtelen távoli ponton keresztül.

Az alkalmazó szempontjából a fontos megállapítás az, hogy a program a számításokat a komplex projektív síkon végzi. Didaktikai szempontból ez lehet zavaró, hiszen az előző szerkesztés elvégezhetősége egy középiskolásnak is problémát okozhat. Az alkalmazó tanárnak a felhasználás tervezésekor ezt figyelembe kell vennie, s az így felmerülő problémákat el kell kerülnie.

A dinamikus geometriai rendszerek alkalmazási lehetőségei közül a következőket vizsgáltuk:

- ponthalmazok keresése (egyszerű halmazkeresés, feltételek elhagyásának módszere);
- diszkusszió, a határesetek vizsgálata;
- automatikus tételellenőrzés;
- a szerkesztőeszközök korlátozása;
- az összehasonlító geometria;
- web-alapú oktatás (tanári irányítással, Internet alapú távoktatás – e-learning).

A kreativitás fejlesztésének néhány eszköze

A tanulók kreativitásának fejlesztése a matematikai nevelés egyik legerősebben tanár-függő területe. E területen eredményesek lehetnek a számítógépes rajzolóprogramok.

Ponthalmazok keresése

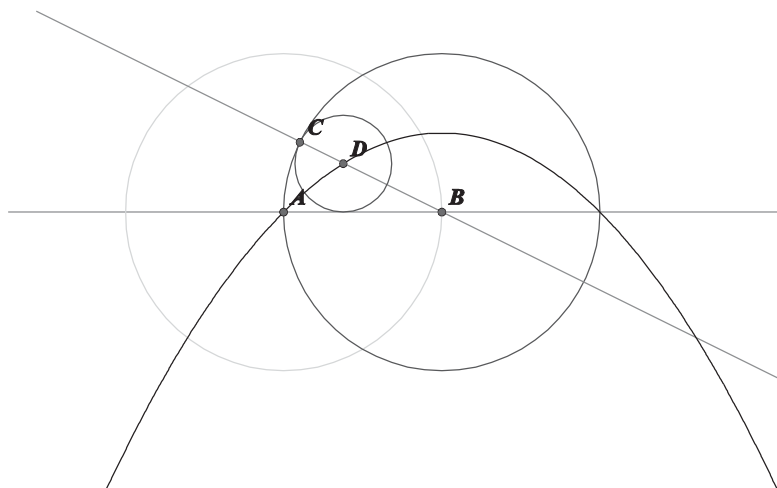
A Cinderella lehetőséget ad a ponthalmaz megtalálására akkor is, ha nem körről vagy egyenesről van szó, mivel a program a kúpszeletet is felismeri. Meg kell adnunk, hogy melyik pont mozogjon melyik objektumon, és ennek hatására melyik pont mozgását rajzolja meg a program. A Cinderella ponthalmazok keresésére a középiskolában lehet alkalmazható, miután a tanulók tisztában vannak a kúpszeletek fogalmával. Célunk a sejtéshez juttatás. Ha dinamikus ábrát szeretnénk, lehetőségünk van animációk készítésére akár HTML formátumban is.

A feltételek elhagyásának módszere gyakran használt megoldástípus a geometriában. Ha több feltételt kielégítő pontok halmazát kell megkeresnünk, akkor sorban külön-külön megkeressük az egyes feltételeknek megfelelő ponthalmazokat, majd azok közös részét képezzük.

Pólya klasszikus feladata (*Pólya*, 1985) a gótikus ablak: az AB szakasz és két körív, AP és BP háromszögletű idomot zár be. Az egyik kör középpontja A, a másiké B, és mindkét kör átmegy a másik középpontján. Írjunk a háromszögletű idomba mind a három határvonalat érintő kört.

A feltételek elhagyásának módszerével a feladat az az érdekes probléma, hogy találjunk két feltételt teljesítő kört, tehát amely érinti az egyik kört és a szakaszt. Ha megadjuk az érintési pontot, mondjuk a körön, a Cinderella segítségével, középpontos hasonlósággal megszerkeszthető a keresett kör.

Ha ezen a problémán a diák túljutott, akkor kerestetheti a programmal a megoldások halmazát, miközben az érintési pont mozog a körön. Nemcsak a kapott ábra alapján sejtetheti, hogy paraboláról van szó, hanem a szerkesztési lista kiíratásával fel is ismerheti a parabola egyenletét. (1. ábra) Ez persze csak a feladat elemzése, a tényleges szerkesztés a Pitagorasz-tétel segítségével történik.



D	Meet(c;g)	(4.02 -0.83)
C3	Circle(D;C)	$(x - 4.02)^2 + (y + 0.83)^2 = 2.492$
C4	Locus(C;C1;D)	$0.01x^2 - 0y^2 + 0xy - 0.26x + 0.23y + 1 = 0$

1. ábra. A „gótikus ablak” feladat és a szerkesztési lista

Diszkusszió, a határesetek vizsgálata

Egy geometriai feladat megoldása során gondolnunk kell arra is, hogy a kiindulási adatoktól függően módosulhatnak a szerkesztési eljárások vagy maga a szerkeszthetőség. Tehát a szerkesztési feladatok megoldása gondos elemzést kíván. Szükséges megvizsgálni, hogyan alakul a feladat megoldása, megoldhatósága, ha nem általános, hanem speciális eseteket tekintünk.

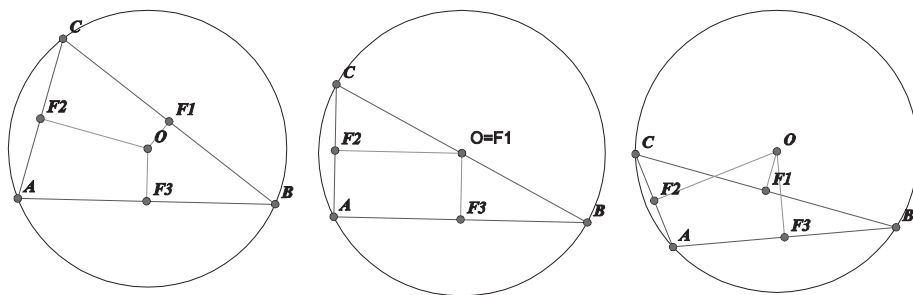
Ezen „egérvezérelt” interaktív geometriai program segítségével a szerkesztés befejezése után egy kiválasztott alapelem az egér segítségével tetszőleges irányba elmozdítható, és az egész szerkesztés következetesen változik ennek hatására. Így lehetővé válik a rajz dinamikus viselkedésének a vizsgálata akár az általános iskola 8. osztályától kezdve.

Példa: az oldalfelező merőlegesek metszéspontja a háromszög köré írt kör középpontja. E középpont elhelyezkedése hogyan függ a háromszög legnagyobb szögétől? (8. osztály) (2. ábra)

Diszkusszió: ha a háromszög hegyesszögű, akkor a köré írt kör középpontja a háromszögön belül van; ha derékszögű, akkor a köré írt kör középpontja az átfogó felezőpontja; ha tompaszögű, akkor a pont a háromszögön kívül van.

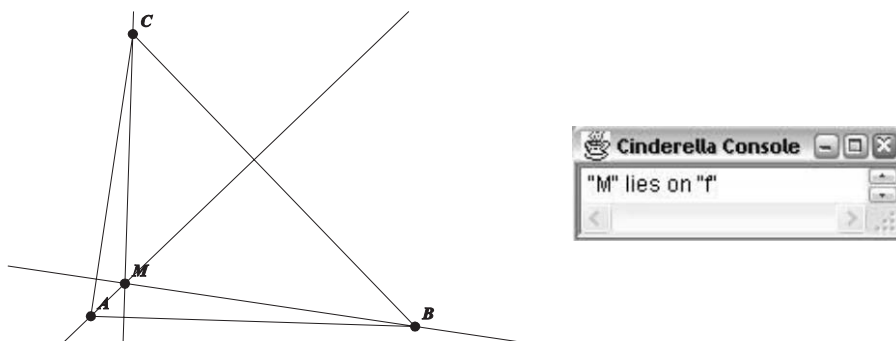
Automatikus tételellenőrzés

Az illeszkedésre vonatkozó tételek érvényességéről meggyőződhetnek a diákok a programba beépített automatikus tételellenőrző funkció révén. A program főként a tételek megsejtésénél használható az általános iskola 8. osztályától kezdve, tehát a célunk a sejtéshez juttatás.



2. ábra. A háromszög köré írt kör középpontjának elhelyezkedése

Példa: bármely háromszög magasságvonalai egy pontban metszik egymást. (3. ábra)



3. ábra. A háromszög magasságvonalai

A szerkesztőeszközök korlátozása

A kreativitás fejlesztésének egyik eszköze az ismert problémák újfajta szabályok szerinti megközelítése. Jó példa erre a geometriában a szerkesztés szabályainak megváltoztatása, például a szerkesztőeszközök korlátozása.

Példaként nézzünk három lehetőséget:

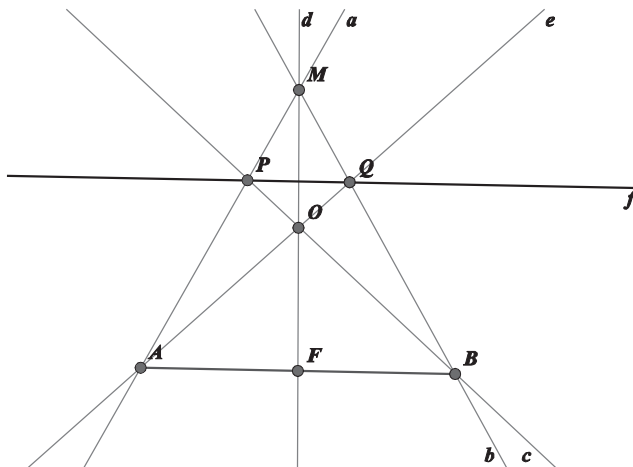
- a szerkesztésnél csak a vonalzó használatát engedjük meg;
- a régi, ismert szerkesztéseket végezzük el csak körzővel (Mascheroni-féle szerkesztés);
- egy körvonal adva van a középpontjával együtt, és csak vonalzó használatát engedélyezzük (Steiner-féle szerkesztés).

Csak vonalzóval olyan szerkesztések végezhetők el, amelyek pontoknak egyenesekkel való összekötését és egyenesek metszéspontjainak meghatározását kívánják meg. Az utóbbi két szerkesztésfajttal az euklideszi szerkesztéssel megoldható feladatok mindegyike megoldható, eltekintve attól, hogy természetesen nem szerkeszthetünk az elsővel egyenest, a másodikkal pedig kört (Mohr-Mascheroni tétel; Poncelet-Steiner tétel).

Az interaktív feladatok kitűzésekor a tanár szabályozhatja a rendelkezésre álló szerkesztőeszközöket a Cinderellában és akár 8. osztálytól kezdve használható a kreativitás fejlesztésére. A célunk a szerkesztés elvégzése a program segítségével.

Példa (Szőkefalvi, 1968): adott az AB szakasz F felezőpontjával és a P pont. Szerkesztünk a P ponton át párhuzamost az AB egyenessel, csak vonalzóval. (4. ábra)

Ez az ábra egyúttal azt is mutatja, hogy miképp lehet vonalzóval megszerkeszteni az AB szakasz felezőpontját, ha adott az AB egyenessel párhuzamos egyenes.



4. ábra. P -n át párhuzamos szerkesztése AB -vel, csak vonalzóval

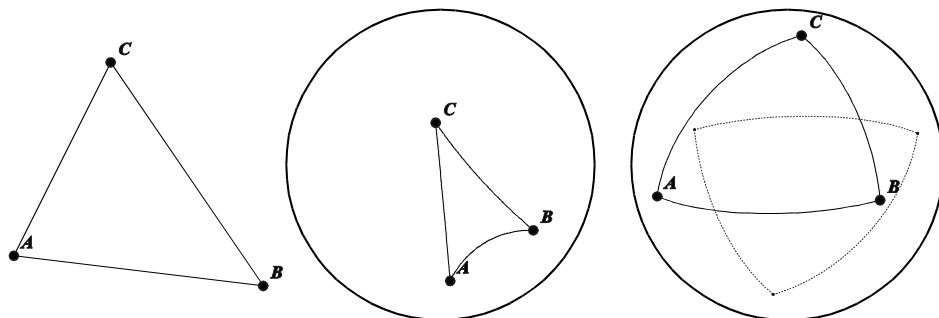
Az összehasonlító geometria

Az összehasonlító geometria a matematika többszemponútú megközelítését kívánja megvalósítani. Az iskolában tanult euklideszi geometriáról is teljesebb, pontosabb képet kapunk, ha bepillantunk egyéb geometriai rendszerekbe is. A Magyarországon folyó összehasonlító-geometriai oktatási kísérletek során néhány középiskolában tanórán, illetve szakköri foglalkozásokon vizsgálták az euklideszi geometriában tanultak érvényességét a gömbi geometriában és a hiperbolikus geometriában. (Horváth Jenő, Kálmán Attila, Lénárt István, Schwenner Katalin) A tanulók kedvezően nyilatkoztak a tantakról. (Horváth, 1980)

A Cinderella lehetőséget nyújt szerkesztések elvégzésére gömbön (egyszeres elliptikus geometriában) és Poincaré-féle körmodellben (hiperbolikus geometriában) is a fent említett oktatási kísérletekhez hasonlóan akár 8. osztálytól. Célunk itt a sejtéshez juttatás.

Példa: mekkora a háromszög belső szögeinek összege? (5. ábra)

- az euklideszi geometriában 180° ;
- a hiperbolikus geometriában kevesebb, mint 180° ;
- az (egyszeres) elliptikus geometriában több, mint 180° .



5. ábra. A háromszög belső szögeinek összege

Web-alapú oktatás

Tanári irányítással

Mivel minden szerkesztés kimenthető interaktív weblapként, lehetőség nyílik a szerkesztések gyakorlására, és a számonkérés is megvalósítható ilyen módon. A tanár beállíthatja a kiinduló objektumok és a kívánt objektumok halmazát a szerkesztéshez. Ezután kimentheti a feladatot a szerkesztőeszközök korlátozott halmazával. (Például ha egy olyan feladatot szeretne adni a diákoknak, amelyben a merőleges szerkesztését egy körzővel és egy vonalzóval kell elvégezni, akkor ehhez egy interaktív feladatlapot kell csak elkészítenie.) Így tanulóknak szóló feladatok, útmutatások, szerkesztési segítségek készíthetők. Az útmutatásoknak kettős célja van: segítséget nyújtani a diáknak egy bizonyos feladat megoldásában, valamint fejleszteni a diák abbéli készségét, hogy a jövőben önállóan tudjon feladatokat megoldani. Lehetőség van a szerkesztési feladatok megoldásának automatikus ellenőrzésére is.

A feladatok megoldásánál azonban nemcsak a végeredmény a fontos, hanem tanulságos a gondolkodásnak az az útja is, amely a megoldáshoz vezetett. Ennek elemzése fejleszti a gondolkodókészséget. Mivel az elkészített feladatlapoknál lehetőség van a megoldási lépések visszavonására, illetve újbóli elvégzésére, nyomon követhető a megoldás menete, így e programot az iskolában oktatási segédeszközként használhatjuk anélkül, hogy korlátoznánk a tanulókat a kreativitásban.

Internet-alapú távoktatás – e-learning

Az élethosszig tartó tanulás igényére válaszul az oktatás és képzés iránti kereslet folyamatosan nő, a hagyományos oktatásról az egyénre szabott oktatásra helyeződik át a hangsúly. Ennek egyik módja az Internet-alapú oktatás, amely egy túlnyomórészt internetes eszközökön keresztül zajló kommunikációs folyamat. A tanulási folyamat a tanár személyes jelenlétére már csak kis mértékben alapoz. Az igazi távoktatás két fontos elemet tartalmaz: az egyik, hogy a tananyag nem csupán egy könyv vagy egy CD, hanem egy olyan módon elkészített anyag, melybe a tanár, úgymond, be van építve. Az anyagot úgy olvashatjuk el, hogy közben feladatokat kell teljesítenünk és lehetőséget kapunk saját előrehaladásunk ellenőrzésére is. A kommunikációs folyamat szinkron vagy aszinkron jellegű. A szinkron távtanulás a tanulási folyamat azon formáját jelenti, amikor az oktató és a diák közvetlen kapcsolatban áll egymással. A tananyag elsajátítása az oktatásszervezők ütemezésében történik. Szinkron távtanulási eszközök például a videokonferencia, az alkalmazás-megosztás, a csevegés. Az aszinkron távtanulás egyidőben egymástól független, lekérdezhető eseményekre épül. Az aszinkron e-learning esetében egy adott szervergépen elhelyezett elektronikus tananyag önállóan is feldolgozható, egyéni ütemezésben. Az aszinkron távtanulás fontos elemei például az elektronikus levelezés, a dokumentum-letöltés. Mindkét kommunikációs formára igaz, hogy a folyamat során az oktatótól a diák felé irányuló információ dominál, azonban a visszairányú és a diákok közötti kommunikáció megfelelő minősége és gyakorisága is kulcsfontosságú.

Összegzés

A nagyrabéi Móricz Zsigmond Általános Iskola 8. osztályában matematikaórán a háromszögek nevezetes vonalainak tárgyalásánál végeztünk kísérletet. A feltételek adottak voltak az iskolákban: megfelelő számú és minőségű számítógép. A diákok szívesen fogadták a számítógépes matematika-gyakorlatot. Lehetőségük volt előző órán (szakköri foglalkozáson) a programmal ismerkedni, ezért nem okozott gondot az, hogy a program angol nyelvű. (A programnak van magyar nyelvű változata is.) A számítógépes gyakor-

lat előkészítése jóval időigényesebb a hagyományos gyakorlatokénál, hiszen ahhoz, hogy a diákok nagyrészt önállóan dolgozhassanak – figyelembe véve a meglévő számítógépi ismeretüket –, megfelelő útmutatókat kellett készíteni a feladatokhoz. A tanárnak sikerült megtalálni az elmélet és az alkalmazás helyes arányát.

A dinamikus geometriai rendszerekre általánosan igaz, hogy kezelésük nem nehéz, könnyen és gyorsan elsajátítható, és megfelelően használva a geometriai ismeretek tanításához remek eszköz. Igen pontos, szép és látványos ábrázolási lehetőségeivel jól segítheti a megértést, hiszen kézzel táblán vagy papíron csak időtrabló módon és pontatlanul tudunk ábrázolni, szemléltetni.

Reméljük, hogy sokan kedvet kapnak majd ahhoz, hogy a dinamikus geometriai rendszerek által nyújtott lehetőségeket megismertessék a diákjaikkal a geometria órákon, és egyre kevésbé lesz igaz, amit Pólya György (Pólya, 1969) a „hagyományos” matematika-tanáról írt: „A geometria az a művészet, mely rossz ábrákból jó következtetéseket von le.”

Irodalom

Horváth Jenő (1998): *Sztereografikus projekció és alkalmazásai (Elemi geometria a Poincare-féle félgömbmodellel)* ELTE, Budapest.

Kortenkamp, U. H. (1999): *Foundations of Dynamic Geometry. Ph.D thesis, Swiss Federal Institute of Technology Zürich.*

Pólya György (1969): *A gondolkodás iskolája.* Gondolat, Budapest.

Pólya György (1985): *A problémamegoldás iskolája.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Szőkefalvi Nagy Gyula (1968): *A geometriai szerkesztések elmélete.* Akadémiai Kiadó, Budapest.



Apáczai Csere János
válogatott pedagógiai
művei

Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum könyveiből

Matematika-tanítás Excel programcsomaggal

Mintafeladatokon keresztül mutatjuk meg az Excel lehetőségeit a valószínűség-számítás, a statisztika és a lineáris algebra tanításában. Természetesen az Excel nem képes felvenni a versenyt a kifejezetten matematikai, illetve statisztikai programcsomagokkal összetett, bonyolult problémák megoldásában, de lehetőséget biztosít az oktatóknak, hogy a hallgatókkal jobban megértethessék a fogalmakat, a közöttük lévő kapcsolatokat, az eljárásokat, a próbákat, valamint a tanulók könnyen és gyorsan ellenőrizhessék számításaikat.

Sokféle matematikai és ezen kívül többféle kifejezetten statisztikai programcsomag kapható napjainkban, amelyekkel rendkívül sokféle problémát lehet megoldani. Ezek a programok azonban általában drágák, gyors és nagy kapacitású számítógépeket igényelnek, sokszor a kezelésük sem könnyű. Az Excel ezzel szemben olcsó, könnyen kezelhető programcsomag, melynek nem túl nagyok a számítógéppel szemben támasztott igényei, így a hallgatók nemcsak a főiskolákon, hanem otthon a saját gépükön és a főiskola elvégzése után új munkahelyükön is nagy haszonnal alkalmazhatják felmerülő problémáik megoldására. A hallgatók önállóan dolgozva, a számítógép segítségével igen számításgényes feladatokat képesek megoldani viszonylag gyorsan és könnyedén, és emellett jobban átlátják a megoldandó kérdéseket, hatékonyabban sajátítják el a tudást.

A valószínűség-számítás tanítása az Excel segítségével

Az Excel alkalmas a valószínűség-számítási feladatok kapcsán felmerülő egyszerűbb kombinatorikai számítások elvégzésére, permutációk, variációk és kombinációk meghatározására.

1. feladat: 18 diák vesz részt a futóversenyen. Hányféleképpen futhat be az első három helyezett a célba?

Megoldás: 18 különböző elemből kell kiválasztanunk hármat ismétlés nélkül, a sorrend számít, ez 18 elem 3-ad osztályú ismétlés nélküli variációinak a száma, melyet az Excel VARIÁCIÓK függvényének segítségével számolhatunk ki. A kiválasztott cellába VARIÁCIÓK(18;3) {angol nyelvű program esetén PERMUT(18;3)} beírása után megjelenik a 4896 eredmény. A továbbiakban kapcsos zárójelben mindig megadjuk a megfelelő angol nyelvű függvényt is. Az előző feladathoz hasonlóan lehet kombinációk számát meghatározni: például 90 elem 5-öd osztályú ismétlés nélküli kombinációk száma a KOMBINÁCIÓK(90;5) {COMBIN} függvény alkalmazásával számolható ki.

Az Excel segítségével számos nevezetes valószínűség-eloszlásra vonatkozó feladat oldható meg.

2. feladat: Mekkora a valószínűsége, hogy 5 újszülött között 2 lány van, ha egyforma valószínűséggel születnek a lányok és a fiúk?

Megoldás: Az újszülött lányok száma binomiális eloszlású valószínűségi változó $n=5$ és $p=0,5$ paraméterekkel. A feladatra a választ a BINOM.ELOSZLÁS(2;5;0,5; hamis) {BINOMDIST} beírásával kaphatjuk meg, ahol a paraméterek jelentése a következő:

1. paraméter: kedvező esemény bekövetkezésének száma: $k=2$
 2. paraméter: összes kísérletek száma: $n=5$
 3. paraméter: kedvező esemény bekövetkezésének valószínűsége: $p=0,5$
 4. paraméter: logikai változó, melynek értékét hamisra állítva a kérdezett valószínűséget kapjuk meg.
- Ha a logikai változó értéke igaz, akkor annak a valószínűségét kapjuk meg, hogy legfeljebb 2 lány van az újszülöttek között, azaz azon valószínűségek összegét, amelyekre k kisebb vagy egyenlő, mint 2.

Hasonlóképpen oldhatók meg hipergeometrikus és Poisson-eloszlásra vezető feladatok a HIPERGEOM.ELOSZLÁS {HYPGEOMDIST} és a POISSON {POISSON} függvények alkalmazásával.

Az Excel képes számos folytonos valószínűségi változóval kapcsolatos feladat megoldására is.

3. feladat: Deszkák hossza normális eloszlást mutat 400 cm várható értékkel és 3 cm szórással. Mekkora annak a valószínűsége, hogy egy véletlenszerűen kiválasztott deszka hossza kisebb, mint 398 cm?

Megoldás: A NORM.ELOSZL(398;400;3;igaz) {NORMDIST} beírásával megkapjuk az eredményt: 0,252. Az egyes paraméterek jelentése a következő:

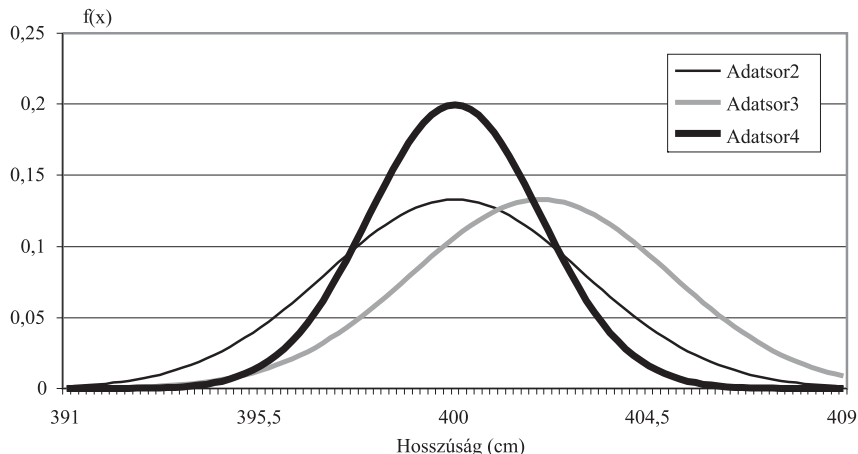
1. paraméter: az érték, aminél kisebb a valószínűségi változó értéke: $x=398$
2. paraméter: a valószínűségi változó várható értéke: $m=400$
3. paraméter: a valószínűségi változó szórása: $=3$
4. paraméter: logikai változó, melynek értékét igazra állítva az eloszlásfüggvény értékét kapjuk meg az x helyen, azaz a kérdezett valószínűségét. Ha a logikai változó értéke hamis, akkor a sűrűségfüggvény értékét kapjuk meg az x helyen.

Lehetőség van a fordított kérdés megválaszolására is.

4. feladat: Az előző feladatban a deszkák 25%-a milyen felső korlát alatt lesz?

Megoldás: Ismerjük a valószínűséget: 0,25 és keressük azt az x értéket, amelyre az eloszlásfüggvény ezt veszi fel. A választ az INVERZ.NORM(O,25;400;3) {NORMINV} kifejezés adja meg: ez 397,9 elvárásaink szerint.

Hasonlóképpen oldhatók meg exponenciális, Weibull, lognormális, béta, gamma, F, t és khi-négyszet eloszlásra vezető feladatok a megfelelő függvények alkalmazásával. Nincs szükségünk táblázatokra, a keresett értékeket az Excel megfelelő függvényének alkalmazásával határozhatjuk meg.



1. ábra. Normális eloszlás sűrűségfüggvényei

Az Excel segítségével mind diszkrét, mind folytonos valószínűségi változó esetén ábrázolhatjuk az eloszlásokat jellemző függvényeket. Például normális eloszlást vizsgálva a diákok maguk változtathatják az eloszlás várható értékét és szórását, és megfigyelhetik a sűrűségfüggvény változását, megtapasztalhatják, hogyan változik a haranggörbe alakja, ha csökkentik a szórást vagy növelik a várható értéket.

Például az 1. ábrán az Adatsor2 és az Adatsor3 esetében a szórás megegyezik, de az Adatsor3-nak nagyobb a várható értéke, ezért a haranggörbe jobbra tolódott el. Az Adatsor2-nek és az Adatsor4-nek ugyanakkora a várható értéke, de az Adatsor4-nek kisebb a szórása, ezért csúcsosabb a haranggörbe.

Matematikai statisztika tanítása az Excel segítségével

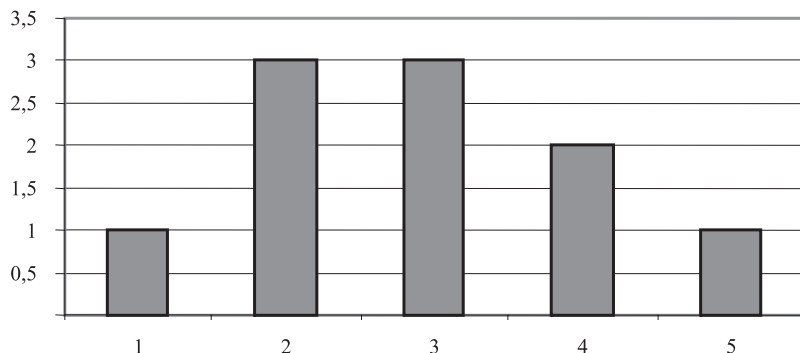
Az Excel rendelkezik olyan statisztikai eszközökkel, amelyeket a hallgatók alkalmazni tudnak többféle adat feldolgozásában. A felhasználók ábrázolhatják adataikat a munkalapon hisztogramként, poligonként, vagy kördiagram formájában. Az adatok ilyen megjelenítése elősegíti az összefüggések könnyebb felismerését. Az Excel segítségével a minta számos fontos jellemzőjét ki tudjuk számolni: átlag, medián, módusz, szórás, percentilisek stb.

5. feladat: Határozzuk meg az alábbi 10 elemű minta átlagát, mediánját, móduszát, korrigált tapasztalati szórását!

Mintaértékek: 1; 2; 2; 2; 3; 3; 3; 4; 4; 5.

Megoldás: A megfelelő értékeket például az A1 cellától az A10 celláig beírva, majd az ÁTLAG(A1:A10) {AVERAGE}, MEDIÁN(A1:A10) {MEDIAN}, MÓDUSZ(A1:A10) {MODE}, SZÓRÁS(A1:A10) {STDEV} függvények felhasználásával megkapjuk a kívánt adatokat: átlag = 2,9, medián = 3, módusz = 2, korrigált tapasztalati szórás = 1,197.

Hasonlóképpen határozható meg a minta legkisebb és legnagyobb eleme, számolható ki az átlagos eltérés, a minta ferdesége, csúcsossága, kvartilisek és percentilisek, az adatok mértani, illetve harmonikus közepe. Természetesen lehetőség van a tapasztalati eloszlás- és sűrűségfüggvény ábrázolására is. Ha a fenti mintaértékek az A1:A10 tömbben, a lehetséges értékek (1; 2; 3; 4; 5) a C10:C15 tömbben vannak, akkor a GYAKORISÁG(A1:A10;C10:C15) {FREQUENCY} függvény megadja az egyes értékek gyakoriságát és ezután az Excel diagramkészítő lehetőségeit felhasználva megrajzolhatjuk a gyakorisági hisztogramot (2. ábra).



2. ábra A minta gyakorisági hisztogramja

Az Excelt nemcsak a leíró statisztikában alkalmazhatjuk, hanem a sokaság ismeretlen paramétereinek becslésében is.

6. feladat: Egy alkatrész gyártási ideje közelítőleg normális eloszlású valószínűségi változó. A 50 elemű minta átlaga 115 s, korrigált tapasztalati szórása 5,4 s. 95 százalékos biztonsággal milyen intervallumba esik az egész sokaság várható értéke?

Megoldás: 95 százalékos megbízhatósági intervallum meghatározása a feladat. A MEGBIZHATÓSÁG(0,05;5,4;50) {CONFIDENCE} függvény segítségével meghatározhatjuk a fél intervallum hosszát: 1,5 és ezt az átlaghoz hozzáadva, illetve levonva megkapjuk a kért konfidencia-intervallumot: [113,5; 116,5].

A MEGBIZHATÓSÁG sajátfüggvényben az egyes paraméterek jelentése a következő:

1. paraméter: a szignifikancia-szint: = 0,05, mert a konfidenciaszint = 100(1-) százalék
2. paraméter: a minta korrigált tapasztalati szórása: $\alpha = 5,4$
3. paraméter: a minta elemszáma: $n = 50$.

A hallgatóknak nagyon hasznos, ha a paraméterek változtatásával megvizsgálják, hogyan változik a megbízhatósági intervallum hossza. Például a szignifikancia-szint csökkentésével =0,01, azaz a megbízhatósági szint 99 százalékra növelésével 1,97-ra nő a fél intervallum hossza, illetve a minta elemszámának növelésével csökken az intervallum hossza. =0,01 mellett az elemszámot 70-re növelve a MEGBIZHATÓSÁG(0,01;5,4;70) függvény értéke 1,66, ami az intervallum hosszának csökkenését jelenti.

Számos próbát is végrehajthatunk az Excel segítségével: egy- és kétmintás t-próba, F-próba, khi-négyzet próba stb.

7. feladat: Két gyártósoron dolgozó munkások ugyanazt a feladatot hajtják végre. Az 1. táblázat tartalmazza a megfelelő adatokat. A két gyártósor ugyanakkora varianciával dolgozik? Válaszoljunk 95 százalékos konfidenciaszinten, feltételezve, hogy az adatok normális eloszlásból származnak!

Megoldás: Nullhipotézisünk, hogy a két variancia egyenlő, az ellenhipotézisünk, hogy a két variancia nem egyenlő és a szignifikancia szint 0,05. Az első gyártósor adatai legyenek a TÖMB1 nevű tömbváltozóban, a második gyártósor adatai legyenek a TÖMB2-ben.

1. táblázat. A feladat végrehajtási ideje percekben

1. gyártósor	3	4	6	8	5	4	6	7
2. gyártósor	6	7	6	4	6	8	6	5

A VAR függvény 2,84-et ad TÖMB1 esetén és 1,43-at TÖMB2 beírásakor, hányadosuk: 1,99. A DARAB függvény megadja egy tömbváltozó elemeinek számát. Nincs szükségünk táblázatra, mert az INVERZ.F(0,05, DARAB(TÖMB1)-1, DARAB(TÖMB2)-1) függvény megadja a keresett értéket: 3,78. Ez nagyobb, mint a varianciák hányadosára kiszámolt 1,99, így 95 százalékos biztonsági szinten nem vetjük el nullhipotézisünk, a két gyártósor varianciájának egyenlőségét.

Az Excelt alkalmazhatjuk korreláció- és regresszió-számításra is.

8. feladat: Számítsuk ki a 2. táblázat x-y adatai közötti lineáris korrelációs együtthatót!

Megoldás: Legyenek az x értékek a B10:B17 és az y értékek a C10:C17 tömbökben. A KORREL(B10:B17;C10:C17) {CORREL} alkalmazásával 0,977-et kapunk, ami a változók közötti erős pozitív lineáris korrelációt jelzi. Ezután felírhatjuk a regressziós egyenes egyenletét.

A LIN.ILL(C10:C17;B10:B17;igaz;hamis) {LINEST} függvény megadja a regressziós egyenes meredekségét és tengelymetszetét is.

Az egyes paraméterek jelentése a következő:

1. paraméter: az y értékek tömbje
2. paraméter: az x értékek tömbje

3. paraméter: logikai változó, melynek értékét igazra állítva a tengelymetszet kiszámítása a szokásos módon történik, hamis érték esetén a tengelymetszet értéke 0.

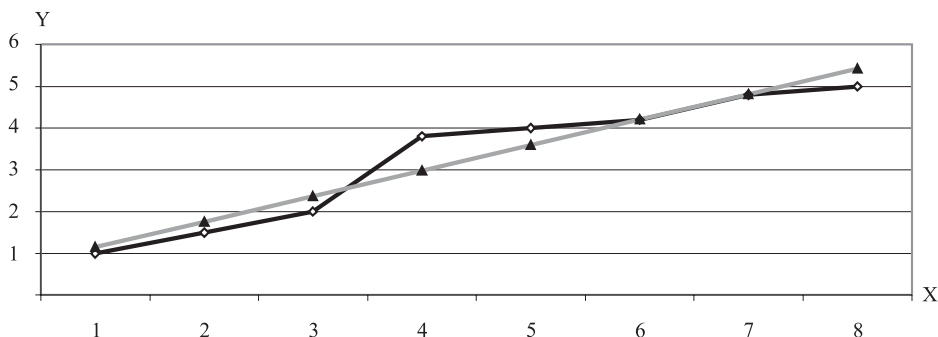
4. paraméter: logikai változó, melynek értékét igazra állítva csak az egyenes meredekségét és tengelymetszetét kapjuk meg, egyébként kiegészítő statisztikai adatokat is megkapunk (meredekség és tengelymetszet hibája stb.).

Lehetőség van a regressziós egyenes ábrázolására. (3.ábra) A hallgatók változtathatják az értékeket, és megfigyelhetik, hogyan változik a korrelációs együttható, a regressziós egyenes meredeksége, illetve tengelymetszete, kiszámolhatnak új x értékhez tartozó y értéket.

Ha nem lineáris összefüggés van a két változó között, hanem exponenciális, akkor is hasonlóképpen lehet exponenciális görbét illeszteni az alappontokra, és természetesen előrejelzéseket is ki lehet számolni az Excel segítségével.

2. táblázat. A lineáris korrelációs együttható kiszámításához szükséges adatok

X_I	1,0	2,0	3,0	4,0	5,0	6,0	7,0	8,0
Y_I	1,0	1,5	2,0	3,8	4,0	4,2	4,8	5,0



3. ábra. A regressziós egyenes

Lineáris algebra tanítása az Excel segítségével

Mátrixok, determinánsok és lineáris egyenletrendszerekkel kapcsolatos fogalmak igen könnyen szemléltethetők az Excel segítségével.

