

ISKOLAKULTÚRA

Az Országos Közoktatási Intézet folyóirata

I. évfolyam 1991/1-2.

Tartalomból:

ZÁTONYI SÁNDOR

DIAGNOSZTIKUS EREDMÉNYVIZSGÁLAT (FIZIKA 8. OSZTÁLY)

SZABÓ MÁRIA

AZ ÖKOLÓGIAI SZEMLÉLETMÓD

URBÁN TERÉZ

CSOKONAI TANÍTÁSA AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

PROBÁLD FERENC

A FÖLDRAJZ AZ EZREDFORDULÓ GIMNÁZIUMÁBAN

OROSZ SÁNDOR

KIBOCSÁTÓ TUDÁSSZINT AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

KAMARÁS ISTVÁN

LEHETNE PÉLDÁUL: EMBERTAN

LENGYEL ZOLTÁNNÉ

TEHETSÉGNEVELÉS VIDEOFILMMEL A TÖRTÉNELEMÓRÁKON

ISKOLAKULTÚRA

I. évfolyam 1991/1-2.

Az Országos Közoktatási Intézet
folyóirata

Főszerkesztő:
GÉCZI JÁNOS

E szám szerkesztőségi munkatársai:
SALLAY MÁRIA
TAKÁCS VIOLA

A szerkesztőség további munkatársai:

BODA EDIT
DIPPOLD PÁL
HALÁSZ GÁBOR
JANI TIBOR
KARLOVITZ JÁNOS
KOJANOVITZ LÁSZLÓ
LAMI PÁL
MÁNYOKI ENDRE
SALLAI ÉVA
SALLAY MÁRIA
SCHILLER ISTVÁN
SZEKSZÁRDI FERENCNÉ
SZÉKELY SZ. MAGDOLNA
TRENCSÉNYI LÁSZLÓ
VÁGÓ IRÉN
ZALÁN TIBOR

Kiadja az Országos Közoktatási Intézet
Budapest, Dorottya u. 8. 1051

Felelős kiadó:
ZSOLNAI JÓZSEF főigazgató

Szerkesztőség: Budapest, Dorottya u. 8.
1051

Telefon: (1) 138 2938

Telefax: (1) 118 6384

Szerkesztőségi fogadónapok:
kedd, szerda, csütörtök 10-14 óráig

Terjeszti a Szerkesztőség.

Előfizethető a Szerkesztőség címén közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással MNB 232-90-174-4273 pénzforgalmi jelzőszámmal. Előfizetési díj számonként 100,- Ft. (Teljes évfolyam 2400,- Ft; Természettudomány 1000,- Ft, Társadalomtudomány 1000,- Ft, Matematika-Informatika-Technika 400,- Ft. Az 1991-ben megjelenő évfolyam - 10 szám - előfizetési díja 1000,- Ft.) Megjelenik kéthetente.

HU ISSN 1215-5233

A nyomás a KÖNYOMAT Kiszövetkezet Nyomdájában készült, 1161 Budapest, Rákóczi u. 81.

Felelős vezető: Kasza Ferenc elnök.

Terjedelem: 13 B/5 ív.

Lapzártá: 1991. szeptember 25.

Tartalom

BEVEZETŐ	3
ZÁTONYI SÁNDOR DIAGNOSZTIKUS EREDMÉNYVIZSGÁLAT (FIZIKA 8. OSZTÁLY)	5
KÖRÖSNÉ MIKIS MÁRTA - FARKAS KÁROLY GONDOLATOK A KISGYERMEKKORI INFORMATIKAOKTATÁSRÓL	15
SZABÓ MÁRIA AZ ÖKOLÓGIAI SZEMLÉLETMÓD	22
URBÁN TERÉZ CSOKONAI TANÍTÁSA AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN	27
FRANYÓ ISTVÁN TANTÁRGYFEJLESZTÉS ÉS TELJESÍTMÉNYÉRTÉKELÉS	44
PROBÁLD FERENC A FÖLDRAJZ AZ EZREDFORDULÓ GIMNÁZIUMÁBAN	58
VÁAMOS ÁGNES AZ ISKOLARENDSZER KÉTNYELVŰSÉGÉNEK VIZSGÁLATI SZEMPONTJAI	67
OROSZ SÁNDOR KIBOCSÁTÓ TUDÁSSZINT AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN	72
KAMARÁS ISTVÁN LEHETNE PÉLDÁUL: EMBERTAN	82
FARKAS PÉTER A 7-8. OSZTÁLYOS OKTATÁSI PROGRAM SZÉTHÚZÁSÁRÓL	91
SZEBENYI PÉTER A NAT KÉSZÍTÉSE KÖZBEN	102

<i>SALLAY MÁRIA - VINCZÉNÉ BÍRÓ ETELKA</i> AZ OKI FEJLESZTÉSI KÖZPONTJA	106
<i>CSOMA GYULA</i> KÖZOKTATÁSI SZOLGÁLTATÓ IRODA	111
<i>MIHÁLY OTTÓ</i> BEMUTATKOZIK AZ ISKOLAFEJLESZTÉSI KÖZPONT	113
<i>TRENCSENYI LÁSZLÓ</i> AZ IFK MAGYARORSZÁG TÉRKÉPÉN	117
<i>MIHÁLY OTTÓ</i> "AZ ISKOLA HUMANIZÁLÁSA"	118
<hr/>	
<i>SZOLNOKY JENŐ</i> AZ OKTATÁS JÖVŐJÉRŐL	124
<i>LENGYEL ZOLTÁNNÉ</i> TEHETSÉGNEVELÉS VIDEOFILMMEL A TÖRTÉNELEMÓRÁKON	126
TERMÉSZETTUDOMÁNYOK TANÍTÁSA VIDEOVAL	129
<i>LOVIZER FERENCNÉ - KORONCZAI JÁNOSNÉ</i> ÉLETKÖZÖSSÉGEK ÉS AZOK FELÉPÍTÉSE	131
<i>ZSOLNAI ANIKÓ</i> A ZÖLD PEDAGÓGIA KÍSÉRTÉSE	135
<i>MAYER RUDOLF</i> ÁLLÁSAJÁNLATOK 1991-BEN?	138
<i>VASTAGH ZOLTÁN</i> ZSÁKUTCA VAGY FEJLESZTŐ ÉLETTÉR?	139
<i>NAGY MAGDOLNA</i> A TÁRSAS ÉRINTKEZÉS PSZICHOLÓGIÁJÁRÓL	143
<i>JÁKI LÁSZLÓ</i> EGY FOLYÓIRAT AZ OKTATÁSTECHNIKA SZOLGÁLATÁBAN	144
<i>MÁRTONFI GYÖRGY</i> FOLYÓIRATSZEMLE-BEHARANGOZÓ	147
<hr/>	
HÍREK	153

Bevezető

Új folyóiratot tart a kezében az Olvasó: reméljük megkedveli és rendszeres olvasójává válik.

Olyan lapcsalád kiadását kezdi meg az *Országos Közoktatási Intézet a Művelődési és Közoktatási Minisztérium* anyagi támogatásával, amely, ha nem is előzmények nélküli, de szándékainak többségében új. Az *Iskolakultúra* a két éve megszűnt *Pedagógia Technológia* és a tavaly elhalt tantárgyi módszertani lapok utódlapja. A folyóirat három alcímváltozatban – s természetesen más-más tartalommal megtöltve – jelenik ez év szeptemberétől majd meg, évente huszonnégy alkalommal. Az *Iskolakultúra/Társadalomtudomány* és az *Iskolakultúra/Természettudomány* évente tíz-tíz, az *Iskolakultúra/Matematika–Informatika–Technika* négy alkalommal jelentkezik. A megjelenések időpontja alkalmazkodik az iskolai tanév rendjéhez.

Bár a lapcsalád éves előfizetése nem kis összeg, reméljük, alig lesz olyan iskola és könyvtár, amely nélkülözhetné. Természetesen egyéni előfizetőkre is számítunk, ezért mód van a változatok külön megrendelésére is (bármely lap példányonkénti ára 100,- Ft).

Az ilyenkor szokásos beköszöntőben illik a lapkészítőknek magyarázatot adniuk, különösen ha közszolgálatra vállalkoztak. Miért vállaljuk az elődlapok funkciót? Mert ezek hiányát magunk is éreztük, s nem rajtunk múlt, hogy több mint egy éven keresztül hiányzott a pedagógusok számára az a segítség és tájékoztatás, amit elődeink kínáltak. Nem véletlen, hogy folyamatos a kollégák igénye a tág értelemben vett módszertani, mindennapi munkájukat támogató kiadványokra. De most csak arra van lehetőségünk, hogy – ha némileg mesterségesen csoportosítva is – kultúra körök összevonásával jelenhessünk meg. Bár tudjuk, szükség lenne ezek tovább bontására. Reméljük, egyszer megvalósulhat az, hogy az *Iskolakultúra* lapcsaládján belül kiadjuk az *Idegen nyelvek* és a *Művészetek* című változatokat, s ezáltal nagyobb segítséget nyújthatunk majd a többi tantárgy oktatásához és a tantárgyakhoz nem kötött feladatok iskolai elvégzéséhez is.

Az, hogy lapcsaládban gondolkozunk, s ennek megvalósításában ügyködünk, szemléletünk alappillére. Hisszük, hogy bár a romantika korszaka óta széthullani látszanak a kultúrterületek, mégis egységben léteznek, még ha tapasztalataink gyakran ellent is mondanak ennek. Amint nem szabad a biológia szak- és résztudományaitól függetleníteni a biológiát, ugyanúgy nem függetlenül lehetnek pl. az ökológiától, környezetvédelemtől, embertantól stb. sem. S' ahogyan nem választható le az irodalom az irodalom tanításától, ugyanúgy szükségesnek tudjuk a legkülönbözőbb társadalomtudományi ismeretek olyan módú közvetítését, amelyben szerepet kap maga az irodalom is. A kölcsönhatásokra szeretnénk hangsúlyt tenni, az ide-odamozgásokra, az áthatásokra és a függőségekre. Meglehet, ez nem teljesen idegen korábbi pedagógiai gyakorlatunktól, csak elhanyagolódott, mellékesnek tűnt fel. Ezért javasoljuk minden olvasónknak, ne csupán a saját szűkebb tevékenységéhez

kapcsolódó közleményeinket olvassa; fogadja szívesen – egy lehetséges ajánlatként – a cikkeken belüli, cikkek és társlap-publikációk közötti s a szakirodalom alapmunkákra tett hivatkozásainkat is. Ha másért nem, azért, hogy ellenvéleményeiket megerősítve lássák. Hiszen mi ezek közzétételére is vállalkozunk. Szóval, nem akarunk fellebezhetetlen ismereteket, módszereket, ajánlatokat közzétenni, csupán a szakmánk mai tudását felmutatni, és a lehetséges összevetésekhez támpontokat nyújtani.

Szeretnénk ezért olyan stílusban és módszerrel megírt anyagokat kapni Önöktől, s ezeket gyorsan megjelentetni, amilyeneket a társtantárgyakat oktató kollégák is szívesen olvasnak. Kiadványaink elején általában ilyeneket fognak találni. Ezt a blokkot mindig és mindenkinek ajánljuk, mert legtöbbször, a tantárgyhoz, tudományhoz való kötöttség mellett mintaértékűnek tarjuk a megvalósulást.

Hasonló szolgálatra vállalkozik információs rovatunk: ha Önök és munkaadó intézményeik eljuttatják cikkeiket, információikat a szerkesztőségnek, mi minden közérdeklődésre számot tartó eseményről, kiadványról, médiumról, kísérletről és eredményről beszámolunk ami a közoktatásban és a tanárképzésben megjelent a hazai terepen. Szeretnénk, ha ezáltal rövidülne az információs út a legkülönbözőbb intézmények között. Az elől sem zárkózunk el – és erre módot ad gyors, három hetes nyomdai átfutási időnk –, hogy közöljük a további informálódás helyét, s azokat a felhívásokat, közleményeket, amelyekben együttgondolkodó társakat keresnek munkájukhoz.

Természetesen sok olyan publikációnak is teret adunk, ami a hagyományos módszertan keretébe tartozik. S lesz, hogy ezek kivonatát találják, megelőelve, hogy kitől, honnan kérhető a teljes változat, illetve – ha program az – hol kölcsönözhető vagy esetleg vásárolható. Igyekszünk minden tantárgy lehetőségeiről számot adni, ezért mindegyiknek van rovatvezetője.

Nem egyszer elő fog fordulni – mint most is, amikor elsődlegesen az elmúlt év eredményeit és az *Országos Közoktatási Intézet* központjainak munkáit kezdjük közzétenni –, hogy összevont számmal jelentkezünk. Tesszük ezt a gyorsaság és nagy mennyiségű kézirat miatt. Terveink között szerepel, egy-egy rendkívül fontos és nagy terjedelmű írásmű esetén, hogy csak abból fog állni egy szám: legyen az tankönyv, munkafüzet vagy éppen program.

Bizonyára vannak akik a tartalmi koncepciót várnák e bevezetőtől, s csupán szerkesztési eljárásunk vázát találják. Valóban, nem szeretnénk olyat hirdetni, amit esetleg nem tudunk megvalósítani, az általánosságban mozgó (bár igaz) eszméknek azonban nem a mi lapcsaládunk a megjelenési helye. Talán az év végére – mire megjelenik a 10. számunk is – láthatóvá válik az az elv, amely munkánkat vezérli.

Az *Iskolakultúra* 1-2. összevont számát mintegy ötezer intézménynek juttatjuk el. A mellékelt csekk feladásával vagy átutalással (MNB 232-90174-4273 sz. számla javára) a folyóirat megrendelhető. Az 1991. évi 10. szám előfizetési díja: 1.000,- Ft, az 1992. évi előfizetési díj: 2.400,- Ft, amely 24. szám előfizetésére szól. A csekkel vagy átutalással történő befizetésről számlát küldünk kívánság szerint. Ezért kérjük, hogy a csekken vagy átutalási nyomtatványon a megrendelő adatai pontosan szerepeljenek (név, cím). Abban az esetben, ha a befizetéshez más eljárást kérnek, közvetlenül forduljanak a szerkesztőséghez.

Reméljük, nem csak olvasóra, de szerzőre is találtunk Önben.

Szerkesztőség

ZÁTONYI SÁNDOR

Diagnosztikus eredményvizsgálat

Fizika 8. osztály

Az iskolák önállóságának növekedésével párhuzamosan egyre nagyobb szerepe lesz a tanárok, munkaközösségek által végzett *belső ellenőrzésnek*. Az elért eredmények, felmerült problémák ismeretében határozhatja meg reálisan a munkaközösség, a tantestület a megvalósítandó feladatokat.

Bizonyára fontos része lesz majd a *belső ellenőrzésnek* a *diagnosztikus eredményvizsgálat* is, amelynek elsődleges célja az általánosítható pozitívumok és hiányosságok feltárása, az okok elemzése és az ezekből levonható metodikai következtetések, feladatok meghatározása. Az iskolai eredményvizsgálatok tapasztalatainak értékeléséhez jó támpontot, viszonyítási alapot adhatnak az országos, reprezentatív eredményvizsgálatok.

Évek óta végez a tantárgyak többségéből ilyen jellegű diagnosztikus felméréseket a szegedi *JÁTE Pedagógiai Tanszéke* az általános iskola 6. és 8. osztályában. E vizsgálatok fontos részei a tervezett vizsgarendszer kidolgozásának, kísérleti megvalósításának. Ugyanakkor a kapott eredmények, tapasztalatok biztos bázisul szolgálnak a tantervek és a tankönyvek továbbfejlesztéséhez, új országos és helyi változatok kidolgozásához.

A tesztlapok kidolgozását, előzetes kipróbálását, a tényleges vizsgálatot, az eredmények összegezését *dr. Vidákcovich Tibor* irányítja. Minden tantárgyból egy-egy 20–25 fős, tanárokból, szaktanácsadókból álló csoport véleményezi, lektorálja évről-évre a tesztlapokat, és segíti a vizsgálatot, az eredmények tartalmi értékelését.

A fizikából végzett eredményvizsgálat egyik közreműködőjeként szeretnék tájékoztatást adni az alábbiakban a 8. osztályos tanulók 1990-ben nyújtott teljesítményéről.

A tesztlapok

A diagnosztikus vizsgálatához alkalmazott fizika tesztlapok nyolc (A–H) változatban készültek. Mindegyik változat megfelelő arányban tartalmazott a 6., 7. és 8. osztályos tananyaggal, illetve mechanikával, hőtannal, elektromosságtannal és fénytannal kapcsolatos feladatokat. A tesztlapok "lefedték" az általános iskola fizika tan-

anyagának, követelményrendszerének minden lényeges elemét (nem számítva a manuális tevékenységgel összefüggő követelményeket). Ehhez a tananyag strukturális elemzése és a fizika részletes követelményrendszere nyújtott alapot.

A tesztlapokat a *Fővárosi Pedagógiai Intézet*, illetve a megyei pedagógiai intézetek sokszorosították és juttatták el a vizsgálatban résztvevő iskolákhoz. A feladatok iránt érdeklődők ezekben az intézetekben és a vizsgálatban résztvevő iskolákban ismerhetik meg a tesztlapokat. A két évvel korábbi változat pedig megjelent a diagnosztikus pedagógiai értékelést ismertető, elemző könyv mellékleteként (1.: 163–178. o.).