9. feladat: Határozzuk meg az $\underline{\underline{A}} = \begin{bmatrix} 1 & 3 \\ 1 & 2 \end{bmatrix}$ mátrix transzponáltját: $\underline{\underline{A}}^T$ és az $\underline{\underline{A}} \cdot \underline{\underline{B}}$ mátrixot, ha

$$\underline{\underline{B}} = \begin{bmatrix} 4 & 5 \\ 2 & 1 \end{bmatrix}$$

Megoldás: TRANSZPONÁLÁS (tömb) függvény {TRANSPOSE (array)} megadja a keresett mátrixot:

$$\underline{\underline{A}}^T = \begin{bmatrix} 1 & 1 \\ 3 & 2 \end{bmatrix}$$

MSZORZAT (tömb1, tömb2) függvény {MMULT (array1, array2)} gyorsan kiszámolja a két mátrix szorzatát:

$$\underline{\underline{A}} \cdot \underline{\underline{B}} = \begin{bmatrix} 10 & 8 \\ 8 & 7 \end{bmatrix}$$

10. feladat: Oldjuk meg az alábbi lineáris egyenletrendszert:

$$x_1 + 3x_2 + x_3 = 3$$

$$x_1 + 4x_2 + 3x_3 = 7$$

$$2x_1 + 7x_2 + 5x_3 = 12$$

Megoldás: Először átírjuk az egyenletrendszert mátrixos formába:

$$\underline{A} \cdot \underline{x} = \underline{b}$$

ahol

$$\underline{A} = \begin{bmatrix} 1 & 3 & 1 \\ 1 & 4 & 3 \\ 2 & 7 & 5 \end{bmatrix}; \quad \underline{x} = \begin{bmatrix} x_1 \\ x_2 \\ x_3 \end{bmatrix} \quad \text{és} \quad \underline{b} = \begin{bmatrix} 3 \\ 7 \\ 12 \end{bmatrix}$$

A következő lépés \underline{A} inverzének meghatározása: \underline{A}^{-1} , majd ennek segítségével az egyenletrendszert megoldása:

$$\underline{x} = \underline{A}^{-1} \cdot \underline{b}$$

INVERZ.MÁTRIX(tömb) függvény {MINVERSE(array)} megadja a keresett inverz mátrixot:

$$\underline{A}^{-1} = \begin{bmatrix} -1 & -8 & 5 \\ 1 & 3 & -2 \\ -1 & -1 & 1 \end{bmatrix}$$

és az előbb megismert MSZORZAT függvény segítségével meghatározhatjuk a megoldást:

$$\underline{x} = \underline{A}^{-1} \cdot \underline{b} = \begin{bmatrix} 1 \\ 0 \\ 2 \end{bmatrix}$$

11. feladat: Határozzuk meg

$$\begin{vmatrix} 1 & 1 & 1 & 1 \\ 2 & 3 & 4 & 5 \\ 4 & 9 & 16 & 25 \\ 8 & 27 & 64 & 125 \end{vmatrix}$$

determináns értékét!

Megoldás: MDETERM(tömb) függvény gyorsan kiszámolja a determináns értékét, amely ebben az esetben 12. Ugyanezt a feladatot megoldhatjuk papíron is, kifejtéssel vagy még inkább Gauss-eliminációval és ellenőrizhetjük eredményünket.

12. feladat: Ellenőrizzük az $|\underline{A} \cdot \underline{B}| = |\underline{A}| \cdot |\underline{B}|$ állítás igazságát, ha $\underline{A} = \begin{bmatrix} 1 & 3 \\ 1 & 2 \end{bmatrix}$ és $\underline{B} = \begin{bmatrix} 4 & 5 \\ 2 & 1 \end{bmatrix}$.

Megoldás: MSZORZAT és MDETERM függvények felhasználásával könnyedén ellenőrizhetjük ezen a példán az állítás helyességét:

$$|\underline{A} \cdot \underline{B}| = \text{MDETERM}(\underline{A} \cdot \underline{B}) = \begin{vmatrix} 10 & 8 \\ 8 & 7 \end{vmatrix} = 6$$

$$|\underline{A}| \cdot |\underline{B}| = \text{MDETERM}(\underline{A}) \cdot \text{MDETERM}(\underline{B}) = (-1) \cdot (-6) = 6$$

Számos egyéb függvénnyel rendelkezik az Excel, amely jól használható a valószínűség-számítás, a matematikai statisztika és a lineáris algebra tanításában is, de az összes függvény ismertetésére nincsen lehetőség egy rövid cikkben. Részletesebb leírás található a Microsoft által kiadott kézikönyvekben („Function Reference, User’s Guide”) és például Kovácsné Cohner Judit és Ozsváth Miklós (1996) vagy Kovalcsik Géza (1999) könyvében.

Irodalom

Function Reference. (1992) Microsoft Corporation.

User's Guide. (1992) Microsoft Corporation.

Kovácsné Cohner Judit – Ozsváth Miklós (1996): *Az Excel 5.0 függvényei*, ComputerBooks, Budapest.

Kovalcsik Géza (1999): *Excel'97*. ComputerBooks, Budapest.

Óri I.– Kiss G.: *Teaching Probability Theory and Mathematical Statistics Using Microsoft Excel?* On CD of ITHET 2002, 3rd International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training, Budapest, Hungary.



A Typotex Kiadó könyveiből

A baden-württembergi tanárképzésről

Németországban a tanárképzés állami feladat, a tanári képesítést ennek megfelelően nem autonóm felsőoktatási intézményekben, hanem állami tanárképzőkben lehet megszerezni. A képzés – a magyarral összehasonlítva – sokkal erősebben gyakorlatorientált és alaposabb, valódi szakképzés, amiben egyforma súllyal szerepel az általános pedagógia, a szakmódszertan és az iskolai gyakorlat.

A Sokrates-pályázatok keretében működő Arion-program a tanárképzés alakítóinak, oktatóinak és szervezőinek nyújt lehetőséget nemzetközi tapasztalatcserére. 2003 májusában egy ilyen Arion-program keretében alkalmam nyílt betekintést nyerni Baden-Württemberg tanárképzési rendszerébe. A kicsi, mindössze 8 fős nemzetközi csoport vendéglátója a baden-württembergi Kulturális, Ifjúsági és Sportminisztérium volt. Szervezésükben egy héten át ismerkedhettünk a tartomány oktatási rendszerével. A résztvevők a két magyar szakmódszertanos mellett Lengyelországból, Görögországból és Bulgáriából érkeztek.

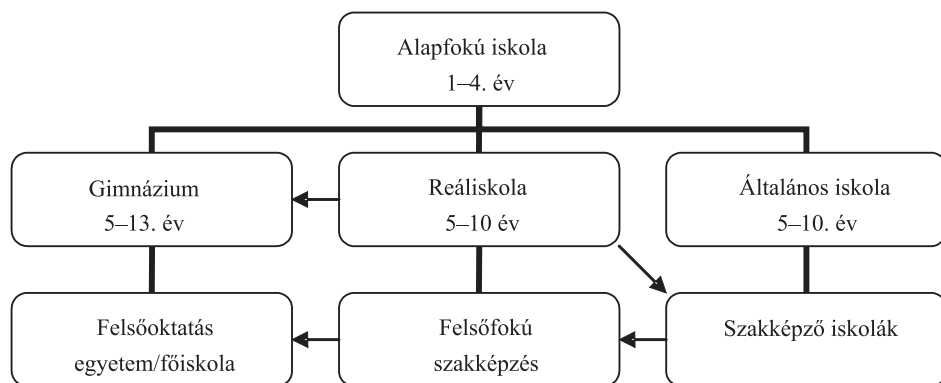
Németországban általánosan elterjedt, hogy a tartományoknak önálló oktatáspolitikájuk van, ezért a tanárképzés is az egyes tartományok feladata. De az mindenütt egyforma, hogy a tanárképzés állami feladat. Ezért a tanári képesítést nem lehet egy, az államtól, illetve tartománytól független, autonóm felsőfokú intézményben megszerezni. Előfeltétele az egyetemi vagy főiskolai végzettség, ahol azonban már meg lehet választani úgy a tanegységeket, hogy a tanárképzéshez releváns tartalmakkal foglalkozzon az a diák, aki tanári pályára kíván menni. A tanári állás nem közalkalmazotti, hanem köztisztviselői besorolást jelent, tehát biztos jövedelmet és ennek megfelelő tekintélyt is. Ha valaki a tanári képesítés megszerzése után mégse megy el tanítani, annak nem az az oka, hogy nincs kedve hozzá, hanem az, hogy nincs annyi tanári státusz, mint ahányan végeznek.

A tanárképzés Baden-Württemberg tartományban – mint Németországban mindenütt – kétszintű. (Lásd: <http://dbs.schule.de/zeigen.html?seite=975>) Az első szintet a tartomány hat tanárképző főiskoláján, illetve kilenc egyetemén lehet elvégezni, legalább két szakon, s ez minimum hat fél-évig tart. Ebből az egyik szak anyanyelv, matematika, angol vagy francia lehet, ehhez a második, esetleg további szakot szabadon lehet megválasztani. Már ebben a szakaszban is alkalmuk van a diákoknak arra, hogy megismerjék az iskolai oktatást hospitálások és rövidebb próbatanítások keretében. Ezután eldöntheti a diák, hogy továbbra is a tanári képesítést kívánja-e megszerezni. A második szint külön állami képzőintézményekben, úgynevezett „Studienseminar”-ban és a gyakorlóiskolákban folyik összehangoltan. A második szint három félévet vesz igénybe és az ún. második államvizsgálattal zárul le.

Tanári képesítést három + egy szinten lehet megszerezni. Ezek a szintek korosztálytól, illetve iskolatípustól függenek:

- alsótagozatos tanítóképzés (6–10 éves kor között);
- tanárképzés a reáliskolák számára (kb. 15–16 éves korig);
- tanárképzés a gimnáziumok számára (ez az utolsó 3 évet jelenti, kb. 16–19 éves kor között).

A negyedik szint leginkább a gyógypedagógusi képzésnek feleltethető meg, ahol az olyan iskolák részére képeznek pedagógusokat, akik fogyatékos, illetve valamilyen okból hátrányos helyzetű gyermekeket tanítanak.



1. ábra. A baden-württembergi iskolarendszer áttekintő képe

Ahhoz, hogy a tanárképzés rendszerét jobban megértsük, egy vázlatos ábrán mutatom be Baden-Württemberg oktatási rendszerét, amely azonban nagy vonalakban a többi német tartományéhoz hasonló. (1. ábra)

A baden-württembergi tanárképzés gyakorlatorientált oktatási forma, amiben igen nagy szerepet játszanak a gyakorlóiskolák, illetve a szakvezető tanárok. Szakvezető tanárnak önként jelentkeznek pedagógusok, akik ezután egy továbbképzésen vesznek részt, és számos vizsgán is helyt kell állniuk. Ha valaki végül megkapja a felkérést, az az iskolában nagy elismerést jelent. Természetesen munkájukat külön megfizetik, ezen felül a tanárjelöltekkel való foglalkozásra kapnak heti 2–3 szabad órát, amikor a tanárjelöltekkel foglalkoznak, illetve munkájukat értékelik.

A tanárjelöltek a képzés első fázisában néhány hetes gyakorlaton próbálhatják ki, mennyire való nekik ez a pálya (Praxissemester), majd a tanárképző intézményben először egy fél éves gyakorlatot töltenek el iskolában (120 óra önálló tanítás!), ezután teszik le az első államvizsgát. Ezután jön egy teljes év önálló tanítás, teljes óraszámában, vezetőtanár gondozása mellett, majd ezt követi a második államvizsga. Itt szó szerint kell érteni az államvizsgát, tehát van egy állami vizsgaközpont, ahol a tartományban folyó tanárképzés követelményrendszerét, valamint az ehhez tartozó vizsgafeladatokat kidolgozzák, a vizsgákat megszerve-

zik és lebonyolítják. Ennek vezetője a tartomány oktatási minisztériumának alkalmazásában áll. A vizsgák szóbeli és írásbeli feladatsorokból, valamint vizsgatanításokból (tehát nem egyetlen óra, mint nálunk!) állnak. A vizsgatanításokon a vizsgaközpont munkatársa mindig (!) jelen van.

A tanárképző intézményekben a tanárjelöltek (ők már nem diákok!) a következő tantárgyakat tanulják szemináriumi formában:

- általános nevelésemélet;
- a korábban (főiskolán vagy egyetemen) tanult szakok tantárgypedagógiája (nálunk szakmódszertan vagy szakdidaktika);
- iskolajog, köztisztviselők jogállása, iskolaszervezés.

A tanárképző intézmények feladata a tanártovábbképzés biztosítása is. A tanárok számára nincs kötelezően előírt továbbképzés. Ha azonban hasznos programokat kínálnak, akkor nemcsak a tanárok jelentkeznek szívesen ezekre, hanem az iskolák is elengedik a kollégát, hogy szerezzon új ismereteket. A tanárok számára van egy életpályamodell, s ha valaki rendszeresen vesz részt továbbképzéseken, saját előmenetelét segíti.

A 2. ábrán a gimnáziumi tanárképzés éppen most megújított rendszere látható, ahol a 11–13. évfolyamok tanítására készítik fel a tanárjelölteket. A többi képzés is hasonló, de ott az alapozó szakasz rövidebb lehet, ámde összesen minimum 6 fél-évnél kell lennie. (A táblázatot letről felfelé kell olvasni.)

<i>A képzés fázisa</i>	<i>Képzés, illetve besorolás</i>	<i>Időtartam</i>
Próbaidős tanár	<i>Véglegesített kinevezésű tanár</i>	(min. 5 év után)
	Kinevezett tanár Gyakornok	↑ min. 1 év
A képzés második fázisa	<i>Második államvizsga</i>	↑
	Iskolai gyakorlat (gyakorló iskola és tanárképző intézet közösen)	1,5 év
A képzés első fázisa	<i>Első államvizsga</i>	↑
	Szakirányú tanulmányok (egyetem)	2,5 év
	Gyakorlati „próbafélév” (tanárképző int.) Alapképzés (egyetem és a tanárképző intézet közösen)	0,5 év 2 év
A tanulmányok megkezdésének feltétele	<i>Érettségi</i>	↑

2. ábra. A baden-württembergi tanárképzés új rendszere a gimnáziumi oktatás számára

Az Arion-program keretében a tanulmányút módját adott arra, hogy ezt a képzési formát, amennyire azt az egy hetes időkeret lehetővé teszi, megismerhessük. Naponta délelőtt egy-egy iskolát látogatunk meg, amik egyben a különböző iskolatípusokat reprezentálták, délután pedig az éppen látott iskolatípusra felkészítő tanárképző intézményt kerestük fel. Az iskolalátogatások közül egyet szeretnék röviden említeni.

A Stuttgarthoz tartozó Bad Cannstattban lévő Jahn-Realschulében csoportunkat – mint a többi iskolában is – az iskola vezetője fogadta, de jelen voltak a tanárképzés második szakaszának tanárai és a vezetőtanárok is, valamint tanárjelöltek. A reáliskola munkájának bemutatása után egy érdekes projekt eredményét ismerhettük meg. Egy kilencedikes osztály tanulói egy videofilm-et készítettek saját problémáikról. Tudvalévő, hogy a város ezen részén elég nagy a külföldi származású tanulók aránya, sokan kerülnek nemcsak iskolatársaikkal konfliktusba, hanem a hatóságokkal is (verekedések, bolti lopások). A tanulók tanáruk segítségével elkészítettek egy forgatókönyvet, amelyben az említett két tipikus konfliktushelyzetet írták le, de maguk játszották a szerepeket is. A tanár az egyik gyerek apját játszotta. Voltak „igazi” szereplők is, így a rendőrnő, a bírónő és a gyámügyi előadó „valódi” volt. A videó megtekintése alatt ott voltak azok a tanulók is, akik a szerepeket

játszották, illetve a forgatókönyvet írták, s utána beszélgethettünk velük. Ebből kiderült, hogy maguk a tanulók mi mindent tanultak meg a projekt elkészítése során, s hogy büszkéek arra, hogy a filmből más iskolások is okulhatnak.

A Stuttgarthoz közeli ludwigsburgi Tanárképző Főiskolán többször is jártunk, s részletesen hallhattunk az ott folyó munkáról. A kétfázisú képzésről részletes ismertetőt kaptunk. Meglátogattuk a főiskola területén található vizsgaközpontot is, ahol a vizsgák rendszerét ismertették. Itt nyomtatott formában megkaptuk mindkét államvizsga teljes vizsgaszabályzatát, amit a tanárjelöltek is természetesen kézhez kapnak.

Lehetőséget kapott az Arion-csoport arra is, hogy egy nap tájékozódhasson a tartományban folyó tanártovábbképzésekről. A calwi Tanártovábbképző Intézetben, amit ott csak röviden „akadémiá”-nak hívnak, tájékoztatást kaptunk a továbbképzések rendszeréről, céljairól, kurzuskínálatáról, nemzetközi feladatairól, ezek szervezéséről és tartalmi sokszínűségéről.

A továbbképző intézetnek széleskörű feladatai vannak. Tanfolyamaikra évente kb. 8 000 résztvevő érkezik kb. 20 országból. A programok kínálata a rövid, hétvégi továbbképzésektől a néhány hetes intenzív tanfolyamokig terjed. Ilyenkor a résztvevők többsége az épületben lakik, aki nem fér itt el, az a környező szállodákban kap szállást.

Az akadémia alapfeladata az iskolai továbbképzések biztosítása. A továbbképzés lehet központi, regionális és egy-egy iskolának szóló. Azok, akik a központi továbbképzéseken részt vesznek, maguk is tarthatnak továbbképzéseket regionális, illetve iskolai szinten. Így biztosítják a multiplikátor-effektust. Az akadémia nemcsak kötelező feladatokat lát el, hanem megrendelésre is szervez különböző tanfolyamokat (például a Goethe Intézet számára, ezeken tudtommal sok magyar pedagógus is részt vett már).

Bár nem tartozik szorosan a tanárképzés témájához, de a program szervezői lehetőséget nyújtottak arra, hogy felkeressük Németország legnagyobb és legismertebb

tankönyvkiadóját, a stuttgarti székhelyű Klett Kiadót.

A tanulmányút számomra nagyon tanulságos volt. Hazai tanárképzésünk egyáltalán nem kompatibilis a jelenlegi EU-tagállamok képzési rendszerével. A magyar diákok igen alacsony óraszámban készülnek fel a tanári pályára, s a gyakorlat is igen kevés. Az előírt 15 önálló tanítási órába nem fér bele, hogy kialakuljanak azok a készségek, amik a tanári munkához szükségesek. Ezért csak azt tudom remélni, hogy nálunk is kialakítják most már azt a képzési formát, amely legalább némileg közelít ahhoz, amit Baden-Württembergben láttunk.

Petneki Katalin

Felsőoktatási akkreditáció Németországban

Az akkreditációt kettős vonatkozásban emlegetik napjaink felsőoktatással foglalkozó szakirodalmában. Egyrészt – a tömegesedő képzés színvonalcsökkentő hatását ellensúlyozni kívánó – minőségbiztosítási funkciója kapcsán, másrészt mint a felsőoktatási tér szereplőinek (állam, intézmények, társadalom) viszonyát tükröző konstellációt, az új állami irányítási mechanizmusok egyikét. Az akkreditáció stratégiai jelentőségre tett szert a közös európai felsőoktatási tér kialakítására törekvő felsőoktatás-politikában.

A Bolognai Nyilatkozat már kiemelt fontosságot tulajdonít az akkreditációnak, és a hallgatói mobilitást, az intézmények közötti átjárhatóságot, a fokozatok elismerését, valamint a képzés minőségét elősegítő tényezőként értékeli. Németországban az akkreditáció az elmúlt évek helyi és nemzetközi felsőoktatási reformtörekvéseinek hozadékaként került bevezetésre.

A felsőoktatási erőviszonyok alakulása

Állam – intézmény – társadalom

Az akkreditáció bevezetésekor Németország – a fennálló rendszerek tanulmányozása mellett (1) – egy saját modell ki-

dolgozása mellett döntött. A Bakkalaureus/Bachelor vagy Magister/Master fokozatok (a továbbiakban B-/M-fokozatok, illetve -programok) meghonosítása kapcsán a nemzetközi végzettségek sokszínűsége miatt egy önálló német út kijelölése vált szükségessé. Heimer és Schneider elmélete (2) alapján az akkreditáció országonként aszerint változik, hogy a felsőoktatási intézmények, az állam és a társadalom úgynevezett Clark-háromszögének viszonyrendszerében az illető ország felsőoktatása hol helyezkedik el. A német rendszert az erős állami befolyás jellemezte és jellemzi ma is. Az akkreditáció az állam-intézmény viszony lazulását hozta, erősödött az egyetemek és szakfiskolák auto-

nómiája, de ez egyben a társadalmi igényekhez való alkalmazkodás feltételének megvalósulásával járt együtt. Az akkreditáció tehát a háromszögben ható erők megváltozását vonja maga után, úgymond kiegyenlítő szerepe van. Az eljárás bevezetése ezért a felsőoktatás állami szerepvállalása körüli vitákat indított el Németországban, ahol az oktatást hagyományosan az állam feladatának tekintik és felelősségét hangoztatják. Az államnak kell fenntartóként gondoskodnia a minimumkövetelmények teljesítéséről és a fokozatok egyenértékűségéről. Az akkreditáció bevezetését ezért néhányan struktúráváltásnak fogják fel, piaci orientációról, sőt amerikanizálódásról beszélnek. Az akkreditáció a szemükben tehát egy más, a némettől idegen rendszer része. A kép azonban ennél jóval összetettebb, hiszen az akkreditáció bevezetése egy felülről induló felsőoktatási reformcsomag része volt, amely azonban az állam visszaszorulását hozta, és a felsőoktatás társadalmi elszámoltathatóságának felértékelését célozta – szemben az állammal. A képzés tartalmi részének kialakítása a korábnál nagyobb mértékben került az intézmények hatáskörébe. (3) Tehát miközben az állam térnyerése csökken, irányítóként továbbra is jelen van. Fontos azonban leszögezünk, hogy az akkreditáció csak „iránytűje” a vázolt folyamatnak, ugyanis az akkreditáció nem terjed ki az egész német felsőoktatásra. A német erőteret ezenkívül az is jellemzi, hogy az állam hatásköre a szövetségi alapon álló államszervezet révén is széles.

Az állami ellenőrzés változásai

Németországban, illetve egész Európában az állam és a felsőoktatás viszonyrendszere jelentős átalakuláson ment keresztül. Az új struktúrát a következő kulcsszavakkal lehetne jellemezni:

- adminisztratív → aktíváló állam;
- részletekbe menő szabályozás → célokat leszögező keretszabályozás;
- főként bemeneti → főként kimeneti finanszírozás;
- dereguláció, decentralizáció;

– közös felelősség a pénzügyekért és a feladatok teljesítésért;

– új irányítási modellek;

– autonómia és minőségbiztosítás. (4)

Németországban a keret-vizsgaszabályzatok (Rahmenprüfungsordnung) jelentettek – és az ún. diplomát adó programok esetében továbbra is jelentik – az állami irányítás egyik fontos eszközét. Feladatuk, hogy biztosítsák az ugyanazon nevű végzettségek összehasonlítását a tartományi kereteken túl. A keret-vizsgaszabályzatok részletekbe menő, programspecifikus, szakmai-tartalmi szabályozásokat tartalmaznak a képzési időt, a program besorolását, a heti óraszámot, a szakvizsgát, illetve bizonyos esetben a gyakorlati időt illetően. A keret-vizsgaszabályzatok általános részében a vizsgáztatással kapcsolatos előírásokat fogalmazták meg. A keret-vizsgaszabályzatok rendszerét számos kritika érte. Bírálták rövidlátósága, nehézsége, innováció-ellenessége miatt. Egy-egy programra érvényes keret-vizsgaszabályzat megújítása sokszor éveket vett igénybe, így előfordult, hogy megszületésekor rögvest elavultnak is volt tekinthető. Az elmúlt időszakban egyre nehezebbé vált ezért megnyerni a tudományos élet képviselőit az egyes szabályzatokat megreformáló szakbizottságokba. (5) A felsőfokú szakképzés jelentőségének megnövekedése, a felsőoktatásra nehezedő nyomás, a társadalom és a gazdaság új és új elvárásaihoz való igazodás szükségessége indokolta tettek egy más struktúrában való gondolkodást. Ez az új rendszer az akkreditáció. (6)

Az akkreditáció szervezeti kereteit és az eljárás menetét a Kultusministerkonferenz (KMK) és a Hochschulrektorenkonferenz (HRK) közösen alakította ki. Tartalmi kérdésekbe azonban nem akartak beleszólni. Az új programok tartalmi értékelése a szakértők jogosítványa lett. Az állami szabályozás egyes elemei azonban továbbra is megmaradtak, és a Hochschulrahmengesetz (HRG) törvényi szabályozásai érvényben maradtak. A KMK csak általános, szerkezeti kérdésekben foglalt állást. Szabályozta a képzési időt szakra és végzettségre vonatkozó differenciálás nélkül, a

képzési rendszert (egymásra épülő, szakmára képesítő képzési struktúra, kreditrendszer, modulrendszer), az általános felvételi követelményeket és az átjárhatóság szabályait, a programok indítását és ezzel kapcsolatban a végzettségeket, ezek értékét. (7)

A tartományok hatáskörébe tartozik az egyes programokra vonatkozó felvételi követelmények meghatározása vagy az oktatók alkalmazásához szükséges kritériumok megadása. A tartományok megállapodásban programonként rögzítették a B-/M-fokokat megszerzéséhez szükséges tanulmányi idő hosszúságát, megegyeztek az új fokozatok elnevezésében és ezek intézménytípustól független karakterében. A tartományok közös

feladata továbbá az intézmények közötti átjárhatóság lehetőségének és a fokozatok egyenértékűségének szabályozása. A KMK szerkezeti előírásain keresztül a közös feladatok beépíthetőek az akkreditációba, hiszen ezek az összes akkreditációs ügynökségre kötelezőek. Mivel a tartományok

ezen jogai és kötelezései a Felsőoktatási Keretörvényben is le vannak fektetve, hogy az egyéni és közös felelősségük biztosítva legyen, a tartományok képviselői helyet kaptak a központi akkreditációs szervezet, az Akkreditierungsrat (AR) tagjai között. (8)

A tartomány beleegyezése a feltétele az új program indításának vagy létező program esetén a vizsgaszabályzat megváltoztatásának. A tartomány a lefolytatott eljárásban megvizsgálja, vajon a program kompatibilis-e a tartományi oktatási tervvel, rendelkezésre állnak-e az indításhoz szükséges anyagi eszközök, a program vizsgaszabályzata összhangban van-e a tartományi vizsgáztatási joggal, valamint hogy betartották-e a keret-vizsgaszabály-

zat, illetve az új programok esetén a KMK rendelkezéseit. A tartományi engedélyezés az akkreditáció bevezetése után is megmaradt, ez utóbbi csak annyiban érintette, hogy a sikeres akkreditációt a tartományok többségében a programindítási engedély megadásához kötik, az engedélyezési eljárás ezáltal megrövidült. Az állam legfőbb fenntartóként felelős ugyanis az intézményekben folyó képzésért, joga van bele szólni a programstruktúrába. (9)

Az akkreditáció kialakulása

Az akkreditáció bevezetése csak egyik eleme volt az 1990-es évek felsőoktatási reformcsomagjának. A német felsőoktatás napjainkban a változások korát éri. A nö-

A német akkreditációs rendszer kétszintű. Az AR irányító és koordináló szerepet tölt be, valamint a programok akkreditálását végző akkreditációs ügynökségeket (Akkreditierungsagenturen) akkreditálja. Ez a decentralizált akkreditációs rendszer a létrehozók véleménye szerint a német föderális alapon álló oktatási rendszernek jobban megfelel, mint az egy akkreditációs szervezettel felálló szisztéma.

vekvő hallgatói létszám, a minőségi problémák, a tanulmányi idő meghosszabbodása, az állam takarékosági politikája, a felsőoktatási globalizáció reformintézkedések sorát indította el. A folyamat végső célja a felsőoktatás nemzetközi versenyképességének emelése. A reform egyes elemei a következők voltak:

– szerkezeti átalakítás: az angolszász, egymásra épülő bachelor és master fokozatok bevezetése;

– a minőségbiztosítás fontosságának hangsúlyozása: az akkreditáció elindítása, az evaluáció kötelezővé tétele;

– az oktatók és kutatók szolgálati jogainak és bérezésének a reformja (ennek keretében az ún. juniorprofesszori állások meghirdetése, törekvések a habilitáció megszüntetésére stb.);

– a finanszírozás több lábra állítása (globális intézményi költségvetésre való áttérés, ezáltal a pénzügyi autonómia növelése, a tandíj bevezetésének kérdése, nem állami, illetve tartományi források bevonása), piaci hatások érvényesülése a felsőoktatásban;

– a gazdálkodó és szolgáltató felsőoktatási intézmény megteremtése (az intézmény saját profil kialakítására törekszik, az oktatás és a kutatás minőségét vizsgáló eljárások mögött a befektetők megnyerése, illetve a támogatás igazolása áll). (10)

Az akkreditáció ennek a reformprogramnak a részét képezi, és szorosan illeszkedik a „Bolognai folyamat”-ba. Heimer és Schneider a „reformdugó” hajtóerejének nevezi. (11)

Az akkreditáció németországi meghonosítása szorosan összefügg a B-/M-programok bevezetésével, amelyet a HRG 1998. augusztusi módosítása tett lehetővé. A reform céljai:

- a képzési kínálat rugalmasabbá tétele;
- a német felsőoktatási intézményekben szerzett végzettségek nemzetközi elfogadásának javítása;

- ezáltal a hallgatói mobilitás erősítése, a német felsőoktatás vonzóvá tétele a külföldi hallgatók számára.

Az egymásra épülő, modulokból álló, gyakran interdiszciplináris programok, amelyek a reformot kidolgozók szándéka szerint rugalmasan reagálnak a tudomány, a gazdaság és a hallgatók igényeire és gyors tartalmi megújódásra képesek, az állami szabályozás új formájának bevezetését tették indokolttá, egy, a korábbinál gyorsabb és több szereplőt bevonó eljárást, az akkreditációt. (12)

Az akkreditáció fogalma tehát egy minőségbiztosítási eljárást takar, amelyet a KMK legutóbbi határozata így definiál:

Az akkreditáció létrehozásának célja a tartományokat és a felsőoktatási intézményeket átfogó minőségbiztosítási rendszer kialakítása volt. Az akkreditáció olyan formalizált és objektíválható eljárás, amelynek során megvizsgálják, hogy egy tanulmányi program szakmai és tartalmi szempontok szerint, valamint a szakmai relevanciája szempontjából megfelel-e a minimum-követelményeknek. (13)

Az akkreditáció általános céljait a KMK határozta meg, majd az Akkreditierungsrat (AR) premisszaként fogadta el. A lefektetett célok az alábbiak:

- minőségbiztosítás;
- a tanulhatóság igazolása;

- a sokszínűség lehetővé tétele;
- az átláthatóság biztosítása. (14)

A HRK plénuma 1998. július 6-án hozta meg döntését az akkreditáció bevezetéséről. A HRK határozatára hivatkozva a KMK 1998. december 3-án döntött az akkreditáció bevezetése mellett. A tartományi oktatási miniszterek az új programok indítása szempontjából a tartományok illetőségére és felelősségére való tekintettel szétválasztották az akkreditációt az állami engedélyezéstől, és egy tartományok feletti Akkreditációs Tanács (Akkreditierungsrat) létrehozásáról határoztak. Az akkreditációs rendszert kialakító és felügyelő Akkreditierungsratot (AR) a HRK és a KMK közösen alapította, tagjait együttesen választották ki. Az AR 1999. július 7-én alakult meg, titkársága 1999. novemberében vette fel munkáját a HRK szervezetén belül. Az AR három év próbaidőt követően – a 2001 őszen lefolytatott evaluációs eljárást követően – 2002 óta működik végleges formájában. Az AR munkáját négy szereplős erőterben folytatja. Tekintettel kell lennie az állami felelősségre, a tudományos közösség szakmai kompetenciájára, az intézményi autonómiára és a munkaerőpiac érdekeire. (15) Ezt tükrözi tagságának összetétele is: a testületben helyt kaptak a tudomány, az állam, a gazdaság (a munkaadói oldal és a munkavállalók érdekvéonyesítő szervei, a szakszervezetek) képviselői, valamint egyetemi és szakfőiskolai hallgatók.

A német akkreditációs rendszer kétszintű. Az AR irányító és koordináló szerepet tölt be, valamint a programok akkreditálását végző akkreditációs ügynökségeket (Akkreditierungsagenturen) akkreditálja. Ez a decentralizált akkreditációs rendszer a létrehozók véleménye szerint a német föderális alapon álló oktatási rendszernek jobban megfelel, mint az egy akkreditációs szervezettel felálló szisztéma. (16)

Az Akkreditierungsrat megalakulását követően az alábbi feladatok elvégzéséhez látott hozzá:

- a B- és az M- programok tartalmi megkülönböztetéséhez referenciakeretek (Referenzrahmen) kidolgozása;

– az ügynökségek akkreditálásához szükséges eljárás, a szervezeti alapelvek, valamint a döntéshozatali szempontok kidolgozása;

– a programok küszöbön álló bevezetése miatt azonnal meg kellett kezdenie az akkreditációs ügynökségek akkreditálását;

– az eljárás kidolgozása az általa lefolytatott akkreditációhoz. (17)

Az AR első feladata a minőségi kritériumok kialakítása volt, hogy ezen szempontok alapján megkezdődhessen a B-/M-programok (18), valamint az akkreditációs ügynökségek akkreditálása. Ennek érdekében úgy határoztak, hogy a testület hatáskörébe ne csak az akkreditációs ügynökségek akkreditálása és a rendszer felügyelete tartozzék, hanem – kivételes esetben – maga is akkreditálhasson programokat, ezáltal a maga által felállított szempontrendszert kipróbálhassa, továbbfejleszthesse. Az Akkreditierungsrat 1999. november 30-án fogadta el a „Mindeststandards und Kriterien zur Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister” című határozatot, amelyben az ügynökségek és a programok akkreditálásához szükséges minimumkövetelményeket és kritériumokat szabta meg. (19)

Az akkreditáció alá vonhatók az állami és az államilag elismert, magán felsőoktatási intézményekben működő B-/M-programok, valamint – a KMK legújabb határozata szerint – azok a diplomával és magiszteri fokozattal záruló képzések, amelyekre nincsenek keret-vizsgaszabályzatok, vagy a fennállóak elavultak. (20)

A programok akkreditálása alapvetően nem az AR feladata, hanem az e célból általa akkreditált ügynökségeké. Ezen ügynökségek területi és szakmai alapon szerveződnek. Jelenleg hat akkreditált ügynökség működik az országban, melyek közül három ún. regionális (ZevA, ACQUIN, AQAS), három pedig ún. szakmai ügynökség (FIBAA, ASIIN, AHPGS). (21) Előbbiekk nevével ellentétben nem korlátozzák tevékenységüket egyes tartományokra, a kifejezés részint az alapítókra utal (a

ZevA-t például alsó-szászországi felsőoktatási intézmények hozták létre), illetve a mögöttük álló tartományi támogatásra. Megkülönbözteti őket a többi ügynökségtől, hogy tudományterületi megkötés nélkül az összes program akkreditálását elvállalják. (22)

A központi akkreditációs szervezet – az Akkreditierungsrat

Az AR feladatait a KMK 2002 szeptemberében az alábbiak szerint határozta meg:

– akkreditációs ügynökségek akkreditálása meghatározott időre, és ennek következtében akkreditációs jogosítvány átadása, valamint az ügynökségek reakkreditálása;

– az ügynökségeken keresztül a felsőoktatási intézmények ellenőrzése, vajon teljesítik-e feladatukat;

– az akkreditációs eljárással szemben támasztott minimumkövetelmények megfogalmazása;

– a nemzetközi minőségbiztosítási hálózatokban, akkreditációs szervezetekben az AR feladata, hogy a német érdekeknek érvényt szerezzen; az AR ezen felül figyel arra, hogy az ügynökségek között egészséges verseny alakulhasson ki, közvetít közöttük, támogatja a kommunikációt. (23)

Az akkreditációt az akkreditációs ügynökségek végzik, maga az AR csak kivételes esetben, tartományi megkeresésre folytatja le az eljárást, ha például még nem működik az adott szakterületen akkreditációs ügynökség. Az AR eddig néhány program akkreditálását hajtotta végre. Célja elsősorban a tapasztalatszerzés volt. A KMK 2002. évi határozatai azonban az AR-tól ezen tevékenység elhagyását kérik, mert ellentétben áll irányító és koordináló szerepével. Az AR feladata a szabad akkreditációs piac biztosítása. Az intézmények ugyanis maguk választják ki a tetszésüket elnyerő ügynökséget, lehetőségük nyílik azonban arra is, hogy egy külföldi akkreditációs szervezetet kérjenek fel erre a feladatra. (24) Őket terheli az eljárás finanszírozása is.

Akkreditációt csak olyan ügynökség végezhet, amelyet az AR korábban már akkre-

ditált. Az ügynökségeknek ehhez a következő követelményeknek kell megfelelniük:

- szervezeti függetlenség a felsőoktatási intézményektől, a gazdasági és hivatási egyesületektől, szövetségektől;

- intézménytípustól független akkreditáció (hochschulartenübergreifende Akkreditierung);

- nemzeti és nemzetközi kompetencia igazolása, programot és szakot átfogó akkreditáció (studiengang- und fächerübergreifende Akkreditierung);

- követhető és átlátható akkreditációs eljárás;

- kompetencia igazolása a szakvéleményezés kritériumai és szempontjai, valamint a személyi feltételek alapján;

- belső minőségbiztosítási eljárások, megfelelő dokumentációs és információs rendszer. (25)

Az ügynökségek feladatait az AR az alábbiakban határozta meg:

- a minimumkövetelmények felülvizsgálása és megállapítása, a B-/M-programok minőségének biztosítása a benyújtott koncepciók vizsgálata, illetve az esetleges evaluációs eredmények alapján;

- a képzés, valamint a programok „tanulhatóságnak” megvizsgálása, különösen a hallgatók szakmai felkészültségének ellenőrzése (a megszerzett tudás, illetve kompetenciák birtokában elhelyezkedésük után milyen szakmai fejlődésre lehet számítani);

- világos kép adása az intézmények differenciált képzési struktúrájáról;

- a minimumkövetelmények betartásának ellenőrzése. (26)

Intézményi önállóság deklarálásán és a tevékenységi kör meghatározásán túl az AR olyan kérdéseket is rendezett, mint a szakértők javadalmazása, a munkaerőpiaci oldal és a hallgatók bevonása, nemzetközi együttműködés, az akkreditáció módszertana és az eljárás, a költségterv elkészítése, illetve a pénzfelhasználás átláthatóvá tétele.

A központi akkreditációs szervezet az Akkreditierungsratból és az ennek munkáját segítő Titkárságból áll. A Titkárság a folyó ügyek intézésére jött létre. A Titkárságvezető és munkatársai az AR elnökének szakmai

vezetésével végzik munkájukat. A munkaadói jogokat felettük a KMK főttkára gyakorolja. A Titkárság dolgozóit az AR elnökének javaslatára nevezik ki, a KMK Titkárságára vonatkozó szabályok alapján. (27)

Az Akkreditierungsratnak 16 tagja van, akik társadalmi munkában látják el tisztségüket. Csak a feladatuk végzéséhez szükséges úti- és szállásköltségüket térítik meg, illetve a tanácskozások idejére napidíjat kapnak. Az AR jelenlegi elnöke *Hans-Uwe Erichsen* professor, a jogtudományok doktora, a Rektori Konferencia (HRK) korábbi vezetője. Az AR tagjai között az ez év január 1-jén életbe lépett KMK-határozat a felsőoktatási szféra visszaszorulását hozta a tartományok képviselőivel szemben. A Tanács jelenleg a következő tagokból áll:

- a felsőoktatási intézmények képviselői (4 fő);

- a tartományok képviselői (4 fő);

- a szakma képviselői (5 fő), köztük a tartományi munkaügyi minisztériumok és a szakszervezetek egy-egy képviselője;

- a hallgatók (2 fő);

- két külföldi szakértő.

A felsőoktatási intézmények képviselőit és a hallgatókat a HRK, a tartományok képviselőit pedig a KMK nevezi ki. A munkaadók és a munkavállalók szervezetei, valamint a HRK és a KMK bízza meg a szakma 1–1 képviselőjét. A tartományi munkaügyi minisztériumok képviselőjét a KMK jelöli ki a szövetségi Belügyminisztériummal egyetértésben. A külföldi tagokat a HRK és a KMK közösen nevezi meg. Az AR tagjait a HRK és a KMK elnöke négy évre bízza meg, s ez az időtartam tetszés szerint meghosszabbítható. A Tanács maga választja meg elnökét és annak helyettesét szintén négy esztendőre, amely később meghosszabbítható. Mindkettőjük csak az intézmények és a tartományok képviselői közül kerülhet ki, nem tarthatnak azonban ugyanabba a csoportba. (28)

Az AR döntéseit egyszerű többséggel hozza, a tartományok képviselőinek egyes esetekben azonban vétőjoguk van (az akkreditációs eljárásra vonatkozó azon előírások esetén, amelyek összekapcsolódnak a KMK szerkezeti előírásaival, mint

például a vizsgaszabályzatra, a képzési időre, a programok, szakok beosztására, az óraszámra vonatkozó szabályzatok). (29)

Az AR Bonnban székel, a KMK Titkárságának épületében. A Titkárság a Titkárságvezető mellett két munkatárs dolgozik. Az AR tagjainak megközelítőleg másfél-kéthavi rendszerességgel tartott üléseinek helyszínei azonban változnak. 2002-ben az ülések felére (négy összejövetel) nem Bonnban került sor. (30)

Az AR munkáját – külföldi szakértőkkel és egyfajta ellenőrző hatóságként – a KMK és a HRK rendszeresen, megközelítően öt évenként evaluálja. (31) Az első evaluációra 2001-ben került sor.

Az Akkreditierungsratot működése első három évében egy tudományos alapítvány, a Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft finansírozta. Az AR-nak más forrásból nem voltak bevételei, saját program-akkreditációs munkáját ellenszolgáltatás nélkül végezte. (32) 2002-től az AR és Titkárságának finanszírozását a KMK Titkárságának pénzügyi kerete biztosítja, működési költségét tehát a tartományok fedezik. (33) Az AR dologi és személyi költségei ebben elkülönítve szerepelnek, felhasználása felett önállóan rendelkezik. A költségek esetleges kiegészítése a KMK Titkárság költségvetéséért felelős személy beleegyezésével történhet. (34) A KMK szerint a finanszírozás ezen közvetlen módja egyszerűbb és költségkímélőbb, mint az ügynökségeken keresztül történő „megkerülő-finanszírozás”, amely az akkreditációs bevételekre támaszkodva végeredményben szintén állami pénzeszegekből fedezné az AR működését. Az AR Titkárságának a KMK Titkárságához kötése által az AR finanszírozása így egy már működő rendszer keretében megoldhatóvá vált, ezért nem vált szükségessé egy új tartományi vagy egy új közös szövetségi-tartományi finanszírozási rendszer létrehozása. (35)

Az akkreditáció folyamata

Az akkreditációs eljárást – az említett néhány kivételtől eltekintve – az akkreditációs ügynökségek végzik. Az akkreditá-

ció folyamata, az akkreditálás az akkreditációs ügynökségek gyakorlata alapján változik, a fennálló különbségek azonban nem érintik ennek lényegét, az eljárás főbb pontjai azonosak.

Az egyes akkreditációs ügynökségek tagságukat illetően három nagy csoportba sorolhatók. Az egyik végletet azok a szervezetek jelentik, amelyek kizárólag a felsőoktatási szférához kötődnek (ilyen a ZeVA és az AQAS), a másik szélén pedig azok az ügynökségek helyezkednek el, amelyeket egyértelműen a szakma hozott létre (pl. a FIBAA). Az ügynökségek többsége azonban egyszerre akarja tömöríteni az intézményi és a szakmai oldalt.

Az akkreditálás menete általában a következő:

- az ügynökség megkeresése, előzetes tájékozódás, esetleg tanácskozás;
- az intézmény akkreditációs kérvényt nyújt be a kiválasztott ügynökségnek;
- az intézmény esetleges tájékoztatása a benyújtandó hivatalos iratokról és az eljárás módszeréről;
- az önértékelés elkészítése az illető ügynökség irányelvei alapján (kulcsszavak: célkitűzések, koncepciók, módszertan, képzés tartalma, tanárok, hallgatók, felszereltség, minőségbiztosítás);
- az ügynökség által felkért külső szakértők tartalmi-szakmai véleményezése, helyszíni szemle (beszélgetés az intézmény vezetésével, a programfelelőssel, az oktatókkal és a hallgatókkal, a program bemutatása, a laborok, könyvtárak stb. megtekintése, zárótanácskozás);
- a szakértői javaslat eljuttatása az ügynökség döntéshozatali testületéhez;
- az intézmény, esetleg – amennyiben létezik ilyen szerv – az ügynökség illetékes szakbizottságának tájékoztatása a javaslatról;
- az intézmény (és a szakbizottság) lehetséges állásfoglalása a javaslatról;
- az ügynökség döntéshozatali testületének döntése a program akkreditálásáról, majd ennek nyilvánosságra hozatala;
- az AR tájékoztatása az akkreditációról, a zárójelentés elküldése, az akkreditált program feltüntetése az AR honlapján. (36)

Az akkreditáció általános kritériumait az AR fektette le. A kritériumok röviden így foglalhatók össze:

- a tanterv minősége és nemzetközisége (a tananyag, a tantárgyfelosztás és a képzés rendszere alapján);

- az alapos, következetes koncepció alapján a végzettek alkalmasak-e a szakmai munkára;

- a végzettek lehetséges szakmai előmenetelének megbecsülése a képzés keretében elsajátítottak alapján;

- az intézmény „személyi feltétele” (oktatói, kutatói stb. gárda);

- az infrastrukturális és tárgyi feltételek;

- M-programok esetén a felvételi követelmények;

- átjárhatósági lehetőségek a régi és az új programok között. (37)

Az akkreditálás – a HRK, a KMK és az AR kritériumrendszere alapján – az ügynökség által kidolgozott akkreditációs követelmények szerint történik. Az ügynökségek meghatározott időre akkreditálnak egy-egy programot, ennek lejárta után újra- vagy reakkreditáció szükséges.

Az intézményeknek a felsőoktatási szféra képviselőin keresztül áttételesen képviselőjük van az akkreditációs ügynökségek tagságában, illetve a döntéshozó testületekben. Ezen utóbbiak összetétele meglepően eltér egymástól. Az ügynökségekben a paritás elve alapján a felsőoktatás (az intézmények és a hallgatók) és a szakma, a gazdaság is képviseltetve van, azonban előbbi általában nagyobb súlyban. A FIBAA esetében a társadalom és a gazdaság jelenik meg nagyobb arányban a döntéshozatali testületben.

A KMK határozata alapján az akkreditáció nem helyettesíti az állam elsődleges fe-

lelősségét a felsőoktatási programok indítását illetően. (38) Ennek értelmében a programok indításának állami engedélyezése továbbra is a tartományok kezében marad. Az akkreditáció bevezetését követően azonban a tartományok egyre inkább afelé hajlanak, hogy a saját maguk által lefolytatott eljárás helyett az akkreditációt tekintsék az engedélyezés feltételének. Jelenleg a 16 tartomány közül mindössze egy (Sachsen-Anhalt) nem említi az akkreditációt az engedélyezéssel kapcsolatban. A többi tartomány azonban az engedélyezést lényegében az akkreditációhoz köti. Különbség csak ennek szigo-

rúságát illetően van közöttük. Egyes esetekben az akkreditáció kötelező feltétel (Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen [2002/3 nyári szemeszertől] és Rheinland-Pfalz tartományokban), másutt időleges engedélyezésre ugyan sor kerülhet, a végső állami elismerés azonban csak az akkreditációt követően történhet meg (Baden-Württem-

A legtöbb kritika a felsőoktatás felől éri az akkreditációt. Főleg a hagyományos, nagynevű egyetemek maradtak meg a régi rendszer mellett, kevés új programot indítottak, így az akkreditáció is alig érintette őket. Főként ők nehezményezik, hogy az akkreditációval egy külső szervezetnek kell alávetniük magukat, tehát szabadságuk korlátozásának fogják fel. A felsőoktatási intézmények nagy része az akkreditációt kényszerként fogta fel, egy újabb kötelező vizsgálatnak az állami (tartományi) eljárás mellett.

berg, Bayern, Brandenburg, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen) vagy pedig előírják, hogy az intézménynek a programindítással egy időben be kell nyújtania az akkreditációs kérvényt (Berlin, Bremen). (39)

Az állam tartományi szinten fontos szerepet tölt be az ügynökségek finanszírozásában is. Több tartomány vállalta, hogy egyes ügynökségeket működésük első éveiben támogatni fog. Tartományi támogatásban három ügynökség részesül: a ZevA, az ACQUIN és az AQAS. Ezt a tényt azonban a többi ügynökség az egyenlő versenyhelyzet megsértésének fogja fel. Hiszen míg ők kizárólag az

akkreditációs bevételekből és a tagdíjakból tartják fenn magukat, az említett három ügynökség jelentős állami támogatásban részesül, így az akkreditáció eljárási díját alacsonyan tudja tartani. Ráadásul a „saját” tartományaik felsőoktatási intézményei részére különösen kedvező díjat szabnak ki. Az állam az akkreditálás menetébe is beleavatkozik azáltal, hogy egyes tartományokban az intézménynek az akkreditációs kérvényt először el kell küldenie az illetékes tartományi minisztériumhoz is, amely megvizsgálja, vajon az állami jóváhagyás feltételeinek megfelelő-e, majd ezen előzetes kontrollt követően továbbítja az ügynökségnek. (40) Mivel a tartomány a „saját” regionális ügynöksége jó gazdasági helyzetében, illetve támogatása megterülésében érdekelt, ezen jogával élve könnyen beleavatkozhat a szabadpiaci helyzetbe. A tartományi minisztériumi bürokrácia számos esetben tartalmi kérdésekben is beleszól az akkreditációs kérvények összeállításába, ez pedig már túlmutat a tartományi tervezés hatáskörén. Habár a keret-vizsgaszabályzatok nem vonatkoznak a B-/M-programokra, a tartalmi szabályozás kikerült az oktatási minisztérium feladatköréből, hivatalnokai sok esetben részint látens, részint közvetlen módon befolyást gyakorolnak az akkreditáció tartalmi követelményeire. (41)

Az ügynökségek döntéshozatali testületeinek, illetve a látogató bizottságoknak az összetételére az állam (tartományok) nincs(nek) befolyással. A látogató bizottságokba a tudomány és a szakma képviselői kapnak meghívást. Tanácskozási joggal azonban – úgy a ZevA, mint az ACQUIN esetében – a döntéshozatali fórum munkájában részt vesz a tartományi oktatási minisztérium képviselője.

Az új programok népszerűsítése, valamint a hallgatói érdekek megvalósítása érdekében fontos szerepet kap a hallgatók bevonása az akkreditációba. Az AR 2000 nyarán Hallgatói Akkreditációs Egyesületet (Studentischer Akkreditierungspool) alapított az egyes hallgatói szervezetek bevonásával, hogy ezáltal a diákok ne csak az AR munkájába, hanem magába az akk-

reditálásba is könnyebben bevonhatók legyenek. (42)

Az intézmények, vagyis a felsőoktatási szféra és az állam mellett az akkreditáció harmadik szereplője a gazdaság, a felhasználói oldal. Egyes ügynökségek tagságában – ahogy azt fentebb említettük – a gazdaság alapítóként is megjelenik, a döntéshozatali testületben pedig mindenütt jelen vannak képviselői.

Az akkreditációs rendszer működésének problémái – megoldási javaslatok

– Az eljárás formalitássá válhat: az akkreditáció (és az evaluáció) az állami bürokráciát egy újabb, minőségbiztosítási bürokráciával helyettesíti.

– Az intézmények túlterheltsége („virus accrediticus”).

– Minőségbiztosítási szakembergárda kialakításának következménye lehet, hogy intézményi/tanszéki szinten kevesebb döntési jogkör marad.

– A Bolognai folyamat tükrében az akkreditáció nemzetközivé tétele: nemzetközileg elismert ügynökségek létrehozása, nemzetközi együttműködése az ügynökségeknek, az akkreditáció nemzetközi követelményének kidolgozása.

– Az AR függetlenségének garantálása, szerepének erősítése.

– A tartományok akkreditációs politikájának összehangolása.

– Az akkreditációs dugó felszámolása (jelenleg mindössze hat ügynökség működik, 1-1 eljárás átfutási ideje azonban több – átlagban hat – hónapot tesz ki).

– A jogosítvány odaítélésének ideje ügynökségekként változik, a lényeges különbségek felszámolása szükséges, kiváltképp az akkreditáció drágasága miatt.

– A reakkreditálás eljárásának kidolgozása még nem történt meg.

– A különböző profilú (gyakorlatközpontú és elméleti) B-/M-programok akkreditálása ennek tekintetbevételével történjen.

– Az AR és az ügynökség közötti együttműködés javítása elkerülhetetlen.

– Az akkreditáció bevezetésekor, az AR létrehozásakor az állam háttérbe vonult. Az akkreditációs követelményrendszerek központilag igen tágan vannak megfogalmazva, értelmezésük az ügynökségekre marad, aminek negatív következménye, hogy bizonytalanságot szül.

– A harmadfokú rendszer akkreditálása nem megoldott. Egyes, jelenleg nem a felsőoktatás keretében folyó képzések is akkreditáltatni szeretnék magukat.

– Az akkreditáció túl nagy anyagi terhet ró az intézményekre, hiszen jelenleg 15 és 25 ezer euro közötti költséggel kell számolniuk az intézményeknek programonként. (43)

– A minimumkövetelmények szerinti akkreditáció helyett esetleg minőségi szintek szerinti akkreditáció lenne szükséges.

– Nem tisztázott – és jelentős véleménykülönbségek vannak e tekintetben az állam és a tartományok között (44) –, hogy milyen végzettséget adnak az új programok. (45)

Jövőképek, elképzelések

A német felsőoktatási tér szereplői között konszenzus alakult ki abban a kérdésben, hogy a jövőben az akkreditáció és az evaluáció közelítésére, összekapcsolására feltétlenül szükség van. A felsőoktatási intézmények a költségek megtakarítása és az eljárásokkal járó munka csökkentése érdekében szorgalmazzák a döntést, amelyet maguk az akkreditációs ügynökségek, valamint az AR is támogatnak. Az elképzelések szerint a programok reakkreditálása egyszerűsített eljárás alapján történne, amely inkább evaluációnak fogható fel. Az akkreditációt követő – törvény által is előírt – sikeres evaluáció alapján az újbóli akkreditációra a látogató bizottság helyszíni szemléje nélkül, az önértékelés alapján is sor kerülhetne. A KMK 2002. márciusi határozata már ebbe az irányba mutat, bár továbbra is hangsúlyozza a két eljárás különbözőségét, főként a célokat illetően, de a 2002. szeptemberi határozat már lehetővé teszi az akkreditáció során az evaluációs eredmények figyelembevételét. (46)

Az akkreditáció tárgya egyelőre csak program lehet Németországban. Intézmény-akkreditáció csak a tervekben szerepel, kiváltképp a magánintézményekkel kapcsolatban, de találkozhatunk olyan elképzelésekkel is, amely az akkreditáció több lépcsős bevezetéséről beszél (Studiengang – Fachbereich – Institution), az intézményi akkreditáció eszerint egy későbbi akkreditációs körben valósulhatna meg. A Wissenschaftsrat (WR) 2000-ben részletes tervet dolgozott ki magán felsőoktatási intézmények akkreditációjával kapcsolatban. A felvázolt eljárás lényegét és menetét tekintve megegyezik a mostanival, maga a rendszer azonban párhuzamosan működne a jelenlegivel. A WR maga döntene az akkreditációról, az eljárás lefolytatására pedig saját keretén belül hozna létre egy Akkreditációs Bizottságot. (47) A KMK azonban helyteleníti a párhuzamos akkreditációt, támogatja viszont az akkreditáció tárgykörének kiterjesztését. (48)

*

2002. december 16-ig a kb. 1600 B-/M-programból összesen 175 program (64 BA és 111 MA) akkreditálása történt meg Németországban. A legtöbb döntésre 2001 és 2002 folyamán került sor. A jogosítványt az egyes programok 4–7 évre kapták meg. Az egyes ügynökségek – alapításuk évének megfelelően – különböző arányban vettek részt az eljárásban. Hogy az intézmények számára megtérül-e a befektetett pénzösszeg és munka, valamint az ügynökségek életképesek maradnak-e, ez csak a jövőben derül ki. Az akkreditáció (és főként a B-/M-programok bevezetése, a felsőoktatás szerkezeti átalakítása) jelenleg élenként foglalkoztatja a német felsőoktatás szereplőit, nyilvánosan azonban egyre kevesebben kérdőjelezik meg létjogosultságát, éppen a reformfolyamatba való illeszkedése miatt, amelynek szükségessége kérdésében széleskörű konszenzus alakult ki.

A legtöbb kritika a felsőoktatás felől éri az akkreditációt. Főleg a hagyományos, nagynevű egyetemek maradtak meg a régi rendszer mellett, kevés új programot indi-

tottak, így az akkreditáció is alig érintette őket. Főként ők nehezményezik, hogy az akkreditációval egy külső szervezetnek kell alávetniük magukat, tehát szabadságuk korlátozásának fogják fel. A felsőoktatási intézmények nagy része az akkreditációt kényszerként fogta fel, egy újabb kötelező vizsgálatnak az állami (tartományi) eljárás mellett. (49) A legnagyobb az érdeklődés a szakfőiskolák körében, amennyiben pedig a tudományterületeket nézzük, főként a műszaki, gazdaság- és természettudományok művelői néztek nagy várakozással a reform felé, és ezen területeken alakult a legtöbb új program is. (50)

Az akkreditáció elől azonban nem tud kitérni a felsőoktatás, ezért megpróbálja pozitív oldalát tekinteni. Elsősorban szerkezeti és tartalmi reformokat vár tőle, átláthatóbb irányítási mechanizmust, a színvonal emelkedését, a képzés életközeli és gyakorlatiasabbá tételét. Az új, egyelőre hibrid felsőoktatási rendszer, illetve ennek része, az akkreditáció egyelőre kialakulatlan, a felsorolt problémák megoldásra várnak, és ezt követően lehet majd mérleget vonni sikerességét illetően.

A tanulmányban az akkreditációs rendszer szerkezetét kívántuk felvázolni, behelyezve az öt körülvevő oktatáspolitikai erőterbe. Az akkreditációt az állam és a felsőoktatás viszonyrendszerének alakulása felől közelítettük meg, azonban más értelmezés is lehetséges. Az akkreditációt a fogyasztóvédelem egyik formájának is lehet tekinteni, így a felhasználók, a gazdaság (és a hallgatók) felől is megközelíthető.

Jegyzet

- (1) 1998–1999-ben számos tanulmány jelent meg német szakfolyóiratokban az akkreditáció európai és amerikai gyakorlatáról. Ezekben elsősorban az angolszász, főként amerikai gyakorlat kerül bemutatásra (ld. *Schnitzer*, 1999, *Drake*, 2002, stb.). A működő kontinentális európai akkreditációs rendszerek közül kiváltképp a holland említése gyakori (pl. *Richter*, 2001).
- (2) *Heimer – Schneider*, 2000.
- (3) *Heimer – Schneider*, 2000. 473–475.
- (4) Reinhardt, Uwe (2001): Neues Staatsverhältnis und Hochschulautonomie – Instrumente der Struktur-

planung und Qualitätssicherung. In: *Akkreditierung von Studiengängen*. 9.

(5) *Künftige Entwicklung*, 2002. 3–4.

(6) *Heimer – Schneider*, 2000. 475., *Arbeitsbericht*, 2001, 1.

(7) *Künftige Entwicklung*, 2002, 4–5.

(8) Uo. 13–14.

(9) *Künftige Entwicklung*, 2002, 6., 12., *Statut*, 2002, 2.

(10) *Rébay*, 2001, 8–18., *Heimer – Schneider*, 2000, 471.

(11) *Heimer – Schneider*, 2000. 474. A kritikai megjegyzés arra utal, hogy a felvázolt reformok egy része csak javaslatként létezik.

(12) *Arbeitsbericht*, 2001, 2–3.

(13) *Statut*, 2002, 2.

(14) *Heimer – Schneider*, 2000, 475.

(15) *Arbeitsbericht*, 2001, 4–5.

(16) *Künftige Entwicklung*, 2002, 8.

(17) *Arbeitsbericht*, 2001, 5.

(18) Az angolszász, egymásra épülő bachelor és master végzettséget adó programokat az 1998. évi Felsőoktatási Keretörvény (HRG) tette lehetővé, indításukra azonban először a 2000/01-es téli szemeszterben nyílt lehetőség.

(19) *Künftige Entwicklung*, 2002, 5.

(20) *Statut*, 2002, 2.

(21) Az AVI akkreditálása nem történt meg, az ügynökség az ASIIN tagjaként vesz részt az akkreditációban.

(22) *Künftige Entwicklung*, 2002. 10–11.

(23) *Statut*, 2002, 3.

(24) *Künftige Entwicklung*, 2002, 18. és *Statut*, 2002, 3.

(25) Hoyningen-Huene (2001): Qualitätssicherung im Hochschulbereich – der Prozess der Akkreditierung. In: *Akkreditierung von Studiengängen*. 46.

(26) *Heimer – Schneider*, 2000. 476.

(27) *Statut*, 2002, 4.

(28) *Statut*, 2002, 3–4.

(29) Uo. 4.

(30) www.akkreditierungsrat.de

(31) *Statut*, 2002, 5.

(32) *Arbeitsbericht*, 2001, 12.

(33) Jelenleg ez az összeg kb. évente 250 000 euro (*Künftige Entwicklung*, 2002, 20.).

(34) *Statut*, 2002, 4.

(35) *Künftige Entwicklung*, 2002, 20.

(36) *Arbeitsbericht*, 2001, 10.

(37) Börsch, Franz (2001): Standards für Akkreditierungsverfahren. In: *Internationalisierung*. 22.

(38) *Statut*, 2002, 1.

(39) *Entscheidungsgrundlagen*, 2002, 1–5.

(40) Reuke, Hermann (2001): Zum Verhältnis von Evaluation und Akkreditierung im Rahmen der ZevA. In: *Internationalisierung*. 43.

(41) *Bieri et al.*, 2001, 20–21., 24.

(42) *Arbeitsbericht*, 2001, 7.

(43) *Die Einführung*, 2.

(44) *Bieri et al.*, 2001, 21.

(45) 2002. november 7–8-án a HRK bonni konferenciáján (*Qualitätssicherung im Zuge des Bologna-*

Prozesses – Deutschland ein Jahr vor Berlin 2003 elhangzottak alapján.

(46) *Künftige Entwicklung*, 2002, 16. és *Statut*, 2002, 5.

(47) *Empfehlungen*, 2000, 23–37.

(48) *Künftige Entwicklung*, 2002, 7–8.

(49) Reuke, Hermann (2001): Zum Verhältnis von Evaluation und Akkreditierung im Rahmen der ZevA. In: *Internationalisierung*. 46.

(50) Fuchs, Willi (2001): Akkreditierung – aktuelle und zukünftige Herausforderungen der Universitäten und Fachhochschulen. In: *Akkreditierung von Studiengängen*. 53.

(51) A konferenciakötetek esetében az egyes tanulmányokat az irodalomjegyzékben nem tüntették fel. Az idézett tanulmányok szerzői és pontos címe a jegyzetben szerepel.

Irodalom (51)

„Viel Lärm um nichts?“ *Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen*. Tagung an der Universität Rostock vom 6. bis 8. September 1998. Beiträge zur Hochschulpolitik 4/1999.

Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister. Mindeststandards und Kriterien. (2000) Akkreditierungsrat, Bonn.

Akkreditierung von Studiengängen – Zukunft der Hochschule in der Bundesrepublik Deutschland. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2001. HRK, Bonn. *Arbeitsbericht 1999/2000*. http://www.akkreditierungsrat.de/arbeitsbericht_1999-2000.htm
Arbeitsbericht Juli 2001. http://www.akkreditierungsrat.de/arbeitsbericht_juli_2001.pdf

Bachelor und Master, Modularisierung, Akkreditierung. http://www.stura.uni-leipzig.de/publikationen/handblatt_ba-ma.html

Bieri, S. – Brinkman, H. – Mayer, E. – Osterwalder, K. – Schulze, W. (2001): *Bericht der Gutachtergruppe „Evaluation des Akkreditierungsrates“* http://www.akkreditierungsrat.de/KMK_Evaluationsbericht.pdf

Die Einführung von Bachelor- und Masterprogrammen an deutschen Hochschulen. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse. www.che.de/assets/images/Ergebnisse_BM.pdf

Drake, Hans (2002): „*Bachelor und Master*.“ HSW 1/2002, 10–17.

Empfehlungen zur Akkreditierung privater Hochschulen. Wissenschaftsrat. 4419/00, Berlin, 21. Januar 2000. www.wissenschaftsrat.de/texte/4419-00.pdf

Heimer, Thomas – Schneider, Johann (2000):

„*Akkreditierung und Evaluation an deutschen Hochschulen – Ein Königsweg für die Reform deutscher Hochschulen?*“ Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung 69/2., 468–480.

Hochschulmarketing im Aufbruch. Qualität und Wettbewerb (Tagungsbericht). Eine Veranstaltung des Hochschulkonsortiums GATE Germany und des Projekts Qualitätssicherung der HRK am 29. und 30. Oktober 2001 im Bonner Wissenschaftszentrum. (2002) DAAD, HRK.

Hoffmann, Karl-Heinz (2000): „*Mehr Gestaltungsmöglichkeiten für Lehre und Studium*.“ *Forschung & Lehre* 10/2000, 508–10.

Internationalisierung = Evaluation + Akkreditierung? Beiträge der Hochschulpolitik 8/2001. HRK, Bonn.

Künftige Entwicklung der länder- und hochschulgreifenden Qualitätssicherung in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.03.2002. www.akkreditierungsrat.de/KMK_Qualitätssicherung.pdf

Pressemitteilung 06/2000 vom 21. Januar 2000. Sicherung der Qualität privater Hochschulen: Wissenschaftsrat empfiehlt Einführung eines institutionellen Akkreditierungsverfahrens. www.wissenschaftsrat.de/presse/pm_0600.htm

Rébay Magdolna (2001): *A felsőoktatás helyzete Németországban. A finanszírozás kérdése*. (Kézirat) 20. Richter Roland (2001): „*Akkreditierungsverfahren an Fachhochschulen in den Niederlanden*“ *Die neue Hochschule*, 1/2001, 20–22.

Schnitzer, Klaus (1999): „*Akkreditierungsverfahren und -erfahrungen im Ausland*“ *HIS-Kurzinformant*, August, 7–15.

Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002. i.d.F. v. 19.09.2002) www.akkreditierungsrat.de/KMK_Statut_2002-09-20.pdf

Wolf, Klaus (2001): *Akkreditierung: Verfahren und Wirkung*. <http://www.uni-weimar.de/KA/tagungen/WissRecht/wolff.html>

Wörner, Johann Dietrich (2000): „*Akkreditierung: Freiwilliger Akt der Hochschule*.“ *Forschung & Lehre*, 10. 510–515.

Cikkünk a B 1985/IV/02. sz., „Felsőoktatási akkreditáció” című OKTK-kutatás keretében készült. Témavezető: Kozma Tamás.

Rébay Magdolna

A cigány népcsoport iskoláztatása a Dél-Dunántúlon

A társadalmi-területi feltételrendszer változásai

A cigány népesség halmozottan hátrányos helyzetének egyik központi eleme az iskolázottság. A társadalmi integrációnak – annak, hogy a cigány emberek és az egész magyarországi cigányság megtalálja helyét a magyar társadalomban – hosszú távon mindenképpen az alacsony iskolázottsági és szakképzettségi szint emelése lehet a feltétele.

Az alacsony képzettség alacsony társadalmi státuszt jelent. Az egyén csak rosszul fizető, nehéz fizikai munkával járó munkaköröket tud megszerezni, s ez együtt jár a rossz anyagi körülményekkel, a társadalmi hierarchia alsó fokain betöltött hellyel. A piacgazdaság körülményei között leértékelődött az alacsony képzettségű munkaerő, ennek köszönhetően a cigányok tömegei kerültek a munkanélküliség kilátástalan helyzetébe.

Azt is elmondhatjuk, hogy az iskolázottsági hátrányok s ezzel együtt a hátrányos helyzet nemzedékről nemzedékre áthagyományozódnak, „öröklődnek”. Egyrészt az iskolázatlanabb családokban a gyermek nem kapja meg azokat a nyelvi és kulturális ingereket, amelyek majdani iskolai pályafutását megalapoznák, másrészt az otthoni minták sem motiválják kellőképpen a tanulást, továbbtanulást. Harmadrészt meg kell említenünk a szociális problémákat, amelyek anyagilag is megnehezítik az iskoláztatást, és arra ösztönzik a családokat, hogy a gyerekeket is minél előbb munkába állítsák.

Ahhoz tehát, hogy a fiatalabb generációk majdani szociális integrációja könnyebb legyen, mindenképpen valamiféle külső beavatkozás, ráhatás szükséges. Nagyon fontos odafigyelni a mai óvodás és általános iskolás korú gyerekekre, hiszen sorsukat most alapozzák meg, s fontos terület a középiskola is, mert ma már középfokú végzettség nélkül nagyon rosszak a

munkaerőpiaci esélyek. El kell érni, hogy a cigány fiatalok minél nagyobb számban végezzék el a középiskolát, s onnan a felsőoktatásba kerüljenek. S oda kell figyelni az iskolákból kikerülő pályakezdekők elhelyezkedésére, annak megkönnyítésére, hogy pályájuk ne azzal a kudarcélménnyel való szembesüléssel induljon, hogy felesleges volt a tanulás.

Természetesen nagyon fontos az idősebb korosztályok felkarolása is. Azonban életkori okok miatt sokkal nehezebb az ő képzésük, átképzésük, ráadásul a mai gazdaságban a fiatalabb munkaerő a keresettebb, s egy középkorú munkanélkülinek nagyon nehéz az elhelyezkedés. Ezért ez a korosztály egészen másfajta eszközrendszert, megközelítést igényel.

Az iskoláztatás területi-társadalmi feltételei

Kutatásunkban az iskolai előremenetelnek, az iskolai nevelésnek a társadalmi-gazdasági feltételrendszerét, annak változását, a rendszerváltozás utáni átalakulását vizsgáljuk, valamint igyekszünk áttekinteni e tényezőrendszer hatását a régió cigány közösségének mindennapjaira.

Kiinduló tézisünk, hogy a társadalmi-gazdasági környezet hat az egyén élethelyzetére, élethelehetőségeire, arra, hogy mennyire tudja kihasználni a társadalmi-gazdasági helyzet adottságait, az elvi szinten mindenki számára nyitott lehetőségekkel milyen mértékben képes élni.

Ilyen módon – s a továbbiakban a társadalmi-gazdasági környezetnek csak ezzel az aspektusával foglalkozunk – mindez természetesen hat az egyén vagy egyes társadalmi csoportok iskoláztatási attitűdjére, lehetőségeire, az oktatási rendszerben elfoglalt helyére. Ezek a társadalmi-gazdasági feltételek sem az időben nem állandóak, sem területileg nem kiegyenlítettek és homogének.

A társadalmi-területi feltételrendszernek az iskolai nevelés eredményessége, hatékonysága szempontjából három fontosabb csoportját lehet elkülöníteni, ezek hatnak arra, hogy egy-egy társadalmi csoport vagy személy milyen mértékben tudja kihasználni az iskolarendszer kínálat

lehetőségeket, s e lehetőségeket mennyire tudja személyes előmenetele, későbbi élethelyzetének javítása szolgálatába állítani. Az első csoportba mindazon tényezőket soroltuk, amelyeknek biztosítása állami, kormányzati feladatkörbe tartozik. Tehát ilyen vizsgálандó területek maga az oktatási

intézményrendszer, a tankönyvellátás, az iskolai infrastruktúra és oktatói ellátottság. A második szempont csoport a tágabb értelemben vett gazdasági makrokörnyezet s annak hatása az iskoláztatásra. A harmadik kategóriába olyan szubjektív, tudati tényezők tartoznak, amelyek az egyén iskolai motiváltságát befolyásolják.

Írásunkban ennek a hármasszempontrendszernek az elemeit mutatjuk be röviden, megvizsgáljuk, hogyan alakult át a társadalmi-gazdasági környezet az elmúlt évtizedekben a Dél-Dunántúlon, s ennek tükrében rávilágítunk arra, hogyan változott meg a régió cigány népességének oktatási-iskolázási helyzete és feltételrendszer.

Az iskolai problémák

Minden elemzésben megfogalmazódik a kérdés: mi az oka a cigány gyerekek iskolai alulteljesítésének, gyakori sikertelenségének? Nehéz lenne kiragadni a bonyolult összefüggések halmazából egy okot, amellyel meg lehetne magyarázni a jelenséget. A kérdésre adott válaszok általában két dimenziót szoktak magukba foglalni: az egyik dimenzió a hátrányos társadalmi-gazdasági helyzet, a másik pedig az úgynevezett eltérő családi szocializáció, eltérő kultúra, nyelv stb. (tehát az etnicitás) szempontja.

E két dimenzió egyidejű érvényesítése az oktatáspolitikát nehéz helyzetbe hozza.

Ugyanis a családok társadalmi-gazdasági helyzetéből eredő iskolai hátrányok enyhítése nem kizárólag a cigánysággal kapcsolatos feladat; sőt bizonyos, hogy nem minden egyes cigány család és gyermek van hátrányos helyzetben. A népcsoport(ok) nyelvének, kultúrájának fenntartásához, ápolásához, átörökítésé-

hez való joga szempontjából pedig a cigányság a többi nemzeti kisebbséghez van hasonló helyzetben. (Forray, 2000)

A szocialista évtizedek asszimilációs politikájának következtében az oktatási intézmények a családi nevelés értékorientációját nem vették figyelembe, nem szenteltek figyelmet a cigány gyermekek kulturális sajátosságainak, nem próbálták meg azokat integrálni az iskolai környezetbe. Ma már köztudott, milyen súlyos érzelmi károsodást okoz, ha a gyermek otthoni környezetét az iskola negatív értékítéletben részesíti. (Kovalcsik, 1998)

A társadalmi-gazdasági okok csoportjába sorolhatjuk a következő tényezőt, amely a cigány tanulók iskolai sikertelenségeit erősítheti, ez pedig a települési

A szocialista évtizedek asszimilációs politikájának következtében az oktatási intézmények a családi nevelés értékorientációját nem vették figyelembe, nem szenteltek figyelmet a cigány gyermekek kulturális sajátosságainak, nem próbálták meg azokat integrálni az iskolai környezetbe. Ma már köztudott, milyen súlyos érzelmi károsodást okoz, ha a gyermek otthoni környezetét az iskola negatív értékítéletben részesíti.

szegregációval van összefüggésben. Településföldrajzi elemzések során láthatjuk, hogy a cigány népesség éppen a legrosszabbul ellátott kistélepüléseken él legnagyobb számban, és ezért nehezebben fér hozzá az oktatási intézményrendszerhez is, a leghiányosabban felszerelt iskolákba járnak legnagyobb arányban a cigány gyermekek. *Csongor Anna* (1991) az 1980-as év iskolastatisztikai adatait elemelve kimutatta, hogy minden iskolai mutató úgy romlik, ahogyan a cigány tanulók aránya növekszik az adott iskolában.