A fizikából kidolgozott tesztlapokat a reprezentatív mintavételnek megfelelően kiválasztott iskolák 8. osztályaiban 2012 tanuló oldotta meg. A nyolc tesztváltozat közül mindegyik tanuló csak egyet-egyet kapott kézhez. A megoldáshoz 40 perc tiszta munkaidő állt rendelkezésre.

A tesztlapok javítását az előre kidolgozott értékelési útmutató alapján a vizsgálatban résztvevő iskolák tanárai és a tesztlapokat véleményező, lektoráló szaktanácsadók, tanárok végezték. Minden feladat megoldására annyi pontot kaphattak a tanulók, ahány logikai lépést, választ vagy önállóan értékelhető lépést (itemet) tartalmazott a megoldás.

A kapott eredmények számítógépes összegzését és azok különböző szempontok szerinti gyűjtését, csoportosítását, matematikai statisztikai szempontból történő értékelését a szegedi *JATE Pedagógiai Tanszéke* végezte.

Eredmények tesztlaponként

A nyolc tesztlapváltozat feladatainak, itemjeinek számát, a tanulók által elért átlagos megoldási szintet és a szórást az 1. táblázat mutatja.

Teszt- lap	Tanu- lók száma	Fela- datok száma	Ite- mek száma	Megoldá- si szint (%)	Szórás (%)	Relatív szórás (%)
A.	275	16	39	50,94	23,10	45,35
B.	267	16	39	52,91	24,79	46,85
C.	248	15	39	49,55	22,61	45,63
D.	250	14	38	50,17	21,22	42,30
E.	249	15	37	50,45	26,46	52,45
F.	252	13	37	49,74	25,00	50,26
G.	237	14	38	56,25	25,18	44,76
H.	234	15	36	50,43	27,90	55,32
Össz.	2012	118	307	51,30	15,07	29,38

1. táblázat

(A táblázat utolsó sorában feltüntetett megoldási szintet és szórást a 118. feladat megoldási szintjéből számítottuk, s nem az A–H tesztlapok átlagaként.)

Az átlagos tanulói teljesítmény most 8,93%–kal jobb, mint a két évvel korábban, hasonló feltételek mellett végzett diagnosztikus eredményvizsgálat átlaga. (Akkor 42,37% volt az átlagos megoldási szint.) A teljesítményemelkedésre csak részben ad magyarázatot, hogy a mostani vizsgálatban alkalmazott tesztlapokon tíz új feladat szerepel a korábbiak helyett. (E feladatcserére a tanároktól kapott észrevételek, javaslatok alapján került sor.) Az új feladatok megoldásában jobb eredményt értek el a tanulók, mint a korábbi változatban szereplő feladatok megoldásában.

Ugyanakkor azoknak a tesztlapváltozatoknak is jobb az átlagos megoldási szintje, amelyekben nem volt feladatcsere. Valószínű, az eredménynövekedéshez az a tény is hozzájárult, hogy a vizsgálatban résztvevő iskolák előzetes értesítést kaptak a felmérésről, s a korábbinál céltudatosabban, intenzívebben dolgozták fel a tananyagot.

Mindezek ellenére, az elért átlagos tanulói teljesítmény (51,30%) gyengébb annál, mint amire biztonsággal lehet építeni a további tanulmányok során. Célszerű ezért az elért eredményeket összevetnünk a tantervi követelményekkel, majd a feladatok különféle sajátosságai alapján is elemezni a tapasztalatokat.

Az eredmények megoszlása a tantervi követelmények szerint

Ha külön csoportosítjuk a *minimum* és a *minimum feletti* követelményekhez tartozó feladatok eredményeit, akkor a 2. táblázatban feltüntetett adatokat kapjuk.

Követelmény	A feladatok száma	Megoldási szint (%)	Szórás (%)	Relatív szórás (%)
minimum	43	56,56	15,27	27,00
minimum feletti	75	48,70	14,45	29,67

2. táblázat

A tanulók 7,86%–kal jobb eredményt értek el a minimum szintű követelmények teljesítésében, mint az ennél magasabb szintű feladatok megoldásában. Ez a különbség nagyon kicsi, ha a tantervi meghatározást vesszük alapul. Különösen a *minimum szintű* követelmények teljesítését tartjuk alacsonynak (56,56%). Ha azt vesszük figyelembe, hogy a minimum a "továbbhaladáshoz szükséges" követelményt jelenti, és az "elégséges megállapításához ad eligazítást", akkor sokkal magasabb megoldási szintre lenne szükség (2.: 60.; 3.: 30. o.).

Ebből kiindulva, szükségesnek tartjuk a minimum szintű követelmények alapjául szolgáló ismeretek feldolgozását az eddiginél hangsúlyosabbá tenni, *rendszeresen*

gyakoroltatni, ismételni, megerősíteni. Ha ennek eredményeként sem emelkedik a kívánt szintre a minimum követelmények teljesítése, akkor szükségesnek tartjuk a követelmények felülvizsgálatát és csökkentését.

Osztályonkénti és témakörönkénti eredmények

Ha aszerint csoportosítjuk a feladatmegoldásokat, hogy a megoldáshoz alapul szolgáló tananyagot *melyik osztályban tanítjuk*, akkor a 3. táblázatban látható eredményeket kapjuk.

Osztály	A feladatok száma	Megoldási szint (%)	Szórás (%)	Relatív szórás (%)
6.	38	50,95	14,76	28,97
7.	36	49,46	17,49	35,36
8.	44	52,89	13,29	25,13

3. táblázat

A 8. osztályban a legjobb (52,89%) és a 7. osztályban a leggyengébb (49,46%) az átlagos megoldási szint. Érdekes, hogy a 7. osztályban kiemelkedően magas (35,36%) a relatív szórás a másik két osztályhoz viszonyítva. A gyenge eredmény mellett tehát az is jellemzi ennek az osztálynak az eredményét, hogy itt a legnagyobb a különbség a feladatok megoldási szintjei között.

Tanulságos összehasonlításra nyílik lehetőség, ha a tanulói eredményeket a *tanterv témakörei* szerint összegezzük. Mivel a használatban levő két tankönyvsorozatban eltérő a témakörök sorrendje, az elemzéshez az 1978-as tanterv eredeti sorrendjét vesszük alapul (4.):

- 6/I. Kölcsönhatás, erő, mozgás
- 6/II. Az energia, a munka és a hő
- 6/III. Hőjelenségek
- 7/I. Az elektromos áram
- 7/II. Egyensúly a folyadékokban és a gázokban
- 7/III. Egyszerű gépek és hőerőgépek; a teljesítmény és a hatások
- 8/I. A testek mozgása
- 8/II. Fényjelenségek
- 8/III. Az elektromos áram hatásai; az indukció

A tantervi témakörönként elért átlagos eredményeket a 4. táblázat tartalmazza.

Téma- kör	A felada- tok száma	Megoldási szint (%)	Szórás (%)	Relatív szórás (%)
6/I.	13	57,84	14,85	25,67
6/II.	12	48,18	14,06	29,18
6/III.	13	46,61	13,79	29,59
7/I.	16	53,01	17,62	33,24
7/II.	11	52,45	16,05	30,60
7/III.	9	39,50	16,91	42,81
8/I.	15	52,85	11,19	21,21
8/II.	16	51,76	15,00	28,98
8/III.	13	54,32	14,21	26,16

4. táblázat

A tanulók a kölcsönhatással, az erővel és a mozgással kapcsolatos alapismeretek elsajátításában érték el a legjobb megoldási szintet (6/I.: 57,84%). Érdekes módon, ezt a két, elektromossággal foglalkozó témakör követi (8/III.: 54,32%, 7/I.: 53,01%).

Az egyszerű gépekre, a hőerőgépekre, a teljesítményre és a hatásfokra vonatkozó feladatok megoldásában nyújtották a tanulók a leggyengébb eredményt (7/III.: 39,50%). Ugyanakkor e témakör feladatainak a megoldási szintjei között van a legnagyobb relatív szórás (42,81%).

Amennyiben a fizika "hagyományos" témái szerint csoportosítjuk a feladatok megoldásait, akkor az 5. táblázatban feltüntetett adatokat kapjuk.

Fizikai téma	A felada- tok száma	Megoldási szint (%)	Szórás (%)	Relatív szórás (%)
Mechanika	48	50,52	15,51	30,70
Hőtan	18	46,68	13,52	28,96
Elektro- mosságtan	32	54,86	15,75	28,71
Fénytan	16	51,32	14,21	27,69

5. táblázat

(A fentiekén kívül három feladat tartalma egyaránt kapcsolódott a mechanikához és a hőtanhoz. Ezek átlagos megoldási szintje 48,47%. Egy feladat megoldásához pedig a mechanikai és elektromosságtani ismereteket kellett alkalmazni. E feladat megoldási szintje 48,95%.)

A legjobb átlagos teljesítmény az *elektromossággal* kapcsolatos feladatok megoldásában adódott (54,86%). A leggyengébb megoldási szintet a *hőtan* témakörében érték el a tanulók (46,68%).

További vizsgálatot igényel annak megállapítása, hogy milyen okokra vezethetők vissza az elektromosságtani feladatok megoldásában elért jó eredmények. Bizonyá-

ra a napjainkra jellemző elektronizáció is erősíti a tanulóknak a motivációt e témakör iránt, de feltehetően további tényezők is befolyásolják a tanulók teljesítményét.

Az eredmények megoszlása az értelmi műveleti szintek szerint

Ha az általunk alkalmazott feladatok megoldását a Bloom-féle értelmi műveleti szintek szerint csoportosítjuk, akkor a 6. táblázatban látható eredményeket kapjuk (5.: 115. o.; 6.: 58. o.).

Értelmi műveleti szint	A feladatok száma	Megoldási szint (%)	Szórás (%)	Relatív szórás (%)
ismeret	27	52,63	14,18	26,94
megértés	45	54,14	15,75	19,09
alkalmazás	46	47,53	14,45	30,40

6. táblázat

A várakozástól eltérően, az ismeret szintű feladatok megoldásában gyengébb teljesítményt (52,63%) értek el a tanulók, mint a megértés szintű feladatok megoldásában (54,14%). Ennek magyarázatát a következőkben látjuk:

a) Az ismeret szintű feladatok megoldása során a tanulóknak lényegében az emlékezetre alapozva, a tanult tényeket, jelenségeket, összefüggéseket, törvényeket kellett felidézniük. De csak akkor tudták hibátlanul megoldani e feladatokat a tanulók, ha pontosan megtanulták és emlékezetükben meg is őrizték e feladatok alapjául szolgáló ismereteket. Sajnos, a tanulók jelentős része nem rendelkezik kellő szorgalommal, motivációval, s így már a tananyag feldolgozását követően is hiányosak az ismeretei. E hiányok a későbbiek során csak fokozódnak a felejtés következtében.

b) A megértés szintű feladatok egy részét akkor is meg tudták oldani a tanulók, ha csak részben emlékeztek az alapul szolgáló ismeretekre, de azt össze tudták kapcsolni a feladat konkrét tartalmával. Más feladatok esetében a mindennapi tapasztalat is sokat segíthet a jó gondolkodási képességgel rendelkező tanulóknak.

A számításos és számítás nélküli feladatok megoldása

A fizikatanítás, -tanulás folyamatában a számításos feladatok megoldása segíti a fogalmak, az összefüggések megértését és lehetőséget nyújt a fizikai ismeretek konkrét, gyakorlati alkalmazására. Ezért célszerű azt is megvizsgálnunk, hogy milyen eredményt értek el a tanulók külön-külön a számításos és számítás nélküli feladatok megoldásában. Az erre vonatkozó részletes adatokat a 7. táblázatban tüntettük fel.

A feladat	A feladatok száma	Megoldási szint (%)	Szórás (%)	Relatív szórás (%)
számítási	39	48,46	14,23	29,36
számítás nélküli	79	52,58	15,39	29,27

7. táblázat

Mint minden eddigi vizsgálatban, most is jobb megoldási szintet értek el a tanulók a számítás nélküli feladatok megoldásában (52,58%), mint a számítás nélküli feladatok esetében (48,46%).

A képletek alkalmazását igénylő számításos feladatok megoldásában nyomon követhető az is, hogy milyen mértékben végezték el helyesen a tanulók az egyes műveleteket. Amennyiben az *itemek alapján* kiszámítjuk az egyes műveletek, lépések helyes megtételében elért átlageredményeket, akkor a 8. táblázatban látható adatokat kapjuk.

Művelet	A műveletek száma	Megoldási szint (%)	Szórás (%)	Relatív szórás (%)
összefüggés felismerése	31	55,23	13,77	24,93
mértékegységváltás	4	41,25	19,79	47,98
matematikai művelet	31	47,65	16,47	34,56
mértékegység a végeredményben	29	52,14	13,58	26,05

8. táblázat

A leggyengébb megoldási szint (41,25%) a *mértékegységváltásban* adódott. Mivel csak négy feladat megoldásához volt szükség mértékegységváltásra, nem vonhatunk le messzemenő következtetést ebből az adatból. Az azonban már figyelmeztető lehet számunkra, hogy hasonlóan gyenge eredmény adódott e műveletvégzésben a korábbi vizsgálatok során is. E téren csak a *matematikatantással* összehangoltan érhetjük el a szükséges teljesítményjavulást (8., 9.).

Kiemelkedően jó, és nagyon gyenge feladatmegoldások

Metodikai szempontból különös figyelmet érdemelnek azok a feladatok, amelyeknek a megoldásában kiemelkedően jó, vagy nagyon gyenge eredményeket értek el a

tanulók. Célszerű erősíteni ugyanis azoknak a tényezőknek a hatását, amelyek a jó eredményekhez vezettek; s törekednünk kell azoknak az okoknak a megszüntetésére, csökkentésére, amelyekre a gyenge eredmények visszavezethetők.

Azokat a feladatmegoldásokat tekintjük kiemelkedően jónak, illetve nagyon gyengének, amelyek kívül esnek a 118 feladat megoldási szintjéből számított szórás háromszorosán. Azokat a feladatmegoldásokat emeljük ki, amelyeknek a megoldási szintje magasabb 73,91%-nál, illetve alacsonyabb 28,46%-nál.

Összesen hét feladat megoldásában értek el a tanulók *kiemelkedően jó*, 73,91% feletti teljesítményt. E feladatok sorszámát és jellemzőit a 9. táblázat mutatja.

Feladat sorszáma	Osztály	Fizikai téma	Tantervi követelmény	Tananyag	Értelmi szint	Számítás	Ismétlődés	Megoldási szint (%)
D.1.	6.	M	m	Kölcsönhatás (erő, ellenerő)	m	-	2	83,30
H.14.	8.	F	m	Fényvisszaverődés (rajzkieg.)	i	-	2	77,56
E.3.	6.	M	m	Kölcsönhatás (mechanikai)	m	-	4	75,90
G.1.	6.	E	m	Kölcsönhatás (mágneses)	i	-	4	75,25
H.13.	8.	F	m	A fény terjedési sebessége	i	-	0	75,22
C.1.	6.	M	m	Kölcsönhatás (gravitációs)	m	-	3	75,20
C.11.	8.	E	mf	Az elektromágneses erőssége	m	-	0	75,10

9. táblázat

Nyolc feladat megoldásában értek el a tanulók *nagyon gyenge*, 28,46% alatti szintet. E feladatok sorszámát és néhány jellemzőjét a 10. táblázatban tüntettük fel.

Feladat sorszáma	Osz-tály	Fizikai téma	Tantervi követelmény	Tananyag	Értelmi szint	Számítás	Ismétlődés	Megoldási szint (%)
B.13.	7.	E	mf	Elektromos ellenállás (összesodort huzal)	a	-	0	12,31
A.8.	7.	M	mf	Emelő (erő kiszámítása)	a	+	0	18,42
D.4.	7.	M	mf	A nyomás értelmezése (papírlap)	a	+	0	20,93
C.6.	7.	M	m	Az egyensúly feltétele az emelőn	i	-	0	21,67
B.16.	8.	F	m	Domború lencsén áthaladó fénysugarak	m	-	0	22,22
G.5.	7.	M	mf	Emelő (rajzkieg.)	m	-	0	25,88
A.16.	8.	F	mf	Képkötés a domború lencsén	a	-	0	27,09
G.7.	6.	H	mf	A 0 C-os jég és víz belső energiája	m	-	0	28,38

10. táblázat

A 9. és a 10. táblázat adatai alapján összehasonlíthatjuk, hogy milyen sajátosságai vannak azoknak a feladatoknak, amelyeket a tanulók kiemelkedően jó, illetve nagyon gyenge eredménnyel oldottak meg. Ezt a 11. táblázat részletesen mutatja.