Főleg a mai rossz anyagi körülmények között érthető is, ha a család a gyermekek minél előbbi munkába állását szorgalmazza, így azok hamarabb hozzá tudnak járulni a család költségvetéséhez. Tehát az említett okok miatt sok esetben a családi környezet nem motiválja a gyermekeket a tanulásra.

Az aprófalvas településszerkezet, az ebből eredő közlekedéscsökkentő hátrányok, az anyagi nehézségek, amelyek még tovább nehezítik a városokba koncentrálnak potenciális munkáltatók megközelítését, is ebben a tényezőcsoportban hatnak, hiszen nehezítik az oktatási intézmények elérését a halmozottan hátrányos helyzetű településeken élő családok gyermekei számára. Vagy nincs megfelelő sűrűségű közlekedési kapcsolat az iskolaközpont felé, vagy a család számára anyagilag jelent megterhelést a gyermek taníttatása.

Az iskolai problémák kialakulásának forrása tehát a fentiekén kívül még a cigányság hagyományos kulturális beállítódása is, hiszen ők tradicionálisan fizikai munkát végző emberek voltak. Érthetően a gyermekeket is elsősorban a fizikai munka felé orientálják, az értelmiségi pálya ismeretlen számukra, s sok esetben gyanakvást szül a családokban, ha a gyermek szellemi pályára kíván lépni.

Iskolaikudarc-képző tényező az is, hogy míg otthon már teljes jogú felnőttként kezelik a 12 év körüli gyermeket, az iskolában – tanulói szerepében – még mindig gyerekeknek számít. (*Csongor*, 1991) E kettős szerepkörből fakadó konfliktusok járnak hozzá, hogy az iskolától elforduljanak. Nagyjából 12 éves korra halmozódik

fel a gyermekekben az a társadalmi tapasztalat, amelynek alapján a hagyományörzőbb közösségekben a fiatal felnőttek jogai és kötelezettségei illetik meg őket. Ha eddigre túlságosan sok volt az iskolai kudarc, ha biológiai és társadalmi koruknál és saját kultúrájukban betöltött szerepük-nél jóval fiatalabbnak és egyúttal éretlenebbként sorolja be őket az iskola (az évismértéknek ez a pszichológiai értelmezése). (*Forray*, – *Hegedűs*, 1991)

A lányok már az általános iskola felső tagozatára sem jutnak el olyan arányban, mint a fiúk. Őket sokkal inkább a „családra”, míg a fiúkat a hagyományos „életre” nevelik. A hagyományos cigány kultúra szerint a lány már önmagában értéket jelent. Az etnikai kisebbségek számára gyakran a család az egyetlen olyan hely, amely a pozitív önkép kialakulását, megerősítését szolgálja. Az ilyen csoportban még élesebben hangsúlyos a nők anyai, háziasszonyi szerepe, kohéziós funkciója. A lányok számára a családból való kiszakadás – képességeik szabad kibontakoztatása érdekében – nem egyszerűen az emancipációhoz vezető utat jelenti, hanem egyenértékű az etnikum feladásával. (*Forray* – *Hegedűs*, 1990)

Meg kell említeni oktatási rendszerünk hiányosságait is, mely nem tudja megfelelően kezelni a cigány gyerekek nyelvi és kulturális másságából eredő tanulási nehézségeit, ezért többségük rosszul tanul, nehezen végzi el az általános iskolát is, s aztán előbb-utóbb lemorzsolódik. E hátrányt szociokulturális hátrányként szokták megfogalmazni. Összefüggésben van a kétnyelvűség (bilingvizmus) kérdésével, de a mára csak magyarul beszélő családokban is megmutatkozhat a nyelvhasználat egyszerűsége miatt a cigány gyerekek fogalmazási, fogalomhasználati zavarainak kialakulása formájában. Az iskolai nehézségek okozói közé szokták sorolni a kétnyelvűség jelenségét is, amelyet a szakirodalom diglossziának nevez. (*Réger*, 2001) Régebben csak a munkájuk miatt rákényszerülőknek, főként a férfiakkal kellett ismerniük a magyar nyelvet. Mára ez a helyzet megváltozott. A gyermekkor el-

múltával mindenki kétnyelvű, hiszen az óvodában, iskolában már magyar nyelven kell érintkezniük a gyerekeknek. A cigány és beás nyelv a családok nyelvévé vált, a rokonokkal, ismerősökkel történő kommunikáció eszköze lett. (Tálos, 1998) Sőt egyre gyakoribb, hogy a gyermekekkel a családon belül is a magyar nyelvet használják, s az eredeti nyelv a felnőttek érintkezésére korlátozódik.

A család nyelve azonban – főként a szegényebb társadalmi rétegek, az alacsonyabban iskolázott szülők esetében – jóval szegényesebb mind a nyelvhasználat, mind a szókincs tekintetében, mint a magasabban kvalifikált családokban. Az ilyen környezetben felnövő cigány gyermekek – még ha csak magyarul beszélnek is, s ilyen módon a cigány vagy beás nyelv eltérő nyelvtani szerkezete nem is zavarják e gyermekek kommunikációs készségeit – egy szegényesebb nyelvi környezetben, korlátozottabb nyelvi mintákat elsajátítva komoly problémákkal kerülnek szembe, amikor bekerülnek az iskolába és ott találkoznak egy számukra ismeretlen és többé-kevésbé érthetetlen eltérő nyelvi közeggel. Ezt a jelenséget Réger Zita nyelvi szocializációs hátrányként írja le, amely mindenképpen megnehezíti az iskolai beilleszkedést.

A cigánygyermek az iskolában nem egyszerűen gyermekként és tanulóként jelenik meg, hanem egyúttal egy kisebbségi kultúra, etnikai közösség tagjaként. Mind-egyik „minőségében” a felnőtteknél nagyobb mértékben van kiszolgáltatva környezetének és saját bizonytalanságának, szorongásainak. (Forray – Hege-dűs, 1991)

A cigány népesség iskolázottsága

Két felmérés eredményeit vettük alapul az iskolázottság áttekintésére, ezek az MTA Szociológiai Intézetében Kemény István, Havas Gábor és Kertesi Gábor által 1971-ben és 1993 végén elvégzett kutatások.

Az 1971-ben végzett vizsgálathoz képest a kilencvenes évek ugyan jelentős

változást mutat, hogy ma már a cigány gyerekek többsége elvégzi az általános iskolát, a távolság azonban a cigány és nem cigány népesség iskolázottsági szintje között az elmúlt évtizedekben is tovább nőtt. A cigány gyerekek 31,3 százaléka 14 éves korában befejezi az általános iskolát (a 15 éves korúak között ez az arány 43,6 százalékra, 16 éves korra 62,6 százalékra, a 17 éveseknél 64,4 százalékra nő, 18 éves korban pedig 77,7 százalékuk rendelkezik 8 osztályos végzettséggel)

Az 1993-ban 40–59 éves korcsoport köziskolai végzettséggel rendelkező tagjainak aránya 1,5 százalék, a 25–39 éves korosztályban ez az adat 2,7 százalék. Tehát a továbbtanulási esélyek nem változtak a hetvenes-nyolcvanas években, az 1990-es években látszik javulni ez a tendencia, köszönhetően az új intézményeknek, ösztönzéseknek, támogatásoknak, valamint nem utolsósorban annak, hogy a demográfiai hullámvölgy miatt a fiatalok létszáma lecsökkent a középiskolába felmenő korosztályban is, tehát az oktatási intézmények számára, ha fenn akarnak maradni, minden egyes tanuló felértékelődött.

1993-ra az iskolába egyáltalán nem járt személyek aránya 36 százalékról 9 százalékra csökkent, az általános iskolát befejezettek aránya pedig 46 százalékra nőtt. Ezzel szemben az érettségit megszerző személyek aránya alig nőtt (0,5 százalékról 1,5 százalékra), a felsőfokú végzettséget szerzőké pedig egyáltalán nem változott. Bár az alapfokú végzettség megszerzése és az analfabétizmus felszámolása terén a cigányság hatalmas lépést tett előre, a többségi társadalom iskolázottságához viszonyított lemaradása tovább nőtt, mert az érettségit adó középfokú – és újabban a felsőfokú – oktatás expanziója elkerülte a cigányságot.

Bár az elmúlt évtizedekben – köszönhetően annak, hogy a pártállam egyik célja a cigány gyerekek teljes körű beiskoláztatásának megvalósítása volt – az oktatás alsó szintjén kedvezőbbek lettek a mutatók, a középiskolai továbbtanulási esélyei azonban nagyon keveset javultak. Nyilvánvaló, hogy a középiskolába való

bejutásnál azok esélyesek, akik 14–15 éves korban végzik el a nyolc általánost. De a legtöbb cigány tanulónál már 6 és 14 éves kora között eldől, hogy a családi környezet, a szociális háttér, a motiváció hiánya stb. s a rosszabb tanulmányi előmenetel következtében nem jut érettségit adó középiskolába, legfeljebb szakmunkásképzőbe. Kertesi Gábor az általános iskola első osztályába az 1970–71-es tanévben beiskolázott tanulók iskolai pályáját végigkövetve arra az eredményre jutott, hogy bár többszörös a magyarokhoz képest az általános iskolát el nem végzők

vagy a nyolcadik osztály után tovább nem tanulók aránya, a cigány tanulók esélyegyenlőtlenségének kulminációs pontja az általános iskola nyolcadik osztályának befejezése után, a középiskolában való továbbtanulás során alakul ki. Kevesen jutnak középiskolába, és a középiskolai tanulmányok alatti lemorzsolódás is valószínűbb, mint a magyar tanulók esetében. A cigányság számára a szakmunkásképzés nyújtott

esélyt befejezett képzettség elérésére, a szakmunkásképzés rendszere azonban összeomlott az egykori szocialista nagyipar, a nagyüzemi bázis felszámolódásával. A szakmunkás bizonyítvány ma már nem jelent munkaerőpiaci versenyképességet. (Kertesi, 1995) Az érettségit megszerzett tanulók arányaikban ugyanakkora eséllyel indulnak tovább a felsőoktatásba. (Persze az abszolút számokat alapul véve ezen a szinten a cigányok számszerű megjelenése már elenyésző.) Itt mutatkozik tehát egy kitörési lehetőség: különböző programokkal sikeresebbé lehetne tenni tanulmányi előmenetelüket az általános

iskola során, csökkentve lemorzsolódásukat, s ösztönözve őket, eredményesebbé kéne tenni a középiskolákba való bejutást.

A Dél-Dunántúlon lezajlott területi-gazdasági folyamatok

Vizsgált régióinkban a cigány népességet a rendszerváltozás idején két gazdasági folyamat hozta különösen kedvezőtlen helyzetbe. Az egyik a mecseki és környéki bányászat, illetve a kapcsolódó ipar összeomlása, ami természetesen nem csupán őket sújtotta, de ezek a csoportok a rendelkezésükre álló általában kevesebb tartalék „tőke” következtében (tartalék tőkén ez esetben nem csupán a materiális javakat, hanem az ismeretekben, sőt a kapcsolatokban felhalmozható kulturális tőkét is értjük) gazdaságilag és szociálisan más csoportoknál is nehezebb helyzetbe kerültek.

Vizsgált régióinkban a cigány népességet a rendszerváltozás idején két gazdasági folyamat hozta különösen kedvezőtlen helyzetbe.

Az egyik a mecseki és környéki bányászat, illetve a kapcsolódó ipar összeomlása, ami természetesen nem csupán őket sújtotta, de ezek a csoportok a rendelkezésükre álló általában kevesebb tartalék „tőke” következtében (tartalék tőkén ez esetben nem csupán a materiális javakat, hanem az ismeretekben, sőt a kapcsolatokban felhalmozható kulturális tőkét is értjük) gazdaságilag és szociálisan más csoportoknál is nehezebb helyzetbe kerültek.

gazdaságilag és szociálisan más csoportoknál is nehezebb helyzetbe kerültek.

A másik az elmúlt évtizedekben kialakult mező- és erdőgazdasági termelés és a ráépülő feldolgozóipar (pl. faipar) összeomlása.

Ez azért érintette a cigányságot másoknál súlyosabban, mert mezőgazdasági tulajdonnal nem rendelkeznek, és mert hagyományos foglalkozásaik például Somogy megyében ezekhez a gazdasági ágakhoz kötődtek.

Megszűntek, felbomlottak azok a keretek is, amelyek más hagyományos foglalkozásaiknak keretet, rendszeres piacot biztosítottak, amilyen például az erdei termékek gyűjtése és feldolgozása volt.

Ezeknek a gazdasági folyamatoknak egyik következménye volt a szakmunkásképzés megingása, holott ez volt a cigányság felfelé törekvő hányadának valamely

lyest perspektívát nyújtó intézménytípus.

Ki kell emelnünk a valódi politikai dráma, a jugoszláviai háború következményeit is, ezek közé tartozik a már korábban is nehéz helyzetű Ormánság, Dráva-mente gazdaságának ellehetetlenülése s a szelektív migráció erősödése ebben a térségben. Az elesett cigány lakosság koncentráldódik ebben a térségben, ami a piacok, a vásárlóerő, egyúttal az innovációk korlátozásához vezetett. Másfelől viszont az illegális és a fekete gazdaság ebben a határ menti térségben megélhetést jelentett némelyeknek, de valószínűleg felmérhetetlen mértékben rombolta a munkával kapcsolatos erkölcsi értékeket is.

Megfigyelhető a politikai és civil szféra kialakulása, kiteljesedése.

Az említett folyamatok, a társadalmi-gazdasági struktúra említett változásai véleményünk szerint hátrányosan érintették a régió cigányságának iskolai esélyeit. Az általános iskolák gazdasági szempontból történő esetenkénti bezárása, a körzetesítések, átszervezések s a szakmunkásképzés háttérbe szorulása, átalakulása nem csak térben, de tudati szinten is messzebb vitte az iskolai intézményhálózatot a cigányságtól. A cigányság körében különösen megnövekedett munkanélküliség, a munkaerőpiaci reintegráció reménytelensége szintén a tudati szinten hat. A sok keserű tapasztalat láttán az egyénben megkérdőjeleződhet: érdemes-e egyáltalán tanulni? A közéletben a felerősödő diszkrimináció sem hat pozitívan a továbbtanulásra. A rossz szociális helyzet nem teszi lehetővé a fiatalok továbbtanulását, hiszen a tanulás sokba kerül, a távolabbi iskolákat az utazási költségek is elérhetlenné teszik.

Az átalakuló társadalmi-gazdasági térnek egyik pozitív hatása a sok negatív mellett, hogy megjelent és kiteljesedhetett a politikai és civil szféra. Tapasztalataink szerint jelentős szerepe van a térség, politikai és civil szervezeteinek, azok munkatársainak is abban, hogy évről évre növekszik a középiskolába (főként a felnőttképzésbe) beiskoláztatottak s a felsőoktatásban részt vevők száma.

A kutatás további lehetséges iránya annak vizsgálata, hogyan alakult át ténylegesen a régió képzési struktúrája, ezzel párhuzamosan hogyan változott meg a cigány tanulók beépülése a képzési intézmények különböző típusaiba. Hogyan hatnak a jelenleg érvényesülő gazdasági folyamatok s a közeli európai uniós csatlakozás a régió társadalmára-gazdaságára és a cigányság oktatási esélyeire?

Irodalom

- Cserti Csapó Tibor – Ignác Mária (2000): Van-e köze a cigány kisebbségi önkormányzatoknak a cigány oktatási programokhoz? *Iskolakultúra*, 12.
- Cserti Csapó Tibor (2003): *A cigány népesség társadalmi-gazdasági helyzete a Dél-Dunántúlon*. Ph.D. értekezés, PTE TTK Földrajzi Intézet, Pécs.
- Cserti Csapó Tibor (2002): A cigány népesség története és szociokulturális helyzete Magyarországon a kutatások tükrében. In: *A roma közösség kultúrája és iskolai pszichológiája*. (szerk.: László János – Forray R. Katalin) PTE, BTK, Pszichológiai Intézet – Romológia Tanszék, Pécs.
- Cserti Csapó Tibor (2000): Cigány kisebbségi önkormányzatok és civil szervezetek vizsgálata. In: *A pályakezdő cigány fiatalok munkaerő-piaci esélyei és a munkanélkülieket segítő non-profit szervezetek szerepe az esélyek növelésében a Dél-Dunántúlon*. PTE, BTK, Romológia Szeminárium, Pécs.
- Csongor Anna (1991): A cigány gyerekek iskolái. In: *Cigánylét*. (Szerk.: Utasi Ágnes – Mészáros Ágnes) MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1990): *A cigány etnikum újjászületőben*. Tanulmány a családról és az iskoláról. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1991): Útban a középfok felé. In: *Cigánylét*. (Szerk.: Utasi Ágnes – Mészáros Ágnes) MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest.
- Forray R. Katalin (2000): A cigányság iskolázására irányuló oktatáspolitikai lehetőségei és tendenciái. In: *Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 3*. (szerk.: Cserti Csapó Tibor) PTE, BTK, Romológia Szeminárium, Pécs.
- Kemény István – Havas Gábor (1996): *Cigánynak lenni. Társadalmi riport 1996*. (szerk.: Andorka Rudolf – Kolosi Tamás – Vukovich György), Tárki – Századvég, Budapest. 352–380.
- Kemény István (1996): A romák és az iskola. *Educatio*, 1.
- Kertesi Gábor (1995): Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerő-piacon. *Közgazdasági Szemle*, 1. 30–65.
- Kézdi Gábor (1999): A roma fiatalok középiskolai továbbtanulása. In: *A cigányok Magyarországon. Magyarország az ezredfordulón – Stratégiai kutatások a Magyar Tudományos Akadémián*. (szerk.: Glatz Ferenc) MTA, Budapest.

Kovalcsik Katalin (1998): Előszó. In: *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. (szerk.: Kovalcsik Katalin) Tanítók kiskönyvtára 9. Budapest.

Réger Zita (2001): Cigánygyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei In: *Romák és oktatás*. Iskolakultúra könyvek 8. (szerk.: Andor Mihály) Pécs.

Tálos Endre (1998): A cigány és a beás nyelv Magyarországon. In: *Tanulmányok a cigányság társa-*

dalmi helyzete és kultúrája köréből. (szerk.: Kovalcsik Katalin) Tanítók kiskönyvtára 9. Budapest.

A kutatás eddigi része az OTKA T 32993 nyilvántartási számú pályázat keretében folyt.

Cserti Csapó Tibor

Az évszázad iskolafejlesztése

Javaslatok egy iskolafejlesztési program megvalósításához

A sokat ígérő címhez azonnal hozzá kell tennem, hogy inkább a program beindításának és megvalósításának szükségességét kívánja jelezni és nem egy minden részletében és nagyságában eldöntött tényről közöl. Sőt, amiért ez az írás születik, annak az az indoka, hogy programszerűen nem indult el olyan fejlesztés a közoktatásban, amelyet az évszázad iskolafejlesztésének lehetne nevezni. Pedig jelentős közpénzeket kell áldozni az oktatás infrastruktúrájának fejlesztésére, úgy, mint korábban az ivóvízre vagy jelenleg a csatornázásra, autópályákra.

Rendkívül fontosnak tartom, hogy az oktatásban dolgozók és az oktatásban érintettek – köztük az igazgatási és pénzügyi szakemberek, politikusok – tisztában legyenek a jelenlegi helyzet tarthatatlanságával, a fejlesztés elmaradásának következményeivel, és szükségességét érezzék egy fejlesztési program megvalósításának.

A fejlesztési program indokai

Az oktatási épületek rossz műszaki állapota, aggasztó egészségügyi viszonyai.

Az oktatást szolgáló infrastruktúra felzárkóztatása az Európai Unió országainak színvonalára.

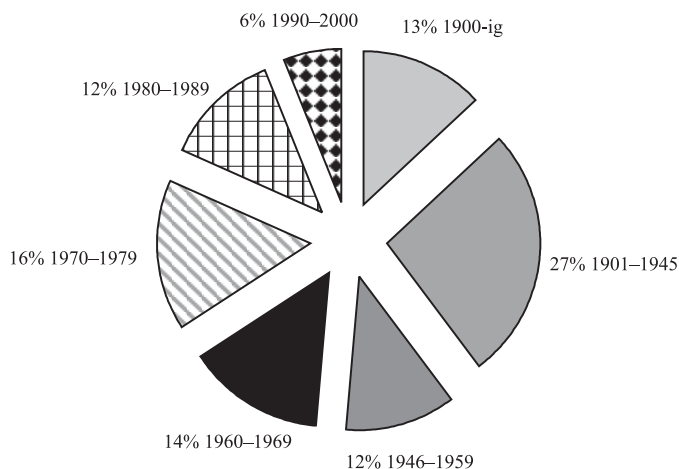
A színvonalas oktatáshoz való hozzáférés korszerű feltételeinek megteremtése az oktatásra kötelezettek számára.

A jelenlegi helyzet és annak tarthatatlansága

Ma Magyarországon az óvodai ellátás, az általános és középfokú oktatás, a kollégiumi ellátás összesen 13 868 (1) épületben folyik.

Az épületek állapotát részben a kora már önmagában is jelzi. Nézzük meg, milyen az épületek korösszetétele. Az 1. ábrán látható, hogy a 19. században emelt épületek aránya nagyobb az 1990 és 2000 között épültekénél. Igen magas azoknak az épületeknek a száma is, amelyek a 20. század első felében épültek, tehát koruk 50 és 100 év között van. Az épületek 40 százaléka a 19. században, illetve a múlt század első felében épült. A mintegy öt és félezer épületnek az oktatásra való folyamatos alkalmassá tétele jelentős terhet hárít az iskolafenntartókra és végső soron a központi költségvetésre. A magyar gazdaság az elmúlt évtizedekben olyan állapotban volt, hogy éppen azok a szükséges karbantartások, felújítások maradtak el, amelyek az épületek állagát, stabilitását biztosították volna. (1. ábra)

A közoktatási beruházások aránya a költségvetés oktatási kiadásain belül drasztikus mértékben visszaesett az utóbbi tíz évben. Míg 1991-ben az alapfokú oktatásban csaknem 10 százalék volt a beruházási célú kiadások aránya, addig ugyanez



1. ábra (2)

1999-ben alig valamivel volt több, mint 3 százalék. A beruházási előirányzatként rendelkezésre álló pénzügyi erőforrások kétharmados csökkenésénél is jobban csökkentek azonban az épületek állagmegőrzésére és felújítására fordított összegek. 1998-ban a teljes oktatási költségvetési ráfordítás mindössze 2 százalékát költötték erre a célra. A folyamatok háttérében számos okot felmutathatunk. Így a már említett pénztelenség, azaz a központi költségvetés magas hiánya, a fenntartók korlátozott anyagi lehetőségei – különösen a kistelepülések esetében –, valamint bizonyos esetekben a fenntartói szándékokban az oktatás fejlesztésének célkitűzését megelőző értékpreferenciák érvényre jutása (ivóvíz, csatorna, telefon, gáz).

Az épületek műszaki állapota

A műszaki állapotokat vizsgálva elég lehangoló képet kapunk. Az épületek feléről lehet csupán elmondani, hogy műszakilag rendben van, míg a másik fele igényel kisebb-nagyobb beavatkozást. Vannak azonban olyan épületek is, amelyek már gazdaságosan nem újíthatók fel. Az életveszélyes tantermek kiváltásának céltámogatása 2002-ben megszűnt. Az alanyi jogon járó támogatás megszűnése nem kritizálható, ha a helyére a valós szükségleteket figyelembe vevő támogatási rendszer lép. Jelenleg az Oktatási Minisztérium rendelke-

zik olyan pénzeszközzel, mellyel a legsürgősebb eseteket kezelni lehet.

Komoly probléma, hogy a közoktatási épületállományban még mindig jelentős a szükségstantermek, csoportszobák száma. Az óvodák esetében ezek aránya 7,1 százalék, az iskolák esetében pedig 5 százalék az összes épületállományon belül. Ezeket a szükségstantermeket úgy kell felfognunk, hogy hiányoznak. Ezek a termek szűkösök, sötétek, levegőtlenek, az oktatási feladatok ellátása a pedagógusok többletmunkája ellenére sem lehet teljes értékű.

Az 1. táblázat jól mutatja a hiányok, illetve az elvégzendő feladat nagyságát. A statisztikai összesítések minden előnye mellett mindig ott van az általánosítás mozzanata, mely elfedi a szélsőségeket. Ebben az esetben sem tudjuk érzékeltetni pontosan a helyzetet, mert az egyes épületek is vegyes képet mutatnak műszaki szempontból. A tanulólétszám növekedésével, különböző időszakokban az egyes épületeket részben átalakították-megtöltötték az akkor éppen hatályos építési, egészségügyi előírásoknak megfelelően. Éppen ezért a részleges felújítást igénylő épületek közel negyven százalékos halmozatot úgy kell értelmeznünk, hogy az épületeken belül vannak olyan tantermek, épületszárnyak, amelyek erősen leromlottak, korszerűsítésük elodázhatatlan.

1. táblázat. Az oktatási épületek megoszlása műszaki állapotuk szerint régióként (2)

Régiók	Épületek száma	Felújítást nem igénylők	Részleges felújítást igénylők	Teljes felújítást igénylők	Fel nem újíthatók
	db	%	%	%	%
Közép-Magyarország	2381	49,1	40,9	8,7	1,3
Közép-Dunántúl	1503	55,8	36,1	6,7	1,4
Nyugat-Dunántúl	1650	49,7	42,1	6,8	1,5
Dél-Dunántúl	1604	48,8	42,8	6,9	1,6
Észak-Magyarország	1956	53,3	38,5	6,7	1,5
Észak-Alföld	2644	49,1	39,4	8,2	3,2
Dél-Alföld	2130	52,0	39,2	6,9	1,9
Összesen	13 868	50,9	39,9	7,4	1,8

Az Országos Egészségfejlesztési Központ (3) által végzett vizsgálatok az oktatási épületek műszaki állapotához további adalékkal szolgálnak, de azok egészségügyi viszonyait is érintették. A vizsgálati eredményekből tudjuk, hogy az elmúlt két évben az iskolák 40 százalékában volt víz- és szennyvíz-csőtörés. A rendkívül magas szám mutatja, hogy az épületeknél is rosszabb állapotban vannak a gépészeti szerkezetek. Ez azt jelenti, hogy az iskolákban folyamatos készenlétben kell lenni az iskolavezetésnek és a pedagógusnak. Ez a készenlét azonban nem az oktatáshoz, neveléshez, hanem az épület működésének biztosításához, a gyermekek biztonságához kapcsolódó készenlétet jelent.

A folyamatosan elmaradt karbantartás miatt az iskolák 19 százaléka balesetveszélyes valamilyen szempontból. Balesetveszélyt jelentenek az épületek külső és belső burkolatának le- és felszakadásai, a le nem fedett radiátorok, az elhasznált nyílászárók, az épületek és a sportpályák bútorzatai (padok, asztalok, kapufák stb).

Az épületek 22 százaléka zavaró környezeti tényezők (erős zaj, napfény, rossz levegő, dohos épület) közepette ad helyet az oktatásnak.

A higiénés viszonyok az iskolák 7 százalékában nem megfelelőek, nincs a létszámnak megfelelő számú WC, több, mint száz iskolában még ürögördős árnyékszék vannak.

A világítás

Az épületek természetes és mesterséges megvilágítása nagy jelentőségű a gyermekek egészsége szempontjából. Az Országos Egészségfejlesztési Központ vizsgálata szerint az iskolák 10 százalékában sem a természetes, sem a mesterséges megvilágítás nem elegendő. A természetes fényt mesterséges megvilágítással szükséges pótolni, de az épületek 21 százalékában a mesterséges megvilágítás nem megfelelő. Egy-egy településen a gyermekek éveket töltenek ilyen körülmények között.

Ezen túlmenően a megvilágítás energia-pazarló módon, rossz hatásfokkal működik az iskolák döntő többségében.

A belsőtéri munkahelyek köztük az iskolák világítására az Európai Unió szabványbizottsága, a CEN ajánlásokat dolgozott ki, amelyek alkalmazása ma az uniós országokban elfogadott gyakorlat. A megvilágításon felül a káprázás elleni védelemre és a színvisztaadásra is vannak előírások.

A Magyarországon jelenleg még érvényes, elavultnak tekinthető, 1986-os kiadású MSZ 6420 Belsőtéri mesterséges világítás szabvány az oktatási intézményekre vonatkozó előírásokat nem tartalmaz. Az élő, de elavult szabályozás egyik kirívó példája egy 1953-ban született, ma is érvényben lévő rendelet, amely 40 gyertyafénynek megfelelő világítást ír elő a tantermekben. Ehhez képest óriási előrelépést jelentett az óvodákra, általános iskolákra

vonatkozó tervezési előírások 19/2002. (V. 8.) OM-rendeletben megjelenése, amely már kitér a megvilágítási értékekre is.

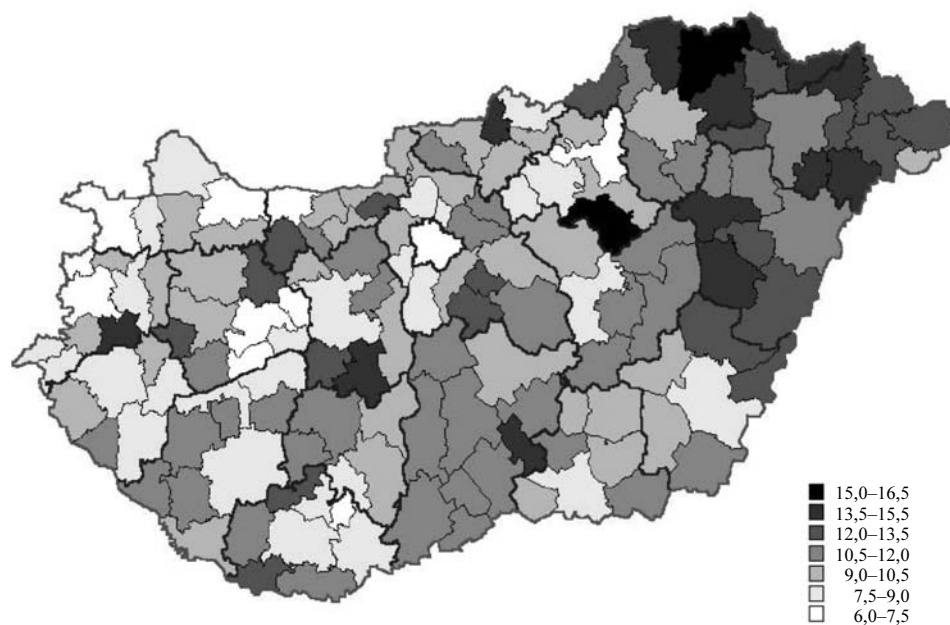
Az iskolák nagyobbik része jelenleg a CEN ajánlásoknak és a tervezési előírások értékeinek nem felel meg. Energetikai okokból az EU-ban csak kisveszteségű működtető szerelvényekkel (előtéttekkel) szabad az új világítást megvalósítani. Az EU országai 2005-ig fokozatosan megtiltják az energetikailag kedvezőtlen lámpatestek használatát. Felméréseink szerint a hazai oktatási intézmények túlnyomó többsége nem felel meg az EU világításra vonatkozó előírásainak.

Az oktatáshoz való hozzáférés esélyei

Ezek az esélyek településenként eltérők. Azok a problémák, amelyeket az előzőekben megemlítettem, mutatják, hogy az egészséges, biztonságos körülmények a tanulók több, mint felének nem adatnak meg. A tanulók az iskolában sokszor az otthonuknál rosszabb körülmények között töltik életük jelentős részét. A hozzáférés lehetőségét szűkíti a feltételek részleges vagy teljes hiánya. (2. ábra)

A tanulólétszám az országos statisztikai adatok szerint az alapfokú oktatásban csökken, de egyes mikrokörzetekben – a térképen a sötét tónusú területeken – a természetes szaporulat országosnál magasabb aránya vagy a településre beköltözők magas száma miatt nő, és nem elégségesek az óvodai férőhelyek, az iskolai épületkapacitások. Mindez elsősorban a hátrányos helyzetű családok gyermekeinek életpályaesélyeit szűkíti azzal, hogy kevés idő fordíthatnak az iskolaelőkészítésre (óvoda), vagy rosszul felszerelt szükségtermekben tesznek eleget tankötelezettségüknek. (3. ábra)

A térképen a sötét tónusú területek azok a kistérségek, ahol az oktatási épületek erősen leromlottak. A nehéz helyzetben lévő települések száma mintegy 450, ehhez további 300 település kapcsolható, ahol az épületek már olyan állapotban vannak, amelyek gazdaságosan fel nem újíthatók. További 1100 településen szükséges kisebb-nagyobb beavatkozás. Összességében az iskolafenntartók 75 százaléka vár segítséget ahhoz, hogy korszerű feltételeket tudjon teremteni az oktatás számára.



2. ábra. A 6–14 éves korúak aránya kistérségenként 2010-ben (%) (4)



3. ábra. Teljes felújítást igénylő épületek száma településenként, 2000/01 (db). Zárójelben az érintett települések száma szerepel (5)

Oktatásfejlesztési program

A tudásalapú társadalom jövőképe csak úgy lehet majd valóság, ha az oktatás tartalmi fejlesztésén túl a feltételek megteremtésében az elmúlt évtizedben tapasztaltnál jelentősebb előrelépés történik és a központi költségvetés a 1990–2000. év közötti ráfordítások többszörösével vesz részt a beruházások finanszírozásában. Csak akkor van esély a jelenlegi feltételek lényegi megváltoztatására, a műszaki leépülés megállítására, az európai színvonal elérésére. A közoktatás tárgyi feltételrendszerét összehasonlítva az uniós országokéval a feltételek most olyanok, mintha Trabanttal indulnánk a Forma 1-es versenyen.

A program elemei

Szabályozás. A tervezési előírások befejezése, majd folyamatos karbantartása. Az építési hatóságok felkészítése a jogszabály alkalmazására. Az oktatási szakértők felkészítése a tervezési munkálatokban való részvételre.

Iskolafejlesztési beruházási program. Az iskolafenntartók támogatása oktatáspolitikai elvek érvényesítésével.

Eszköz-, taneszköz-fejlesztés. A szabályozás felülvizsgálata, az iskolák, illetve iskolafenntartók támogatása a közoktatási intézmények korszerű eszközökkel való felszerelése érdekében.

Megítélésem szerint ez a három terület az, amely az oktatás tárgyi feltételrendszerét meghatározza. Valóban átgondolt program csak akkor valósulhat meg, ha ezeket a fejlesztések középpontjába állítjuk. Működnek jelenleg is különböző támogatási formák (címezett támogatás, PHARE-támogatás), készülnek beruházások, de ezeket nem lehet fejlesztési programnak tekinteni, mert nem egységes, kimunkált koncepció mentén valósulnak meg.

A szabályozás tartalma és szükségessége

A helyi kompetencia az épületek kialakításában igen fontos, de önmagában nem elégséges ahhoz, hogy valóban a tanulók és más felhasználók érdekeit szolgálja. Ezt mutatja a szükségtantermek magas száma is. Oktatnak alagsori helyiségekben és tetőtérben egyaránt. Az Országos Egészségfejlesztési Központ által végzett vizsgálatok azt mutatták, hogy a szükségtanteremben való oktatást csak mintegy felelérésben

indokolta a tanteremhiány. A többi esetben nagyon partikuláris szempontok érvényesültek, figyelmen kívül hagyva a gyermekek, tanárok érdekeit.

A szabályozás szükségszerűen korlátozó, de egyben garanciát is nyújt a felhasználóknak. A korlátozás mellett elégséges lehetőséget biztosít a helyi igények megfogalmazásának, a tervezők alkotói fantáziájának. A gyermekek, pedagógusok és más használók érdekében megfogalmazza azt a minimumot, amit óvodának vagy iskolának nevezett épületben biztosítani kell ahhoz, hogy színvonalas munkát lehessen végezni. A társadalmi esélyegyenlőségre törekvés érdekében ezt a minimumszintet kell biztosítani a hátrányos helyzetű településeken ugyanúgy, mint a gazdagabb iskolafenntartók esetében.

Az oktatásra vonatkozó jelenlegi szabványok alkalmazása nem kötelező, tartalmukban pedig elavultak. Ha az iskolafejlesztési program megvalósul, akkor nagyságrendje százmilliárdokkal mérhető. A szükséges többszáz milliárd forint költségvetési támogatást nem szabad olyan beruházásokhoz felhasználni, amelyek később alkalmatlanság miatt nem tudják biztosítani a szükséges feltételeket. Ha megvizsgálunk az elmúlt években készült iskolaépületeket abból a szempontból, hogy megfelelnek-e az oktatás szakmai feltételeinek, a tanulók egészségvédelmének, akkor számos esetben meglepő eredményt találunk. Ezt a feltételezést arra a tapasztalatra alapozom, amelyet a tornaterem-építési programnál megéltünk. Itt fordult elő, hogy a támogatási pályázatra beérkezett engedélyezett tervek több, mint fele nem felelt meg a szakmai követelményeknek és újra kellett tervezetni. Említhetem továbbá a tetőtérben elhelyezett, sok esetben szűk, levegőtlen, télen hideg, tavasszal-nyáron elviselhetetlenül meleg tantermeket is. Ezek többsége az elmúlt másfél évtizedben épült. A tornatermi programhoz hasonló vizsgálat nem volt az elmúlt években.