	Kiemelkedően jó eredmény	Nagyon gyenge eredmény
Osztály	6., 8.	7.
Fizikai téma	nem jellemző	mechanika
Tantervi követelmény	minimum	minimum feletti
Tananyag	kölcsönhatás	emelő
Értelmi, műveleti szint	ismeret, megértés	nem jellemző
Számítás	nincs	nincs
Ismétlődési átlag	2,14	0

11. táblázat

E táblázat adatainak többsége megerősíti a korábbi eredményvizsgálatok tapasztalatait. Külön ki kell azonban emelnünk azt az érdekes tényt, hogy a feladatok tartalmát tekintve, a kiemelkedően jó eredménnyel megoldott feladatok többsége (57%-a) a *kölcsönhatással* kapcsolatos. Ez annál is inkább öröndetes, mivel a tanterv egyik alapvető feladatként jelöli meg a kölcsönhatások vizsgálatát.

Meglepő viszont, hogy a nagyon gyenge eredménnyel megoldott feladatok közül három az emelővel kapcsolatos. Az ilyen típusú feladatok megoldása korábban nem jelentett problémát a tanulók számára.

Elgondolkodtató az eltérés az *ismétlések számában*. A kiemelkedően jó eredménnyel megoldott feladatok többségére (71%-ára) az jellemző, hogy a megoldásukhoz alapul szolgáló tananyag a továbbiakban még 2–4 új anyagot tárgyaló tankönyvi fejezetben fordul elő, megerősítve, kibővítve a korábban tanultakat. A nagyon gyenge eredménnyel megoldott feladatok alapjául szolgáló tananyag viszont egyetlen, későbbi, új anyagot feldolgozó tankönyvi fejezetben sem fordul elő.

Mindez arra figyelmeztet bennünket, hogy nem elég valamely tananyagrészt jól "megtanítani", hanem a tanulók által megszerzett tudás *megőrzéséről*, *megerősítéséről* is gondoskodnunk kell. Kiemelten érvényes ez a továbbhaladás szempontjából fontos, *megalapozó jellegű ismeretekre, képességekre*.

Irodalom

1. Vidákovich Tibor: Diagnosztikus pedagógiai értékelés. Akadémiai Kiadó, Bp., 1990.
2. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Tantervi útmutató. Fizika 6–8. osztály. OPI-Tankönyvkiadó, Bp., 1977.
3. Ballér Endre: Tantervelmélet és tantervi reform. Tankönyvkiadó, Bp., 1978.
4. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Fizika 6–8. osztály. OM., Bp., 1978.
5. Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Bp., 1985.
6. Zátonyi Sándor: A fizika tanítása és tanulása az általános iskolában. Tankönyvkiadó, Bp., 1990.
7. Zátonyi Sándor: A fizikai feladatok megoldása és a tanulók gondolkodása. Tankönyvkiadó, Bp., 1983.
8. Zátonyi Sándor: Szorzás, osztás, mértékegységváltás matematika- és fizikaórán. Pedagógiai Szemle 1989/11. sz.

Gondolatok a kisgyermekkor informatikaoktatásról

Az informatika fogalmáról

Az információ minden szervezet, minden élőlény, sőt bármely rendszer létezésének alapvető feltétele. Információk szerzése, tárolása, továbbítása és feldolgozása nélkül egyetlen élőlény sem létezhet, semmilyen technikai rendszer nem működhet. Minél összetettebb egy szervezet, minél bonyolultabb egy rendszer, annál fejlettebb, összehangoltabb információs alrendszerre van szüksége. Az informatika az információk szervezésével, tárolásával, feldolgozásával, továbbításával foglalkozó eszközök, módszerek, eljárások összessége, tudománya. Léte tulajdonképpen az emberré válással, a gondolkodás kialakulásával kezdődött, mégis napjainkban, korunk robbanásszerűen növekvő információinak özönében jutott jelentős szerephez. Ahhoz, hogy a rendelkezésünkre álló eszközrendszerrel az információkat hatékonyan kezelni tudjuk, korszerű informatikai műveltségre van szükségünk. Ennek alapjait a közoktatásban kell leraknunk.

Ha visszatekintünk az elmúlt tíz évre, láthatjuk az óriási technikai fejlődést. Különösen az elektronikai ipar ontja az újdonságokat. Szinte napról napra születnek újabb s újabb technikai eszközök, amelyek lehetővé teszik, hogy munkánk könnyebb, életünk tartalmasabb legyen. Távoli földrészekről műhold segítségével egyes adásban nézhetjük a sportközvetítéseket. Levelet, rajzot, ábrát másodpercek alatt messzi országokba küldhetünk telefax segítségével. Irodákban, (sőt, már a lakásokban) elhelyezett terminálról érdeklődésünkre azonnal tájékoztatást kapunk a repülőgépek, vonatok indulásáról, meg is rendelhetjük a jegyeket. A legmodernebb üzemekben a gyártási folyamatok monoton vagy nehéz részeit robot végzi. Az áruháztól pénztárosainak munkáját, a raktárkészlet pillanatkezi nyilvántartását az árukon feltüntetett vonalkód számítógépes feldolgozása segíti. Egyre népszerűbb hazánkban is a bankkártya-rendszer, melynek eredményes, gyors használatát szintén az informatika eszközrendszerének köszönhetjük. A házi számítógépről elérhető információs rendszer segíthet a háziasszonynak a vásárlásban, vagy egy telefonszám megkeresésében. A háttérben, az információs rendszer központjában mindenütt a számítógép áll.

Vitathatatlan, hogy az informatikai alapismeretek már ma az általános műveltség részét alkotják. A jövőben pedig még inkább szükségünk lesz rájuk ahhoz – leg-

alább alapfokon – , hogy tájékozódni, dolgozni, alkotni tudjunk. Az elektronizációs kormányprogram oktatási részprogramjának, az ún. "iskolaszámítógép-program"-nak eredményeképpen a 80-as évek közepétől az általános és a középiskolákba jelentős számban kerültek számítógépek, mint az informatika legjelentősebb képviselői, ennek az igen sokrétű, eszközeiben és módszereiben gazdag tudománynak "első fecskéi". De az informatikát nem szabad leszűkítenünk a számítástechnikára, a személyi számítógépekre, még kevésbé csupán a programozási ismeretek tanítására. Tárgyköre lényegesen bővebb, még akkor is, ha a jelenlegi iskolai körülmények között legtöbb alkalmazásáról csak beszélni tudunk. Az informatikai eszközök körébe tartozik a videokamera, videómagnetofon, a képlemez, a digitális rajzoló, a digitális rajzoló, mint az információ megjelenítését, továbbítását szolgáló televízió, rajzgép, száloptika stb., vagy a különféle "végrehajtó szervek" (robotok, CNC gépek). Az iskolának elsősorban az informatika oktatási alkalmazásainak bemutatásában kell élni, akár a tantárgyak tanítását segítő, akár valamilyen képességet fejlesztő, akár az adminisztrációs munkát gyorsító felhasználási területről van szó. Az informatikai nevelés az információt kezelő technológiák gépesítésével, automatizálásával kezdődhet. Természetesen csak ott, és olyan mértékben, ahol és amennyire ez lehetséges. Az igazán emberi, tehát a legfontosabb területeken nem szükséges, sőt nem szabad, hogy gép helyettesítse a pedagógust!

Informatika és kisgyermek

Bizonyos informatikai ismeretekkel már a legkisebbek is rendelkeznek és ismereteik folyamatosan bővülnek. A tanító feladata az, hogy az ezeket a máshonnan szerzett fogalmakat rendszerezze, általánosítsa és hozzákösse ahhoz a tudásanyaghoz, amelyet ő közül a gyermekkel. Nagyon fontosnak tartjuk az informatikai ismeretek kisgyermekkor (óvoda és 1-4. osztályok) játékos formában történő, tanulást segítő, képességfejlesztő megismertetését. A társadalom, a szülői ház részéről is egyre nagyobb az igény az informatika, a számítógép gyermekkori "bevetésére" még akkor is, ha a célokat, a tartalmat megfogalmazni nem tudják. Hiszen nem "kis programozók" képzéséről van szó! Persze, nehéz úgy elindulni, ha a legalapvetőbb feltételek, pl. a szoftverek (azaz a számítógépen futtatható programok, leírások, tanulói-tanári segédletek) nem állnak rendelkezésünkre. Mégis optimisták lehetünk, mivel az informatika olyan terület, ahol a fejlesztés rendszerint látványos mértékű árcsökkenéssel jár együtt. Egyre gyakoribb, hogy a számítógépes oktatóprogramokat ingyen vagy lemezáron bocsátják a felhasználók rendelkezésére. Van olyan számítógépet forgalmazó cég, amelyik a tőlük vásárolt géphez mellékeli a LOGO programnyelvet és további pedagógiai szoftvereket.

Számítógép a tanulásban

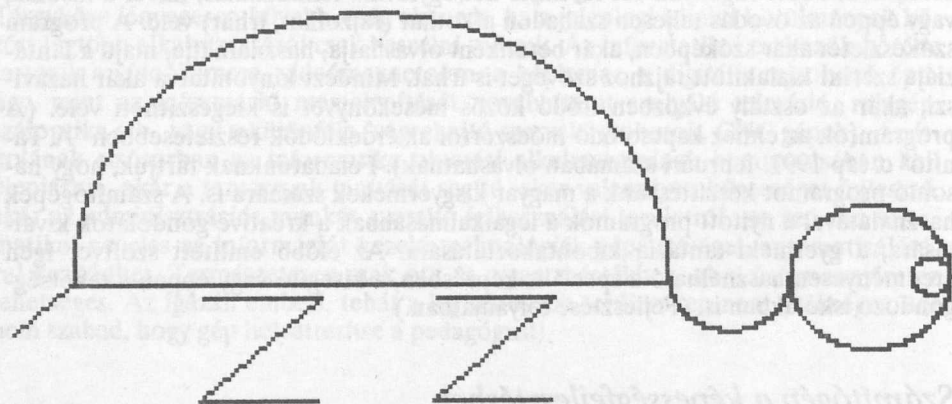
Fejlett oktatási rendszerű országok folyamatosan és egyre többet áldoznak az informatikai képzésre, a számítógépekkel támogatott oktatás alkalmazására. Legfris-

sebb, tanulmányúton szerzett információink is ezt igazolják. A francia óvónők, tanítónők több tucat igen jó és hatékony program közül válogathatnak, ha úgy döntenek, hogy használni kívánják a munkájukat segítő számítógépet. Elsősorban anyanyelvi és matematikai programok állnak rendelkezésükre, ezek közül is kiemelkedik néhány olyan (pl. az olvasástanítást segítő) szoftver, melyet a pedagógiai-informatikai szakirodalom "nyitott programnak" nevez. A program nem meghatározott úton, nem adott vágányon fut le, nincs két egyforma felhasználás, mivel a kisdiák, vagy éppen az óvodás teljesen szabadon alkothat (rajzolhat, írhat) vele. A program szókészletét akár szóképből, akár betűnként olvashatja, használhatja, majd a fantáziája szerint kialakított rajzhoz szöveget is írhat. Mindezt kinyomtatva akár hazaviszi, akár az osztály évközben íródó közös mesekönyvét is kiegészítheti vele. (A programról, az ehhez kapcsolódó módszerről az érdeklődők részletesebben "A Tanító" c. lap 1991. februári számában olvashatnak). Feladatunknak tartjuk, hogy hasonló programot készíttessünk a magyar kisgyermek számára is. A számítógépek használatával a nyitott programok a legalkalmasabbak a kreatív gondolatok kiváltására, a gyermeki fantázia kibontakoztatására. Az előbb említett szoftver igen eredményesen használható a speciális képzésben, a kiegészítő vagy éppen a tehetség-gondozó iskolákban is. (Fejlesztése folyamatban.)

Számítógép a képességfejlesztésben

Az írás-olvasástanításon, a kommunikációs képességfejlesztésen kívül létezik egy olyan módszer, mellyel az informatikai ismeretek játékos megismertetésén túl a kisgyermek számos képessége igen hatékonyan fejleszthető. A módszer "szülőatyja" Piaget tanítványa, Seymour Papert professzor (Massachusetts Institute of Technology, a világ egyik leghíresebb műszaki egyeteme), munkatársaival a LOGO programnyelv és a teknőc-grafika kifejlesztésén túl alapvetően újszerű pedagógiai módszereket is adott. A világ különböző országaiban rengeteg követőjük akadt az oktatásban, pedagógiai módszerüket tömegesen alkalmazzák. (Franciaországban a LOGO a harmadik legnépszerűbb szoftver az általános iskolákban!). A LOGO-val sikerült az eredeti célt, az ember-gép kommunikáció megkönnyítését elérni. Az oktatásban igen hatékonyan használható, mivel jóval több egyetlen programnyelvnél. Alapelve a modulrendszerű "építkezés": a feladat részekre bontása egészen a leg egyszerűbb elemekig, majd a végleges megoldásnak az apró eljárásokból való felépítése. A gyermek igen kényelmes formában, az anyanyelven is kommunikálhat a géppel, új, önálló szavak megértésére is megtaníthatja azt. Elsőként ezen a nyelven belül hozták létre az ún. "teknőcgrafikát", amelynek gondolatvilága a gyermekéhez közelálló és alkalmazása igen látványos eredményeket hoz. A gyermekek néhány alapvető parancs ismeretében is szívesen "eljátszanak" a számítógéppel, sőt az érdekes rajzok készítése közben az ismétlődésekkel és a szimmetriákkal kapcsolatban matematikai problémák megoldásával is sikeresen próbálkoznak, matematikai (-geometriai) ismereteket szereznek, de logikai gondolkodási képességük is fejlődik.

JÁTEKOS INFORMATIKA OKTATÁS



A "játékos informatikaoktatás" (JIO) iskolakísérlet

A külföldi számítástechnikai, számítógéptechnikai, informatikai oktatási kísérletek tanulmányozása alapján hat évvel ezelőtt iskolakísérletet indítottunk. Célunk a kisgyermekek informatikai képzése, nevelése játékos formában, a képességfejlesztés korszerű, újabb formáinak alkalmazása. Az elmúlt évek bebizonyították a kezdeti lelkesedés támogatta elképzeléseinket. A XIX. kerületi Árpád Utcai Általános Iskola első kísérleti osztálya már hetedikes, és mindegyik alsóbb évfolyamon is van tagozatos osztályunk. Egyre bővül a követő iskolák köre is. Ebben a tanévben közel negyven iskolában folyik alsó tagozaton a játékos informatika oktatása. A munka "hivatalos" megkezdését bármely iskola számára az OPI 1989-ben kiadott új, technika-informatika modulterve teszi lehetővé, amelynek egyik, a technika tantárgyon belül is alkalmazásra javasolt modulja a játékos informatikaoktatás. Konceptiónk kiforrottságát, értékét helyezéseket elért pályázati tanulmányok, sikeres kiadványok is jelzik. A részletesen kidolgozott és többszörösen kipróbált módszer és tananyag koncepcionális alapjai a következők:

- Az informatikai képzésnek, nevelésnek nemcsak az első tagozaton, hanem már az óvodában is van alkalmazható, sőt alkalmazandó része.
- A gyermekekben játékos, sikerélményekben gazdag, képességfejlesztő foglalkozásokkal célszerű kialakítanunk, növelnünk az informatika és a kor

szerű technika iránti érdeklődést.

- Az informatikai szemlélet alakításához a számítógép csak az egyik eszköz, emellett foglalkoznunk kell továbbiakkal is: pl. robot, video, szintetizátor, tolmácskalkulátor, távvezérléses játékok, lyukkártyatechnika, adóvevő, stb.
- A gondolkodásfejlesztés kíváló útja a Papert-féle logo környezet megvalósítása. Ebben a LOGO nyelv is, – bár a jelenlegi legjobb, de – csak az egyik egykőz. (A BASIC nyelv az alsó tagozaton általában nem csak felesleges, de káros is!)
- Az informatika foglalkozások sajátos ismeretanyaguk és feladatuk mellett, kölcsönös összhangban segítik a többi tantárgy kapcsán megfogalmazott nevelési és oktatási cél elérését. Erős koncentrációt építettünk ki az anyanyelvi képzéssel (számítógépes olvasás-frás-helyesfrás tanítás), a technikai neveléssel (mechatronika, játékmódellek, információtechnika), az idegennyelvek tanulásával (számítógépes drillek, Speak & Spell játék), az ének-zenei neveléssel (szintetizátor, chyperton, audiotekhnika), a művészeti neveléssel (videózás, teknőc-grafika), sőt a testneveléssel is (robotjáték).
- Különösen az új (vagy megújulni képes) iskolák számára, a korszerű információtechnikával való oktatás és még inkább az informatikai képzés és nevelés óriási lehetőség egy hatékony, humánusabb pedagógia megteremtésére.

Az érdeklődő kollégák részére a módszer átvételét sokféle képpen segíthetjük. A "Játszd el a teknőcot!" könyvsorozat újabb tagjai és kiadásai folyamatosan jelennek meg. A Budapesti Tanítóképző Főiskolán, a tanítók intenzív továbbképzésén az egyik választható képzési ág: a "JIO". Tanfolyamokat szervez az FPI, a PMPI, előadásokkal, ismertetésekkel szívesen foglalkozunk. Bemutató órákat készséggel tartunk, s most már nemcsak az anyaiskolában, de a figyelemre méltó követő iskolákban is. (Pl. Budapesten, Genius Magániskola, Bocskai István Úti Ált. Isk., a Dob utca 85. sz. alatti általános iskola, vidéken, Győr, Móricz-iskola, avagy Galgamácsa.)