A szabályozásban jelentős előrehaladás történt. Az óvodára, általános iskolára, a többi tanulóval együtt nem nevelhető gyermekek oktatására szolgáló építési elő-

írások széleskörű egyeztetést követően elkészültek. A pedagógus társadalom, az ÁNTSZ munkatársai és az építészek többsége részéről kedvező volt a fogadtatás. A tervezési előírásokról szóló jogszabály (6) az építési hatóságok számára teszi kötelezővé az alkalmazást, de valójában a tervezés egész folyamatában érvényesül a szabályozás törekvése.

A jogszabály rendelkezik arról, hogy a felhasználókat be kell vonni a tervezésbe, az építészek mellett oktatási szakértők véleményét kell kikérni. Fontos és sürgős feladat, hogy a szakértői névjegyzékben szereplő szakértők körében legyen olyan specializáció, mely az oktatási beruházások vizsgálatához, véleményezéséhez kapcsolódik. A szakértők kapjanak felkészítést teendőikről.

A szabályozás kitér a telepítés helyére, az udvar méretére, tagolására és természetesen az épület helyiségeinek számára, típusára, méretére, a természetes és mesterséges fényviszonyokra, azok luxban (és nem gertyafényben) megadott értékeire, a fogyatékkal élők integrált nevelését, a gyermekek biztonságát szolgáló követelményekre. Ugyancsak elkészültek a középfokú oktatásra, a kollégiumokra vonatkozó tervezési előírások. Az oktatási miniszter szándékától függ, hogy mikor jelenik meg. Nagy kérdés, hogy lesz-e elég elszántság az oktatási minisztérium vezetésében az oktatás szakmai szempontjainak védelmére, hogy a kis számú, de hangos ellenérdekeltek kritikái miatt ne puhuljon fel a szabályozás.

Az iskolafejlesztés beruházási programja

Hogy milyen lesz az iskolaépület, azt nagy részben a jogszabályokban előírt minimum-követelmények, az egészségügyi, a tűz-, víz- és vagyonvédelmi biztonsági szabályozások határozzák meg. Legalább ilyen értékűnek tartom a felhasználók részvételét a tervezési folyamatban. Szükséges a pedagógusok, szülők és – lehetőség szerint – a diákok bevonása a tervezésbe.

Az intézménymegújítási program a kor kihívásait kezelő és a nemzetközi tapasztalatokat is figyelembe vevő jellemzői a következőkben foglalhatók össze:

Az új, illetve újjá váló közoktatási intézmények (azok funkcionális egységei) többcélúan kihasználhatóak (délelőtt: iskola, délután: felnőttoktatást, kulturális tevékenységet szolgáló közösségi tér), valamint rugalmasan igazíthatóak lesznek a jövőben változó igényekhez is. Ennek érvényesülése érdekében a helyi társadalmi igények feltárása sokrétű elemzések segítségével történik.

A fejlesztéseknek a pedagógiai programhoz, a célul kitűzött tartalmi tevékenységhez kell igazodniuk. Ennek alapján alakíthatók ki azok a terek, amelyek a korszerű ismeretek átadását, befogadását a legjobban szolgálják.

A jövő iskolája, óvodája megteremti azt a komfortos érzést, amely a társadalmi középosztály lakáskultúrájában fellelhető. Az épületek és berendezések jó minőségű, környezetbarát, tartós anyagokból készülnek. Az épületek alkalmasak lesznek a mozgáskorlátozottak, más fogyatékkal élők integrált nevelésére.

A jövő iskolája, óvodája igazodik a környezeti természetes adottságaihoz, lehetőség szerint megőrzi hazánk tájainak építészeti hagyományait. Az iskola a település jelentős középülete lesz, mely az ott folyó tevékenységnek méltó keretét adja.

Az épület műszaki színvonala az EU-előírásoknak is megfelelő.

Általános támogatási elvek

A program megvalósítását a magas költségvetési támogatási igény miatt 10–12 évre szükséges tervezni. Tisztázni kell, hogy milyen beruházásokat támogat a költségvetés. Megítélésem szerint a következő elveket, szempontokat indokolt érvényesíteni:

- az intézményrendszer felaprózottságának csökkentése;
- a fejlesztést azokon a településeken kell megvalósítani, ahol a gyermeklétszám stabilitása vagy növekedése ezt indokolja;
- az oktatás szakmai koncepciója a pénzügyi ésszerűséggel társul (fenntarthatóság);
- az oktatáshoz, neveléshez való hozzáférés színvonalas feltételeinek biztosítása;
- a közoktatási épületállomány romlásának megállítására, műszaki színvonalá-

nak javítása az EU-normák figyelembevételével;

- az iskolafenntartók anyagi részvétele a beruházás költségeiben.

Tevékenységi területek

A rossz műszaki állapotú közoktatási épületek rekonstrukciója, újjáépítése, beleértve az épületgépészetet is.

A működő épületek korszerűsítése és olyan terekkel való bővítése, melyek az oktatás, felnőttoktatás szakmai igényeire igazodnak.

Új épületek építése, a meglévők bővítése azokon a településeken, ahol az oktatási, nevelési feladatok ellátására nincsenek meg a feltételek.

Az óvoda és iskola egészségügyi feltételeinek megteremtése.

Az iskolaépület környezetének fejlesztése, alkalmassá tétele pihenésre, sportolásra.

Az iskolaépület élet- és vagyonbiztonsági feltételeinek kialakítása, korszerűsítése.

Az akadálymentes közlekedés műszaki feltételeinek kiépítése.

A beruházások prioritásai

– Az életveszélyes épületek kiváltása. A céltámogatás 2002 elejétől megszűnt, de helyére semmilyen támogatási forma nem lépett. A területfejlesztési tanácsok – amint az kiderült – nem képesek kezelni a kisebb, de több tízmilliósi értékű beruházási szükségletet.

– Az ellátási feszültségek kezelése. Azokon a településeken, ahol növekszik a gyereklétszám, szintén gyors beavatkozás, az esetek nagy részében a címzett támogatásoknál kisebb összegű támogatás szükséges.

– A rossz műszaki állapotú, egészségre káros állapotú épületek modernizálása.

A beruházási programhoz szükséges és lehetséges források

A táblázat az előállítási költségekből kiindulva mutatja a közoktatási épületállomány értékét új áron és ebből számolva a műszaki állapotot figyelembe véve a jelenlegi áron. Ez vihet közelebb bennünket ahhoz, hogy megállapítsuk a prog-

2. táblázat. A táblázat „jelenlegi számított értékét” úgy számoltuk, hogy az új értéket és az 1. táblázat műszakiállapot-mutatóit vettük alapul. Ennek megfelelően az 50,9 százalékot teljes értéken, a 39,9%-ot 60%-on, a 7,4%-ot 30%-on, az 1,8%-ot nulla értéken vettünk figyelembe. A fajlagos költség az épület teljes alapterületének tanteremre, csoportszobára kivetített összegét tartalmazza.

Intézmény	Fenntartói forma	Tantermek/ csoportszobák száma (db)	Újjépítés fajlagos költsége (millió Ft/ tanterem)	Az újrarendelés összköltsége (millió Ft)	Jelenlegi számított érték (millió Ft)
Óvoda	Önkormányzati (állami)	13 617	45	612 765	417 232
	Egyházi, alapítványi, egyéb	1 719	45	77 355	52 671
Iskola		15 336		690 120	469 903
	Önkormányzati (állami)	63 159	60	3 789 540	2 580 298
	Egyházi, alapítványi, egyéb	6 409	60	384 540	261 833
		69 568		4 174 080	2 842 131

ramhoz szükséges várható forrásigény nagyságrendjét.

Ha nagyvonalúan 100 éves amortizációval számolunk, akkor azt a megállapítást tehetjük, hogy évi 28–30 milliárd forint szükséges ahhoz, hogy ne romoljon tovább az oktatási épületek műszaki állapota. Ahhoz, hogy javulást érnünk el, évi negyven-, de inkább ötvenmilliárd forint értékű beruházásra van szükség. Jelenleg évi 10 milliárd forint körüli összeget költünk oktatási beruházásra. Biztató javulást jelent, hogy 2004-re a kormány által elfogadott címzett támogatási koncepció az oktatást érintő beruházást érintően mintegy 13 milliárd forintot hagyott jóvá, ami több, mint kétszerese az előző évnek. A biztató javulás ellenére is azt kell mondani, hogy ez arra elégséges, hogy a műszaki leépülés mértékét csökkentse, de nem indult be programszerűen, a rendszer egészét átfogóan a közoktatás infrastruktúrájának modernizálása. Tudjuk, hogy 2002-ben a közoktatás kiemelt támogatásban részesült a közalkalmazotti bérek emelkedésével. Ez azonban nem változtat a tárgyi feltételek romló helyzetén.

A program megvalósításához tíz év alatt 400–500 milliárd forintra lenne szükség. Első hallásra (olvasásra) meghökkentően nagy számról van szó, de ez évi 40–50 milliárd forintot jelent, ami az oktatási kiadások 7–8 százalékát teszi ki, és így már látható, hogy nem egy földtől elrugaszkodott vágyálomról beszélünk. Egy évtizeddel

előtt az alapfokú oktatásban a kiadások közel 10%-t fordították beruházásokra. A források egy része jelenleg is megtalálható a központi és helyi költségvetésben. (Például címzett támogatás, egyházakat, helyi önkormányzatokat érintő egyházi tulajdonrendezés, a területfejlesztési tanácsok, iskolafenntartók forrásai.)

Ami megvan

A központi költségvetésbe már beépült források az elkövetkező tíz évben 150–170 milliárd forintot tesznek ki. Az iskolafenntartók saját forrásait 30–50 milliárd forintra kalkulálhatjuk egy évtized alatt. A már megnyert PHARE-támogatás 4 milliárd forintját is ide számítva azt mondhatjuk, hogy a forrásoknak csaknem a fele már a központi és a helyi költségvetésben megvan.

Ami várható

Ha Magyarország az EU tagja lesz, akkor számíthatunk uniós támogatásra is, aminek a körvonalai már a nemzeti fejlesztési tervben kirajzolódnak. Az elkövetkező tíz évben megítélés szerint legalább 60–70 milliárd forint támogatással számolhat az oktatási infrastruktúra.

Ami a döntéshozók felelősségétől függ

A fentiekben túl szükséges, hogy a központi költségvetés tíz év alatt mintegy 200–250 milliárd forint többlettámogatást biztosítson az oktatási épületállomány megmentésére és korszerűsítésére.

Eszköz-, taneszköz-fejlesztés

A közoktatási intézmények fenntartóinak a közoktatási törvény értelmében el kellett készíteniük az intézmények eszköz- és felszerelési fejlesztési tervét. Ütemeznük kellett, hogy 2003. augusztus 31-ig milyen éves bontásban fogják a hiányzó eszközöket intézményeik számára biztosítani. A fejlesztési terv elkészítésének határideje 2000. július 31. volt.

A jogszabály tág teret ad az intézményeknek, iskolafenntartóknak arra, hogy milyen taneszközt biztosítanak az adott feladat ellátásához tantárgyanként, műveltségi területenként.

A taneszközfejlesztés költségvetési tervezhetősége érdekében az Oktatási Minisztérium a jelenlegi taneszköz-ellátottság feltérképezéséhez 2000-ben három megyéből (Szabocs-Szatmár-Bereg, Borsod-Abaúj-Zemplén és Zala megye) kért adatokat, és elkészítettett egy költségkalkulációt a funkcionális taneszközjegyzék alapján.

A felmérés szerint ha minden eszközt most kellene megvásárolni, a jelenlegi árakkal számolva országosan csak a taneszközök beszerzéséhez mintegy 33 milliárd forint szükséges. (A felmérés csak a taneszközöket vizsgálta, nem szerepelnek benne a tankönyvek, a bútorzat, a berendezési tárgyak.)

Az egyes települések közoktatási intézményeinek taneszköz-ellátottsága igen eltérő, a felmérés időszakában átlagosan a kötelező eszközök és felszerelések 20–25 százalékával rendelkeztek az intézmények

A meglévő eszközök 20 százalékos arányát figyelembe véve, a felméréskor érvényes árakkal számolva 26,4 milliárd forint központi támogatás szükséges a taneszközök beszerzéséhez.

A helyiségek bútorzata és egyéb berendezései beszerzéséhez előzetes kalkulációk szerint további 20 milliárd forint központi támogatás szükséges.

A taneszköz 11/1994 OM rendelet a tervezési előírások megjelenését követően átalakításra szorul, különösen az oktatási épületekre, illetve azok helyiségeire vonatkozó rész. Szükséges átgondolni újra a szabályozást abból a szempontból is, hogy

az oktatás tartalmi szabályozásában bekövetkezett változtatások az eszköz-, taneszköz-szabályozásban is jelenjenek meg.

Az oktatás-nevelés feltételrendszerének hangsúlyos eleme a felszerelés, különösen az informatikát szolgáló – többnyire hiányos vagy koncepció nélkül, esetlegesen beszerzett – eszközök megújítása. Ezen a területen a leggyorsabb az avulás.

Az eszközök beszerzése csak akkor tud minőségi szempontból számottevően megújulni, ha átfogó koncepcióhoz kapcsolódva a fenntartók, illetve az intézmények központi támogatásban részesülnek. Az elmúlt években (az ideit is beleszámítva) a központi költségvetés és a fenntartók közel tizenötmilliárd forintot fordítottak a taneszközfejlesztésre.

Az elmúlt években a közoktatási közalapítványok jelentős szerepet kaptak az oktatási intézmények eszközfejlesztésében. A közoktatási közalapítványok olyan közvetlen kapcsolatban voltak az intézményekkel, amit központilag vezényelt pályázat esetében soha nem lehet megvalósítani. A különböző felszereltséggel rendelkező intézmények differenciált támogatására nyújtott ez a megoldás lehetőséget. A közoktatásról szóló törvény 2003. évi módosítása további haladékat biztosít az iskolafenntartóknak a feladat teljesítésére. Az iskolafenntartóknak adott korábbi határidő a fenntartók többségénél nem tartható, tehát indokolt folytatni az eszközfejlesztési támogatást 2003 után is.

Összegzés

Remélem, sikerült érzékeltetni az oktatás tárgyi feltételrendszerének rossz állapotát és azt, hogy ennek megváltoztatása – súlyos következmények nélkül – tovább nem halogatható.

A kérdés az, hogy a következő években a közoktatás tárgyi feltételrendszerében kormányzati program beindításával javulás történik, vagy a program elmarad, és a bemutatott állapot tovább romlik. Történtek nem lebecsülendő kezdeményezések (PHARE program, hitel-program), de ezek az évi 2–3 milliárd forintos mikro-programok csupán a

toldozás-foldozás lehetőségét hordozzák és csupán a tényleges program felszínét érintik, de döntő változásokat nem hoznak. A fejlesztési program beindításának elmaradása anyagi vonatkozásban a működési költségigény növekedését eredményezi az elkövetkező években, a kikerülhetetlen fejlesztések pedig csak növekvő összegekkel valósíthatók meg. A kiadások többletei talán még számokban is mérhetőek lennének, de számokban nem fejezhető ki az egészségkárosodás következményei, az egyén és a társadalom veszteségei.

Abban reménykedhetünk, hogy a közoktatás fejlesztése helyet kap a jelenlegi és

a jövőendő kormány(ok) prioritásai között, és kormányzati szinten születik döntés a közoktatási infrastruktúra fejlesztéséről, így részesei lehetünk a 21. század első nagy iskolafejlesztésének.

Jegyzet

- (1) Forrás: KSH. (2001)
- (2) Oktatókutató Intézet. Kézirat, (2001)
- (3) Országos Egészségfejlesztési Központ. Kézirat, (2001)
- (4) Oktatókutató Intézet. Kézirat.
- (5) Oktatókutató Intézet. Kézirat.
- (6) 19/2002. (V. 8.) OM rendelet.

Torba Nándor

Iskolahigiéné a századfordulón

Ma már csak irodalmi művekből, iskolai értesítők közléseiből és levéltári adatok alapján kaphatunk képet arról, milyen körülmények között tanultak a nagyszüleink. Írásunk az iskolák higiénés viszonyainak alakulását mutatja be a népoktatási törvény megszületésétől a második világháborúig.

Az iskola felszereltsége és higiénés állapota nagyrészt attól függött, hogy mely településen működött, és annak a helynek milyen volt az általános közegészségügye. Az iskolaorvosok kitartó küzdelmének, a tanítók pozitív példájának, egészségnevelési munkájának köszönhetően a huszadik század elején sokat javultak a tanulás feltételei. Főleg vidéken azonban a jó kezdeményezések ellenére is csak nagyon lassú fejlődés volt tapasztalható, ami nagyrészt az általános elmaradottsággal és a pénziánnyal volt magyarázható.

A közegészségügyi helyzet

Az ország közegészségügyi állapota a 19–20. század fordulójáig rendkívül rossz volt. Pusztított a himlő, a vizes-mocsaras területeken a malária, a rossz ivóvízellátás miatt a kolera és a tífusz. A közegészségügyi helyzet fokozatos javulásában szerepe volt a korszak legkorszerűbb közegész-

ségügyi törvényének (1876. évi XIV tc.), bár végrehajtására nagyon lassan és inkább a nagyobb településeken került sor. A népesség zöme viszont vidéken élt: 1913-ban a lakosságnak csak alig negyede lakott városban. (Hanák, 1988)

A kis városokban, a falvakban és az alföldi tanyákon egyáltalán nem voltak közművek. A vízellátást néhány ásott kút szolgáltatta. Az utak nyáron porosak, télen sárosak voltak. Egy jól felépített árnyékszék is ritkaságszámba ment, hisz a házak 30–40 százalékának volt csak külön WC-je az udvaron, a köznép számára kiásott gödrök szolgáltattak. A sokszor istállóval egybeépült házak 50 százalékának a fala olcsó vályog, 60–70 százalékának a fedele a tűzveszélyes zsúpp vagy nád volt. (Klebensberg, 1990)

A városokban viszont – főleg Budapesten – a 19. század végén kibontakozó tőkés fejlődés nyomán beáramló népesség jelentett gondot. Nagy bérházépítkezések indultak főként a fővárosban. Az új épületek anyaga már kő vagy téglá, teteje pala vagy cserép

volt. Az 1890-es években a lakások 62 százaléka azonban még egyszobás, közös fali-kúttal és WC-vel. (Forrai, 1992) Lassan elkezdődtek a nagy kommunális építkezések is, út-, csatorna-, víz-, gázvezeték fektetésével, villamos és villanyvilágítás bevezetésével. A fővárosban az 1890-es években épült korszerű vízmű és csatornahálózat, de 1910-ben a lakások háromnegyedének még nem volt fürdőszobája. (Forrai, 1992) 1912-ben már 200 000m² burkolt út volt, amit rendszeresen sepertek és locsoltak. Megszervezték az egyre nagyobb mennyiségű szemét szállítását is, ami létkérdéssé vált, hiszen 1909-ben már egy fő átlagosan 65kg szemetet termelt. (Forrai, 1992)

A vidéki városokban is a századforduló táján kezdtek hozzá az alapvető közművek létesítéséhez, a vízvezetékét Pécsen 1890-ben, Kaposváron 1906-ban (Károly, 2002), de Nyíregyházán csak 1926-ban (Cserenyák, 1987) kezdték el kiépíteni. A közvetlen utakon sokszor még csordát hajtottak. Az alföldi városok levegője poros volt, amit fásítással igyekeztek lekötöni.

A rossz egészségügyi mutatók okai a nem megfelelő táplálkozásban, lakásviszonyokban a rengeteg megerőltető munkában és az egészségügyi rendszer kiépítetlenségében rejlettek. Orvosok leginkább városokban, tevékenykedtek. 1913-ban a több, mint 12 ezer községre csupán 2111 orvos jutott, ezért virágzott a népi orvoslás, a kuzuzslás. (Hanák, 1988) Nagy eredmény volt az is, hogy a születéskor várható átlagos élettartam az 1840-es évek 24,2 éves átlagáról 1900-ra a férfiak esetében 36,6, a nőknél 38,2 évre emelkedett (Kovács, 1979), és csak 1910 körül érhetette el a 40 évet. A halálokok listájából pedig a kötelező himlőoltásnak (1876) és újraoltásnak (1887) köszönhetően 1913-ra kimaradt a himlő és a lassan beinduló csatornázások, vízderítések következtében a kolera. Előkelő helyre került viszont a tbc (13,5 százalék), mely szorosan együtt járt a zsúfoltsággal. (Hanák, 1988)

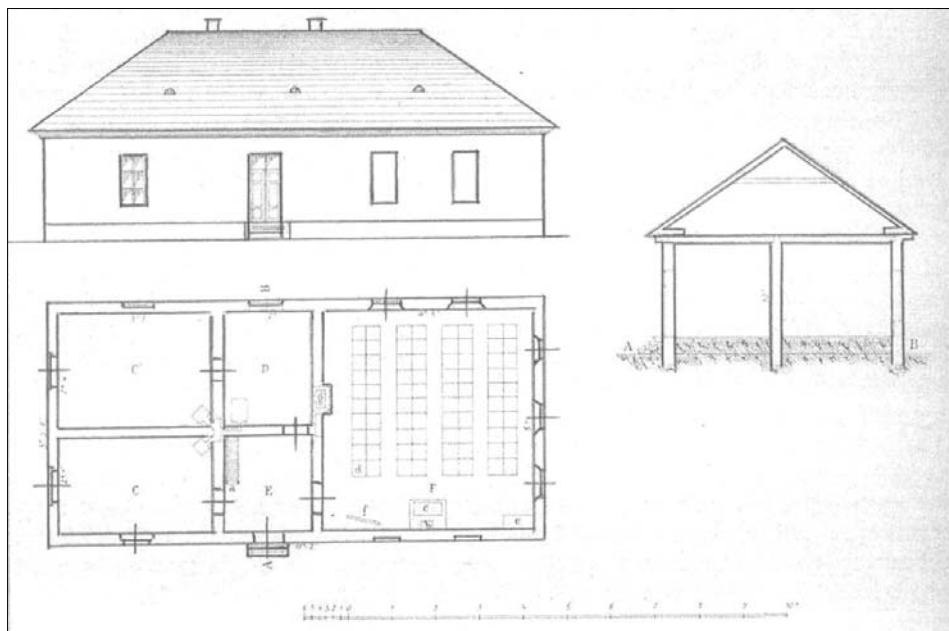
A közegészségügy helyzetén nem segített az első világháború és az azt követő nehéz időszak sem, gazdasági és társadalmi problémáival.

Iskoláztatás, iskolaépítési akciók

Iskolaügyünk alapja, az Eötvös-féle népoktatási törvény (1868. évi XXXVIII tc.) sok fejlettebb nyugati országot megelőzve előírta a 6–12 éves kor közötti tan kötelezettséget. Számos új iskolát kellett létesíteni annak érdekében, hogy az igen nagy arányú analfabétizmus jelentősen csökkenjen: 1890-es 46,8 százalékról 1910-ra 31,3 százalékra. (Hanák, 1988) Az új, főként állami elemi iskolák zömével a nemzetiségi területeken épültek, olyan kistelepüléseken, ahol eddig nem volt iskola. A magasabb szintű népoktatást szolgáló polgárik száma is jelentősen gyarapodott, míg 1876-ban 60, 1917/18-ban 550 működött, és ennek több, mint a fele lány polgári volt. A középfokú oktatás gerincét adó nyolcosztályos gimnáziumok, reáliskolák és reálgimnáziumok, majd 1895-től a leány középfokú tanintézetek mellett, melyek a felsőfokú tanulmányokhoz vezető utat jelentették, 1872-től megjelentek a szakoktatási igényeket szolgáló, négy középiskolára épülő felsőkereskedelmi és állami ipariskolák és gazdasági középiskolák is.

A dualizmus idején az elsődleges szempont a népiskolai tantervek számának gyarapítása volt. Ezt elősegítendő Gönczy Pál miniszteri osztálytanácsos ugyan 1870-ben népiskolai mintaterveket is készített, de ezek alapján nem sok épület készült el. (1. ábra) Sokkal inkább parasztlakásokból, istállókból, kocsmákból s egyéb, más célra nem használható épületekből alakítottak ki iskolákat.

1892–1918 között újabb jelentős állami iskolaépítési program indult. A millenniumra 400, majd 1898-ban Wlassics Gyula szorgalmazására újabb ezer állami népiskola létesítését tervezték, főleg a nemzetiségi lakosságú, szegény községekben. A Gönczy-féle sivár, célszerűtlen terveket 1897-ben korszerűbb változatokkal cserélték ki. Az új tervek a kor követelményeinek jobban megfeleltek, mégis kritikus hanggal illették azokat: „Komor volt az és puritán, rideg hangulattalan, nem is beszélve a modern hygienie fogalmai szerint



1. ábra. Egy Gönczy-féle iskolaterv

való felsorolhatatlanul nagyszámú hiányról.” (Rerrich, 1910. 14.)

A fáradozásoknak köszönhetően az 1869-ben meglévő 17 310-hez képest 1892-ben már 25 268 tanteremben tanítottak (Benisch, 1928), és míg 1869-ben a népiskolák 76 százalékának, a század végén már 90 százalékának volt önálló épülete. (Jáki, 1989) A legnagyobb gondot az jelentette, hogy az új épületek többnyire nem az előírásoknak megfelelően készültek el, bár körrendelet (1897. évi 72 370 VKM. sz.) írta elő, hogy az iskolaépítési és átalakítási terveket előzetesen véleményezni kell a tanfelügyelőnek, az államépítészeti hivatalnak és a megyei főorvosnak. Az előírások betartatása a szegény vidékeken és az egyházi fenntartók esetében – mivel rájuk nézve csak ajánlás jellegű volt – nagyon nehezen valósult meg. 1914-ben ezért egy új, számos könnyítést tartalmazó VKM körrendelet született 52 261 számon, mely a minimumkövetelményeket határozta meg, és ezeket kötelezővé tette minden iskola-fenntartó, így az egyházak számára is. (Benisch, 1928)

Az iskolaorvosok egyre komolyabb felépéseinek köszönhetően főleg a városokban, ahol lassan megteremtődtek a közegészségügyi feltételek is, már korszerű iskolaépületek épültek. 1905-ben az Országos Közegészségügyi Egyesület kidolgozott egy mintaiskola-tervet, nyolc osztályból és tornateremből álló városi iskolára. Bár ez nem épült fel, de a vele kapcsolatban megfogalmazott elvek évtizedekre iránymutatók voltak. A városokban néhol emeletráépítéssel enyhítettek a helyhiányon, így a hírlapi tudósítók által „palotaszzerű” jelzőt kapott épületek kiemelkedtek a vidéki városok alacsony házainak környezetéből. Ekkor indult a fővárosi zsúfoltság orvoslására a Bárczy polgármester által szorgalmazott elemi és középiskola-építési akció is. 1909–1912 között 36 emeletes, az akkortájt kialakuló eklektikus városképbe beleillő új iskolaépület, 15 ideiglenes barakkiskola létesült, valamint számos épület felújítására került sor, összesen 967 teremmel. (Jáki, 1989)

Az I. világháború, majd az azt követő forradalom és megszállás időszakában számtalan iskolaépületet vettek igénybe

katonai célra, ami együtt járt kirablásukkal, állaguk és felszerelésük romlásával. Trianon után a gyermekek beiskolázása férőhely hiányában volt lehetetlen, hiszen a korábban létesült iskoláink jelentős része határainkon túlra került: 16 929 népiskolából 6 435; 532 polgáriból 240; 264 gimnáziumból 129 maradt. (Kornis, 1929) Tetézte a bajt, hogy a 19. századi iskolák és a velük együtt kialakított tanítói lakások jelentős része egészségügyi okokból lett tanításra alkalmatlan. A legtöbb tanintézetben általános volt a zsúfoltság, szűkösek voltak a tantermek. A nem állami népiskolák esetén az 1921/22. tanévben kb. 80 tanuló jutott egy-egy tanítóra, ugyanakkor néhány tanyai, de különösen városi iskolában 100–150 tanuló zsúfolódott egy tanterembe. (Benisch, 1928) Ezzel szemben Európa fejlettebb államaiban az első világháború előtt már csak 35–45 nebulót tanított egy tanár. (Kúnfi, 1908) A jelentős iskolaépítkezések következtében csak 1930/31-re csökkent az egy tanteremre jutó népiskolai tanulósám 40-re, ekkor egy tanítóra már csak 47 tanuló jutott. (Ránki, 1978) Növelte az oktatásügy baját, hogy az Alföldön, ahol nagyarányú tanyásodás indult meg, kevés volt a népiskola.

Ekkor Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatási miniszter átfogó iskolaépítési programot tervezett. Az 1926-ban kibontakozó akcióval elsősorban a népiskolák számát kívánta növelni, főleg az Alföld ritkán lakott vidékein (Pest-Solt, Jász-Nagykun, Szabolcs, Békés, Heves, Csongrád, Borsod, Zala, Csanád, Hajdú megyékben), ahol öt kilométeres sugarú körönként egy-egy népiskola építését tervezte. (2. ábra)



2. ábra. Klebelsberg-féle népiskola

Nem maradt ki az építkezések sorából a polgári iskola sem, 85 építését tervezték, az 5 000-tól több lakosú helyeken. Klebelsberg államsegélyt és kész terveket biztosított a népiskolák felépítésére. Kiemelt figyelmet fordítottak az egészséges és száraz épületen kívül a megvilágítás, a fűtés, vízellátás és illemhelyek kérdésére. Az iskolák felszerelése és a későbbi fenntartási költségek viszont a községeket terhelték, így a legtöbb új épület belsejébe csak szegényes, nem az egészségügyi követelményeknek megfelelő berendezés jutott.

Az egészségügyi szempontok betartása főként a népiskolákban lett volna nagyon fontos, hiszen ebben az iskolatípusban a teljes gyermek-népesség megfordult, és épp ezeken a helyeken nem tudták megszervezni az állandó egészségügyi felügyeletet adó iskolaorvosi intézményt sem. Nem csoda, hogy a népiskolába járó diákok egészségéért sokat aggódtak a korszak orvosai, tanítói. 1892-ben Kolbenhelyer Gyula ímígyen írt: „a szabályellenesen épített s berendezett iskolában elkorcsosul a gyermek zsenge testalkata, elsatnyul az ifjúnak még nem eléggé edzett egészsége. Az egészségtelen iskolákban szerzett gyógyíthatatlan betegségek megmérgezik, megrövidítik az életét, vagy pedig már az iskolai évek alatt sírba döntik a tanuló ifjúságnak nem jelentéktelen százalékát.” (Jáki, 1989. 12.) A harmincas években a sajtó még mindig élesen kritizálta a vidéki iskolákat: „szánalmas zugok, amelyek nemcsak hogy a kívánt és előírt célnak nem felelnek meg, de határozottan kárára vannak az oktatásügynek.” (Mészáros, 1938. 1116.)

Iskolaépületek

Elhelyezés

Az iskolák helyének megválasztásakor fő szempont volt a csendes, jó levegőjű környezet és könnyű megközelíthetőség. Városon ezért kerülni kellett azokat a helyeket, ahol gyár, pálínkakimérés, esetleg prostituáltak voltak a környéken. Budapesten a magas telekárak miatt okozott sokszor gondot a megfelelő telek kiválasztása. Nem ritka a rossz tájolású és szűk utcában

épült iskola, ahol nagy volt a zaj és rossz a megvilágítás. Ilyen szükséghelyzetekre javasolták a higiénikusok, hogy az iskola az utca vonalától beljebb épüljön. A fővárosban már megvalósíthatatlan volt az a törekvés, hogy az épület minden oldalról szabadon álljon a jobb szellőzés és megvilágítás érdekében. A századforduló neves iskolatorvosai, *Bexheft Armin* és *Riegler Gusztáv* a telek-nagyság tekintetében a tanulónkénti 6m²-t javasolták, melyből csak kettőt-hármat kívántak beépíteni. (*Riegler*, 1899) A régebbi, zsúfolt fővárosi iskoláknál viszont nem volt ritka, hogy fél négyzetméternél alig több hely jutott egy tanulóra. (*Jáki*, 1989) Az ideális fekvésnek pedig a dél-nyugati tekintették, mert az erős dél-előtti nap nem zavarta a tanulókat, jó volt viszont, ha délután elárasztotta a tantermet és kifejthette csírátlanító hatását.

A tanyai iskolák általában központi helyre, utak kereszteződéséhez, vasutak mellé épültek. Gyakran az iskola egyúttal utolsó posta is volt. Szabolcsban például feltűnt, hogy a homokos vidékeken jobb volt az iskolába járási arány, mint a kötött talajú sáros településeken, ahol esőben a kicsik nehezen tudták megközelíteni az iskolát. Ezért az új iskolák telepítésénél erre a körülményre is figyelemmel voltak, mint ahogy arra is, hogy ne legyen nagyobb istálló a közelben, amely bűzös levegőt áraszt.

Helyiségek

A dualizmuskori iskolák helyiségeinek alapterületét a népoktatási törvény 60 gyerekre számolva, gyerekenként 8–12 lábban (0,8–1,2m²), magasságát 12–14 lábban határozta meg. A terem méretezésénél lényeges szempont volt, hogy ne legyen túl hosszú, hiszen a hátul ülők esetleg nem hallottak és láttak jól, de a túl nagy szélesség sem volt ideális, mert a terem belső oldala nem kapott jó megvilágítást. Ennek ellenére a Gönczy-féle tervekben a 80 fő számára készülő tantermek ugyan megfelelő magasságúak (3,8–4m), de túl szélesek (6,9–9,2m) voltak, vannak köztük négyzet alakúak is 8,8x8,8 és 9,2x9,5m méretben. (*Benisch*, 1928)

Az Országos Közegészségügyi Tanács előírásai figyelembevételével készült 1897-es mintaterv már téglalap alakú, 12x6,3–6,5x3,8–4m teremméretet javasolt. (*Benisch*, 1928) Az általánosan elfogadott osztálylétszám ekkor még mindig 60 fő, bár általában ennél többen szorongtak a termekben. A sok engedményt tartalmazó 1914-es körrendelet szerint a terem minimális magassága 2,4m lehetett, és megengedett volt a sík födém helyett a gerendás alkalmazása.

A fővárosi iskolaépítési akcióban csak kevésbé tértek el az előírásoktól, ugyanis 65m²-ben (6,5x10x4m) határozták meg az optimális teremméretet, amelyben 80cm-es közökkel három sorban kényelmesen elférnek a kétülékes padok, igaz, 40 körüli létszám számára, amellyel a 1905-ös mintaiskola, majd a harmincas években *Darányi Gyula* is kalkulált.

Az új városi iskolákat minden tanárnak helyet biztosító tanári szobával, több bejárattal, impozáns lépcsőházzal, a középiskolákat már megfelelő méretű könyv- és tanesztárakkal, könnyen átrendezhető szaktantermekkel, nagy díszteremmel is ellátták. A zárt folyosókat az épület egyik oldalára és 2–3m szélesre, jó szellőzésűre és fűthetőre tervezték, így mód nyílhatott ott rossz időben sétára, de volt, ahol onnan fűtötték a termeket és ott helyezték el a ruhatárat is.

A századfordulón egyre nagyobb figyelmet fordítottak a tornatermek kialakítására is, bár már a dualizmus korában Gönczi is javasolta, hogy az iskolaépületek belsejében vagy az udvaron legyen testgyakorló helyiség. Budapesten az akkoriban vizsgált húsz iskolából mindössze három nem rendelkezett tornázásra alkalmas hellyel, igaz, csak hat iskolának volt tornaterme, és a kívánatos 10x20m alapterületet és 6 méter magasságot csak kettő érte el. Tíz iskolának viszont nagy alapterületű tornapályái voltak többnyire szabadon vagy félig szabad helyen. (*Waldmann*, 1899) Az 1880 után épült iskolákhoz viszont már kötelezően építettek tornatermeket, sok helyen pótlólag toldalék formájában. Előírás volt a tornateremhez társuló öltöző, mosdó és WC, bár ez még a századfordulón is csak kevés helyen valósult meg, például *Wald-*

mann a húsz iskolából öt helyen talált öltözőt és három helyen mosdót.

A húszas évek vidéki népiskolája az előírás értelmében 3,6m belmagasságú, 10x6,3m nagyságú tanteremből, ennek előteréből, valamint a népoktatási törvény által előírt tanítói lakásból állt. Ez utóbbi 45–55m² alapterületen két szobát, előszobát, konyhát és kamrát tartalmazott. Templomtól távoli helyeken a tanterem meghosszabbításaként oltárfülkét is építettek. A kéttanítós iskoláknál a fentieket még egy-egy szertárszoba egészítette ki, ahol a nőtlen tanító, illetve a hajadon tanítónő lakhatott. Falvakban a két-három tantermes iskolákhoz két, a négy-öt tantermesekhez három tanítói lakást, nagyobb helyeken az iskola nagyságától függetlenül egy igazgatói lakást lehetett államsegélyen felépíteni. A nagy városi iskolákban a tanítói lakások külön bejárattal, a lépcsőházból voltak megközelíthetőek.

Építőanyag

A népiskolai törvény 27. §-a szerint az iskolaépületeknek egészségeseeknek és szárazaknak kellett lenniük, a századfordulóig felépült falusi és tanyasi népiskolák többnyire azonban vályogból készültek, alacsonyak, sötétek, nedvesek voltak. 1897-ben az Országos Közegészségügyi Tanács javaslataiban építőanyagként a téglá és kő alkalmazását tanácsolta. Az 1914-es minimum-rendelet elnézőbb, a Klebelsberg-féle akció szigorúbb volt a vályog és vert fal alkalmazásával szemben. Az építőanyaggal a városokban volt a legkevesebb gond, itt ugyanis, főleg a főváros századfordulós épületeinél, egyre természetesebbé vált a téglá építkezés, cserép vagy pala fedés. Sőt Kolbenhelyer Gyulának az 1890-es években tett javaslatára az iskolákat kívülről időállóbb terrakottával kezdték burkolni vakolás helyett.