*

Cikkünk zárásaként azokhoz szólunk, akik már elindultak a "JIO" útján és nekik mutatunk be egy még nem publikált újdonságot, módszertani részletet. Ezt az IBM gépek általános iskolában való örvendetes terjedése sugallja, könnyen megírható, és a LOGO nyelvvel ismerkedő kisgyermek számára célszerűen alkalmazandó.

Kis-LOGO az IBM kompatibilis gépekre

Az IBM gépekhez többféle, természetesen a C64 LOGO nyelvtől meghaladó LOGO található. A nyelv betöltése után a tanító (avagy valamelyik diáktanár!) feladata megtanítani a gépet az egészen kicsikhez és kezdőkhöz való feltétlen igazodáshoz:

Írjuk meg a következő eljárásokat!

(ED kulcsszó begépelése és az ENTER megnyomása eredményezi a tanuló, szerkesztő üzemmódba való átlépést.)

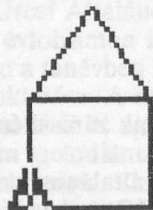
TO MENJ :A	END	TO CLE
FD :A * 10	TO SZIVACS	PD
TO JOBBRA :A	CS	END
RT :A * 30	END	TO MM
END	TO javítás	ST
TO BALRA :A	PX	END
LT :A * 30	END	TO ISM :A :B
END	TO CFEL	REPEAT :A :B
TO VISSZA :A	PU	END
BK :A * 10	END	

Gépirás közben ne feledjük, hogy a LOGO-ban nagyon fontos az elhelyezés: a szóközök és az új sorok a minta szerinti legyenek! Az ESC feliratú billentyű megnyomásával hagyhatjuk el a szerkesztő üzemmódot. Az eljárásokat rögzítsük SAVE "KISLOGO parancssal! (Nincs az idézőjel bezárva!) Ezek után a LOGO betöltése (ha rendszerlemezen van, egyszerűen behelyezzük azt a lemezolvasóba, majd bekapcsoljuk a gépet) utána megtaníthatjuk a gépet erre a kis-LOGO nyelvre: LOAD "KISLOGO és ENTER.

A kis-LOGO nyelven a MENJ, VISSZA, JOBBRA, BALRA parancsszavak után egyjegyű számokat használhatunk. A "jobbra át"-ot JOBBRA 3 jelenti, a 3 órai mutatóállásoknak megfelelően. A SZIVACS szó beírása a képernyő törlését, a CFEL a ceruza/toll felemelését, a LE letetését jelenti. A HT utasítást nem szükséges magyarázunk, ha így fordítjuk/ értelmezzük a gyerekeknek: Hess teknőc!, rövidítve HT. Az MM jelentése: Mutasd magad! A javítás szó beírása az IBM azon képességét kihasználva történhet, hogy könnyen tudunk ékezetes betűket is megjeleníteni. A LOGO induláskor nagybetűkre "áll", a betűváltó lenyomásával írhatunk kisbetűket, az ALT billentyű folyamatos nyomva tartásakor írjuk be az ékezetes betű ASCII kódját (í 161, á 160), az ALT felengedése után jelenik meg a kívánt betű. A javítás eljárás indítása (beírása) után a teknőc előre haladva rajzol, visszafelé haladva radíroz. Az ISM rövidítés az ismétléseknél használható.

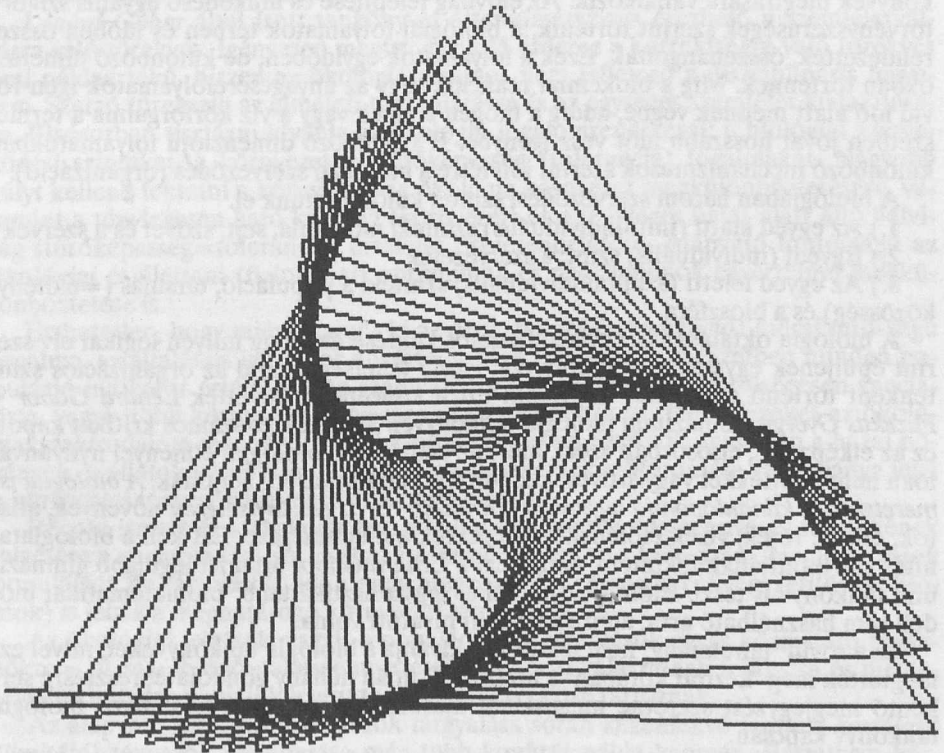
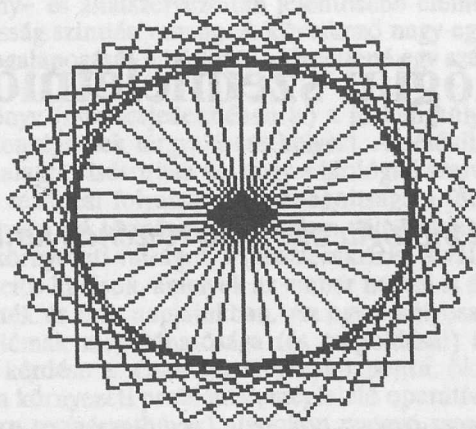
A klasszikus házrajzoló példa kis-LOGO nyelven:

```
ISM 4[MENJ 5 JOBBRA 3]
MENJ 5 JOBBRA 1
ISM 3[MENJ 5 JOBBRA 4]
BALRA 1 VISSZA 5
```



A képernyő tartalmát SAVEPIC "MACILAK utasítással rögzíthetjük. A lemezen vagy merevlemezen tárolt képeket a LOADPIC utasítással (utána: helyköz, idézőjel, a tárolt kép neve) hozhatjuk vissza. A lemez tartalomjegyzékét a DIR utasítás adja. Természetesen, ha úgy tetszik, ezeket a parancsokat is magyarázhatjuk, így elősegítjük azt, hogy a számítógép igazodjon az emberhez, jelen esetben a kisgyermekhez, és ő csak parancsoljon a gépnek.

A cikkeket illusztráló ábrákat 4. osztályos gyerekek készítették.



Az ökológiai szemléletmód

- Megjegyzések

a gimnáziumi biológia ökológia részének tanításához -

Egy tankönyvet különböző koncepció szerint, többféle logikai fonalat követve lehet megírni. Különösen nehéz helyzetben van a tankönyvíró akkor, ha biológia tankönyvek megírására vállalkozik. Az élővilág felépítése és működése ugyanis szigorú törvényszerűségek szerint történik, a biológiai folyamatok térben és időben összerendezettek, összehangoltak. Ezek a folyamatok egyidőben, de különböző dimenziókban történnek. Míg a biokémiai reakciók vagy az anyagcserefolyamatok igen rövid idő alatt mennek végbe, addig a biogén elemek vagy a víz körforgalma a természetben jóval hosszabb időt vesz igénybe. E különböző dimenziójú folyamatokban különböző mechanizmusok szerint jön létre a biológiai szerveződés (organizáció).

A biológiában három szerveződési szintet különíthetünk el.

- 1.) Az egyed alatti (infraindividuális) szintek: molekula, sejt, szövet és a szervek
- 2.) Egyedi (individuális) szint: a szervezetek
- 3.) Az egyed feletti (szupraindividuális) szintek: a populáció, társulás (=élőlényközösség) és a bioszféra.

A biológia oktatásának egyik sarkalatos kérdése az, hogy milyen logikai elv szerint épüljenek egymásra a tankönyvek. Egyik lehetséges mód az organizációs szintenként történő építkezés. Nagyjából ezt a koncepciót követték *Lénárd Gábor - Fazekas György* gimnáziumi biológia tankönyvei. Sokfelől, és számos kritikát kapott ez az elképzelés, elsősorban azért, mert az ember első biológiai élményei nyilvánvalóan nem a sejtekkel vagy szövetekkel történő találkozásból adódnak. *A biológiai ismeretszerzés kiindulópontja ugyanis a természet- és az élőlényszeret: növények, állatok, erdők, rétek, vizek élőlényközösségeinek a megismerése.* Ezt kell a biológiatanítás startpontjának tekinteni, ahogy ezt a *Lénárd Gábor* által írt legújabb gimnáziumi tankönyv is teszi. Élőlények nélkül a "legszofisztikáltabb" biomatematikai modell sem használható arra, amire szolgálni hivatott volna.

Ez a rövid "tanulmány" nem lektorálni kívánja a biológia tankönyveket, mivel ezt megtették még "kéziratos korában" a bírálók. Csupán néhány gondolatébresztésre serkentő megjegyzést szeretne megosztani másokkal a jelenlegi másodikos biológia tankönyv kapcsán.

Ez az élővilág fontosabb és nagyobb rendszertani (taxonómiai) egységeinek áttekintésével kezdődik, beleszöve ebbe a részbe néhány jelentősebb evolúciós mozza-

natot, valamint a növény- és állatszervezetten jelentősebb elemeit is. Sajnos ez a rész nagyon az általánosság szintjén mozog. A következő nagy egység, "Az élővilág és a környezet" jobb megalapozását feltétlenül elősegítené egy szélesebb körű fajismeret.

A Biológia II. tankönyv (már terjedelmében is) a fő hangsúlyt az egyed feletti szerveződési szintek jelenségeinek tárgyalására helyezi. Az élővilág bonyolultságának (komplexitásának) alapja elsősorban az, hogy a biológiai szerveződési szintekre számos szabályozási és vezérlési folyamat összehangoltsága a jellemző. Bármilyen zavaró hatásra a megzavart élő természet valamilyen válaszreakciót ad a biológiai szervezettség miatt. A környezeti válságot, a bioszférakrizist kiváltó okok alapvetően azok a durva civilizációs hatások, amelyek az ember nélkül is épp elég bonyolult élőlényközösségeket érték és érik napjainkban. Az egyre súlyosabb környezet- és természetvédelmi problémák megoldhatósága (és megoldása!) azonban nemcsak pénz, hanem szemlélet kérdése is. Csak egy élőlényközpontú, ökológiai szemléletmód lehet eredményes a környezeti problémák megfelelő operatív kezelésében. Egy neo-naturalista (modern természetbúvár) alapokon nyugvó szemléleti egység elérésére kell törekedni a biológia tanításában. Ennek elérése pillanatnyilag iszonyú nehéznek tűnik, s nagy kihívás a közoktatás mindhárom szintjén.

Lénárd Gábor által írott tankönyvet áttanulmányozva érezhető a szemléletváltásra való törekvés. Igényesen megírt, egyik fő érdeme a korrektségre való törekvés ami példaértékű, hiszen az ökológiára sajnos nem jellemző a diszciplináris fegyelem. Szerző törekszik az elméleti tisztánlátásra és az egységes szemlélet kialakítására. Elsősorban tisztázni kívánja az ökológia fogalomrendszerét: a biológiai szerveződési szinteket, a környezet és tűrőképesség (tolerancia) fogalmakat. Nagyobb súlyt kellene fektetni a környék és az ökológia környezet megkülönböztetésére, valamint a ténylegesen ható külvilág (környezet) és a tényleges hatás alatt álló belvilág (tűrőképesség=tolerancia) értelmes összerendelésére. Alapvető fontosságú az ökológiai és élettani (fiziológiai) optimumok és pesszimumok egyértelmű megkülönböztetése is.

Érthetetlen, hogy miért maradt ki az *ökológiai jelzés (indikáció)* kulcsfontosságú fogalma, az általános indikátor elv értelmezése (hiszen a természetben minden populáció indikátor értékű). Szép számban élnek a Földön ún. szélsőségesen specialista, vagyis több környezeti tényezőre nézve is szűktűrűsű fajok. Ezeket az ökológiai szakirodalom már régóta indikátoroknak nevez. Erre sok példa van a hazai növények és állatok köréből is. Az indikátor szervezetek előfordulása vagy hiánya jelzi a környezeti tényezők bizonyos értéktartományait.

Régóta ismert és a gyakorlatban alkalmazást nyert a légszennyezés mértékének jelzésére a szmóindikáció, vagy az ivóvíz minősítésére a kóli-szám. Nemcsak fajok populációi, de társulások, sőt a nagy biogeográfiai egységek (növényzeti övek, biomok) is jelzik a meghatározó környezeti tényezőket.

Az ökológiai jelzések, vagyis a populációk és társulások egyes környezeti tényezőkre – pl. víz-levegő-talajszennyezésekre – adott válaszainak felfogása és megfelelő értelmezése napjaink legfontosabb kérdései közé tartoznak.

Az alapvető környezeti tényezők tárgyalása során kézenfekvő lenne a *korlátozó (limitáló)* tényezők bemutatása még több konkrét példa kapcsán. Bármilyen környezeti tényező, amelynek értéke eléri az élőlény tűrőképességének határait – akár

a maximumot, akár a minimumot – korlátozó tényezővé válik. A limitáló tényezők a környezet szabályozó szerepét valószínűsítik meg a populációk és az élőlényközösségek előfordulásában és viselkedésében.

A legtöbb növény- és állatfaj elterjedését (areáját) a Földön éghajlati tényezők korlátozzák. Magashegységekben az alhavi erdőhatár és a sarki fahatár kialakulásában is az éghajlati tényezők játszanak szerepet: a víz és a hő együttes korlátozó hatása érvényesül.

Természetes vizekben a kémhatás bizonyos mértékű eltolódása jelentősen megváltoztathatja a vízi élőlények előfordulását, szaporodását, tömegviszonyait, táplálékhálózatban betöltött szerepüket s ezáltal az élőlényközösségek eredeti faji összetételét és addigi dinamizmusát. Napjainkban a vízi környezet savasodásának hatására jelentősen megváltozik pl. az algák fajszáma és a különböző algacsoportok tömegviszonya. A vízi állatok közül különösen érzékenyek a savanyodásra a szitakötők lárvái, egyes kagylók, a lazac és a pisztráng. A tömeges halpusztulásokért a savasodás is felelős az egyéb környezeti tényezők mellett.

A szárazföldi növényeknél a talaj kémhatása (talaj-pH) jelentős korlátozó tényező lehet. Közvetlenül is meghatározza több élőlény elterjedését és gyakoriságát, a vegyületek oldékonyságát s ezáltal a tápanyagok felvehetőségét. A talajok tompítóképeségének (pufferkapacitásának) jelentős szerepe van a savanyodás és más káros környezeti hatások kivédésében (mérséklésében).

Az ún. élettelen környezeti tényezők tárgyalása során sokféle lehetőség kínálkozik az ökológiai adaptáció bemutatására is, pl. a szárazságtűrés roppant változatos formái vagy lápok oxigénhiányhoz alkalmazkodott élőlényei kapcsán.

A Biológia II. tankönyv az ökológia alapvető fogalmainak tisztázása és a klasszikus értelemben vett abiotikus környezeti tényezők tárgyalását követően az anyagforgalom, energiaáramlás és a biológiai produkció kérdéseivel folytatódik. Megfontolandó, hogy mindezek az élőlényközösségekben ill. bioszférákban lezajló folyamatok tárgyalhatók-e a populációs kapcsolatok, a táplálékláncok és táplálékhálózatok ismerete nélkül. Az anyagforgalom, a biogén elemek körforgalma (biológiai ciklus) és az energiaáramlás ugyanis az élőlényközösségekben a táplálkozási szerkezet (trofikus struktúra) és annak működése révén valósul meg durván az elsődleges termelők (növények) a fogyasztók (állatok) és az elhalt szervesanyagot lebontó szervezetek (baktériumok, gombák, bizonyos állatok) táplálkozási kapcsolatai révén.

Egy másik lehetséges koncepció: a *zonalitási jelenségek* és a *zonalitási törvényszerűségek*, vagyis a talajföldrajz és a biogeográfia alapvető elemeivel, egy leíró résszel folytatni a tankönyvet. A biogeográfiai egységek megjelenését természeti-földrajzi adottságok határozzák meg. A nagy *éghajlati-talaj- és növényzeti zónák*, valamint a *biomok* nagyjából az Egyenlítővel párhuzamosan, övezetesen helyezkednek el a Földön (horizontális zonalitás elve). Ezt a szabályos elrendeződést több tényező módosíthatja, pl. tengeráramlatok, szárazulatok – tengerek viszonya, szélrendszerek, domborzati viszonyok.