Már Gönczi tervei között szerepelt, hogy a falakat négy-öt láb magasságig ki kell deszkázni. Később is tanácsolták másfél méter magasságig fa (lambéria) vagy olajlábazat használatát, amit könnyű volt tisztán tartani. A fővárosi akcióban több helyen csempeburkolatot is alkalmaztak a

lábazaton. A festésnél minta nélküli világos színeket kellett használni, a mennyezet pedig csak fehér lehetett. A lépcső csúszásmentességén és alacsony voltán kívül előírás volt a korlátjának gombokkal, díszítőelemekkel ellátása is, a rajtuk való csúszkálás megakadályozása miatt.

Az 1926-os Klebelsberg-féle akció előírásaiban jelent meg először, hogy a népiskolákat csak téglából vagy terméskőből lehet felépíteni, vályogot csak egészen kivételesen engedélyeztek, azt is csak megfelelő alapozással. Az iskolákat a gazdálkodáshoz nélkülözhetetlen melléképületek egészítették ki, szintén téglából építve. A falak festését szinte mindenütt meszeléssel oldották meg. Az építkezések lebonyolításánál nemcsak az olcsóság számított, hanem a minőség is, így igyekeztek a legjobb mestereket alkalmazni.

Padló

A tantermek padlója hagyományosan fából, ritkábban téglából készült. A legfontosabb szempont a porképződés megakadályozása, amit a hézagmentes, tisztán tartott padlóval érthettek el. Az új építésű, többnyire városi iskolák tantermeiben találunk linóleum, parafalinóleum és betonra rakott azbeszt burkolatot is. A padlót a behordott portól naponta sepréssel, vizes felmosással, súrolással kellett tisztítani. Divat volt a századforduló környékén a padló évente kétszer történő olajozása, ami a por lekötése, a baktériumok és így a rettegett tüdővész terjedésének megakadályozása miatt volt fontos. A nehéz időkben azonban az olajozás gyakran elmaradt. A második világháború előestéjén pedig a fellépő olajhiány miatt megtiltották használatát (23 600/1940 IM rendelet) és más megoldásokat kerestek. Az Országos Közegészségügyi Intézet hat hetenként ismétlendő, kalciumklorid oldattal történő portalanítást ajánlott, az oldatot a szétkenés után két-három nap alatt beszívta a padló. (Galambos, 1941)

A tornatermek padlóját többnyire fa fedte, de az 1905-ös mintaiskola a fűrészpör és konyhasós homok keveréket javasolta, ami nem megfelelő kezelés esetén gyorsan megrohadt.

Udvar

A régi, főleg vidéki iskolák környezete és az udvara nem mindenütt felelt meg a kívánalmaknak. Volt olyan tanyai iskola, amelyik közvetlen közelében fertőzőforrásként és szúnyogok kiváló „termőhelyeként” bűzös mocsár, udvarán szemét- és trágyadomb, nyitott pócegödör éktelenkedett.

A városi iskolák telke sokszor kicsi volt, nem maradt elég hely az udvarnak. 1896/97-ben húsz budapesti iskola közül csak kettőnek az udvarán volt játszóhely. Hat iskola talaja homokos vagy földes, kilenc kavicsos, kettő kockakövel fedett és három aszfaltozott. A szilárd burkolatú, többnyire bérházakban elhelyezett iskolák udvarai sivarak voltak. Közülük 12 egyáltalán nem volt fásítva, hét csak részben, és mindössze egy volt beültetve megfelelően növényekkel. (Waldmann, 1899)

Vidéken is előfordult, hogy az udvar kicsi a gyerekek létszámához viszonyítva, ennek oka azonban nem a területhiány volt, hanem veteményeskert vagy baromfiudvar foglalta el a helyet. Ez főleg a húszas évek eleji nehéz időkre volt jellemző. (1)

Az udvarra optimális esetben három, de minimum másfél négyzetmétert kellett gyermekeként tervezni, annak egy részét hosszú életű fákkal kellett beültetni a nagy meleg miatt s a por megkötésére. A többi szabad terület pedig a testgyakorlást, télen a korcsolyázást szolgálta. Igaz, ez utóbbi célkitűzést még a fővárosi iskolák is csak szórványosan valósították meg.

A Klebelsberg-iskolák építése során előírták az udvar és környezet rendezését. Az új iskolák dísznövény-egységcsomagot kaptak, melyek felhasználásával esztétikus virágágyásokat alakítottak ki. Az udvar más részén díszcserjéket, mézélő növényeket, gyümölcsfákat, veteményeskerteket telepítettek, ami a hasznosságán túl segítette a biológiaoktatást és a környék gazdáinak „továbbképzését”. A fővárosi Istenhegyi úti iskolában 1904-ben üvegházat, méhest, nyúlólat, galambducot is létesítettek. (Jáki, 1989)

Az új iskolaépületekkel együtt járt a kerítés és legalább 50–100 m burkolt járda is,

amit legalább a mellékhelyiségek és az iskolaépület között ki kellett építeni.

A megfelelő méretű udvar hiánya a fővárosi iskolákban egy sajátos megoldást, a tetőteraszok kialakítását eredményezte, mely a századfordulón kilenc fővárosi iskolában biztosította a diákok levegőzését.

Világítás

Az iskola-egészségügy egyik sarkalatos kérdése a megvilágítás volt. Ideális esetben a tanulók egy műszakban, így természetes fényen tanultak. Az ablakok elhelyezése és mérete, az épület fekvése és környezete ezért nem volt közömbös. A dualizmus kori Gönczy-féle tervekben ezzel a kérdéssel nemigen törődtek, hiszen a 7–9 méter széles termeket három ablakkal kívánták egy oldalról megvilágítani, de némely terveken hátul elhelyezett egy-két ablak is feltűnik, így a több irányból érkező fény kedvezőtlen árnyékolást eredményezett. Jobbak voltak az 1897-es tervek megvilágítási viszonyai. A keskenyebb tantermekre már négy-négy ablakot helyeztek el oldalról. Jócskán volt azonban így is olyan, főként más célú épületből kialakított iskolaterem, ahol rossz volt a megvilágítás az ablakok kis száma vagy a homályos, karcos üveg miatt. Helyes megvilágítású tantermeket az 1905-ös elgondolásban találunk először, ugyanis iskolaorvosi javaslatra a terem bal oldalára mennyezetig érő ablakot terveztek, melyek a falfelület harmadát vagy az alapterület ötödét teszik ki.

A zsúfolt iskolákban a délutáni sötétségbe húzódnó tanítás miatt vagy a kevés ablakkal rendelkezőkben borús időben mesterséges megvilágításra volt szükség. Mivel a villanyvilágítás csak a 20. század első éveitől kezdett terjedni és az is csak városokban, így az iskolák nélkülözhetetlen kellékei a petróleumlámpák, néhol gertyák, városban a gáz vagy légszusz. A fővárosi iskolákban többnyire 4–6 pillangóégős Auer-gázlámpa világított.

Sokat javított a fényviszonyokon a megfelelő festés, ezért a mennyezet fehér, a falak halvány pasztell színeket kaptak. Kerülni kellett a sok fényt elnyelő sötét tár-

gyak, mint kabát, szekrények felhalmozását a terem falai körül. Ugyancsak rontotta a látási viszonyokat az ablak előtti fa vagy rács, vastag ablakkereszt, illetve az egyébként erős nap ellen hasznos, de rosszul elhúzható függöny. Bár ilyen árnyékoló alkalmatlanságok ritkaságszámba mentek.

Vízellátás

Egészségügyi szempontból az egyik legfontosabb kérdés az iskolák vízzel való ellátása volt. A fővárosban, ahol az 1890-es évtizedben megindult a vízellátás és csatornázás, természetes a vízvezeték használata az iskolákban is. Waldmann húsz vizsgált iskola közül mindenütt talált vízvezetékét. Egy-két évtized múltán egyes vidéki városokban is megjelent a folyóvíz az iskolákban. Általában a folyosókon elhelyeztek egy-két csapot, ahol lehetett inni, kezét mosni, bár használata gyakran „árvizet” okozott. A vízvezetékes iskolákban lassan megjelentek a mosdók a toalették előterében, a szertárakban és a tornatermekben is.

A millenniumi kiállításon bemutatott iskolafürdő mintájára az új fővárosi iskolákban zuhanyozós fürdőhelyiségek létesítését határozták el, melyek az otthon elhanyagolt gyermekek fürdetését és fertőtlenítését szolgálták. Ebben az iskolaszolgák segítettek a gyermekeket. Az elgondolás ugyan jó volt, de nem honosodott meg hazánkban. Míg Németország nagyobb városai közül Boroszlón (Wroclaw) és Frankfurtban három-három, Hannoverben kilenc működött 1887-ben (Iskolafürdőkről



3. ábra. Iskolafürdő

1897’), Waldmann húsz fővárosi iskolára kiterjedő vizsgálatában mindössze három helyen volt tornatermek mellé épített mosdó, és a Röck Szilárd utcai elemiben a pincében elhelyezett fürdő. (3. ábra)

Ha megszomjaztak a diákok, vagy bekapták a csap végét, vagy bögréből ihattak. A jobbik esetben maguk hoztak bögréket otthonról. Néhány helyen viszont tartottak termenként egy-két ivóedényt, esetleg kancsót. A századforduló budapesti vizsgálat ennek a megoldásnak a kedveltségét mutatta, hiszen húsz iskolából nyolc ezt a megoldást alkalmazta. (Waldmann, 1899) Néhány helyen az iskolaszolga adta használatba a poharakat, de arra is van adat, hogy a tízes években a főváros egyes iskoláiban enyvezett papírpoharakat árultak, amit többször is felhasználhatott a tanuló. Elég elterjedt megoldás volt a csaphoz lánccolt, sokszor ütött-kopott, rozsdás bögre használata. Elképzelhető, hogy ha egymás után ittak a tanulók, milyen fertőző veszélyforrás volt az ivás, még akkor is, ha elvéve ellenőrizték, hogy a beteg és egészséges tanulók ne igyanak a közös pohárból. Praktikusabb, de kevés helyen alkalmazott megoldás volt a szőkőkútszerű ivókút.

A kisebb településeken többnyire ásott és ritkábban fűrt kutakkal oldották meg a vízellátást. A vidéki városi iskolákban, amelyik nem rendelkezett megfelelő kúttal, a közkutakból biztosították a vizet. A falvakban és tanyákon többnyire az iskola udvarán volt a kút, jó vízminőségről azonban csak ritkán beszélhettek. Rontotta a víz minőségét, ha állatokat tartottak a kút közelében, illetve az udvar alsó részén volt, és belefolyt a csapadék. A nyírségi tanyavilágban 1921-ben végzett felmérés szerint több helyen iszapos volt a víz és bűzös. Volt, ahol még pondrókat, illetve gázt is találtak a kútban. (2) Sok helyen azonban némi gondossággal elháríthaták volna a bajt. A kutak egy része ugyanis nem volt befedve, ezáltal könnyen megtelt szeméttel. Befedésüket pedig előírta az 1921. évi 31 507 sz. N.M.M. rendelet is.

Az új Klebelsberg-iskolák építéskor fontos előírás volt a megfelelően kialakított, egészséges, jó ivóvizet adó kút készit-

se, ami gyakran az egész tanya vízellátását is szolgálta. A helytelenül készített kutaknál pedig apróbb javítások végzését szorgalmazták a tisztiorvosok. Ennek ellenére a harmincas években a Szeged környéki tanyavilág 121 tantermet számláló 73 elemi és 4 gazdasági iskolájában a következő állapotok uralkodtak. Artézi kútja csak 4 eleminek és a 4 gazdaságinak volt, 69 eleminek összesen 75 ásott kútja volt, melyek átlagmélysége 3,5m. 14 kút betongyűrűs, 1 cementhabarcsba rakott, 60 kötőanyag nélküli téglafalú. A vízkiemelés technikája szerint mindössze 1 szivattyús. A 70 gémes és 4 kerek kút esetében nagy volt a szennyvezetésveszély. Bár pócegdör, trágyadomb nem volt a közelben, a vizsgálat első sorban a téglafalú kutak 40 százalékánál Coli-fertőzöttséget igazolt. A vizek magas kloridtartalma viszont arra utalt, hogy vizelet szivárgott a kútba. Valószínűleg az állatok itatása ott történt. (Mészáros, 1938)

A kutakból általában kannákban vitték be a vizet az épületbe, ezért az iskola tartozéka volt osztályonként egy-egy vizes kanna. Az osztályteremben többnyire a kupában, esetleg dézsában tartották a vizet. A mosdótálon kívül a kiöntővödör is az iskola kellékei közé tartozott. Néhány vízvezetékekkel nem rendelkező helyen termenként falra szerelt csappal ellátott bádogtartályokat alkalmaztak, amiből a víz az alattuk álló lavórba folyt, így produkálva folyóvizet vezetékes vízszolgáltatás hiányában. Higiéniai szempontból ez mindenképpen előrelépést jelentett.

Mellékhelyiségek

Közegészségügyileg a legtöbb probléma a WC-ekkel volt. Ebben az időszakban közművesítés hiányában még a városokon belül is többnyire árnyékszékeket használtak. Vízöblítéses angol WC-eket a főváros, majd a nagyobb városok vezetékes vizű iskoláiban lehet találni. *Juba Adolf* 1907-es polgári iskolai bemutatásában a vízöblítéses WC használatáról ír, *Darányi* pedig a 30-as évekbeli iskolaegészségügyi műveiben már természetesenek tartja létüket, bár ez csak néhány városi iskolára volt érvényes.

A városokban igyekeztek szám szerint annyit létesíteni, amennyi kielégítette a tanulók igényeit, és legalább nagyjából megfelelt a VKM 44 000/1892 rendelet előírásainak, mely 15–20 tanulóra írt elő egyet, de legalább 40 fiúnak és 25 lánynak kellett biztosítani egy-egy fülkét és a fiúknak egy karbollaal bekent pissoire-t. Elsősorban a falvakban, tanyákon sokszor csak két-három állt rendelkezésre, vélhetően egy-egy a fiúk és lányok, egy pedig a tanító számára. A századvégi budapesti vizsgálatokban Waldman Fülöp húszból tizenhárom iskola esetében mutatta ki, hogy norma feletti tanulólétszámra jutott egy klozet. A legkirívóbb a Külső Váci úti elemi volt, ahol 111 tanuló volt kénytelen használni egy WC-t. (*Jáki*, 1989)

Az elhelyezésre falun a telek távol eső pontja volt a legalkalmasabb, de városi iskolákban is sokszor épületen kívül voltak, illetve félreeső folyosón. Ideális helyzetben előtér volt, ahol kézmosó is rendelkezésre állt, és megfelelő volt a szellőzése, mert sokszor elviselhetetlen büzt árasztott.

Az új Klebelsberg iskolák létesítésekor előírás volt a téglából készített WC-k, szabályos pócegdörök építése, és ettől nem tértek el, hiszen az államsegély megvonásával járt. A régebbi, fából készült udvari úrszékeket gyakran kellett tatarozni, hiszen a fa alkatrészek az ammóniás közegben gyorsan korhadtak, ezáltal veszélyessé váltak az építmények. A töredezett oldalfalak miatt a környező föld is belejuthatott, gyakoriak voltak a fülkeajtó- és fedélhiányok. A korhadást pedig könnyen meg lehetett volna előzni olajozással (urinol) vagy petróleumos lenkenéssel. Ezeknek az úrszékeknek a karbantartása, a pócegdör tisztítása sok munkát igényelt, így főleg a háborús időkben bizony sokszor elhanyagoltak maradtak.

Hiába építettek a vízvezetékekkel ellátott helyeken, így a budapesti akció során is, vízöblítéses angolécéket, a csatornázás hiányosságai miatt a szennyvizet pócegdörökben tárolták, de volt tözege megoldás és előfordult a fővárosban az is, hogy hordókban gyűjtötték az ürületeket, amit időnként elszállítottak. Nagy szó volt már az is, ha a pócegdör megfelelő méretűre és szabályos

falazott oldalakkal, teherbíró fedéllel épült.

A legtöbb gond, különösen vidéken, a tisztasággal volt. Gyakran koszosak, bűzösek, szakadt a vízöblítő lánc, aminek elsődleges oka a tanulók higiéniai kultúralatlansága. Majdnem minden iskolában piszkos volt az ülőke és tele volt a pöcegödör. A Nyíregyházán és tanyavilágában 36 iskolában végzett tisztiorvosi vizsgálat mindössze négy olyan helyet talált, ahol kielégítő volt az állapotuk. (3) Ezzel szemben Waldman vizsgálataiban húsz közül 18 iskolában jónak vélte és csak két helyen találta kielégítőnek a tisztaságot. (Waldman, 1899)

Nagyobb helyeken az iskolaszolga feladata volt a WC rendszeres tisztítása, melynek részét képezte a húgykő sósavazása, a választófalak heti kétszeri olajozása, a fülkeajtók esetleges hiányának nem zárhatóságának megszüntetése.

Szellőztetés

A szünetekben végzett szellőztetésnek nagyon fontos szerepe volt, mert egy tanteremben sok gyermek tanult. Az órák alatt a levegő hamar elhasználódott, a csökkent oxigéntartalomtól lankadt a figyelem, és a kis légtérben esetleg egy lapangó beteg által kiköhögött kórokozók száma is nagy koncentrációban volt jelen, hamar megfertőzve másokat. Tovább rontotta a levegőt a nyílt lángú világítóeszköz vagy rossz fűtést. A közegészségügyi szemlék alkalmával nem győzték eléggé hangsúlyozni az orvosok a szellőztetés fontosságát. A leghatásosabb szellőztetési forma a rövid ideig tartó keresztthuzat volt. A szellőztetés lebonyolítására általában tanulókat bíztak meg, akik lelkiismeretesen látták el a feladatot.

Főleg az új építésű fővárosi iskolákban alkalmaztak különböző berendezéseket az állandó légcserére. A legelterjedtebb az úgynevezett Pick-féle berendezés volt, ami egy kis felső lebuktatható ablakot jelentett. Sok helyen úgynevezett Tobin-féle csövet alkalmaztak, mely a terem mennyezete alá vezette a friss levegőt. Voltak próbálkozások a fűtés és szellőzés kombinálására is.

Ilyen elven működtek az igen népszerű Meidinger vagy az ír folytonégő kályhák

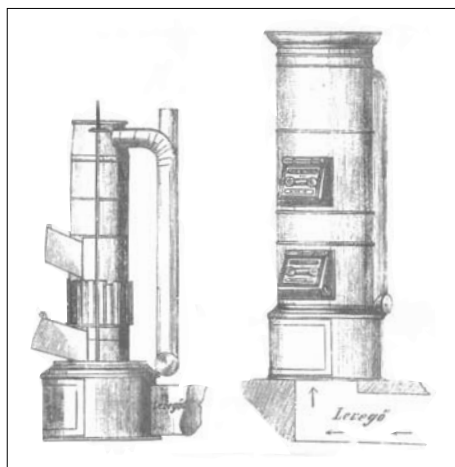
A rosszul záródó ajtók, ablakok vagy télen folyamatosan nyitva lévő szellőzőablakok veszélyforrást jelentettek, hiszen az állandó huzatban ülő tanulók könnyen megfázhattak. Gondot okozhatott a megvetemedett, eldeformálódott, hiányos gittelésű ablak, hiányzó ablakszem vagy ablakszárny, ami nem állta útját a téli hidegnek.

Fűtés

A fűtéssel szemben követelmény volt a szabályozhatóság, az egyenletes meleg és hogy ne legyen száraz a levegő. A termék ideális hőfoka 18–20°C, a folyósóké ettől néhány fokkal kevesebb, a tornateremé 13–15°C. Előírás szerint a tanterekben a hőmérséklet ellenőrzésére hőmérőket kellett alkalmazni.

A kályha helye is jelentőséggel bírt, mert ha nem volt megfelelő az elhelyezése, a hozzá közel ülők megsültek, a távol ülők megfagytak, ami betegségekhez vezetett.

A fővárosban az 1890-es évek végén még többnyire Meidinger kályhákat (4. ábra) és cserépkályhákat alkalmaztak. Ez az arány az akcióban változott meg, ugyanis ahol lehetett, központi fűtést (36) szereltek, de alkalmaztak szellőzést is biztosító folytonégő ír kályhát (1), gázfűtést (5), de Meidinger kályhát (9) is. (Jáki, 1989) Erde-



4. ábra. Meidinger kályha

kesség, hogy a Királyi Egyetemi Főgimnáziumban már 1870-ben megjelent a központi fűtés. Sok helyen viszont évtizedekkel később is újdonság volt, ami sok galibát okozott, mert egyaránt kárt tettek benne az alacsony műveltségű fűtők és a tudatlan diákok. Volt példa padlófűtésre is, de ez csak akkor volt kielégítő, ha rendszeresen takarították, ugyanis a ráéggó sár porrá válva szennyezte a levegőt, és szigetelő réteget képezve rontotta a fűtés hatásfokát.

Kis falusi iskolákban vaskályhákat használtak, de előfordult boglyakemence is. A nehéz időkben a falusi, tanyai iskolákba sokszor a gyerekek hozták a fűtőanyagot, ami kukoricacsutka, néhány nedves fadarab vagy szalma volt, amely kellő meleget nem, de füstöt és gőzt annál inkább adott. A tanyai iskolaépítési akció során vidéken is kezdtek meghonosodni a modern Meidinger-féle vaskályhák, melyeknek a köpenye alá kívülről bevezetett levegő felmelegedve áramlott szét a teremben.

Tartozékok

A legfontosabb oktatási kellék a pad volt. A dualizmus idején nem volt ritka a 6–8 üléses, melyben több, mint kétszer anynyi gyerekek szorongott, mint amennyire tervezték. E régi padok készítésénél az egészséges testtartás szempontja is figyelmen kívül maradt. Nem csoda, hogy az iskolásokért aggódó orvosok, pedagógusok minduntalan követelték, az ülőalkalmatosságok gyerekek korához igazított méretét és olyan elhelyezését, hogy a gyerekek egymás háborgatása nélkül bejuthassanak helyeikre, az asztalaikon pedig kényelmesen tudjanak írni, és biztosítva legyen az egészséges testtartás. A húszas évekre a régi típusú iskolapadok zöme elhasznált, tönkrement. Az új iskolákat új típusú korszerű padokkal szerelték fel, melyek több méretben, a gyerek korához mérve álltak rendelkezésre. A legmegfelelőbb az úgynevezett nulla distanciás pad volt, melyben ülve kényelmesen lehetett írni, de könnyű volt belőle felállni is. A kétüléses padokat három-négy oszlopban rendezték el. Az írólap matt zöld vagy barna volt, ezért fényelnyelő képességénél fogva nem rontotta a szemet.

Fontos kellék volt a feketére mázolt tábla, mely állhatott lábakon, lóghatott a falon, de az új városi iskolákban fel-lehúzható vagy lapozgatós változatok voltak kedveltek, melyek megsokszorozták az írófelületet. Érdekes, hogy 1900-ban kísérleteztek már a mai műanyag táblák őseivel, ugyanis megjelent egy fekete celluloid lemez tábla, melyre fehér tollal írtak, Berlinben pedig üveglapos megoldás tűnt fel. (Jáki, 1989)

Az egyik legfontosabb tartozék volt a szemetes, de ennek használatát még a fővárosi iskolákban is nehéz volt megszoktató tenni. Problémát jelentett a fedél nélküli szemétyűjtő, ugyanis fertőzésveszélyt jelentett. A szemetet takarítás során összegyűjtötték, és városokon a köztisztasági vállalatok elszállították. Vidéken viszont valószínűleg az udvaron, szemetdombon gyűjtötték, a hasznosítható részét fűtésre, állatok etetésére használták fel.

A kívülről bekerülő szennyeződés megakadályozására szolgált a lábtörlő. Az új iskolák építésekor külön tétel a költségvetésekben a lábkaparó vas és lábrács, melyen a nagy sártól meg lehetett szabadulni. Iskolai évkönyvek pedig előszeretettel emlékeznek meg egy-egy nagyobb kókuszlábtörlő megvételéről, lábtörlésre figyelmeztető tábla kihelyezéséről.

Fontos bútordarab a szekrény, amelyben elsősorban a tanár tartotta eszközeit. A szekrény elhelyezését a fényviszonyok rontása nélkül kellett megoldani. Külföldi mintára próbálkoztak azzal is, hogy a távol lakó diákok ott tárolhassák iskolai felszerelésüket, ne kelljen azt állandóan nagy távolságokra cipelni. Sajnos ez a megoldás hazánkban nem honosodott meg.

Látszólag kisebb szerepe volt a fogasnak. A nagyobb iskolákban arra törekedtek, hogy a ruhatár-fogas a tantermen kívül legyen elhelyezve, ami jobb fényviszonyokat eredményezhetett, de elsősorban az esős időszakban volt szerepe, ugyanis a gyerekek, akik sokszor kilométereket gyalogolva átézték a felső ruházatban érkeztek az iskolába, ha a tanteremben rakták le ruhájukat – ahogy egyébként a javaslatok ellenére sok helyen történt –, pára keletkezett, amely elhasználta a tanterem melegét

és rontotta a levegőjét. Az új fővárosi iskolákban a ruhatárak már a folyosóra kerültek, és némelyek zárható fiókot is tartalmaztak a törölközők és poharak számára.

A köpöcsésze a korabeli iskolák fontos tartozéka volt, bár használatukról megosztottak a vélemények. A vizsgálódó orvosok számukat kevesellték, elhelyezésüket kifogásolták, és gyakran szóvá tették, hogy piszkosak. Takarításuk és heti egyszeri Lysoform-os vagy karbolos fertőtlenítésük az iskolaszolga feladata volt.

Takarítás

A városi iskolákban alkalmazott iskolaszolga vagy pedellus feladata volt a sok tantermes épületek tisztán tartása. Az új épületekben olyan megoldásokkal is igyekeztek megkönnyíteni a takarítást, mint a lekerekített sarkok, a korszerű fal- és padlóburkolatok. A kis, főként tanyai iskolák takarítása viszont a szülőkre, illetve a tanítóra hárult. A mindennapi rendcsinálást a gyermekek segítségével oldották meg. A háborús időkben azonban még az is probléma volt, hogy egy tanévre csak egy seprűt kaptak, amely hamar elhasználódott, és ezért nem tudták mivel tisztán tartani a termeket.

A legtöbb iskolában az év végi takarítás keretében kimeszelték a termeket, felsúrolták és olajozták a padlót, meszelték és fertőtlenítették az illemhelyeket. A kis iskolákban ezeket az alapvető teendőket sem tudták mindig elvégezni. A falak pókhálóság, piszkosak maradtak, néhol még a vakolat is hiányzott. Sok helyen az egészségügyi követelmények tekintetében igen rossz állapotok voltak. Ez nagyrészt a csekély éves karbantartási pénz következménye volt, de tény az is, hogy – amint a tisztiorvosi vizsgálatok megjegyzték – nagyobb rend és tisztaság volt a családos tanítók iskoláiban.

Jegyzet

(1) Tisztiorvosi vizsgálat. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megye Önkormányzatának Levéltára (SZSZBMÖL) V 186/1921 K 29319.

(2) Tisztiorvosi vizsgálat SZSZBMÖL V 186/1921 K 29319.

(3) Tisztiorvosi vizsgálat SZSZBMÖL V 186/1921 K 29319.

Irodalom

Andriska Viktor (1936): A modern iskola orvosi nézőpontból. *Égészség*, 49. 105.

Benisch Artur (1928): Az iskolaépítési akció. In: *Magyar népoktatás*. V. K. M., Budapest. 97–125.

Cservényák László – Mező András (1987, szerk.): *Nyíregyháza története*. Nyíregyháza. 318.

Forrai Judit (1992): Közegészségügy Budapesten a századfordulón. *Orvosi Hetilap*, 133. 44. 2850–2.

Galambos József (1941): Portalanítási kísérletek tömény calciumchlorid oldattal. *Népegészségügy*, 42. 1077–79.

Hanák Péter (1988, szerk.): *Magyarország története 7. 1890–1918*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1422.

Hencz Péter (1999): *Gróf Klebelsberg Kunó a harmadik évezred minisztere*. Bába, Szeged. 92. Iskolafürdőkről. *Közegészségügy és törvénytudományi orvostan*, 1897. 1. 12.

Jáki László (1989): *Korszerűsítési törekvések a századforduló iskolaépítésében*. OPKM, Budapest. 106.

Kabdebo Gyula (1906): Mintaszerű iskolaépület *Népművelés*, 2. 7–12. 80–83.

Károly László (2002): A Dél-Dunántúl közegészségügye a dualizmus korában. *Orvosi Hetilap*, 143. 46. 2597–2600.

Klebelsberg Kúnó (1990): *Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelsberg Kúnó válogatott beszédei és írásai (1917–1932)*. Európa, Budapest. 585.

Kornis Gyula (1929): A magyar közoktatásügy. In: Lukács György (szerk.): *Magyarok a kultúráért*. Magyar-francia kultúrliga, Budapest. 215–237.

Kovács Endre (1979, szerk.): *Magyarország története 6. 1848–1890*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1760.

Kúnfi Zsigmond (1908): *Népoktatásunk bűnei*. Deutsch, Budapest. 70.

Lelkes (1939): Az iskolák levegőjének minősége. *Népegészségügy*, 20. 496.

Mészáros Ferenc (1938): A szegedi tanyai iskolák vízellátása. *Népegészségügy*, 19. 1116–1120.

Ránki György (1978, szerk.): *Magyarország története 8. 1918–1945*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1400.

Rerrich Béla (1910): Művészet a népiskolában. *Építő Ipar*, 2. 13–14.

Schuschny Henrik (1899): Az iskolaszobák és azok világossága. In: *Előadások az iskolai egészségügy köréből*. Pesti Lloyd-Társulat, Budapest. 31–45.

Steiner Samu (1899): Az iskolák padjai és padlója. In: *Előadások az iskolai egészségügy köréből*. Pesti Lloyd-Társulat, Budapest. 47–65.

Székelyné Kőrösi Ilona (1996): Az alföldi Klébelsberg iskolák. *Honismeret*, 24. 2. 13–19.

Waldmann Fülöp (1899.): Az iskola mellékhelyiségei, felszerelése s az iskola egészségügye általában. In: *Előadások az iskolai egészségügy köréből*. Pesti Lloyd-Társulat, Budapest. 67–91.

Zimmermann Frigyes (1941): A porképződés és megakadályozása tantermekben. *Népegészségügy*, 21. 1080–82.

Kührner Éva

Találkozások

1968 áprilisában vagy májusában megkeresett a Köznevelés főszerkesztője. Azt kérdezte, volna-e kedvem a szerkesztőségben dolgozni. Persze, hogy volt; ez nagy emelkedést jelentett: a battonyai gimnáziumból a Művelődésügyi Minisztériumba (akkor ott készítették a Köznevelést). De ki találta ezt ki, kérdeztem magamtól és tőlük. – Gáspár László, mondták. – Hisz ismered.

gen, ismertem. Együtt jártunk a budai képzőbe, pontosabban egy időben, csak más-más évfolyamra (GL eggyel fölöttem a Lakits Pál osztályába, amelyről a képzőben legenda keringett). Később jött át a gyulai képzőből, talán harmadéves korában. Már akkor úgy kezelték, mint a jövő ígérését, kiváló elméleti pedagógust, tanulmányi versenyek győztesét.

Mégsem tanult tovább (amit nem értettem, hisz nekem minden célom az volt). Helyette kikerült a gyakorlatba, az Úttörő című laphoz, ott ismerkedett meg a feleségével, Evel. Nem emlékszem, kitől tudtam mindezt – talán éppen tőle magától.

A hírek ellenére, amik körötte szállongtak, GL csöndes és szerény volt; szerénységén csak a határozottsága (elszántsága?) sugárzott át. Valahányszor találkoztunk, elfogódottnak éreztem magam, mint akit rajtakapnak, hogy nem ott van, ahová illenék, vagy nem illik hozzá, amibe beleártja magát. Pedig GL sohasem akart „leleplezni”. És mégis érezte, hogy valódi pedagógussá a munka frontján válunk – az iskolában –, aki nem onnan jön vagy nem oda tart, nem hiteles. Emiatt, mondta, nem tanult akkor tovább (később mégis pótolta, egyetemi tanulmányokkal, amikkel rendszerint nem értett egyet, vélt vagy valódi kudarcait pedig csöndes szkepszissel tűrte). Annál is inkább, mert akkor épp ő sem dolgozott iskolában. A Tankönyvkiadó szerkesztője lett. Ott találkoztunk megint. Mindjárt szervezett is nekem egy könyvet – könyvet! kiadónál! – a sorozatban, amelyet maga szerkesztett (ezt aztán, tán kisebbségi érzésből, sohasem írtam meg), és ezt minisztérium-szerte el is újságolta.

Föl voltam karolva, akkor még nem tudtam, mennyire. Annyira, hogy amikor fölköltöztünk Pestre (visszaköltöztünk, kellene mondanom, de nem mondom, mert nem volt hová vissza), GL följajánlotta, hogy lakjunk náluk. Villamossal hosszan döcögtünk Kispestre, ott buszra szálltunk át. Jártam már arra, az 51-es az Alkotmány utcai lakásunk közelében állt meg, Pestlőrincen pedig templomunk volt (udvaroltam is oda). Ilyen messzire azonban még sohasem vetődtem, egészen Pestimre határába. Leszálltunk a Nagyenyed utcánál, és egy kis beszélgetésre a sarki kocsmába mentünk.

GL arrafelé is otthonosan mozgott, akárcsak a minisztériumban. Még köszöntötték is, amikor beléptünk. Elmesélte, hogy Szentlőrincre készül, újabb iskolakíséreltre. Vele megy majd a családja – E. és a három gyerek –, a ház pedig üresen marad. Vegyem ki úgy, ahogy van, s ha lehet, fizessem ki, mondjuk, egy évre előre. Hatezer forint, ugye, nem lesz az sok? Fölálltunk, köszöntünk, indultunk, mentünk, mentünk. Falusias környék, családi házak, színes kerítések, előkertek, kutyák. Elhagytuk a Brassó utcai laktanyát (benne orosz katonák). Ott már nem volt nevük az utcáknak, csak számuk. A 636. utca túloldalán kukoricás. A 4. számú házban (a szomszéd udvarban sufni, benne fiatal házaspár gyerekekkel) laktak G-ék. Leültünk a fehérre meszelt, savanykás szagú konyhában. E., akit akkor ismertem meg, meghallgatta a frissen kötött alkunkat, de korántsem volt boldog, sőt. Látszott, hogy jóval idősebb GL-nél, fáradt és hajsolt (akkor ennyit fogtam föl), de sokkal józanabb. Miért nem a Brassó utcai iskolát? – kérdezte többször is L-től. – Azt is följajánlották. GL csöndesen, de konokul azzal érvelt, hogy egy igazi mű-

helyért el kell menni, messzire. E. nem akart. GL végül rászánta magát, és kimondta, hogy a házat már ki is adta. Kettejük közé szorultam.

GL a megállóig kísért, és megvárta, míg megjön a busz. Közben elmondta, hogy a házassága válságba került, és hogy megmentse, vissza kell térnie az iskolába. Ott majd együtt lesznek, ő, E., meg a gyerekek. Idővel megszokják, és újból egymásra találhatnak. Köszönte, hogy segíték neki ebben. Közben megjött a busz, és visszavit a városba. Egy álomvilágból vissza a valóságosba, amiben nappal mindketten éltünk. Illetve GL már csak félig.

Ő aztán kiköltözött – kirakta az udvarra a képtelenül szegényes bútorukat –, mi pedig, nem sokkal többel, 1969 nyarán beköltöztünk. Ugye, nem baj, kérdezte L, ha a kert végében, ott, abban a kis házban egyelőre bent maradna az anyósa. Nem sok vizet zavar. Hát nem is. A két év alatt, amíg ott laktunk, tízszer ha láttuk. É, akiben több volt a fogékonyság a helyzet iránt, mint bennem, próbált barátkozni, vagy legalább ismerkedni velem. A néni azonban visszamenekült a házba, és egy-egy ilyen kísérlet után napokig az ajtót sem merte kinyitni.

És rövidesen megjelent E. Először csak megérdeklődte, hogy minden rendben van-e, aztán fölvetette, hogy esetleg visszavinné egy-két bútorát. Majd kézenfogta a gyerekeit, és úgy jött, hogy bekérezkedjék. Előbb nekünk mondta el, aztán pedig a szomszédoknak, hogy milyen lehetetlen helyzetbe került. L. kiüldözi őt Szentlőrincről, eladta a feje felől a házat, elválasztja a gyerekeitől – és ráadásul valaki lopja a párnájából a tollat. Azzal hagyott ott minket, hogy még visszajön. Jött is. Egyszer az ajtó előtt, a tornácon vetett maguknak ágyat.

Én L-t kerestem, É. a szomszédokat. Kiderült, hogy E. már évek óta orvosi felügyelet alatt áll, jelentkeznie kellett volna az ideggondozóban, de bejelentés nélkül tűnt el, többször is kereste már a mentő. Ez aztán mentette a helyzetet – úgy, ahogy –, E.-t és a sérült gyerekeit az édesanyjával együtt gondnokság alá helyezték, GL pedig megmondta, hogy elvált.