Hegyvidéken pedig a csúcs felé haladva egymás fölött helyezkednek el a növényzeti övek (magassági övezetesség, vertikális zonalitás jelensége). Ezt a szabályosságot is módosítja többféle hatás, pl. alapközet ill. a rajta kialakult talajtípus jellege, az expozíció, lejtőszög, völgyhatás felerősödése. A módosító hatásoknak megfelelő-

en gyakran találkozunk a zonalitástól eltérő pozicionális kivételekkel, ezek az extrazonális és intrazonális biogeográfiai egységek.

A zonalitási törvényszerűséget először *A. Humboldt* hangsúlyozta s ő írta le elsőként a Föld növényzeti öveit. A talajzónák felismerése és leírása pedig *V. Dokucsajev* nevéhez fűződik. A zonalitás jelenségének korai felismerése nyilván annak köszönhető, hogy két egyszerű makroklimatikus változóval: a csapadékmennyiség és a hőmérséklet együttes havi ingadozásával jól magyarázható. A klimadiagramok mellett igen szemléletes és hasznos volna a Föld talaj- és vegetációzónáit bemutató térkép is.

A populációk és élőlénytársulások alapsajátosságait szerencsésebb volna minél több konkrét példán bemutatni. Kulcsfontosságú a populációk növekedését leíró egyenletek és görbék értelmezése, az "r" és a "K" stratégista élőlények bemutatása, a populációk társulásokká való szerveződése. A populációs kölcsönhatásokat a társulások szerkezetei fejezetben szükséges tárgyalni, hiszen ezek azok a relációstruktúrák, amelyek révén megvalósul az élőlényközösségekben az organizáció. A két legfontosabb szabályozó szerepű populációs kapcsolat a *versengés* és a *zsákmányszerzés*. Mindkettőre számos példa van az élővilágban. Két együttélő faj populációja közötti versengés a korlátozottan rendelkezésre álló létfontosságú környezeti tényezőért folyik, pl. a felvehető talajnedvességért, tápanyagért, fényért a növények körében, táplálékért, fészkelőhelyért az állatvilágban.

A közös forrásokat felhasználó populációknak igényeiket a környezet adta lehetőségekhez kell szabni. A különböző populációk *tartós együttlétezése* (koegzisztenciája) egy társulásban csak akkor valósulhat meg, ha a környezeti tényezőkkel szembeni igényeiket képesek egymáshoz illeszteni. Sok populáció elvándorlását, elpusztulását vagy túlélését a versengés okozza. Két, minden környezeti tényezőre nézve azonos populáció nem élhet tartósan együtt egy élőlényközösségben (kompetitív kizárás elve).

A versengés folyamata és kimenetele határozza meg adott társulásban az együttélő fajok számát, másszóval a sokféleségét. A populációk tartós együttélésének kérdéseivel – hány faj milyen módon osztja fel egymás között a ténylegesen ható környezeti tényezők által kijelölt sokdimenziós absztrakt teret – a nietsche elmélet foglalkozik.

A *szukcesszió* hatalmas és izgalmas témaköre szinte kimeríthetetlen és napjainkban, amikor a természetes ill. természetközeli társulások gyors és nagymérvű leromlási folyamataival kell szembenézni, szinte létkérdés a szukcessziós történések megismerése. A szukcesszió a társulásdinamika egyfajta megnyilvánulása: az élőlényközösségek időben rendezett és irányított egymásrakövetkezése. A folyamat egyik fontos mozzanata az egyes fajok beépülése a társulásba. Minél több faj épül be, annál erősebb a közöttük folyó versengés. A szukcessziós folyamatok során változik a társulások sokfélesége (diverzitása), nő a populációk közötti kapcsolatok száma. A társulás–szukcesszióval párhuzamosan zajlik a talajszukcesszió is.

A nagyfokú civilizációs zavaró hatások (amit környezetszennyezés néven szoktunk összefoglalni) következménye többek között az élőlényközösségek leromlása (degradációja), ami nem más, mint valamilyen normálistól eltérő szukcesszió. A szárazföldi társulások és talajok degradációja mellett a tavak és folyóvizek vízminőségének leromlási folyamata is jelentős mértékben megnőtt az utóbbi időben. A le-

romlás egyik fő oka a tavak növényi tápanyagokban, elsősorban foszfor- és nitrogénvegyületekben való feldúsulása, ami a tavak eutrofizálódását eredményezte. A talajok, vizek és élőlényközösségek degradációs folyamataira sajnos egyre több példa sorolható fel, s ezek közül többnek helyt kell adni a tankönyvekben is.

A szukcessziós folyamatok nagy geológiai léptékű időskálán is lezajlottak, amelynek háttérében elsősorban a jelentős mértékű éghajlati változások álltak. Az utolsó jégkorszak végétől a Kárpát-medencében is jól nyomonkövethetők ezek a nagyobb földrajzi területeket érintő szukcessziós változások.

Magyarország jelenlegi természetes, helyesebben természetközeli élővilága a jégkorszakot követő éghajlati változásoknak megfelelően jellegzetes módon változott. Az ún. bükk-kor óta, gyakorlatilag változatlan éghajlati körülmények között az ember megjelenése jelentős, sőt drasztikus változásokat eredményezett az élőlényközösségekben.

Hazánk területét az ember megjelenése előtt erdők, erdős-sztyepppek és pusztagyeppek borították. Az ember egyre intenzívebbé váló tájatalakító tevékenységének "köszönhetően" az eredeti, természetes tájak jelentős része eltűnt, helyüket kultúrtájak foglalták el. A természetközeli élőhelyek fragmentálódtak, esetleg kis foltokká zsugorodtak össze, apró *élőhelyszigeteket* (ökológiai izolátumokat) képeznek a kultúrsivatagban.

A természetvédelem egyik fontos feladata e "szigetek" élőlényközösségeinek a megóvása. A szétDarabolódás és elszigetelődés nem közömbös az élővilágra: az ott élő populációkra és társulásokra. Az élőhelyszigetek életközösségeinek jellemzőit csak a valódi szigetek tanulmányozásával érthetjük meg. A szigeteket egyéb más szempontból is, pl. izoláció, fajkeletkezés különösen hálás objektumok, ami érthetővé teszi azt a sokféle kutatást, ami elsősorban *Darwin* alapvető ötleteiből, megfigyeléseiből bontakozott ki.

A jelenlegi, természet- és környezetvédelmi problémákkal terhelt világban az ökológia egyik alapproblémája az élőlényközösségek keletkezésének, szerveződésének és stabilitásának a vizsgálata. A *sziget-biogeográfia* és az *izolátumdinamika* kiváló lehetőségeket nyújt e problémakörök tanulmányozására. Közel 15 éve fedezték fel azokat a párhuzamokat, amelyek a valódi szigeteket és a kultúrtájak tengerében izolálódó természetközeli élőhelyeket, természetvédelmi területeket és Nemzeti Parkok között vannak. Az elszigetelődött természetvédelmi területek biológiai történéseit lehetetlen megérteni az izolátumok biotális dinamizmusának figyelembevétele nélkül. Ez az alapja a megfelelő ökológiai szemléletű környezet- és természetvédelmi intézkedéseknek és tervezőmunkának.

Egy új szellemű modern természetbúvárokodás – amelynek alapja a megfelelő te-repjártasság – sikeres ötvözése a legújabb populációdinamikai, ökofiziológiai, evolúciógenetikai, ökológiai modellezési, stabilitáselméleti ismeretekkel nem utópisztikus ábránd, a jövőben talán megvalósuló egységes szemléletű biológia oktatásban.

Csokonai tanítása az általános iskolában

Az általános iskolai irodalomtanítás egyik – talán soha el nem évülő – gondja, hogy irodalmunk nagy klasszikusainak műveit, melyek nem ennek a korosztálynak íródtak, miként közvetítse, hogy az elemzés–értelmezés ne hamisítsa, ne csökkentse a műalkotás igazi értékeit, ugyanakkor a 10–14 éves gyermek számára is érthető és élményszerű legyen. A legtöbb mű – főleg a lírai versek – érzelmi, gondolati tartalma csak megfelelő élmények, élettapasztalatok és ismeretek birtokában élhető át és érthető meg. Ezért nem törekedhetünk arra, hogy egy-egy irodalmi alkotás a gyermek számára **ugyanazt** az élményt jelentse, mint a felnőtt számára.

Feladatunk annál nehezebb, mennél fiatalabb korosztályt tanítunk, illetve a tanítandó költő kora és műveinek problematikája mennél távolabb áll a mai embertől, hiszen itt nincs vagy alig van a tanulóknak háttérismerete. Ezek közé a költők közé tartozik *Csokonai Vitéz Mihály* is, akinek munkássága a jelenlegi tanterv alapján 6. osztályos anyag. Életművét teljességében nyilván nem tanítjuk, de néhány versét igen, és bizvást számíthatunk az értelmezés bizonyos mélységű sikerére is.

Alábbiakban saját gyakorlati tapasztalatom alapján két kérdésre keresek választ:

– *Mi az és mennyi az, amit és amennyit Csokonai* emberi és költői pályafutásából a 11–12 éves gyermekek számára közvetíteni lehet?

– Milyen módszerek és eszközök szolgálhatják ezt egy átlagos felszereltségű iskolában?

A fejezet megtervezésekor a következőkre figyeltem:

– Az elérendő tudás elemeit, szerkezetét igyekeztem részletesebben, pontosabban átgondolni. A tudás átadásának és megszerzésének útját úgy terveztem, hogy a tanári módszerek, a munkaformák, a taneszközök egymáshoz célszerűen, rendszeresen kapcsolódjanak.

– Amelyik tudásmozzanatot nem tudtam központilag készített ismerethordozóval lefedni, pedig szükségesnek éreztem, ott házilag készítettem szoftvert. Az általam ismertetett óraelképzelések természetesen csupán egyfajta megközelítési módot tartalmaznak a lehetőségek közül. A helyi körülmények, a gyermekanyag összetétele, a tanár egyénisége befolyásolja a tanítási–tanulási folyamat tervezését.

Az 1987-ben bevezetett tantervi korrekció a *Csokonai*-témában is csökkentette a törzsanyagot; több lehetőséget biztosítva ezáltal a készség és képességfejlesztésre

és a differenciált foglalkoztatásra. Dolgozatomban ezeket a lehetőségeket csupán a kiegészítő anyagba került két vers (*Magyar, hajnal hasad!*, *Szegény Zsuzsi, a táborozáskor*) kapcsán érintem.

A témakör bevezetése

A történelmi-társadalmi mozgások és a művészetek igen szoros összefüggésben állnak, ezért még 6. osztályban sem mellőzhetjük ezek valamilyen szintű megismertetését. Nélkülük egyrészt csak túlságosan leegyszerűsítve elemezhetnénk a műveket, másrészt az irodalomórán tanult ismeretek elszigetelt részismeretek maradnának. Sajnos, sok esetben az irodalmi tananyag korban megelőzi a történelemórán tanultakat, így a feltétlenül szükséges történelmi tényeket magyarórán kell megtanítanunk.

A *Magyar, hajnal hasad!* (a *tankönyvben* Ember és polgár leszek) c. fejezet a 18. sz. végi Magyarországra viszi el a tanulókat. Bevezető olvasmányai a francia és a magyar felvilágosodás jellemzőivel ismertetik meg a gyerekeket.

A két olvasmányt tartalmi sűrítettsége miatt 2 órában célszerű feldolgozni.

1. óra: Európa – Franciaország – Párizs

Az óra fölépítése (a fő didaktikai mozzanatoknak megfelelően):

I. Alkalmazás

Rövid stílustörténelmi és kortörténelmi áttekintés a 15–16. századról. Építhetünk a rajzórán szerzett ismeretekre is. Elhelyezzük korban is ezeket a stílusokat (jó, ha a tanteremben állandóan szem előtt van egy időszak), majd megfogalmazzuk, milyen korba lépünk át a következő fejezettel.

II. Ismeretszerzés

1. Feldolgozzuk az olvasmányt. Az olvasmányfeldolgozást – a tartalmi nehézség miatt – frontális munkával célszerű elvégezni. Irányító szempontok:

- a fény-árnyék ellentét megfigyelése (kisebbség-többség);
- a két oldalon álló csoportok életének, helyzetének jellemzése;

– a felvilágosodás legfontosabb ismérveinek megfogalmazása (észtisztelet, természetszeretet, az érzelmek szabadsága). A kort közelebb hozza, elképzelhetőbbé teszi a gyermekek számára, ha vizuális élményt is tudunk kapcsolni az órához. Ezen az órán is felhasználhatjuk a *Csokonairól* készült *hangostított diasort* (HD) (készült az *Országos Oktatástechnikai Központban*). A *Professzor Csokonai* c. rész 3–4. kockája és a hozzá tartozó szöveg a középkori iskola módszereiről és Rousseau nevelési elveiről nyújt értékes és érdekes és fontos információkat. Ezáltal a gyerekek saját korosztályuk helyzetét megközelítően el tudják képzelni a felvilágosodás korában.

III. Rendszerezés – rögzítés, táblán vagy transzparensen

Az órán megbeszéltek alapján rövid vázlatot készítünk.

A felvilágosodás a feltörekvő polgárság nézetrendszere

Jellemzői: az ész tisztelete
az érzelmek szabadsága
a természet szeretete

A francia felvilágosodás vívmányai, hatása

kulturális



a tudományok
fejlődése

politikai



a nagy francia
forradalom

2. óra: Európa – Magyarország – Debrecen

I. Alkalmazás – ismeretszerzés

A vázlat alapján felidézzük a francia felvilágosodásról tanultakat az olvasmányból való részletek felolvasásával. Ezután lemezről meghallgatjuk *Batsányi János A franciaországi változásokra* című versét. A verssel a francia és a magyar felvilágosodás között teremtünk kapcsolatot; értelmezésében csupán a fő gondolat megfogalmazására szorítkozunk.

II. Ismeretszerzés

Milyen volt a korabeli Magyarország, milyen volt Debrecen? Erre a kérdésre a választ a tankönyvi olvasmány és a rendelkezésre álló szemléltető anyag egymást alátámasztva és kiegészítve adja meg.

Az ismeretszerzést az olvasmány utolsó bekezdésének elolvasásával és megbeszélésével kezdjük. Egyrészt azért, mert az előző anyaghoz szorosan kapcsolható, másrészt azért, mert az Európából kiinduló közelítés logikája ezt sugallja. A részlet alapján (tanári irányító kérdésekkel) megállapítjuk, hogy hazánk haladó gondolkodóinak gondolja és célja különbözött az európaiakétól: idegen uralkodó ült a trónon; a magyar nyelv elavult, nehézkes. Mi lehet a legfontosabb cél? Erre a kérdésre a gyerekek megtalálják a logikus választ: elszakadás a bécsi udvartól, azaz a nemzeti függetlenség kivívása. Ennek alapvető feltétele a magyar nyelv kiművelése.

A mágnestáblán elkészítjük a magyar felvilágosodás nagy alakjainak arcképeiből a tablót, melynek középpontjában *Csokonai* képe helyezkedik el. Itt közöljük a gyerekekkel, hogy az elkövetkező órákon az ő életével és műveivel fognak megismerkedni. Előtte viszont jól meg kell ismerniük azt a környezetet, ahol élt és alkotott.

Milyen volt a korabeli Debrecen?

A képet az alábbi információforrások felhasználásával alakítjuk ki:

A) *Bertók László: Így élt Csokonai Vitéz Mihály* (Bp., 1973.) című életrajzi könyvből két tanuló fölolvasson egy-egy részletet. Az egyik arról szól, milyennek látta Debrecent egy külföldi utazó (19. old.), a másik részlet pedig hazai szemmel nézve mutatja be a várost (20. old.). A megbeszélés során a két leírás különbségének okára keressünk magyarázatot!

B) *Kiss Tamás – Gyulai Líviusz: A bagolyvár és lakói* (Bp., 1983. Bölcs Bagoly sorozat) című könyvének egy részletéből tart beszámoló egy tanuló (előzetes fölke-

szülés alapján). A részlet (Kisdiákból nagydiák lesz – első két bekezdés) a Kollégium létrejöttének körülményeiről szól.

C) A HD Professor Csokonai fejezetének ide vonatkozó részletét (5–20. dia) levettjük, majd néhány mondattal összegezzük a látottakat. Jó lehetőséget biztosítunk a gyerekeknek az önálló véleményalkotásra, az akkori és a mai diákélet összehasonlítására.

III. Alkalmazás – rögzítés

Óra végén vázlatban foglaljuk össze a magyar felvilágosodás jellemző vonásait:

A magyar felvilágosodás

Központi kérdése:	a nemzeti függetlenség a társadalmi fejlődés (polgárosodás)
Fő programja:	a nemzeti nyelv kiművelése
Képviselői:	Bessenyei György, Batsányi János, Kazinczy Ferenc, Csokonai Vitéz Mihály, Fazekas Mihály

Csokonai Vitéz Mihály élete

Csokonai életrajzának tankönyvi feldolgozása két szempontból is eltér a megszokottól: az életrajz részletei nem összefüggő, folyamatos szöveget alkotnak, továbbá ezek a részletek nem elbeszélés, hanem dialógusok formájában mutatják be a költő életének fontosabb eseményeit.