Ahogy ezeket írom, megint ellentétes érzések kavarnak föl bennem. L-nek és E-nek ez már a második futása volt. Az elsőt Mezőhéken maga is megírta, azt pedig, ahogyan a valóságban végződött (megfenyegették, rájuk törték az ajtót, ablakot, és a téesz kiüldözte őket), közös ismerőseinktől hallottam. Nekik sikerült visszahozni őket Pestre, állást szerezni a kiadóban, és a kukoricás mellett salaktéglából házat építeni kalákában G-éknek. Ez, amibe akarva-akaratlan belekeveredtem, a második futás kezdete volt. S az első család vége.

*

Hogy milyen szerepet játszottam én mindebben, pontosan nem tudom (L-t pedig már nem lehet megkérdezni). De hogy gyászosat, azt tudom. A megállapodásunk egy évre szólt – annyi idő alatt akartam lakást szerezni –, de megkezdődött a második év is, mi pedig még mindig nem költöztünk ki. Nem volt hová. L mind türelmetlenebbül sürgetett, mind elszántabban. Egyre hivatalosabb fölszólításokat küldött, én pedig egyre csak kitértem előle. Ez aztán évekre beáramykolta a viszonyunkat, és megnövelte a távolságot köztünk. Az én kisebbségi érzésemet velem, és az ő fenntartásait velem szemben. (É. szerencsére távolabbról nézte és józanabban követte ezt az egész birkózást.) Megkönnyebbültem, amikor újra találkoztunk. Ez 1986-ban volt.

GL akkor már országos név volt, iskolakísérletét szárnyára kapta a pedagógiai és a nem pedagógiai sajtó. Bár a magyarázatai a marxizmushoz kanyarodtak vissza (a szocialista pedagógiához, ahhoz a bizonyos makarenkói pedagógiához), volt bennük valami – a self-made man, a Naturbursch és a harmadik utas különös keveréke –, amire az átmeneti kor pesti értelmisége élénken reagált. Akik a hivatalos és egyre komolytalanabban kezelt marxizusból menekültek, éppúgy megtalálták GL-t, mint akik a tanügyi nénik és bácsik iskolájától akarták megkímélni a gyerekeiket. L. közben vívódott a szentlőrinci körülmények szorításában, amit, mint lenni szokott, részben, sőt jó részben maga idézett elő. A pedagógiai isten országát, amit még egyszer föl akart építeni, szakítások tarkították; kezdeti hívei és rajongói idővel szembefordultak vele (és ezt a sajtó nyilvánossága előtt tették), a szentlőrinci szülők pedig, ahogy a szülők szokták, nem méltányolták a kísérlet grandiózus ívét, hanem a gyerekeik továbbtanulását kérték számon. L összeroppant.

Ekkor – az infarktusból éppen fölépülve, országos hírnévvel, de megtépázott nevelői hittel – jóakarói a pécsi egyetemre menekítették. Ott találkoztam vele. Elmondta, hogy akadémiai doktor, egyetemi tanár (és újra boldog apa, boldog férj, jó volt ezt látni). Az egyetem azonban nem közege, mert nem fogadta be a szentlőrinci iskolát gyakorlójának, és nem hajlandó a kísérletéhez pedagógusokat képezni. Szóval mennie kell.

A rektor (O. M.) és a bölcsészkar (Sz. Gy. és B. A., akik mindnyájan tehetetlenül álltak a jelenség előtt) keresnek valaki mást, és ő engem javasolna. Ezzel látogatott meg az akkori Oktatáskutatóban, ahol amúgy sem éreztem túl jól magam. Hívtam ebédelni, s ahogy a liftre vártunk, a hajlott alakját néztem. Megőszült, „megemberesedett”. Az arcán egyszerűség, a hangjában csönd és béke volt, és nekem hirtelen a Karamazov-testvérek jutottak az eszembe. A szent, igen, itt állt, és várt a liftre.

A kísérlet folytatódik, mondta, ideje újra munkához látni. Az egyetemen csak vesztette az időt. Újra iskolát kapott – ettől lázba jött (a maga csöndes módján) –, letárgyalta, megnézte, megvan. Sarkadon lesz igazgató. Egy kísérleti középiskola (már nem általános, az idők mégiscsak változtak), egy gimnázium.

Az én pécsi vállalkozásomból nem lett semmi, az ő sarkadi vállalkozásából annál több. Hiába tartóztatta a tanszéke, hiába kérlelte a felesége, szép barna, komoly asszony, szerető kislány. Ingázott Szentlőrincről, vagy Pécsről, ahol lakott, Dunán-Tiszán keresztül Sarkadra, iskolát alapítani. Ott kell lennem, magyarázta – csöndesen, konok lázban égve –, mennél több időre, szedem össze a tanári kart, együtt dolgozzuk ki a tantervet. A tanári kar egy részét, Trabantba ülve, hetente vitte-hozta Pécsről Sarkadra. Ráment mögötte a család, öngyilkos lett a szép barna asszony, L-nek mennie kellett, már menekülnie. A megváltást most Sarkadon kereste.

A gimnázium a kisváros közepén áll, az ötvenes vagy hatvanas évekből származó csúnya „modern” iskolaépület. Körötte udvar, kert, elhanyagolt, gazos. Mezőhékre sohasem jutottunk el, csak mindig elmentünk mellette. Itt most megálltunk egy poros nyári délután. A hely, a megváltás helye csöndes volt, mondhatnám, kietlen. Így nyár utóján gyerek még sehol. Semmi sem mutatta a nagy vállalkozást, csupán az iskola nevét olvashattuk le a kopott tábláról. A templom mögötti téren, szemben a helytörténeti múzeummal (benne a híres *Márki Sándor* emlékeivel találkozik a meglepett látogató) markáns nemzeti jelkép: egy napjainkhoz igazított első világháborús emlékmű. Rózsák a presszó előtt. Sarkad mit sem tud a megváltásról. Ránk bízta, pedagógus emlékezőkre.

*

A harmadik találkozás legalább olyan váratlan volt, mint az előző kettő. Bejött a tanári szobába, amit P. Á-tól örököltem, leült, és azt mondta: Én nem haragszom rád.

Nem haragszom rád – csöndesen és konokul mondta, ahogy megszoktam tőle, de az évek során, amik össze is kötöttek, meg el is választottak minket, fölgyülemlett fenyegető csöndességgel. Én, már mint frissen kinevezett tanár a debreceni egyetemen, és ő, ugyancsak tanár, most Békéscsabán.

Nem haragszom – de miért is kellett volna? Nem tudtam, és ez némi meglepetést okozott neki (amitől megenyhült, kissé föl is oldódott). Hát nem tudad? Az én helyemet foglaltad el itten. Csakugyan nem tudtam, sőt éppenséggel fogalmam sem volt. Én csak annyit tudtam, hogy tíz év után most megint meghívott egy egyetem – ezúttal a debreceni –, és azt hittem, hogy ez a saját érdemeimnek szól. Azt ugyan furcsálltam, hogy épp Debrecenbe hívnak – nem jártam ott, nem kötött oda semmi –, és épp a P. Á. tanszékére. De a rektor, A. N. Z. rábeszélte, habilitáltatott, kineveztetett. Ez 1994 tavaszán-nyarán történt.

A teljes történet – P. Á. kényszerű nyugdíjaztatása, tiltakozásai és sértődései, utód keresése – számomra csak később derült ki (és tulajdonképp még ma sem teljesen). P. Á., mikor már mennie kellett, GL-t kereste meg, hogy legyen az örököse. Azt nem tudom pontosan, milyen szálak fűzték össze őket, gyanítom, hogy jórészt elviék. P. Á. a fordulat után végleg kiszorult a neveléstudományból, és az új világban mintha L is vesztett volna a nimbuszából.

Fáradt volt, és a korábbiaknál is görnyedtebb. Mintha nagyon messziről figyelt volna; ez megzavart, mint mindig, ha velem voltam. Magyarázkodni kezdtem. Talán hitte, talán nem – mindenesetre megnyugodott. Azzal búcsúztunk el, hogy majd tartjuk a kapcsolatot. Akkor találkoztunk utoljára.

Megint úgy éreztem, mint eddig mindig, hogy ő hív, én a helyébe lépek, és aztán szépen kiforgatom abból, ami tulajdonképpen az övé: lakásból, állásból, karrierből. Hiába magyaráztam meg magamnak, hogy a debreceni egyetemet nem neki találták ki (ha egyáltalán való lett volna neki egyetem Magyarországon). És hiába tudtam meg, hogy P. Á. protezséját az egyetem meg se választotta, szóba se hozta volna. A zavarodottság, amely részben vonzalommal vegyült (a szent iránt), részben büntudattal (visszaéltem a bizalmával), részben pedig megkönnyebbüléssel (megint megúsztam egy leleplezést), most már végérvényesen bennem marad. Végérvényesen itt lebeg köztünk.

*

Annál is inkább, mert az utolsó találkozás – s nekünk ez az volt – újra értelmezi az öszszes addigit. Nekünk volt még egy utolsó utáni is, hogy úgy mondjam.

L, hogy nem kapta meg a P. Á. tanszékét, Békéscsabáról újra Pécsre készült. K. D. hívta oda őt, részben mert nagyra tartotta, részben mert az új szabályzatok szerint szüksége volt rá (a rangjára, a minősítésére). L vállalta, és örömmel készült újra Pécsre. Az utcán azonban hirtelen rosszul lett, és mire a felesége orvoshoz tudta vinni, a szíve végzett vele.

A temetésén nem voltam ott. Azért, magyaráztam magamnak, mert nem vagyok temetőjáró (anyám halála óta kerülök, ha lehet, minden temetőt). És be kellett vallanom, a hívek és rajongók miatt, akik megjelentek. L közönsége, ezt egyszer-másszor alkalmam volt megtapasztalni, annyira más volt, mint az enyém, hogy a kívülállás és betolakodottság érzése mindig elfogott. Mindez egy temetésen – nem, ezt nem tudtam elképzelni. A Békés-malomvégi temetőbe temették, nem messze a dobozi gátórháztól, ahol született.

De a lelkiismeret nem hagyott nyugodni, így hát rábeszéltem E-t, hogy mégiscsak látogassuk meg. Nem nagy vállalkozás, Szarvason nyaraltunk, belefért egy békési kirándulás. Nagyon meleg volt, amikor elindultunk, de É beletörődött, hogy nekem is vannak nosztalgiaim. Eljutottunk a békési benzinkútig. Ott eltévesztettem az utat. Nem tudtam, merre kanyarodjak, és nem akartam kérdezősködni. Úgyhogy vissza kellett menni a benzinkúthoz, ott biztosan tudják, hogy merre van a temető. Közben a meleg odalett, viharfelhők tornyosultak, besötétedett. Ahogy kihajtottunk a benzinkúttól az útra, egy-két kövér csepp is esett. Mire a temetőt megtaláltuk (megint eltévedtem, a gátról kellett visszafordulnunk), már zuhogott, ahogy nyári zápor csak tud. Porzott az út, a levegő a nagy esőtől homályossá vált, alig láttam. Lassabban kellett menni, a kocsis ablaktörlője nem is győzte. Valahogy mégis megtaláltuk a temetőt, lefordultam az útról, és megálltam a temetőőr házájánál. Senki sem volt ott, akit megkérdezhettem volna, de legalább a zivatar csöndesedett. Kiszálltunk megkeresni a sírt.

Alig hogy elindultunk, egy csattanás hallatszott, aztán pedig kétszeres erővel kezdte rá megint. Pillanatok alatt bőrig áztunk, futottunk vissza a kocsihoz. Ahogy beültünk, elcsöndesedett. É. nem akart már menni sehová, csak haza. De én még egyszer próbálkoztam.

Most jobb kéz felé indultam, gondoltam, végignézem az új sírokat, ott kell lennie L-nek valahol. De tíz lépést se tettem, megint megdördült az ég. Újra ömleni kezdett. Egy pillanatra azt sem tudtam, hol hagytam E-t és a kocsit.

Így fordultunk vissza a malomvégi temetőből, hogy hagyjuk nyugodni L-t. Ahogy távolodtunk tőle, lassan megnyugodott az idő. Mire visszaértünk a főútra, kisütött a nap. Egy percre megfordult a fejemben, hogy mégiscsak visszamegyek. De É. az égre mutatott. Az alján még mindig ott gyülekeztek a felhők, fenyegetően.

Kozma Tamás

Közelítések, távlatok

„Ez a szöveggyűjtemény egy kezdő lépés azon az úton, hogy valamilyen majd a magyarországi nemzeti-etnikai kisebbségekről, köztük a cigányságról való ismeretek a nemzeti tananyag részévé váljanak. (...) noha évszázadok óta élünk közös hazában, mégis viszonylag kevés tudományos munka született a cigányságról, és az ezekben közölt információk sem mindig elfogadhatóak.”

Kovalcsik Katalin szerkesztői előszava ajánlja így az utóbbi évek egyik legfontosabb tanulmánygyűjteményét. A ‚Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből’ – a gyaníthatóan szűkös anyagi háttér miatt – viszonylag szegényes kivitelű, ám – a közölt dolgozatok tudományos sokféleségét, beleértően szakszerű közelítésmódját, szakmai színvonalát s eképp az adott tematikában feltétlenül „hézagpótló” voltát tekintve – annál jelentősebb munkának ítéhető.

A kötet első részében a ‚Társadalmi helyzet’ fejezetcím alá rendelt írások olvashatóak. Ezek szemléleti-módszertani arculatát történeti, szociológiai, politológiai és lélektani kérdésközpontok alakítják. A cigányság története Magyarországon és életük, életformájuk, életkörülményeik egyes településeken; cigányságkép a politikában és a közgondolkodásban; a cigányságot sújtó szociális gondok s a foglalkoztatási és „felzárkóztatási” esélyek növelhetősége városban és falun: mindezekről felmérések, statisztikák és esettanulmányok adataival megalapozott, tudományos igényű dolgozatok értekeznek itt.

A ‚Kultúra’ címet viselő részben a cigány ének- és táncművelés, mesehagyomány, szokásrend, családmódel és anyanyelviség egymástól el nem választható kérdéseit taglalják értő tanulmányok. Ugyancsak több tudományterület talaján s így több szempontrendszer érvényesítésével, többféle módszer alkalmazásával tájékozódva.

S a címből (‚Tanulmányok...’) ugyan nem következik, mégis azt érezhetni: a kötetbe a legkevésbé sem szervesen illeszkednek a saját roma identitásról és léttudatról a „civil próza” nyelvén valló ‚Önéletírások’.

A gondosan szerkesztett kötetet gazdag függelékanyag zárja le, teszi teljessé: összesített bibliográfia; témakörökre tagolt néprajzi irodalomjegyzék; folyóiratok és időszaki kiadványok listája; névmutató; diszkográfia. Meglehet, az áttekintés, az összegzés, a „tanulságleszűrés” szándékával – ám mindenképpen a továbbírhatóság, a „továbbkutathatóság” és továbbgondolhatóság alapjait teremtve meg.

A recenzió műfaji határain túlmutatna számot vetnünk azzal, az adott tárgykör milyen befogadói kultúrájába érkezik s vajon miféle „hatástörténeti sors” elé is néz e szöveggyűjtemény. Ám a kérdés, komolyságánál fogva, nem kerülhető meg teljesen. Nemcsak a kötet szakmai erényei okán, de elvi jelentősége, szimbolikus érvénye miatt sem.

„Az államok zöme által gyakorolt nyelvi genocídium” (1) nyelvpolitikai-kisebbségjogi problémájának vagy „az üldözött elnyomottak szimbolikus kiközösítése” (2), illetve a szociális-kriminológiai viszonyulások hazai vetülete, a magyarországi cigány etnikum többségi megítélésének összetettsége óvatos megfogalmazásokat kíván, ám egyúttal hátrazott állásfoglalást is megkövetel. A kirekesztő előítéletek ellen, az egyetemes emberi jogok természetes normaként kezelése mellett. Ha elfogadjuk, hogy „az emberi csoportok osztályozása sokkal inkább a közöttük lévő kapcsolat és egymás elfogadásának függvénye, mintsem tényleges nagyságuké. A kisebbségek közötti különbségeket valójában az emberi sokféleség társadalmi elfogadottságának eltérő mértéke jelöli ki” (3), úgy a cigányság társadalmi elfogadottsága mértékének és minőségének megváltoztatásában (4) elháríthatatlannak tűnik föl a döntéshozó politikai „elit” és a közgondolkodás-alakító,

kultúraformáló értelmiség szerepe és felelőssége. Az aktuális politikai-közéleti ideológia és praxis hatásrendszerétől sok minden várható és elvárható. Még akkor is, ha a történelemfilozófiai tisztánlátás magasabb, szomorúbb logikája időről időre kijózanító. Aszerint ugyanis „a hatalmi eszköztár megváltoztatása sem ígérhet aranykort, hiszen továbbra is emberi történésről lesz szó, nem angyaliról. Csupán magunkhoz méltóbbá, minőségileg produktívabbá tehetjük a szenvedés új perspektíváit”. (5)

A nemzeti-társadalmi „többség” és „kisebbség” viszonylatában ez annyit jelenthet: a „szenvedés perspektívái” és a remény távlatai nemcsak hogy egybevágnak, de közös látóhatárunkon vágnak egybe. S vélhetőleg csakis egy „belátásos kölcsönösségen, kölcsönös belátáson alapuló etika” (6) horizontján rajzolhatnak ki új válaszokat régi kérdésekre – s az épp e kötet által is fölvetett újakra.

Jegyzet

(1) Kontra Miklós (2001): Nyelvi jogok, nyelvi tervezés, és az anyanyelvek tannyelvként való használatának problémái. In: *Cigány nyelvek nemzetközi szemináriuma. Konferenciakötet*. Szerk.: Cserti Csapó Tibor. PTE, BTK, Romológia Tanszék („Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok” 6.), Pécs. 37.

(2) Tamás Gáspár Miklós (2001): Az elnyomottak üldözése. In: Wacquant, Lodic: *A nyomor történei. A „zéró tolerancia” világméretű terjedése*. Ford. Köből Anna. Helikon („Helikon Huszonegy”), Budapest. 9.

(3) Bartha Csilla: Kétnyelvűség, nyelvcseré: a kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei. In: *Cigány nyelvek*. 20. old.

(4) Ahogy a kritikus „közíró énje” fogalmazott: „A közbeszéd »vannak rendes cigányok is« típusú mozzanataiban magát eláruló, konzolidált rasszizmustól a szélsőjobb publicisztika riasztó retorikájáig, az iskolai beiratkozáskor az osztály etnikai összetételét firtató anyuka világméretűtől a kabarétréfák feminin vonásokat túlhangsúlyozó melegsztereotípiájáig megszámlálhatatlan, a negatív előítéletesség hány és hány módon viszi színre (vagy leplezi el, olykor önmaga előtt is) magát. (Kedvező fordulatra e téren, amíg a »buzi«, a »zsidó« vagy a »cigány« szitokszó gyanánt használatos nyelvünkben, aligha érdemes számítanunk.)” Halmai Tamás: Levél Fábry Sándornak (is). *Magyar Narancs*, 2002. március 28. 4.

(5) Mészöly Miklós (1994): Csödök és esélyek. A Center of European Studies konferencia-témájához. In: uő: *Otthon és világ. Esszék, tanulmányok*. („Libertas et civitas. Dominó Könyvek”) Kalligram, Pozsony. 167.

(6) Németh G. Béla (1998): Zárószó a pécsi holocaust-konferencián. In: uő: *Írók, művek, emberek*. Krónika Nova, Budapest. 247.

Kovalcsik Katalin (2001, szerk.): *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. IFA – OM – ELTE. „Tanítók kiskönyvtára” 9.

Halmai Tamás

Európai cigány irodalom

Rajko Djurič könyve az európai cigány irodalom monográfiája. Szerkezete viszonylag áttekinthető, s könnyen értelmezhető azok számára is, akik nem-hivatásos olvasóként veszik kézbe.

A romákról való beszéd tétje e beszéd maga. Nem is a megnyilatkozás létre gondolok, inkább arra, amit a megszólalás mikéntjének nevezhetnénk. Azaz: használni akarjuk-e azokat a nyelvi-gondolkodási modelleket, amelyek ezt a diskurzust a felszínén jellemezték eddig, avagy nem. Ha igen, ha belekényszerítődünk egy ilyesfajta beszédbe, nos, akkor válik ténylegesen megkerülhetetlenné az ontológiai kérdés: szükség van-e erre a megszólalásra. Ha foglyai vagyunk ennek a megszólalásnak, akkor végtére is egy olyan beszédmódot intézményesítünk, amely alkalmatlan arra, hogy elmondjon valamit arról, amire pedig vállalkozott. Arra lesz képtelen, hogy mondjon valamit a romákról.

S hogy miért hangsúlyos felelősség a megszólalás? Miért tűnik hamisnak az az állítás, hogy magunkért felelünk, mi megszólalók, s ha ezt nem tesszük jól, hát magunkra vesszünk? Hogy ránk potyog vissza az, ami visszahullni vágyik?

Azért, mert a tárgyával metonimikus viszonyt kiépítő diskurzus tulajdonságai és jelzői, a róla alkotott olvasói vélemények nem értelmezik a diskurzus és tárgya közötti távolságot, ha úgy tetszik, reflexív viszonyt. Amit a romákról szólóról állítanak, azt állítják a romákról is. Egy rosszul megírt szöveg így nem önértékéért, hanem tárgyának értékéért is felelőssé válik.

Csupán körvonalazódni látszik egyfajta kánon, amely legitimációra tör, amely intézményesülni kíván: a romológia szélesen értett területe, mely magába foglal tudományos beszédet, szépirodalmat, tananyagfejlesztést és publicisztikát – korántsem mindegy, hogy mindez hogyan megy végbe. Ennek a diskurzusnak nincsen kanonizált hagyománya, nincsenek axiómái, csak kialakulóban lévő intézményei. Bármilyen, ami megjelenik a romológiai horizonton, megkérdőjelezhető, támadható, leleplezésre váró. Ráadásul ezt a mezt át- meg átjárja a folyamatos megszakítottság kiszámíthatatlanságával a politikai-hatalmi diskurzus és a közbeszéd sztereotípiáitól való távolodás.

Rajko Djurič könyve az Interface holdudvarában, a berlini Parabolis Kiadónál jelent meg 2002-ben. Ismeretterjesztő monográfia ez, amely bevezető egységében röviden áttekinti a cigány orális hagyományt (Die Volksliteratur der Roma und Sinti), műfaji mutatóként használva a mítoszok (Mythen), mesék (Märchen), dalok (Lieder) trióvirátusát, majd a nemzeti irodalmak mintázatán helyezi el a cigány szerzőket és szövegeiket. A szerzők közös származási kontextusuk szerint kerülnek egy monográfiába, nyelvi határok mentén tagolva. Így kapunk áttekintést a kelet-, közép-, nyugat- és dél-európai országok roma irodalmáról.

Ez a teljesség igénye nélkül vázolt mátrix az, amelynek erőterében meghatározódik még ez az egyszerű recenzió is, amely üdvözölni és hirdetni kíván néhány kiadványt, illetve az azokat felvállaló kiadókat. Végére is egy olyan tevékenységet, mely a fent felsoroltak ellenére – zornalisztikai fordulat: ellenében – zajlik.

Az Interface nevű nemzetközi sorozat gondozója a Jean-Pierre Liégeois vezette Roma Kutatóközpont. A lassan harminc kötetet számláló sorozat egyes darabjai a Pont Kiadó tevékenységének eredményeként jelennek meg magyar nyelven. A sorozatot a műfaji sokszínűség jellemzi, olyan – a cigányok történelméről, kultúrájáról szóló – művekkel, mint például *Viaggio, Giorgio*: 'Storia degli Zingari in Italia' ('A cigányok története Olaszországban') című könyve,

Fings, K. – Heuss, H. – Sparing, F. magyarul is megjelent munkája, a 'Szintik és romák a náci rendszer idején', *Leblon, Bernard*: 'Gitans et flamenco' ('A cigányok és a flamenco'), egy szerzői munkaközösség: 'What is the Romani language?' ('Mít kell tudni a romani nyelvről?'). Más munkák aktuális társadalmi-politikai kérdésekkel, a közoktatás praxisával foglalkoznak (*Donzello, G. – Karpati, B. M.*: 'Un ragazzo zingaro nella mia classe' ('Egy cigány gyermek az osztályomban'), vagy a társadalmi érzékenység problémakörével (szerzői munkaközösség: 'Europe mocks Racism. International Anthology of Anti-Racist Humour' ('Európa kigúnyolja a rasszizmust. Az antirasszista humor nemzetközi antológiája')). Ennek a közös munkának eredményeként jelent meg a 2002-es évben Liégeois két kötete ('Kisebbségek és oktatás – cigányok az iskolában', illetve 'Romák, cigányok, utazók').

Rajko Djurič könyve az Interface holdudvarában, a berlini Parabolis Kiadónál jelent meg 2002-ben. Ismeretterjesztő monográfia ez, amely bevezető egységében röviden át-

tekinti a cigány orális hagyományt (Die Volksliteratur der Roma und Sinti), műfaji mutatóként használva a mítoszok (Mythen), mesék (Märchen), dalok (Lieder) triumvirátusát, majd a nemzeti irodalmak mintázatán helyezi el a cigány szerzőket és szövegeiket. A szerzők közös származási kontextusuk szerint kerülnek egy monográfiába, nyelvi határok mentén tagolva. Így kapunk áttekintést a kelet-, közép-, nyugat- és dél-európai országok roma irodalmáról.

Ennek az irodalmi térképnek mintegy nem-irodalmi horizontja tűnik a legjelentősebbnek. Egy kitüntetett művészeti ágat – vagy inkább megnyilatkozási módot –, az írást a roma közösségi identitás megkonstruálásának hangsúlyos elemeként artikulál. Arra tart igényt, hogy a területiális és nyelvi szórtság ellenében megfogalmazzon és megragadjon valami közöset vagy hasonlót. A kötet szerkesztésmódja, az egyes művekről írt ismertetések, a szerzői életművek, pályaképek felvázolása a származásin túl tematikus hasonlóságot is reprezentál. Az írásműveken túl a közösségi kultúra hagyományosan sajátlagosnak vélt attribútumai lesznek azok, amelyek sarokpontjaivá válnak az életműveknek. Érvényesít egy tematikus elvárás, amelynek ismérvei: a romák életkörülményei, társadalmi státuszhelyei, népi kultúrájuk, hagyományaik világa, hétköznapjaik, a romák – nemromák viszonyrendszere. Ezzel pedig megkonstruálja a közösségi szerző alaptípusát, egy, a közösségével egylényegű szerzői ént, amely egybeesik a biografikus énnel, s ez elvárásaként jelenítődik meg – ha nem is ilyen élességgel.

A bennünket leginkább érdeklő egység a ‚Die Literatur der Roma in Ungarn‘ (‚A roma irodalom Magyarországon‘) című fejezet. Bevezetője pásztázza a magyarországi társadalmi viszonyokat, különös tekintettel az itt élő romák helyzetére. Külön emlékezik meg a magyarországi cigány muzsika (magyar nóta) nagyjairól *Czinka Pannától Dankó Pistáig*, majd felsorolja a magyarországi roma irodalom reprezentánsait. A műinterpretációk az epikus szövegeknél megmaradnak a cselekményváz rövid ismertetésénél. A verseskötetek esetében a szerző ennél is szűkszavúbb. Nem tesz kísérletet arra, hogy elemezze a szövegek tágabb kontextusait, inkább dokumentálja a kötetek létét, megjelenésük idejét. Értékelő magatartása pedig a szerzői biográfia kronologikus ismertetésébe simul bele, amennyiben jelzi a szerző irodalmi díjait, elismeréseit. Ezt teszi *Bari Károly* esetében is: „Károly erhielt für sein literarisches Schaffen mehrere Auszeichnungen: den Attila-József-Preis (1984), den Déry-Preis (1992) sowie den Preis der Soros-Foundation für Literatur (1992)“.

Az egyes fejezetek terjedelmi arányaiba láthatóan hangsúlyosan beleszól az egyes művek nyelvi hozzáférhetősége. Így kerülhet a Bari-életmű centrumába a ‚Gedichte und ein Essay‘ (‚Versek és egy esszé‘), s ez lehet az oka annak, hogy *Osztoján Béla* munkásságának ismertetése kimerül három kötet cím említésében.

A monográfia záró egysége a roma népköltészet, a cigány szerzők és műveik válogatott bibliográfiáját adja a szerzők betűrendjében, végül a cigány szerzők életrajzi adatait tartalmazza országonként – a könyv fejezeteinek megfelelő tagolásban. (A családnév és utónév keveredése néhány magyar szerző esetében [*Kovács József Hontalan, Bari Károly*] okoz némi meglepetést a keresőnek.)

Rajko Djurić könyve az első erőteljes kísérlet arra, hogy reprezentálja az európai cigány kultúra hangsúlyos szegmentjét, az irodalmat. Haszonnal forgatható ismeretterjesztő munka, amely nagy adatállományt tekint át és rendez. S amit hiányként gondolunk el, talán meg is haladja egy klasszikus monográfia kereteit.

Remény a romlásban

Az elmúlt évtized egyik legdöbbenetesebb adatsorát olvashatjuk Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona, 'Cigány gyerekek az általános iskolában' című könyvének 61. oldalán az etnikai szegregációról. Amíg 1989-ben a cigány gyerekeknek még csak 25 százaléka járt „cigány-iskolának” nevezhető általános iskolába, addig 1999-ben 40 százaléka.

Ez az adatsor egyúttal már jelzi a könyv legnagyobb erényét is: nem pusztán egy frissen végzett kutatás eredményeit ismerteti, hanem az elmúlt fél évszázadot befogva leírja azokat a történeteket, amelyek a jelenlegi helyzethez vezettek.

A szerzők sorra veszik az iskolai szegregáció kialakulásának okait, és mindegyikhez hozzáfűzik annak történetét is. Így jutunk el a lakóhelyi elkülönüléshez mint egyik okhoz, s lényegre törő leírást kapunk a putriktól a cigány falvakig és a városi gettókig vezető migrációs folyamatról és okairól.

A lakóhelyi elkülönülés arányait meghaladó iskolai szegregáció mögött ott áll a nem cigány szülők spontán válasza, akik a szabad iskolaválasztás lehetőségét kihasználva, még a több utazást is vállalva, máshova viszik gyermekeiket. Megtudjuk, hogy: „Az átiratkozás sok helyen önmagát gerjesztő folyamatá válik. A gyerekelvándorlás miatt nő a cigány tanulók aránya a helyi iskolában. A pedagógusok egyre kevésbé hajlandók odamenni tanítani. Emiatt csökken a tanítás színvonala, ami aztán további szülőket késztet arra, hogy máshová írássák gyermekeiket... és a helyi iskola végérvényesen a szegény cigányok etnikai gettójává válik.” Ahol pedig még nem ment végbe a folyamat, és elég sok gyerek van, ott az iskolák az iskolán belüli szelekcióval igyekeznek megtartani nem cigány tanulóikat. Az eredmény ugyanaz: erős szegregáció – és ebből a szempontból mindegy, hogy mindez iskolák között vagy iskolán belül történik.

A szelekció egyik eszköze továbbra is a kiségitő, csak megváltozott képlettel. A kiségitő iskolába járó tanulók száma nem változott lényegesen, ám annál nagyobb növekedésnek lehettünk tanúi az iskolákon belül szervezett kiségitő (neve időnként változik, és ilyen eufémizmusokban nyilvánul meg: kis létszámú, felzárkóztató) osztályokba járók számában. Ennek oka, hogy az iskolák a fogyatkozó gyereklétszám közepette szeretnék megtartani a gyerekek után járó normatívát, így nem szívesen engedik el őket kiségitő iskolába, inkább maguk nyitnak ilyen osztályt. Ahol ráadásul – a kutatás tanulsága szerint – nemhogy a feladathoz illő, speciális képzettségű pedagógusok nincsenek, de sokszor még képesített pedagógus sem. Viszont így nem csak a gyerekeket sikerül megtartani, hanem a felemelt normatívához is hozzájutnak. Kiderül azonban, hogy vannak egyéb – a tanárképzés hiányosságaira utaló – problémák is. Sok tanár előítéletes a cigányokkal szemben, és a speciális oktatási, nevelési problémákra sincsenek felkészítve.

A könyv részletesen feltárja az iskoláztatás körülményeiben rejlő különbségeket. Az átlagosnál gyakrabban szorul felújításra az épület azoknak az iskoláknak az esetében, amelyek a legtöbb cigány tanulót oktatják. Ha egy iskolán belül a cigány gyerekeket külön épületben oktatják, akkor azok általában rosszabb állapotban vannak, mint a többi épület; nincsenek bennük szaktantermek és szociális helyiségek; szegényesebb a taneszköz-ellátottság. Azokban az iskolákban, amelyekben sok a cigány tanuló, kevesebb az egyetemi végzettségű igazgató, az átlagnál alacsonyabb a pedagógusok végzettsége, több a képesítés nélküli és nagyobb a fluktuáció. Sűrűbben fordul elő, hogy még a képzettséggel rendelkező tanárok is olyan tárgyat tanítanak, amelyre nincs szakképzettségük. Holott a feladat nehézsége és különösége miatt az átlagnál is több speciális képzettségű tanárra lenne szükség.

A kutatás külön foglalkozik az iskola és a szülők megváltozott kapcsolatával, amely mögött a pedagógusok presztízsének csökkenése, az oktatás demokratizálódása és a cigány gyerekek javuló iskoláztatási helyzete áll. Utóbbi a finanszírozás és a csökkenő gyereklétszám eredménye, mert az iskolák igyekeznek minél több cigánygyereket minél tovább bent tartani az iskolában. Érzékletes leírást kapunk arról, hogy mindez hogyan eredményez egyre rosszabb személyközi viszonyokat, amelyek közt a szülők és a pedagógusok egyre jobban félnek egymástól, nő az agresszivitás és az előítéletesség szintje.

Nem lehet csodálkozni rajta, hogy ezeknek a kedvezőtlen vonásoknak a halmozódása azt eredményezi, hogy a cigány gyerekek tanulmányi eredménye rosszabb, mint az átlag, és hogy az átlagnál többen buknak évismételésre.

A kutatás azonban hírt ad egy teljesen új fejleményről: erősödött a cigányság körében a tanulási motiváció. „A rendszerváltásnak a cigányok széles tömegeit érintő sokkjá (tömeges kiszorulás a legális munkaerőpiacról) sokak számára tette nyilvánvalóvá, hogy a magasabb iskolázottsági szint elérése nélkül hosszabb távon sincs esély, nemhogy a visszakapaszkodásra, de még a marginalizálódás megállítására sem.” Ez a felismerés már a cigányság rosszabb helyzetű rétegeiben is megjelent ugyan, de a tényleges viselkedésben még nem nyilvánul meg. Ehhez nyilván hosszabb idő kell, de a szerzők fontos első lépésnek tartják magát a felismerést is. Ennek, továbbá a demográfiai, illetőleg a finanszírozási változásoknak tulajdonítják, hogy nőtt a cigány tanulók aránya az érettségit adó középiskolákban és a felsőoktatásban. A csökkenő gyereklétszám mellett a normatív finanszírozás érdekeltté tette a középiskolákat, hogy olyanokat is felvegyenek és megpróbáljanak bent tartani, akiket korábban nem vettek föl. Mindez persze nem jelent hirtelen áttörést, hiszen míg a vizsgált iskolák nem-cigány tanulói közül mindössze 2–3 százalék nem iratkozott be nyolcadik után középfokú iskolába, addig a cigány tanulók közül 15–16 százalék. Arról persze nem lehet elfeledkezni, hogy közben az össznépszerűségeken belül is egyre nagyobb arányban tanultak tovább középfokú iskolában, a felsőfokon tanulók aránya pedig megkétszereződött.

Mint általában a jó műveknek, ennek a könyvnek is van szűk tárgyán túlmutató tanulsága. A *Czeizel Endre* vezette Budapest-vizsgálat – amellet, hogy adalék a cigányság oktatástörténetéhez – adalék a korszak tudománypolitikájához is. Az 1970-es évek elején a főváros nagyhatalmú oktatáspolitikusa aggasztónak tartotta a kiegészítő iskolába járók számának rohamos emelkedését, és megrendelt egy tudományos vizsgálatot. A kutatók a tudományos feltételeknek eleget téve korrekt vizsgálatokat végeznek. Majd, amikor kiderült, hogy az érvényes tudományos közmegegyezés szerint a gyerekeknek legalább ötven százaléka indokolatlanul került kiegészítőbe, elkezdődött a játék a szavakkal. Hogy ne kelljen szembenézni a lesújtó valósággal, azzal, hogy a fogyatékosok iskoláit a társadalmi szegregáció eszközeként használják, és ne kelljen a cigány gyerekeket tömegével visszatenni normál osztályokba, elkezdődött az adatok „értelmezése”. *Czeizel Endre* újfajta fogalmakat vezetett be, és addig csűrte-csavarta az eredményeket, amíg az nem igazolta a fennálló állapotokat.

Végezetül szólni kell néhány hiányérzetet keltő mozzanatról. Önmagában érdekes, hogy az ország különböző régióiban az önkormányzat tisztségviselői szignifikánsan eltérően gondolkodnak az etnikai alapú iskolai szegregációról. Nem véletlen, hogy a nyugati régiókban többen ellenzik, mint a keletiekben, hiszen sok minden másban is megjelenik a mentalitásbeli és civilizációs különbség. Az olvasóban azonban erős hiányérzetet kelt, hogy a véleményt nem vetették össze a valósággal: hogy a szegregáció nagyobb arányú ellenzése valóban kisebb arányú megkülönböztetést eredményez-e. Annál is inkább, mert az iskolaigazgatók és a pedagógusok véleményéről megtudhatjuk, hogy alapvetően a lehető legpörébb önérdék motiválja véleményüket is, cselekedeteiket is. A már erősen szegregáló iskolák vezetői és pedagógusai az együtt tanítás szükségességét hangoztatják, mert szeretnék, ha a cigány tanulók egyenletesebben oszlanának meg az iskolák kö-

zött, és nem-cigány tanulók nem hagynák el őket. Közben pedig iskoláikon belül – az osztályok közötti szelekcióval – az elkülönült oktatást valósítják meg.