A tanárban fölmerülhet a kérdés, hogy milyen formában, milyen módszerekkel tanítsa meg *Csokonai* életrajzát. Egyik lehetőség a hagyományos mód: a tanári előadásra építő közlés. A tankönyvi párbeszédet ebben az esetben a soron következő vers tanulása előtt dolgozzuk föl, elmélyítve, részletezve az életrajzi órán tanultakat. Ennek a módszernek a hátránya azonban az, hogy a gyerekeknek így nem áll rendelkezésére életrajzi szöveg az otthoni tanuláshoz. Csupán az órán látottakra, hallottakra és a füzetbe írt vázlatra támaszkodhatnak.

A másik lehetőség az, hogy a tankönyv dialógusait beépítjük az életrajztanításba, de azokat az egység és a folyamatosság biztosítása érdekében össze kell kötnünk, helyenként ki kell egészítenünk. (Ennek egyik módját ld. *Miklósné Boda Edit: Színdarabot írunk és játszunk. Csokonai Vitéz Mihály élete: 6. osztály. E. Benkes Zsuzsa – M. Boda Edit – Honffy Pál: Válogatás az irodalomórára, Bp., 1984. 30–42.*

Jól használhatjuk a *Csokonairól* készült hangosított diaszorozatot, mely a költő életének jelentős állomásait mutatja be, középpontba helyezve Csokonai tanáregyéniségét. A HD és a tankönyvi szöveg egymást fölváltva, alátámasztva, kiegészítve szerepel az órán, melyek egységbe foglalását a tanári irányítás biztosítja. E megoldás választásával az életrajztanítást két részre kell bontanunk:

1. óra: Debrecen – Sárospatak – Pozsony – Komárom
2. óra: Csurgó – Debrecen

Csokonai élete (1. óra)

I. Alkalmazás: az előző órán tanultak felidézése.

II. Ismeretszerzés

Az életrajztanítás felépítése:

A) Mikor élt?

Az időszalag segítségével elhelyezzük a korban. Születésének és halálának évszámából azt is megállapíthatják a gyerekek, hogy nagyon fiatalon halt meg. (Igen szemléletes az olyan időszalag – házilag elkészíthető –, amelyen a tanult költők, írók életük hosszának megfelelő szalaggal szerepelnek. Erről nemcsak életkoruk olvasható le, hanem az is, ki kinek a kortása volt. Az időszalag az európai irodalom és a művészetek más ágainak képviselőivel, a jelentős történelmi események dátumai-val gazdagítható.)

B) Milyen volt Csokonai külseje?

A hanganyag nélkül végignézzük a *HD 1–12. diakockáit*, melyek a költő ismert és kevésbé ismert ábrázolásait mutatják be. (A képekhez tartozó hanganyag értékelő jellegű, ezért ezt hagyjuk meg az összefoglaló órára, amikor már a gyerekekben is kialakult egyfajta Csokonai-kép.)

C) A költő gyermekkor – a kollégiumi évek

Vagy a tanár, vagy előzetes fölkészülés alapján egy tanuló rövid ismertetést tart Csokonai szüleiéről (*Bertók László: I. m., 7–12., 15–17.*)

A költő 7 éves korában a Kollégium diákja lett. Hogyan alakul itt a sorsa? Lejártsszuk a *HD* erről szóló részletét ("Professzor Csokonai", 20–25. dia), amit összekapcsolunk a *tankönyv* Debrecen című olvasmányának feldolgozásával. A *HD*-hoz 5 csoport egy-egy megfigyelési szempontot kap, a válaszok összegzik a hallottakat.

A csoportok feladatai:

I. csoport: A hallottak alapján mondjátok el, milyen diák volt Csokonai!

II. csoport: Milyen volt Csokonai mint pedagógus? Milyen módszerekkel tanított? Miért kedvelték annyira tanítványai?

III. csoport: Bizonyítsátok be, hogy *Csokonai* már diák-tanár korában is a felvilágosodás híve volt!

IV. csoport: *Domby Márton* visszaemlékezése alapján jellemezzétek *Csokonai* egyéniségét! (A szöveget leírva is megkapják.)

V. csoport: Milyen szép és nemes emberi tulajdonságai rajzolódtak ki a költőnek a hallottak alapján?

A rövid *csoportbeszámoló*k után a *tankönyvi dialógus* feldolgozása következik. (Ajánlatos 2 gyereknek otthoni feladatként kijelölni a párbeszéd eljátszását.) A két gyerek felolvassa-eljátsza *Csokonainé* és *Földi János* beszélgetését. Az osztálynak adott megfigyelési szempontok:

- Hogyan alakult a család anyagi helyzete?
- Mi volt az oka a Kollégiumból való kicsapatásnak?
- Kik voltak ebben az időben a költőhöz közel álló személyek?

D) Sárospatak

Folytatjuk a *HD* bemutatását (26–27. dia).

Értelmezzük az elhangzottakat.

E) *Hogyan alakul tovább emberi és költői sorsa?*

Életének következő szakaszát a Komárom című olvasmány alapján ismerjük meg. Az előzőhöz hasonló módon most is két tanuló játssza el a jelenetet. A megbeszélés szempontjai:

- Hová ment Sárospatakról? Milyen céllal és milyen eredménnyel?
- Milyen esemény történt magánéletében? A két fiatal beszélgetésének hangneméből következtessetek kapcsolatuk minőségére!
- Mit jelentett ez a szerelem a költő számára?

III. *Alkalmazás - rendszerezés - rögzítés*

Óra végén a táblára vagy fóliára előre fölrajzolt táblázatot közösen kitöltjük a már megismert életrajzi adatokkal. (A füzetbe a teljes táblázatot rajzoltatjuk le, s ezt a 2. órán egészítjük ki az adatokkal. Lásd ott!)

Csokonai élete (2. óra)

I. *Alkalmazás-ellenőrzés*: a térkép segítségével földiezzük a *Csokonai*-életrajz első szakaszát (egyéni vagy frontális munka).

II. *Ismeretszerzés*A) *Komáromtól Csurgóig*

Mielőtt röviden ismertetnénk a költő dunántúli vándorlásainak színhelyeit, beszéljünk a Lilla-szerelem befejezéséről. (Bár a *Csurgó* című olvasmány két mondatral utal erre, de a gyerekeket ez a mozzanat általában nagyon érdekli, igénylik már az életrajzi órán is a bővebb ismertetést.) Ha az osztály elég érett, idézhetünk *Csokonai* Júliához 1798. március 21-én kelt búcsúleveléből, mely megrendítő szépséggel fejezi ki a szerelmében csalódott költő fájdalmát. (A levél megtalálható a *Magyar szerelmeslevelek 1528-1944* című kötetben. Gondolat, 1976. 78-82.) A felolvasásra javasolt részletek: *Elmegyek Keszthelyre, és csak édes emlékezetedet viszem el magammal.* "Üres lesz az én szobán tetőled: de szívemben mindenkor jelen leszel. Elmegyek Keszthelyre, te pedig Almásra, s két egymásért termett szív ily messze fog egymástól esni mindörökké.

Légy boldogabb, mint én, óh édes reményem, és a bánat soha ne üljön a te szép orcáidra, melyek engemet állandó bánatra kényszerítettek ...

Én holnap délután indulok, elhagyom ezt a Komáromot végképpen, amelytől te is majd meg fogsz válni, és mi, Kedvesem nem együtt fogunk menni. ...örökös határfal lesz felvonva közöttem és közötted, végképpen elválnunk egymástól, te az öröme, én pedig a holtig tartó szomorúságra.

E rövid részlet a gyermekek számára is megfoghatóan és megfogalmazhatóan tartalmazza, hogy mit jelentett a költő számára ez a szerelem; elvesztése hogyan befolyásolta későbbi sorsát, életérzését. Ugyanakkor szép bizonyítéka *Csokonai* érzelmi gazdagságának.

Ezután pár mondattal beszélünk a dunántúli vándorlásról. Az elmondott helyszíneket megmutatjuk a térképen is: Keszthely, Csököly, Herdehely, Nagybjom.

B) Csurgótól Debrecenig

A költő életének utolsó szakaszát csoportmunkában dolgozzuk föl. (A csoportbeosztás ugyanaz marad, mint az előző órán.)

A HD utolsó részletének (28–35. dia) lejátszása után közvetlenül következik a Csurgó és a Debrecen című *dialogusok megjelenítése*. E kétféle forráshoz kapják meg előre a *feladatokat* a csoportok. A megoldás során a HD és a tankönyv információit ötvözik össze.

A csoportok feladatai:

I. csoport: Jellemezzétek, milyen állapotokat talált Csokonai Csurgón! Milyen következtetéseket szűrhetünk le ezek alapján a korabeli művelődési viszonyokról?

II. csoport: Milyen vonásokkal gazdagodott a költőről mint pedagógusról alkotott képetek? (Diákjaihoz való viszonya, oktatási, nevelési módszerei.)

III. csoport: Milyen életérzés (közérzet) jellemezte a költőt utolsó éveiben? Mi volt ennek az oka?

IV. csoport: A megismert részletek alapján fogalmazzatok meg, mit jelentett Csokonai korában »embernek« és »polgárnak« lenni!

V. csoport: A megismert részletek alapján fogalmazzatok meg Csokonai jellemének, egyéniségének legfontosabb vonásait!

A feladatokra adott válaszok alapján az óra végére nemcsak az életpálya tényező adatai (eseményei, helyszínei, szereplői, időpontjai) rajzolódnak ki, hanem egy tehetséges, de szerencsétlen sorsú költő emberi portréja is.

III. Alkalmazás – rendszerezés – rögzítés: a múlt órán kezdett táblázat befejezése.

Idő-helyszín	Esemény	Személyek	Művek
DEBRECEN 1773. 11. 17. 1789–95.	születés diák, tanár	<i>Csokonai J.</i> <i>Diószegi S.</i> <i>Földi J.</i> <i>Domby Márton</i>	
SÁROSPATAK 1796–fél év	diák		
POZSONY 1796.	kiadót keres		Diétai Magyar Múzsza
KOMÁROM 1796–97.	szerелеm	<i>Vajda Julianna</i> (<i>Lilla</i>)	
CSURGÓ 1799–1800.	helyettes tanár		
DEBRECEN 1800–1805. 1805. 01. 28.	utolsó évek halál	<i>Fazekas Mihály</i>	

A tanult műveket folyamatosan írjuk be a táblázat megfelelő rovatába. (Zsugori uram – Debrecen; Tartózkodó kérelem – Komárom; Jövendőlés... – Csurgó; A reményhez – Debrecen)

Zsugori uram (törzsanyag)

I. Alkalmazó ellenőrzés: Csokonai élete (összefüggő egyéni szóbeli felelet).

II. Ismeretszerzés

1. A) A mű társadalmi hátterének felvázolása

Röviden beszélünk a 18. századi Debrecen arculatáról. Elmondjuk, hogy a szigorú kálvinista erkölcsök értelmében a polgárok körében általános norma volt, hogy pénz kamatra nem adtak kölcsön. Kirívó volt, ha valaki ezt megszegte.

Felolvastatunk egy részletet a Csokonai család életkörülményeiről (Tk. 167. o.).

B) A vers előzményei a költő életművében

Részletet olvasunk vagy olvastatunk fel a 12–14 éves Csokonai "Egy fösvénynek leírása" című verséből. Elmondjuk, hogy a témát 16 éves korában újra elővette, majd 1794-ben ezt a verset dolgozta át "Zsugori uram" címmel.

2. Megfigyelési szempont: a vers hangvétele.

3. Tanári bemutatás.

4. Elemzés – értelmezés.

A verselemzést a megfigyelési szempont megbeszélésével indítjuk. A költő gúnyosan beszél Zsugori uramról, mert elítéli ezt a magatartást (példák keresése a gúny megnyilvánulására). A továbbiakban három kérdéscsoport köré építhetjük az elemzést:

A) Hogyan él Zsugori uram?

A tanári irányító kérdések megválaszolásával és a részletek felolvasásával az alábbi megállapítások alakulnak ki:

- Nincs neve (miért?).
- Nincsenek emberi kapcsolatai.
- Éhezik, nyomorog.
- Egy náddal fedett kunyhóban lakik.

Az, hogy valaki nyomorog, nem ok a kigúnyolásra. Csokonai miért teszi mégis? Erre a következő kérdéssel keressük a választ:

B) Milyen lehetőségei vannak Zsugori uramnak? (Milyen az anyagi helyzete?)

- Sok pénze van.
- "Van két palotája a Piac-utcába".
- Nyeresége van.

Zsugori uram tehát jómódú polgár, akinek lenne lehetősége arra, hogy jobban, tartalmasabban éljen. Ő viszont önmagát, az emberhez (és polgárhoz) méltó életet áldozza föl a pénzgyűjtésért. Örömet okoz-e neki? Boldoggá teszi-e a vagyion?

C) Milyen életérzés jellemzi Zsugori uramat?

Hogyan árulja ezt el külseje, viselkedése?

- Külseje: Taszító, undorító, nem is nevezhető emberi külsőnek. Arcára egyetlen érzés ül ki: a pénz utáni sóvárgás. (Az érzékletes hasonlatok elemzése során

ezek érzelmi hatására is hívjuk föl a figyelmet: a megjelenítésen túl az undor, a viszolygás kiváltása a fő szerepe.)

- Viselkedése: Aláhúzhatjuk azokat a szavakat, kifejezéseket, amelyek Zsugori uram lelkiállapotára utaló gesztusokat, tevékenységeket jelenítenek meg. Ezek: sóhaj, dúlfül, nyög, kárhóztat, kiált, vádol, jajgat, fejére kulcsolja kezét. A szavak jelentésének elemzése során megállapítjuk, hogy Zsugori uram uralkodó életérzése a düh, az elégedetlenség, a vádaskodás.

III. Rendszerezés-rögzítés

Milyen viszony van Zsugori uram anyagi helyzete és közérzete, illetve anyagi helyzete és életmódja között? A táblai vázlatot közösen alakítjuk ki.

Zsugori uram

Egy pénzsóvár, zsugori polgár rajza.

VISELKEDÉSE (ÉLETÉRZÉSE)	ANYAGI HELYZETE	ÉLETMÓDJA
elégedetlenség	2 palota	kunyhó
düh	sok pénz	éhezés
vádaskodás	nyereség	nyomor

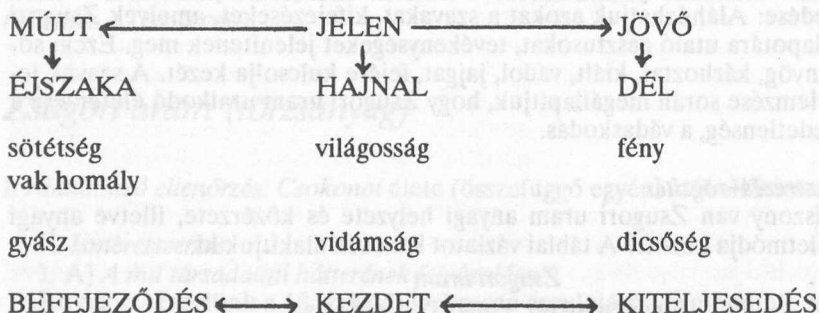
Magyar, hajnal hasad! (kiegészítő anyag)

A kiegészítő anyagban szereplő művek felhasználásáról vagy kihagyásáról ki-ki szabadon dönthet saját körülményeit figyelembe véve. A verset világos szerkezete, jól elemezhető képei miatt azonban kár lenne kihagyni. Jól beépíthetjük a tanítási folyamatba többek között az *értő olvasás* és a *műelemzésben való jártasság* fejlesztésére. A feldolgozást célszerű csoportmunkára tervezni, így lehetőségünk van a differenciálásra is (heterogén csoportok alakításával).

Terjedelmi korlátok miatt részletes óraleírást nem közlök, csupán jelzem az egyes csoportoknak adható feladatok tartalmát. A hangvétel megállapítása minden csoport feladata: a jobbak önállóan, a közepesek és a gyengék a Tk. 173/1. kérdése alapján. További feladatok: I. csoport (kiválók): az *idősíkok* megállapítása és ezek viszonyának jellemzése. II. csoport (jók): az *idősíkok* és a *napszakok* párosítása. III. csoport (közepesek): a *pozitív* és *negatív hangulatú szavak* kikeresése. IV. csoport (közepesek): a *színeket, fényeket megjelenítő szavak* kikeresése, napszakokhoz való társítása. V. csoport (gyengék): A megszólítások, a felszólítások aláhúzása.

A csoportbeszámoló eredményeként a következő szemléletes ábra készíthető:

Magyar, hajnal hasad!



Szemléletesebb a vázlat, ha fekete és piros színnel dolgozunk, mellyel nemcsak a képek ellentétét emeljük ki, de jelképes értelmüket és a versben használt színeket is érzékeltetjük.

Tartózkodó kérelem (törzsanyag)

A vers tanítását megelőzően célszerű egy órát rászánnunk a *rokokó*, a *klasszicizmus* és a *népiesség* fogalmának megismertetésére, a stílusjegyek megfigyeltetésére.

I. Alkalmazás

A két tanult Csokonai-vers alapján megfigyeltetjük, milyen összefüggés van a *téma*, a *téma és a költő viszonya*, valamint a *hangvétel* között. Az összefüggést egy hiányos táblázat kitöltése során fedezik fel a gyerekek.

Zsugori uram		Magyar, hajnal hasad!
	TÉMA	egy új korszak köszöntése
	HANGVÉTEL	
elítéltetés	CÉL	lelkésítés, buzdítás

A hiányzó információk beírása után (egy zsugori polgár rajza, gúnyos hang; ünnepélyes, ujjongó hang a másik versben) megállapítjuk, hogy a hangvételt a téma és a költőnek a témával kapcsolatos állásfoglalása, célja határozza meg.

II. Ismeretszerzés

1. Bevezetesként elmondjuk, hogy Csokonai több versének témájaként választotta a *szerelmet*. Sokszor nem is valóságos nőalakhoz írt, hanem csupán magáról az érzésről (*Tk.* 178. old.). Ezután röviden felidézzük a Lilla-szerelem történetét. Egyik

versét, melyet "Egy tulipánhoz" címmel 1793-ban írt, 1803-ban átdolgozta, és "Tartózkodó kérelem" címmel a Lilla című kötetébe szánta. (Szemléltetjük a kötet hasonmás kiadását. Magyar Helikon, 1979.)

2. Megfigyelési szempont: a mű *hangulata, hangvétele*.

3. Tanári bemutatás.

4. Elemzés.

A gyerekek a megfigyelési szempontra általában jól és pontosan adnak választ; megérik ennek a derűs, kedves, könnyed versnek a hangulatát. Közös újraolvasás után térünk rá a részletes elemzésre.

A) A cím magyarázata

Kihez szól a kérelem, mit kér és miért tartózkodó? Mennyiben más, mennyivel több ez a cím, mint az eredeti?

B) Hogyan jellemzi a költő saját érzéseit?

Ezt a kérdést szinte szavanként vizsgálhatjuk a szójelentés és a szóhangulat oldaláról. (A "hatalmas szerelem", a "megemésztő tűz" szerkezetek jelzőinek értelmezése; az "írja sebemnek" főnevek jelentésének vizsgálata; az *írja* és az *orvosa* szavak hangulati különbségének megfigyeltetése).

C) Hogyan jellemzi a lány szépségét?

A lány szépségét dicsérő szavak jelentésének, hangulatának, hangzásának elemzése során a gyerekek könnyen fölismerik a *rokokó* jegyeket.

D) A vers ritmusa

A vers ritmizálása, a kétféle ritmus kopogása, tapsolása élményt jelent a gyerekek számára. Megosztva az osztályt *egyszerre* egyidejűleg kopoghatjuk-tapsolhatjuk az időmértékes és a hangsúlyos ritmust.

E) A vers szerkezete

A vers képeinek, hangzásának elemzése során a *rokokó* jegyeket fedeztük fel. A *klasszicista* szerkezet fölismeréséhez a Tk. 181/3. feladatát használhatjuk. Annak megállapításában, hogy a vers mely részében kinek a személye hangsúlyos, a személyes névmások és az igei személyragok megfigyeltetése segíthet. A szemléletesség kedvéért a következőképpen is írhatjuk *főliára* a versszöveget:

A KÖLTŐ

A hatalmas szerelemnek
Megemésztő tüze bánt.



A LÁNY

Te lehetsz írja sebemnek,
Gyönyörű kis tulipánt.

Szemeid szép ragyogása
Eleven hajnali tűz,
Ajakid harmatozása
Sok ezer gondot elűz.

Teljesítsd angyali szókkal
Szeretőd amire kért:

A KÖLTŐ

Ezer ambrózia csókkal
Fizetek válaszdóért.

A versszöveg ily módon történő leírása már sejteti a háromszögformát. Csak össze kell kötni a csúcsoakat, és 90 fokkal elforgatni a *fóliát*.

Szegény Zsuzsi a táborozáskor (kiegészítő anyag)

Ezt a verset is beépíthetjük a Csokonai-témába különböző készségfejlesztési célok megvalósítására. Jó lehetőséget kínál egyebek között a *népköltészet* és a *műköltészet összehasonlítására*, annak megfigyeltetésére, hogyan "táplálkoznak" az utódok szellemi örökségünkéből, a népköltészetből. A vers vizsgálata során – változatos munkaformák alkalmazásával – mód nyílik hasonló témájú, érzelmi tartalmú, formakincsű népdalok gyűjtésére, a verssel való összevetésükre, a Csokonai-vers népdalszerű voltának több szempontú bizonyításával a műfaji ismeretek elmélyítésére.

Jövedölés az első oskoláról a Somogyban (törzsanyag)

I. *Alkalmazás-rendszerezés*: Milyen állapotokat talált Csokonai Csurgón?

- Részletek felolvasása a "Csurgó" című olvasmányból.
- A *Tk.* 192. oldalán olvasható két versrészlet megbeszélése.
- A *HD* Csurgóról szóló részletének levetítése.

II. *Ismeretszerzés*

1. Tanári közlés: Csokonainak egy olyan versével ismerkedünk meg, amely a Somogyban szerzett élmények hatására született.

Megfigyelési szempont: Mi *ellen* és mi *mellett* emel szót a költő? Milyen *érzelmek* szólalnak meg a költeményben?

2. Tanári bemutatás.
3. Elemzés.

A/ A megfigyelési szempontokra adott válaszok a vers lényegét summázzák: a költő a műveletlenség ellen és a tudás mellett emel szót. Hangvételét erős indulatok jellemzik, melyeknek árnyalatait (keserűség, harag, fölháborodás, együttérzés, fájdalom) a részletes elemzéssel figyeltetjük meg.

B/ A mű részletes vizsgálatához a tankönyvi ábra ad segítséget, melyet alapul véve a szóközi beszéd tartalmi és formai jegyei bontakoznak ki az elemzés végére. A műelemzést irányító szempontok olyan részletesek, hogy jó képességű tanulók ennek alapján önálló munkával elemezhetik a verset. Az osztály többi részével frontális keretek között foglalkozik a tanár, segít az elemzés menet ábrájának értelmezésében.

III. *Rendszerezés*: a tankönyvi ábra alapján.

Befejezésül elolvassuk *Julow Viktor* szavait, mely Csokonai ember-, költő- és tanárképét tovább árnyalja (*Tk.* 194. old.). Házi feladatként gondolkodjanak el a gyerekek azon, hogy milyen más, esetleg jobban kifejező címet lehetne adni a versnek.

A reményhez (törzsanyag)

Talán ez a Csokonai-vers okozhat legtöbb gondot a magyartanárnak. Egy felnőtt ember életének kudarca, tragédiája sűrűsödik a versbe, melynek átélését, megértését a maga teljességében nem várhatjuk el 12 éves gyermekektől. Gondos, körültekintő előkészítéssel 6. osztályban is megteremthetők azok az érzelmi és értelmi alapok, amelyek révén a mondatok nem fognak hamisan csengeni a gyerekek számára.

A vers tanítására két órát szánunk: az egyikben előkészítjük, bemutatjuk és átfogóan értelmezzük; a másikon részletesen foglalkozunk vele.

1. óra:

I. Alkalmazás-rendszerezés

A/ *Csokonai életének utolsó évei*: újraolvassuk a tankönyvi dialógust, s megállapítjuk, melyek voltak a költő közérzetét befolyásoló tényezők (házuk leég – rossz anyagi körülmények, egészsége megromlik, verseit nem tudta megjelentetni, úgy érzi, hiába élt, nemes szándékait nem tudta valóra váltani).

Összegzés: minden sikertelen volt az életében.

B/ *A Lilla-szerelem története*

A költő életének boldog szakaszát jelentett a Vajda Juliannával való kapcsolat. Az életrajzi szakasz felidézésének forrásai: a "Komárom" című dialógus és "A tihanyi ekhóhoz" című vers 6. versszaka. (Mit jelenthetett volna Csokonai számára a szerelm beteljesülése? Hogyan élte át Lilla elvesztését? Mi volt az oka a kapcsolat megszakadásának?)

Ezután a vers közvetlen előkészítéseként (és egy kicsit már az értelmezés segítéként) felolvassuk egy rövid részletet a már említett búcsúlevélből. Megfigyeljük, melyik fogalom fordul elő a levélrészletben is és "A tihanyi ekhóhoz" című vers idézett versszakában is. A levélrészlet: "Ah, édes, de mulandó remény! múlandóbb a hajnalnál, vagy a hajnali harmat: eppnél, melyet az első napsugár száraszt ki a fakadó rózsabimbónak öléből. (...) Lili nem az enyém, Lilinek vége van, vége minden én reménységemnek, az én szívem, az én lelkem, az én életem ismét a holtig való magányosságra, az emésztő búra ... van kárhozható" (I. m. 78).

Mindkét idézetben előfordul a *remény* szó. A gyerekek értelmezik a fogalom jelentését.

II. Ismeretszerzés

1. Tanári közlés: A költő életének utolsó időszakában "Lilla" címmel egy verskötetet állított össze, melynek záróverse "A reményhez" címet viseli. Ezzel a verssel fogunk megismerkedni.

Megfigyelési szempont: a versben megszólaló *érzelmek* és a versben megjelenő *képek*.

2. Tanári bemutatás.

3. A vers átfogó értelmezése:

A/ A cím magyarázata. (A költő egy megszemélyesített lelkiállapothoz szól.)

B/ A vers szerkezeti fölépítése:

1. vsz.: A remény jellemzése – szemrehányások.
 2. vsz.: A boldogság képei (tavasz).
 3. vsz.: A boldogtalanság képei (iél).
 4. vsz.: Elküldi, elutasítja a reményt.
- C/ Az egyes strófák tartalmának, hangulatának összehasonlítása.

Házi feladat: Keressenek olyan festményeket, amelyek a 2. és 3. versszakban megjelenített képek hangulatának megfelelő tájat ábrázolnak.

2. óra:

Ismeretszerzés, alkalmazás

1. Az óra elején lemezről újrhallgatjuk a verset. Megfigyeltetjük, hogy a művész milyen beszédtechnikai eszközökkel (hangsúly, hanglejtés, szünet, hangerő) érzékelteti az érzelmeket.

2. Elemzés

A/ *Idősíkok*: JELEN (1. vsz.) – RÉGMÚLT (2. vsz.) – KÖZELMÚLT (3. vsz.) – JELEN (4. vsz.) (A régmúlt és a közelmúlt megnevezés az egymáshoz való időbeli viszony kifejezését szolgálja.)

B/ *A remény jellemzése*: a szavak hangulatának, jelentésének vizsgálata ("játszó", "égi tünemény", "istenségnek látszó", "csalfa, vak").

A költő viszonya e lelkiállapothoz, ennek kifejezőeszközei (hangnem, mondatfajták).

C/ *A boldogságot idéző képek elemzése*

- a képek *hangulata*, a hangulatteremtés eszközei (vidámság, mozgalmasság, derű; a képek tartalma, szójelentés, mozgalmasságot kifejező szófajok stb.);

- a képek *jelképes* voltának magyarázata

(tavasz: megújulás, reménység);

- a *rokokó* stílusjegyek megfigyeltetése, megállapítása

(mozgalmasság, elevenség, könnyedség);

D/ *A boldogság elmúlásának* (a boldogtalanságnak) *képei*

- előző képpel való összehasonlítás, tartalmi–hangulati *ellentétpárok* keresése;

- a veszteség mértékét érzékeltető kifejezések megfigyeltetése (fölsorolás, többes számú főnevek);

- az *érzelemlifejzés* eszközei (alakzatok).

E/ *A költő és a világ kapcsolatának értelmezése*

(halálvágy, elidegenedés, kiüresedés); ezek kifejezőeszközei.

F/ *A vers szerkezetének és tartalmának jellemzése*, e kettő viszonya: erős érzelemhullámmás – szabályos, kiegyensúlyozott forma.

III. *Rendszerezés–rögzítés*: a táblai vázlat készítése az órán megbeszéltek alapján.

A reményhez

1. vsz.	A remény jellemzése "hittem" ←————→ "megcsaltál"	szemrehányás
2. vsz.	a BOLDOGSÁG képei tavasz (+)	3. vsz. a BOLDOGTALANSÁG képei tél (-)
4. vsz.	Kiábrándultság, halálvágy. "Hagyj el, óh Reménység!"	
	Tartalom erős érzelemhullámmás ←————→	Forma kiegyensúlyozottság

Csokonai Vitéz Mihály - összefoglalás (2 órában)

1. óra:

*Alkalmazás-rendszerezés**A/ A felvilágosodás fogalma, jellemzői*

Felidézzük a bevezető órán tanultakat, a táblára fölírjuk emlékeztetőül a legfontosabb sajátosságokat.

Mely Csokonai-versekben ismerhetjük föl ezeket az ismérveket, a felvilágosult ember gondolkodásmódját, érzelmvilágát? (Részletek keresése, felolvasása.)

B/ *Az európai és a magyar viszonyok összehasonlítása két költő sorsának összevetése révén.*

Tóth Endre: "Goethe házában" című versének bemutatása után összehasonlítjuk Goethe és Csokonai életének eseményeit, sorsuk alakulását (ha mód van rá, sokszorosítottassuk a verset!). Az összevetés eredményeként még markánsabban rajzolódik ki Csokonai életének tragikus vonulata, egy hosszú életű, az irodalmi és magánéletben egyaránt sikeres, ünnepezt költő pályája mellett. A tanultak alapján a gyerekek már arra is válaszolni tudnak, hogy vajon mi lehet az oka két tehetséges költő ilyen mértékű sorskülönbségének.

C/ *Milyen Csokonai-kép alakult ki a fejezet tárgyalása során a tanulóknak?*

Kötetlen beszélgetés formájában elmondhatják a gyerekek véleményüket, érzéseiket: miért szerették meg a költőt, mely tulajdonságai révén vált rokonszenvenssé, miben lehet követendő példa a mai ember számára stb. Az ilyen beszélgetések a tanár számára is nagyon tanulságosak, elgondolkodtatóak lehetnek.

D/ *A HD Csokonai-ábrázolásokat bemutató részletének levetítése a hanganyaggal.*

A lejátás után a gyerekek véleményt mondanak arról, melyik *Csokonai-portrét* érezték leghitelesebbnek, leginkább Csokonaihoz illőnek.

E/ A HD második részének lejátása ("Professzor Csokonai")

A gyerekek eddig részletekben látták a *hangosított diasort*, most, a művek és az életrajzi kiegészítések ismeretében más szemszögből, úgy is mondhatnánk: értő-értékelő szemmel nézhetik végig újra.

2. óra:

I. Alkalmazás-rendszerzés

Az óra célja a tanult Csokonai-művek rendszerzése, beillesztése a költő életébe, továbbá az ismeretek új szempontú rendezése, rögzítése. Javasolt munkaforma a csoportmunka.

A csoportok feladatai:

I. csoport: *Debrecentől Komáromig*

1. Olvassátok el a tankönyv megfelelő dialógusait, és az eseménymozzanatokból állítsátok össze Csokonai életének első szakaszát!

2. A táblára rajzolt *vaktérképre* írjátok föl ennek az életszakasznak a helyszíneit, évszámait! Nyílal jelöljétek, honnan hová ment!

3. Mely versek kapcsolhatók ehhez az életszakaszhoz?

II. csoport: *Komáromtól Debrecenig*

A feladatsor ugyanaz, mint az I. csoporté a második életszakaszra vonatkoztatva.

III. és IV. csoport:

Tekintsétek át Csokonai életét, emberi-költői sorsának alakulását! Jellemezzétek egy-egy tömör megállapítással életének alábbi tényezőit! (A megállapítások ezek sikeres vagy sikertelen voltára vonatkozzanak!)

Gyermekkor – ifjúság

- család

- iskola

Életfeltételek

- otthon

- egészség

Emberi kapcsolatok

- szerelem

- barátság

Munka

- költői pálya

- álláslehetőségek

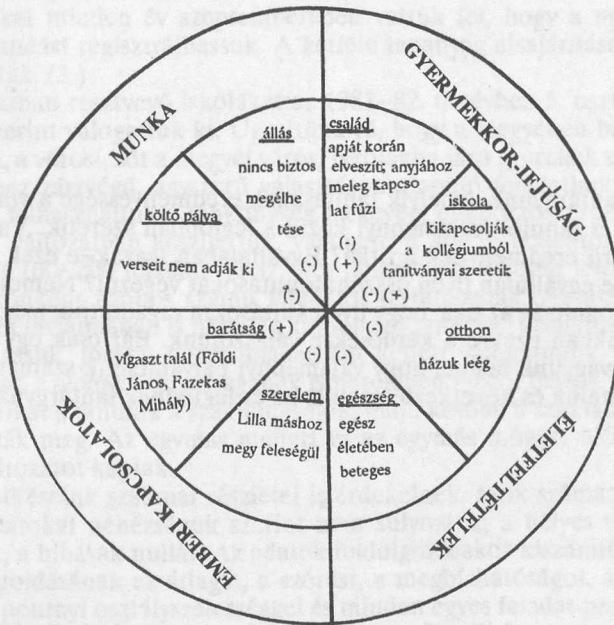
V. csoport.