Egyébként a „külön vagy együtt” vitája elég régóta folyik, és időről-időre – amikor egy-egy empirikus vizsgálatból kiderül, hogy a cigány gyerekek oktatásának folyamatosan növekvő elkülönítése az átlagosnál rosszabb tárgyi és személyi körülmények között folyik – hevesen fellángol. Mindkét oldalnak vannak méltánylandó érvei, és engem, mint társadalmi problémák iránt érdeklődő olvasót, eddig még egyik sem tudott maradéktalanul meggyőzni. A tisztánlátást zavarja, hogy a külön tanítás ellenzőinek legerősebb érvei egyrészt a kisegítő iskola nem rendeltetésszerű használatán, másrészt a cigány osztályok/iskolák átlagosnál rosszabb feltételein alapulnak. Ezzel az önmagában szociálpszichológiai kérdésbe (hogyan integrálható felnőttként a társadalomba az, aki egész gyermekkorát etnikai csoportjában töltötte?) és az önmagában pedagógiai kérdésbe (védett vagy konfliktusos környezetben bontakoztathatók-e ki jobban egy gyermek képességei?)

A tisztánlátást zavarja, hogy a külön tanítás ellenzőinek legerősebb érvei egyrészt a kisegítő iskola nem rendeltetésszerű használatán, másrészt a cigány osztályok/iskolák átlagosnál rosszabb feltételein alapulnak. Ezzel az önmagában szociálpszichológiai kérdésbe (hogyan integrálható felnőttként a társadalomba az, aki egész gyermekkorát etnikai csoportjában töltötte?) és az önmagában pedagógiai kérdésbe (védett vagy konfliktusos környezetben bontakoztathatók-e ki jobban egy gyermek képességei?) olyan elemeket kever, amelyek a jogegyenlőség és a joggal való visszaélés körébe tartoznak.

olyan elemeket kever, amelyek a jogegyenlőség és a joggal való visszaélés körébe tartoznak. A külön vagy együtt tanítás vitájának – és a vitát megalapozó empirikus ismeretek sorának – ugyanis onnan kellene indulnia, hogy a cigány és nem-cigány osztályok/iskolák épületei, tárgyi ellátottsága és pedagógusainak felkészültsége a konkrét feladatra azonos színvonalú. Hiszen ha azt állapítja meg a kutatás, hogy a cigány iskola romos épületében, hiányzó taneszközökkel és felkészületlen pedagógusokkal folyó oktatás a cigányság végzetes leszakadását eredményezi, akkor nem tudhatjuk, hogy az elkülönült oktatás vagy egy jogsértés, az oktatáshoz való egyenlő jog megsértésének következményeit diagnosztizálta-e.

A dolgot bonyolítja, hogy az utóbbi két évtizedben felnőtt egy cigány értelmiség, amely szintén megosztott a kérdésben. Mit gondoljon az ember például a Ghandi Gimnázium létrejöttéről és sikeréről? És mit gondoljon az ember arról az alkérdésről,

hogyan cigány pedagógus tanítsa-e a cigány gyerekeket vagy ne, amelyben szintén megosztott maga a cigány értelmiség is?

A másik hiányérzetet keltő mozzanat a következő. A könyv sorba veszi a családi háttér fontosabb elemeit: az etnikai besorolást, a lakásviszonyokat, a szülők iskolázottságát, foglalkozását és anyagi helyzetét. A szerzők nem törekedtek a „ki a cigány?” elméleti-módszertani kérdésének megoldására, a vizsgálat mintájába azoknak a családoknak a gyerekeit választották, akiket a környezet (jelen esetben a pedagógus) cigánynak tart. Azt azonban részletesen vizsgálták, hogy mennyire egyezik a környezet besorolása az önbesorolással; minél nagyobb településről volt szó, annál nagyobb volt az eltérés. Mint-hogy az elmúlt években egy nagy vita zajlott a „ki a cigány?” kérdéséről (amit épp a szerzők közül kettőnek *Kertesi Gáborral* közösen végzett kutatása váltott ki), talán érdemes lett volna egy kicsit bővebben indokolniuk mintaválasztásukat.

A harmadik: amíg a foglalkozás terén felrajzolják a változások tendenciáját, összehasonlítva az 1971-es, az 1993-as és a 2000-es helyzetet, és mindezt még össze is vetik az országos átlaggal, addig a lakásviszonyok és az iskolázottság terén mind az időbeni,

mind az országos adatokkal való összevetés elmarad. Pedig ez igencsak szükséges lenne ahhoz, hogy pontosabb képet kapjunk a cigányság helyzetéről.

A negyedik: az iskolai pályafutás első meghatározó eleme az óvodáztatás, amelyben a cigány gyermekek szignifikánsan kevésbé vesznek részt, mint nem cigány társaik. A szerzők három okot említenek: a helyhiányt, a pénzhiányt és a kulturális különbséget. Ami nagyon hiányzik, az a három tényező erejének értékelése. Épp az általuk idézett kutatások – amelyek az óvodába rendszertelenül járó cigány gyerekekről szólnak – idézik föl az emberben azt az érzést, hogy a helyhiány talán elhanyagolható hatással van a leírt helyzet kialakulására, és döntően a kulturális különbség határozza meg. Az olvasó érzéseit azonban a könyv se nem cáfolja, se nem erősíti, ráadásul a kulturális tényező magyarázata félresiklik. A *Vekerdy Tamás*-idézet – hogy tudniillik azért nem szeretnek a cigány gyerekek óvodába járni, mert nem „hagyják, hogy éljék az óvodások sokmozgásos, aktív életét” – ugyanis nem-cigány gyerekekre éppúgy vonatkozik, mint cigányokra, csak hogy ott a szülők mégis ragaszkodnak ahhoz, hogy gyermekük óvodába járjon.

Az ötödik: szó van arról, hogy a községben élő cigány családok 70–80 százalékának nem volt lehetősége a szabad iskolaválasztásra. Ez önmagában nem mond semmit, csak akkor lehetne értelmezni, hogyha tudnánk, hogy a községben élő nem-cigány szülők hogy állnak ebben a tekintetben. A szerzők szerint az intézményi szegregációnak kétféle oka van: fizikai természetű (a közeli iskola választása, ami a lakóhelyi szegregáció révén fejt ki hatását), illetőleg szellemi természetű (a szülők tájékozatlansága, az intézményektől való szorongása és a szorongás leküzdéséhez szükséges segítség hiánya). Ahhoz, hogy megtudjuk, a két tényező közül melyik mennyire felelős az intézményi szegregációért, tudnunk kellene, hogy a nem-cigány szülők hány százaléka választja a „legközelebbi iskolát”.

És végül: a családi háttér jellemzésére használt mutatókból valami olyasmi következik, amit a szerzők nem emeltek ki. Az természetes, hogy az ország különböző régióinak eltérő gazdasági helyzete szerint más és más a cigányok foglalkozás-, lakás- és anyagi helyzete. Az azonban feltétlenül megérdemelne egy kis töprengést, majd magyarázatot, hogy a fejlettebb régiókban miért magasabb a szülők iskolai végzettsége. (A cigány szülőkről van szó, természetesen.) Talán a munkaalkalmat kereső migráció eredményeként, avagy az oktatás minősége következtében. Akármilyen is az ok, ez a tény önmagában erős érv lehet arra, hogy nem valamiféle eleve elrendelt sorscsapásról van szó, hanem lehet változtatni a dolgokon.

Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002):
Cigány gyerekek az általános iskolában. Oktatáskutató
Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Andor Mihály

Intermagyar

A mikor a cigányságra irányuló kutatások sorában megjelenő új kötet ismertetésekor egy kitűnő pécsi zenekar, az Intermagyar nevét a címben plagizálom, azért teszem, hogy valamiképpen egy szóban próbáljam kifejezni az úton lét és a megérkezés kettős varázsát, és üdvözljem e kettősségnek az egész kötetten végigfutó (az olvasó számára alkalmas rendezőelvvül kínálkozó) megjelenését.

Az „intermagyar” kifejezés egyúttal azt az idealisztikus, már-már romantikus dilettantizmusba hajló perspektívát is felvillantja, amely a „cigánykérdést” s annak pejoratív intonálását egyszer csak magyar-magyar találkozásra váltja, s a cigányság integrációjának kérdését „intermagyar” módra, azaz a nem idegen kölcsönös státuszából próbálja megközelíteni.

Forray R. Katalin és Hegedűs T. András monográfiája a multikulturalitás és interkulturalitás fogalmi, történeti, oktatáspolitikai, pedagógiai értelmezését, ennek során az európai párhuzamok megvilágítását, a cigányságra irányuló oktatáspolitikai nemzetiségi és európai kontextusba helyezését, a kínáló modellek értékelő, kritikai elemzését, az integrációs és szegregációs fejlemények hátterének felvázolását s az e folyamatokat kísérő szociális légkör bizonyos elemeinek feltárását adja. A kötet az OKI 'Társadalom és oktatás' című sorozatának huszonharmadik darabjaként jelent meg s a szerzők kifejezett szándéka szerint nem magukról a cigányokról/romákról, „hanem a színvonalasabb oktatásukra irányuló oktatáspolitikák lehetőségeiről, feltételeiről és korlátairól” szól. (Részlet a Bevezetésből. 9. o.) A 20. század utolsó évtizedeinek a témában közzétett elméleti és empirikus tapasztalatait a szerzőpáros a kötet első, 1998-as változatában még közösen összegezte, majd a 2000. évi második változat a szerzőtárs elhunytának kényszerű okán Forray R. Katalin átdolgozása, egyben akadémiai doktori disszertációja.

A kötet tárgyalásmódjában a hazai oktatási-nevelési intézményeket mint a többségi társadalom reprezentánsait tekinti, s a cigány, illetve roma kisebbség gyermekeivel kapcsolatban a családi és az intézményes nevelés kettősségéből az intézményes nevelést emeli ki. Az intézményes nevelés kapcsán főként annak oktatáspolitikai aspektusait tárja fel, a közösségi nevelés tekintetében pedig a tradicionális családi nevelés jellemzőinek, a közösség gyermekhez való viszonyának, gyermeknevelési szokásainak tömör bemutatását adja.

Korábban felhalmozott empirikus tapasztalataikra támaszkodva a szerzők mind az oktatásügyet, mind pedig a nevelődés családi, közösségi színtereit igyekeznek mintegy „belsőről megérteni” a közelítés finom átmeneteit, lehetőségeit is érzékeltetni. Ennek kapcsán olyan mentalitásbeli eltéréseket is érintenek, amelyek például az iskolához való viszony érzékelhető különbségeit tükrözik és alakítják, a különböző társadalmi rétegek eltérő iskolahasználatát befolyásolják.

A cigányság iskolához való viszonyának a többségitől való jellemző eltéréseit részben a kisebbségi kultúrában hagyományozódó szerepekre, családi elvárásokra és nemi magatartásmintákra vezetnek vissza, a nemi szerepek tárgyalásakor különös figyelmet fordítva a többségi pedagógusok és a cigány gyermekek kapcsolatának jellegzetes töréspontjára s ebből adódóan a cigány gyermekek elfogadottságának a felső tagozatba kerülés táján történő drasztikus visszaesésére.

A szerzők a sztereotip besorolás meghaladásának mindmáig aktuális igényével, a nyolcvanas évek derekán végzett kutatásaikra visszanyúlva, nem csupán a leszakadás, a kudarc, hanem a siker forogatókönyveit, összetevőit is vizsgálják, s a cigány/roma karriertörténetekből kibontakozó legfontosabb megállapítások egyikeként emelik ki, hogy: „az iskolázás – kiváltképpen a női iskolázás – esetükben nem a társadalmi mobilitás csatornája, hanem annak eredménye.” (187. o.) Vagyis a cigány közösség – a kutatói feltételezés szerint – csak akkor engedheti meg magának, hogy „elveszítse”, elengedje, az egyéni karrier lehetőségével egyszersmind a közösségen kívüli, független boldogulás esélyével lássa el valamely (női) tagját, ha gazdaságilag elég erős, társadalmilag elég stabil ehhez.

A szerzők számára nyilvánvalóan nem közömbös a kutatási eredmények pedagógiai relevanciája, amint az a kötet utolsó fejezetében önálló kifejtésben is szerepel. Megszívlelendő, hogy bár önálló fejezetben nem, csupán érintőlegesen, de folyamatos utalás történik a pedagógusképzésre, különösen a tanárképzés és továbbképzés terén megfogalmazható „kisebbségpedagógiai” tennivalókra, reformért kiáltó helyzetre.

A tartalmi kibontás során a multi- és interkulturalitás kérdéseit, valamint a cigányságra irányuló kutatások irányzatait tárgyaló első fejezetet a cigányság intézményes nevelését, annak európai és magyarországi történeti fejleményeit bemutató fejezet követi. A harmadik fejezetben szintén történetiségében – mintegy háromszáz évre visszamenőleg – ismerhetjük meg a hazai cigányügyi oktatáspolitikai főbb elemeit, a jogszabályi kör-

nyezet néhány elemét, kiemelten pedig a nemzetiségi-etnikai oktatás finanszírozásának aktuális kérdéseit. Az utolsó, negyedik fejezetben a szerzők a családi és az iskolai nevelés eltéréseire, ellentéteire igyekeznek rávilágítani, s ennek során az „iskolaüzem” és a tradicionális családi közösség eltérő kulturális hagyományait s ennek ütközését hangsúlyozzák. E tartalmaknak megfelelően a kötet diszciplináris hátere szociológiai, szociálantropológiai, pedagógiai s legfőképpen oktatásszociológiai, oktatáspolitikai meghatározottságú.

Különösen izgalmas annak a fővárosi empirikus vizsgálatnak a bemutatása az utolsó fejezetben, amely mint attitűdkutatás tizenhét kőbányai iskola mintegy félezer hetedik osztályos tanulóiból álló mintáján a kisebbségek és hagyományaik iránti tanulói érdeklődést, a származással kapcsolatos tanulói érzékenységet, valamint a cigány/roma tanulókra vonatkozó közvetlen, kortárs reagálást vizsgálta, a reakciók számos példával illusztrált, nyelvi, fogalmazásbeli megjelenéséből vonva le következtetéseket a cigányságot övező szociális klímára és előítéletességre vonatkozóan.

Az említett attitűdkutatásban kifejezetten rasszista, szélsőséges megfogalmazásokkal a tanulók alig több, mint két százalékánál találtak a szerzők. A feltárt hajlamosító tényezők sorában azonban két tényező is említésre érdemes: egyfelől a lakótelepi környezet – annak tömegességéből, szociális kontrolljának gyengeségéből adódóan –, másfelől az iskola tanulói összetételének hirtelen megváltozása, „cigány” jövevények képében beáramló új betelepülők s gyermekeik megjelenése az iskolában, s ennek negatív reakciókat kiváltó, problematikus elemmé válása a nyilvánvaló kommunikációs nehézségek, társadalmi és pedagógiai felkészületlenség s az ismert szociálpszichológiai mechanizmusok folytán. A társadalmi konfliktusok, etnikai telítettségű problémák kapcsán a különbözőség, „mátság” egymástól igen eltérő típusaira utalva vetődik fel, hogy az interkulturális pedagógia és technikái nemcsak a különböző kultúrák közötti kommunikáció és együttműködés alapjai lehetnek, hanem vélhetőleg általánosabb érvényűek.

A kutatómunka következő lehetséges irányait kijelölő megfogalmazásokban egyfelől a hatásvizsgálat igénye jelenik meg – konkrétan az elmúlt évtized támogató oktatáspolitikájának „beválszvizsgálata” –, másfelől – az Európai Unióban is erősödő kitüntetett figyelem okán – az európai dimenzió megjelenítése a kutatásokban.

A releváns hazai és külföldi szakirodalmat a teljesség igénye nélkül feldolgozó, adatokban gazdag kötetet elsősorban a romológiai/ciganológiai stúdiumok hallgatói forgathatják haszonnal felsőfokú tanulmányaik során, ugyanakkor a pedagógusképzésben oktatók figyelmébe is melegen ajánljuk.

Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum, Budapest.

Huszár Zsuzsa

Csenyéte példája

Megnyerő külsejű, nyomdailag kiváló minőségű második kiadását érte meg a 'Csenyéte antológia', amelyben végigkísérhetjük azt a folyamatot, amelyet egy apró település iskolája indított el, az iskola mint értéket elfogadó és értéket közvetítő intézmény. A mindennapi interakciók, személyes szituációk síkján láthatjuk, hogyan válik egy teoretikus kutatási terv alkalmazott társadalomtudományi kutatómunkává. A könyv gazdagon illusztrált, gondolatait szervesen egészítik ki a fotók, képek; rajtuk keresztül szinte megelevenedik a csenyétei élet.

A fókuszban lévő iskolai életen keresztül adalékokat kaphatunk a település múltjából és a „pesti okosok” által célul kitűzött változás/változtatás hol reményteljes, hol reményvesztett helyzetéről, állapotáról. Betekintést nyerünk egy apró település nehéz, de nem sajátságos helyzetébe, hiszen számos ilyen és helyzetében hasonló településsel találkozhatunk Magyarország csereháti szegletében ott, ahol a régi munkahelyek megszűntek, új munkalehetőségek pedig nincsenek. Megismerkedhetünk a faluban élők mindennapjaival, a település helyzetéből fakadó, az elzárttság okozta nehézségekkel, az abból adódó körülményekkel, a falu döntő többségét adó cigány családok szociális helyzetével, kulturális életével, szokásaival, ünnepeivel. Ez a sok ismeret egy megszülető pedagógiai programhoz kapcsolódik, mely egy maroknyi lelkes és elszánt, társadalmi problémák iránt érzékeny pedagógus munkájának eredménye. Már a tartalomjegyzéket olvasva is kiderül, hogy egy központi témát számos aspektusból körbejáró műről van szó.

A könyv a ‚Csenyété blues’ című szubjektív krónikával kezdődik, mely a kutatás első két, talán legnehezebb évéről szól. 1989-ben néhány szociológus elhatározta, hogy megpróbál valamit tenni Csenyétén a változás érdekében. Mikor a társadalomtudósok felkerekedtek és elmentek a terepmunka helyszínül kijelölt kis falucskába, olyan problémákkal találták szembe magukat, melyekre egyetlen kutatási tervben sem lehet felkészülni. El kellett magukat fogadtatni a lakossággal, akik a „pesti okosokat” látták bennük, akik azért jöttek, hogy segítsenek rajtuk, de persze rögtön, és látványosan, azaz azonnal kézzel fogható módon. Emellett el kellett fogadtatni magukat a „hivatalos szférával”, a falu vezetésével, a környező településekkel, az összes olyan intézménnyel, amely valamilyen módon eddig kapcsolatban állt Csenyétével. A lakosság csodát, egyik napról a másikra beálló változást várt. A nem cigányok azért háborogtak, mert azt látták, hogy az idegenek a cigányok érdekében cselekednek, ami – véleményük szerint – csak az ő rovásukra történhet. A hivatalos álláspont az volt, hogy ezen a falun már úgysem lehet segíteni. A helyi és környékbeli értelmiségiek azt mondták, ha eddig ők nem tudták megoldani ezt a problémát, miért pont most, pont ezek az emberek lennének képesek rá. A környező településekről a visszhang az volt, hogy ezt a sok pénzt miért épp a „legmihaszább” Csenyétére költik, amikor náluk is elkelve a segítség. Számos ellenérzésbe, elutasításba ütköztek a kutatók. Úgy látszott, a cigány és nem cigány ellentétek felerősödtek, azonban az első falugyűlésen, a kezdeti ellenségeskedéseket felszámolva, már közös gondokról, problémákról beszélt a roma és nem roma lakosság. A hirtelen jött „jőtevők” kimozdították a falut az addigi megszokott, nyomorúságos helyzetéből, ami azonban feszültségeket is szült. A kezdetekre a túlzott illúziók táplálása, a csodavárás, majd a gyors és keserű kiábrándultság volt jellemző. Ebben a kusza helyzetben pislákoló reménységűnek mutatkozott az óvoda és az iskola – igaz, nem minden nehézség nélküli – megnyitása.

A könyvben megismerhetjük a csenyétei négy osztályos elemi iskolát, melynek pedagógusi csapata ha nem is úttörő, de ma még ritkának számító eszközhöz nyúlt. Nem a cigány gyerekeket akarták a tankövetelményeknek megfelelően oktatni, hanem a gyerekek által hozott kultúra sajátosságaihoz igazították a tananyagot. A számolást, a betűvetést, az olvasást a számukra leginkább alkalmas szférán, a zenén, a mozgáson, a vizualitáson keresztül ismertették meg velük.

A kötet fókuszában a pedagógiai program kialakulása és megvalósításának folyamata áll. Ezt fonja körbe számos, ehhez szervesen kapcsolódó körülmény – a falu szociális helyzete, a falubeli történések, események, a gyerekek, családjuk élete –, amelyet figyelembe vettek a tanítók. Megvizsgálták, mi az oka a falu elsoványodásának. Átfogóan foglalkoztak nem csupán a gyerekekkel, hanem a családok szociokulturális helyzetével is. A könyvben szerepet kapnak a gyerekektől elválaszthatatlan szülők, testvérek, akik a hozzájuk legszorosabban tartozó szférát alkotják, és a legnagyobb nevelő, befolyásoló erővel hatnak rájuk. A vezérfonalat a gyerekek világ iránti kíváncsisága jelentette. Emellett feltérképezték a tanulók személyiségét, mentális, intellektuális stb. fejlettségét, szükség-

leteit, igényeit, amit felhasználtak a tanítási szándék közös találkozási pontjának megke- resésére. Mindezt megvizsgálva, és ennek hátrányait figyelembe véve, előnyeit, lehető- ségeit felhasználva készült el a pedagógiai program, a tanmenet.

A következő célokat tűzték maguk elé a tanítók: a külvilágtól elzárt, a kapcsolatokra kevés alkalmat nyújtó környezetre jellemző fejletlen beszéd-, olvasás- és íráskultúrát át- alakítani; kinyitni a zárt kapcsolathálót a környező települések felé azért, hogy elfogad- ják őket, és ők is megismerjék a környéket; országos és határon túli kapcsolatokat terem- teni, nyaralásokat szervezni, külföldi vendégeket hívni.

Egy élő, működő pedagógiai programnak lehetünk tanúi, amelyet a pedagógusok úgy valósítottak meg, hogy a gyerekek személyiségének kiemelkedő jelentőséget tulajdoní- tottak, a holisztikus látásmód átadásának szellemében a világ egészében való megtapasztalásának fontos szerepet szántak, beemelték a cigány kultúrára jellemző sajátosságokat, szokásokat. Nem az általában alkalmazott deduktív módon végezték az oktatást, azaz

nem egy, már kidolgozott sémát alkalmaz- tak a tanítás során, hanem az indukció mód- szeréhez nyúltak, ami sokkal több munkát, kitartást igényel. Az egyes pedagógiai elméletekből, módszerekből, projektekből (mindegy, hogyan nevezzük) csak az emel- ték ki, ami Csenyétére, illetve az adott kö- zösségre, gyerekekre ráilleszhető, felhasz- nálható. Innen már sejthető, hogy az iskolai rendszerünkre általánosan jellemző előír- sokból nem sok maradt meg. Nem alakított- tak ki osztályokat, hanem tanulócsoportok voltak. Nem 45 perces órákban és órarend szerint, hanem tevékenységtervek alapján tanítottak. Nem korrepetálással, hanem a te- hetség keresésén és fejlesztésén keresztül próbálták a gyengébb területeket fejlesz- teni. Az elvárások felállításánál fontos ténye- zőt jelentettek az esettanulmányok, a peda- gógusok szerint ugyanis reális elvárásokat csak a körülmények ismeretével lehet meg- fogalmazni. A nagy egyéni eltérések miatt 4–5 fős csoportokban, egy hetes ciklusok- ban alakították ki a gyerekközeli, differen- ciált feladatokat. Tevékenységük során alkalmazták a drámapedagógia és a művésze- ti nevelés módszereit, a táncot és az ezzel kapcsolatos közösen végzett tevékenységeket részesítették előnyben, hiszen a diákok leginkább az éneklésben, ritmikában tehetsége- sek. Felhasználták a projekt-módszer adta lehetőségeket is, a hagyományos tantárgyakat Csenyétére jellemző tevékenységekhez, cselekvésekhez kapcsolták, így alakult ki a köz- lekedés-, a fa-, az építés-, a pitypang-, az árnyék- stb. projekt. A lépésről lépésre prog- ramból adaptálták a naplóírást, a könyvírás, a nyomtatást, a levelező füzetek használá- tát. A jeles napok megünnepelésére is nagy gondot fordítottak, a szülők bevonásával ké- szültek az ilyen alkalmakra, akik sokszor 2–3 hangszerezen is tudnak játszani, és jól tán- colnak. Ezen rendezvényekből is tanultak, okultak a pedagógusok, tanulságokat vonhat- tak le többek között a szülő-gyerek kapcsolatot illetően.

A tanulmánykötetet olvasva elgondolkodtam, mi az, amitől a Csenyétén dolgozó peda- gógusok ilyen lelkesek, miben térnek el a többi tanítótól, tanártól, akik általában nem

A valóságban minden társadal- mi változás lassú folyamat, és óvatosan kell kezelnie annak, aki egy meghatározott irányba akarja terelni. Csak a közvetett befolyás alkalmas arra, hogy olyan változtatásokat eszközöl- jünk, melyekre az adott közösség tagjai maguk találják meg a vál- tozásokat mindennapjaikban, vallásukban, művészetükben, a gyermeknevelésben vagy a mora- litásban. Minden változás nyug- talanságot okoz a csoport tagjai- ban, amire különbözőképpen rea- gálnak, s e védekező mechaniz- musok kiszámíthatatlan követ- kezményekkel járhatnak. Az ilyen helyzetek kezelésére az al- kalmazott társadalomtudományi kutatómunka lehetősége segítsé- get nyújthat.

vállalják fel az ilyen kihívásokat. Az biztos, hogy elszántak, társadalmilag érzékenyek, az átlagtól nagyobb az empatikus készségük, és még valami... Valószínűleg nem tanulnak kulturális antropológiát, nem tudják pontosan, mi a kulturális relativizmus fogalomrendszere, a holisztikus látásmód eszméje – mégis ezt végzik a „terepen”, úgy alkalmazzák a mindennapok tanítási-tanulási folyamatába beépítve, mintha mindig ezt gyakorolták volna.

Az antropológiának mint a tolerancia tudományának a központi kategóriája a már említett holisztikus megértés, amely szerint az egyes eseményeket csakis tágabb környezetükkel együtt feltárva értelmezhetjük helyesen. A holisztikus szemléletmódból eredeztethető a kulturális relativizmus fogalma, amely szerint a különböző kultúrák és életmódok egy másik, a vizsgált kultúrán kívül álló embercsoport értékrendszere alapján sohasem ítéltethők meg. A munkáját végző társadalomkutatónak, pedagógusnak ezért nagyon fontos, hogy ne legyenek fenntartásai, és ne legyen részrehajló egy-egy szociális vagy kulturális helyzet vizsgálatakor.

A Csenyétén dolgozó, illetve a hozzájuk hasonló helyzetben lévő pedagógusok tanítói-nevelői tevékenysége mellett kiemelkedően hangsúlyossá válik kultúráközvetítői szerepük, mely sok esetben összekapcsolódik a társadalom gazdaságilag vagy kulturálisan hátrányos helyzetben levő tagjainak támogatásával. Ilyen szerepkört töltenek be az alkalmazott antropológiai kutatást végzők is olyan vidéken, ahol több, eltérő kulturális hagyományokkal rendelkező etnikum él együtt, és ahol fennállhat az intoleráns súrlódások veszélye. Ilyen értelemben a Csenyétén kilenc évig fáradhatatlanul dolgozó pedagógusokat alkalmazott társadalomtudományi vizsgálatot végző kutatóknak is nevezhetnénk, hiszen csakúgy, mint az antropológusok, ők is a kulturális relativizmus alapvető értékorientációjának megfelelően, toleráns viselkedésükkel a pusztai információgyűjtés és az esetleges tanácsadás helyett növekvő felelősséget vállaltak a problémák megoldásában. A tanítók nem pusztán a gyerekek nevelői, oktatói, hanem az egész falu, a község ismerősei. Mindemellett a lokális társadalom közvetítőivé váltak a makrotársadalom felé, és fordítva. Munkájuk során a helyi közösség perspektíváit, a helyi mentális kategóriákat és feltételezéseket használva – amit az antropológusok émikus látásmódnak neveznek – készítettek el pedagógiai programjukat, amely nem csupán a gyermekközösség hatékonyabb nevelésében játszik fontos szerepet, hanem közvetve hat az egész helyi társadalomra.

A valóságban minden társadalmi változás lassú folyamat, és óvatosan kell kezelnie annak, aki egy meghatározott irányba akarja terelni. Csak a közvetett befolyás alkalmas arra, hogy olyan változtatásokat eszközöljünk, melyekre az adott közösség tagjai maguk találják meg a változásokat mindennapjaikban, vallásukban, művészetükben, a gyermeknevelésben vagy a moralításban. Minden változás nyugtalanságot okoz a csoport tagjaiban, amire különbözőképpen reagálnak, s e védekező mechanizmusok kiszámíthatatlan következményekkel járhatnak. Az ilyen helyzetek kezelésére az alkalmazott társadalomtudományi kutatómunka lehetősége segítséget nyújthat.

Az antológia jó példa lehet a pedagógusoknak, főként azoknak, akik az alternatív pedagógiai irányzatok tanítására vállalkoznak, hasznos lehet a társadalomkutatóknak, és tanulságul szolgálhat minden érdeklődőnek. Oktatási segédanyagként is tekinthető, hiszen sokszor a jóindulatú pedagógusok is elvesznek előítéleteikben.

A négy évnek sajnos nincs folytatása, felső évfolyamon elkerülnek Csenyétéről a diákok, egy hagyományos rendszer szerint működő iskolában folytatják általános iskolai éveiket...

Kereszty Zsuzsa – Pólya Zoltán (1998, szerk):
Csenyété antológia. Bár Kiadó.

Konduktív nevelési világkongresszus

A Nemzetközi Pető Intézet és a Nemzetközi Pető Társaság 2004. június 20–22-én rendezi meg V. Világkongresszusát Budapesten. Címe: Konduktív nevelés a világban – Tudomány és minőség.

Részvételi díj: 420 euro.

Jelentkezés és információ: Pető Intézet titkársága; *Pulay Éva, Földiné Németh Gabriella.*

Tel.: 224-1518, fax: 355-6649, congress@peto.hu

Jelentkezés és előadás kivonatok benyújtásának határideje: 2004. január 31.

Várjuk a konduktív neveléssel és az érintett határterületekkel foglalkozók és érdeklődők előadóként vagy résztvevőként történő jelentkezését!

Hírek Győr-Moson-Sopron megyéből

A Dalton-terv néven ismert alternatív pedagógiai módszer elterjesztésére, honosítására született kezdeményezés Győrben. Darnószeliben a helyi kultúrát feldolgozó helyi tantervet segítő tankönyv készült el. Központot avattak a Belső Gondozási Rendszer (BGR) nevű innováció terjesztésére.

Veszprém

December 13-án az aktivizálódó Veszprémi Akadémiai Bizottság első ízben, kísérletképpen megrendezi a Neveléstudományi Szakirodalom Napját, bemutatóval és könyvvásárral.

Ózd

A Játszva Tanulás Központját avatták fel a helyi József Attila Általános Művelődési Központban.

ERGY

Az Európai Régiók Gyűlése az EU-hoz tartozó nemzetközi szervezet, mely a regionalitás érdekeit hivatott képviselni. A képzéssel, kultúrával foglalkozó szakbizottság Baranya és Pest megyék (mint régióközpontok) vendéglátásában a fővárosban rendezett nagyszabású nemzetközi konferenciát.

A téma szellemes munkacíme: „Homo Ludens versus homo Economicus?” Azt vizsgálták az egybegyűltek, hogy a modern gazdaság világában van-e szükség a művészetek közvetítette értékekre, képességekre, hogyan segítheti a gazdaság a kultúrát „cserébe”. Az egybegyűltek bízhatnak a nemzetközi kulturális diplomácia sikerében.

Hagyományörzés Szarvason

A Tessedik Főiskola Pedagógiai Főiskolai Kara reprezentatív kötetben adta ki a névadó összegyűjtött írásait, valamint kötetbe gyűjtötte a Kossuth-emlékév konferenciájának anyagát. Ugyancsak Szarvason „Diskurzus” címen a tudomány és a művészet világába kalauzoló periodikát bocsátanak közre.

Kiss Árpád Konferencia

Harmadik ízben rendezték meg Debrecenben a jeles pedagógus emlékének szentelt konferenciát. Az aktuális kihívások pedagógiai értelmezésére szánt rendezvényen fővárosi, veszprémi, miskolci, székesfehérvári, nyíregyházi, szegedi, kecskeméti és helybeli szakemberek váltottak szót. A rendezvényre jelent meg a két év előtti II. konferencia előadásait tartalmazó vaskos kötet is.

Rébay Magdolna
tudományos segédmunkatárs,
Oktatáskutató Intézet, Budapest

Sáska Géza
oktatáskutató, Oktatáskutató Intézet,
Budapest

Torba Nándor
kormány-főtanácsadó,
Miniszterelnöki Hivatal,
Budapest

Vágó Irén
tudományos kutató, OKI, Kutatási
Központ, Budapest,
rovatvezető, Iskolakultúra
Szerkesztőség, Pécs

Iskolakultúra könyvek

1. *Kamarás István*: Krisnások Magyarországon (1998)
2. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A szöveg megközelítései (1998)
3. *Andor Mihály – Liskó Ilona*: Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. *Csányi Erzsébet*: Világirodalmi kontúr (2000)
5. *Fóris Ágota* (szerk.): Olasz nyelvű tanulmányok (2000)
6. *Takács Viola*: A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. *Szépe György*: Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
8. *Andor Mihály* (szerk.): Romák és oktatás (2001)
9. *Baska Gabriella – Nagy Mária – Szaboles Éva*: Magyar tanító, 1901 (2001)
10. *Tüske László* (szerk.): Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A multi-mediális szövegek megközelítései (2002)
12. *Kárpáti Eszter – Szücs Tibor* (szerk.): Nyelvpedagógia (2002)
13. *Reisz Terézia – Andor Mihály* (szerk.): A cigánység társadalomismerete (2002)
14. *Fóris Ágota*: Szótár és oktatás (2002)
15. *H. Nagy Péter* (szerk.): Ady-értelmezések (2002)
16. *Kéri Katalin*: Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. *Géczi János*: Rózsahagyományok (2003)
18. *Koessis Mihály*: A tanárképzés megítélése (2003)
19. *Gelencsér Gábor*: Filmolvasókönyv (2003)
20. *Takács Viola*: Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája (2003)

Előkészületben:

21. *Golnhofer Erzsébet*: Pedagógiai nézetek Ma-

Ballér Endre

Az 1995-ös NAT értékelésének néhány kérdése

Ma már aligha kételkedhetünk abban, hogy számos előzetes változata és parázs vitái után az 1995-ben kormányrendelet mellékleteként kiadott, a közoktatási törvény különböző módosításait és több kormányt átvészelt Nemzeti Alaptanterv a magyar pedagógia jelentős dokumentuma. Ez még akkor is állítható, ha implementációja, a kormányváltások és az oktatási rendszer nehézségei némileg meg is tépázták nimbuszát.

Vágó Irén

Erőforrások a hat-nyolc évfolyamos gimnáziumokban

Az iskolai tanítási-tanulási idő, a tanári és tanulói óraszám az oktatási folyamatba befektetett legfőbb erőforrás, a diákoknak pedig a legfontosabb, mindenki számára egyformán elérhető tanulási lehetőség. A hat és nyolc évfolyamos gimnáziumokat gyakran éri az a vád, hogy nemcsak azért érnek el jó eredményeket, mert keményen szelektálnak, hanem azért is, mert kedvezőbb anyagi helyzetük révén több tanári és tanulói órással rendelkeznek, így több és a minőségi oktatáshoz kedvezőbb iskolai tanulási alkalmat (például kiscsoportos foglalkozást) biztosíthatnak diákjaiknak – egyben túl is terhelik őket.

Tanulmányunk az Országos Közoktatási Intézetben 2000 januárjában lezajlott kutatás erre vonatkozó eredményeit mutatja be.

Munkácsy Katalin

Angol nyelvű szekció a Varga Tamás Módszer Napokon

1989 óta rendezzük meg a Varga Tamás Módszertani Napokat. (1989-ben Varga Tamás hetvenedik születésnapját ünnepelhettük volna, de konferenciát már csak Varga Tamás emlékének szentelhettük, ő 1987. november elsején elhunyt.) Az első rendezvényt Császár professzor nyitotta meg, a megnyitó szövege kötetben is megjelent. A rendezvénysorozat népszerűsége és növekvő súlya lehetővé tette, hogy sz. a programot – 2001 óta szervezünk a nyelvű szekciót.

Kozma Tamás

Találkozások

1968 áprilisában vagy májusában megkeresett a Köznevelés főszerkesztőt. Azt kérdezte, volna-e kedvem a szerkesztőségben dolgozni. Persze, ha ez nagy emelkedést jelentett: a batters gimnáziumból a Művelődésügyi Minisztériumba (akkor ott készítették a Köznevelést). De ki találta ezt ki, kérem magamtól és tőlük. Gáspár László, nem Hisz ismered.

300,- Ft