Csokonai életének ismeretében bizonyítsátok be, hogy a felvilágosodás híve volt! Állításaitokat a tanult versekkel támasszátok alá!

II. Rögzítés

A beszámolók után a táblán egy életpályát szemléltető *térkép* alakul ki, melyen a városnevek, évszámok, a költő életében szerepet játszó személyek és a művek címe látható. A városnevek között húzott nyilak a vándorlás útvonalát jelzik. (Esztétikusabb a térkép, ha a mágnes táblára rajzoljuk föl, és az adatokat szókártyákra írjuk. A gyerekek a feladat megoldása után ezeket önállóan helyezik el a vaktérképen.)

A III. és IV. csoport beszámolója alapján a következő összegző ábrát írják (rajzolják) be a gyerekek a füzetbe.



Nem szóltam eddig a *HD* harmadik részéről, amely Csokonai "Tempefői" című művét jeleníti meg bábokkal és gyermekhangokkal. Az életrajzi óra után vagy az összefoglaló óra előtt, de a téma bármely más szakaszában levetíthető. A gyerekeknek különleges élményt jelent, hiszen a megjelenítés módja jól alkalmazkodik érzelmvilágukhoz. Tartalma révén pedig jól tudják kapcsolni a téma elméleti ismereteihez, párhuzamot tudnak vonni Tempefői és Csokonai élete között, s gazdag információkat szereznek a korabeli Magyarország művelődési viszonyairól. Minde mellett gazdagabbá teszik azt a Csokonai-képet, amelyet 6. osztályban kialakíthattunk irodalmunk e nagyszerű egyéniségéről.

FRANYÓ ISTVÁN

Tantárgyfejlesztés és teljesítményértékelés

Van egy olyan tantárgyunk, amelyik tanításának eredményessége a világon az első. Ezt a tantárgyat a tanulók valamennyi közül a legjobban szeretik. Vajon mi lehet ennek a nagyszerű eredménynek a titka? Egyáltalában igazak-e ezek az állítások? Sőt, lehetséges-e egyáltalán ilyen összehasonlításokat végezni? Nemcsak a nemzeti és a tantárgyi elfogultság az oka, hogy ilyen állításokra ragadtatjuk magunkat?

Tanulmányunkban ezekre a kérdésekre válaszolunk. Bár csak egy tárgyról van szó, bizonyosak vagyunk benne, hogy valamennyi pályatársunk számára tanulságosak lehetnek adataink és következtetéseink, ha érdeklődnek tantárgyuk eredményes tanítása iránt.

*

A tantárgyak folyamatos fejlesztése során időnként számvetést kell végeznünk. Meg kell állapítanunk, hogy honnan indultunk, hová jutottunk és milyen feladatok előtt állunk. Mi az *általános iskolai biológia* körében végeztük el ezt a számvetést. Az 1978-as általános iskolai nevelési és oktatási terv *biológia* nevű tantárgya 1981 és 1985 között felmenő rendszerben válotta fel azt az *élővilág* nevű tantárgyat, amelyet két évtizedig nemzetközileg is elismert sikerrel tanítottunk. Ez az időszak tehát önként kínálta azt a lehetőséget, hogy az előzetesen kidolgozott és publikált terveknek megfelelően (1., 2.) széleskörű vertikális vizsgálatokkal állapítsuk meg tanítványaink biológiai ismereteinek mértékét. Feltártuk a tananyag korszerűsítésével együtt járó belső átcsoportosítások és újonnan beiktatott témakörök hatását, kimutattuk a még meglévő, vagy újonnan keletkezett hiányosságokat.

Vizsgálatainkat 1982 és 1987 között az ország 105 iskolájának közreműködésével végeztük. Bizonyosak vagyunk benne, hogy mérési eredményeink és a belőlük levonható következtetések a most folyó tantervi munkálatokhoz is tájékozódási lehetőségeket nyújtanak, ezért ismertetjük vizsgálataink kivonatos eredményeit.

Mit, mivel és hogyan mértünk?

A *biológia* tantárgy művelődési anyagának elsajátítását az *élővilág* tantárgyéhez viszonyítottuk. Az *élővilág* tanításának hatékonyságát akkor mértük, amikor ezt a tantárgyat utoljára tanulták a diákok. Az 1978-as *biológiai* művelődési anyag ismeretét csak a bevezetést követő második év után vizsgáltuk, hogy az első év szükség-szerű bizonytalanságait elkerüljük. Eredményeink tehát két gondosan kiválasztott "minta" összehasonlításából adódtak.

Az adatokat minden év szeptemberében vettük fel, hogy a nyári szünet után megmaradó tudást regisztrálhassuk. A kétféle tananyag elsajátítását felmenő rendszerben mértük. (3.)

A vizsgálatban résztvevő iskolákat az 1981–82. tanévben 5. osztályba járó tanulók száma szerint válogattuk ki. Ügyeltünk rá, hogy a megyéken belül is tükröződjék a községi, a városi, sőt a megyei városi iskolákba járó gyerekek számaránya.

A méréshez zártvégű, egyszerű választáson alapuló feladatlapokat szerkesztettünk. Ehhez felhasználtuk a tankönyvek leckevegi ellenőrző kérdéseit. Feladatlapjainkat négy változatban készítettük, valamennyi 40–50 feladatot tartalmazott. A négy változat 160–200 feladatával az éves tananyagot teljesen lefedtük. A változatok témakörönként azonos számú feladatot tartalmaztak. Ahhoz, hogy a kétféle strukturájú és tartalmában is némileg különböző tananyag elsajátítási mértékét összehasonlíthassuk, jórészt olyan feladatokat kellett válogatnunk, melyek mind az *élővilág*, mind a *biológia* tananyagának ismeretében megoldhatók voltak.

A feladatokat a tanulók a szakfelügyelők, majd később a szaktanácsadók jelenlétében oldották meg. Az egymás mellett és az egymás mögött ülők természetesen más-más változatot kaptak.

Akiket méréseink szakmai részletei is érdekelnek, azok számára megjegyezzük, hogy a feladatokat nehézségük szerint nem súlyoztuk, a helyes válaszok egy-egy pontot értek, a hibások nullát. Az adatok feldolgozásakor kiszámítottuk a teljes feladatlap megoldásának az átlagát, a szórást, a megbízhatóságot, a pontszámok eloszlását egy pontnyi osztályszélességgel és minden egyes feladat proponált feleleteinek választási gyakoriságát. Mindezt természetesen valamennyi változattal és témakörrel elvégeztük. Az országos adatok mellett kiszámítottuk valamennyi megye és településtípus tanulóinak a teljesítményét is.

Miről árulkodnak a statisztikai adatok?

Egy-egy változatot átlagosan 700 tanuló oldott meg. Ettől az átlagtól legfeljebb 10%-os eltérést engedtünk. A feladatlap-változatokon elért pontszámok diagramja hasonlít a normál eloszláshoz, vagyis a harang-görbéhez. Olyan tanuló nem akadt, aki nulla vagy maximális pontot ért volna el. A mérőeszköz tehát alkalmas volt arra, hogy a vizsgálat valamennyi résztvevőjének tudását megítélhessük. Adataink megbízhatónak bizonyultak azok szerint a számok szerint is, amelyek a

feladatlapok alkalmasságát regisztrálják. A feladatlap-változatokra vonatkozó statisztikai adatok az I. táblázatról olvashatók le.

Évfolyam	n	1 változat		2 változat		3 változat		4 változat	
		x	s	x	s	x	s	x	s
4. osztály	40	56,9	5,23	51,0	5,74	48,7	4,94	51,6	6,42
5. osztály	45	50,9	5,53	47,5	5,81	51,6	5,51	43,7	5,36
6. osztály	45	38,9	5,87	42,3	5,42	45,0	6,21	48,5	5,82
7. osztály	50	41,5	6,57	39,1	7,10	43,5	6,50	39,6	6,77
8. osztály	50	43,2	6,98	45,6	7,84	45,2	8,01	45,9	7,33

I. táblázat

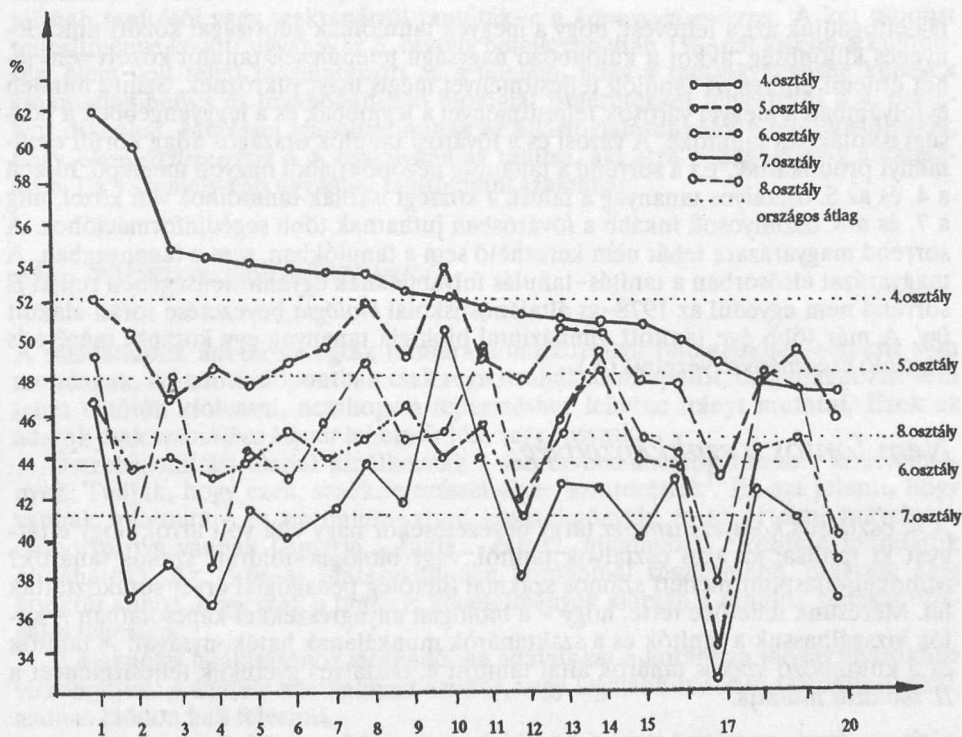
Az 1978-as tanterv szerint tanulók teljesítménye évfolyamonként.

Az egyes feladatlap-változatok feladatszámai (n) mellett a változatok megoldásának százalékban kifejezett átlaga (x) és az átlagpontszámok szórása (s) található.

Látható, hogy a változatok nem teljesen egyenértékűek, de mivel a feladatok véletlenszerűen kerültek az egyik vagy a másik változatban, az eltérések nem olyan nagyok, hogy az általános következtetések levonását zavarják. A nyolcadikosok eredményei szükségszerűen az évvégi összefoglalások idején születtek, míg a korábbi évfolyamokéi a nyári szünet után. Ezt az átlagok értékelésekor tekintetbe kell venni. A szórások értéke osztályról osztályra többnyire nő, mert a "rossztanulók" egyre jobban leszakadnak a "jó tanulóktól".

Egyformák-e a megyék?

Érdekes összehasonlítani a különböző megyék és a főváros tanulóinak összesített átlagteljesítményét egy-egy évfolyamon belül, és azt is hasznos megfigyelni, hogy évfolyamonként miként változnak egy-egy közigazgatási egység tanulóinak eredményei. Az I. ábráról az ezekhez az összehasonlításokhoz szükséges adatokat olvashatjuk le.



1. ábra: A különböző megyék és a főváros tanulójának teljesítménye évfolyamonként.

A függőleges tengelyről az összesített átlagteljesítmények százalékban kifejezett értéke olvasható le. A vízszintes tengelyen a 20 közigazgatási egység található a 4. osztályos feladatlapokon elért teljesítmények sorrendjében. (A megyéket itt szükségtelen megnevezni, de az illetékesek idejében megkaptak minden adatot.)

Szembeötlő, hogy milyen nagy az eltérés a különböző megyékben és a fővárosban tanulók teljesítménye között bármelyik évfolyamot nézzük is. Nyilvánvaló, hogy ennek az oka nem a tanulók képességeinek különbözőségében keresendő. Ha egy-egy megye évfolyamonkénti átlagait vizsgáljuk, megkapjuk az előbb említett jelentős különbségek a magyarázatát. Látható a grafikonon, hogy vannak olyan közigazgatási egységek, amelyek tanulói a 4. osztályban az országos átlag fölött teljesítenek, a felsőbb osztályokban viszont többnyire az országos átlag alatt maradnak. Ilyenek például a 2., vagy a 4. sorszámmal jelölt megyék. Természetesen a fordítottjára is van adatunk, a 14., vagy a 19. sorszámú közigazgatási egység 4. osztályaiban gyengébb eredményt érnek el, de az 5. osztálytól folyamatosan jól teljesítenek.

Hol dolgoznak eredményesen?

Ha elfogadjuk azt a feltevést, hogy a megyék tanulóinak adottságai között nincs lényeges különbség, akkor a különböző nagyságú települések tanulói között sem lehet érdemi eltérés. A tanulók teljesítményei mégis mást tükröznek. Szinte minden évfolyamban a megyei városok teljesítményei a legjobbak és a leggyengébbek a községi iskolákban tanulóké. A városi és a fővárosi tanulók országos átlag körüli eredményt produkáltak. Ez a sorrend a tananyag nézőpontjából nagyon meglepő, hiszen a 4. és az 5. osztályos tananyag a falusi, a községi iskolák tanulóihoz van közel, míg a 7. és a 8. osztályosok inkább a fővárosban juthatnak több segédinformációhoz. A sorrend magyarázata tehát nem kereshető sem a tanulóknak, sem a tananyagban. A magyarázat elsősorban a tanítás–tanulás folyamatának egyenlőtlenségében rejlik. E sorrend nem egyedül az 1978-as általános iskolai *biológia* bevezetése során alakult így. A már több éve tanított gimnáziumi *biológia* tananyag egy korábbi mérése is hasonló eredményre vezetett (4.).

Nem fontos a szakképzettség?

A 4. osztályos *környezetismeret* tárgy bevezetésekor nagy vita volt arról, hogy e tárgyat ki tanítsa: az alsó osztályok tanítói, vagy *biológia*–*földrajz* szakos tanárok? Mindkét álláspont mellett számos szakmai illetőleg pedagógiai érvet sorakoztattak fel. Mérésünk lehetővé tette, hogy – a biológiai anyagrészekkel kapcsolatban – külön vizsgálhassuk a tanítók és a szaktanárok munkájának hatékonyságát. A tanítók és a különböző szakos tanárok által tanított 4. osztályos gyerekek teljesítményét a II. táblázat mutatja.

Végzettség	Gyakoriság %	Átlag %
tanító	36,8	50,7
biológia–földrajz	36,8	52,6
biológia - más	4,0	50,8
földrajz - más	5,0	53,0

II. táblázat

A 4. osztályban tanítók végzettsége és tanítványaik eredménye.

A baloldali számoszlopról az olvasható le, hogy az 1982–83. tanévben a 4. osztályosokat *környezetismeret*ből milyen arányban tanították a mintánkban a különböző végzettségű pedagógusok. (A hiányzó 9%-nál a végzettségre nézve nem kaptunk tájékoztatást.) A jobboldali számoszlopon a feladatlap–változatokon elért teljesítmények átlaga van feltüntetve.

Láthatjuk, hogy a tanítók és a *biológia*, illetve *földrajz* szakosok tanítási hatékonysága között nincs lényegi eltérés. A teljes igazság kedvéért azonban tudnunk

kellett azt is, hogy milyen tovább építhető alappal rendelkeznek a nem szakosok tanítványai. Az 5. osztályban végzett mérésünk egyértelműen bizonyítja: a tanulók teljesítményét a felsőbb évfolyamon nem befolyásolja az a körülmény, hogy a 4. osztályban tanítótól vagy szaktanártól tanulták-e a *környezetismeretet*. A két csoport teljesítménye között ugyanis az 5. osztály befejezése után 1%-nál kisebb a különbség. Nem volt tehát megalapozott az a félelem, hogy a tanítók kevésbé képesek szakmailag helyes és továbbépíthető biológiai ismeretekkel felvértezni a 4. osztályos diákokat. Méréssel igazoltuk annak az állásfoglalásunknak a létjogosultságát, hogy *környezetismeretet* a 4. osztályban az tanítsa, aki arra pedagógiaiailag alkalmasabb. Ez a személy épp úgy lehet tanító, mint szaktanár.

Mit, mihez viszonyíthatunk?

A feladatlapok adatai az egész mintára vonatkoztatva önmagukban semmit sem mondanak. Az adott időpontban csak regisztrálják az állapotot, még diagnózist sem lehet belőlük kiolvasni, nemhogy a fejlesztéshez lehetne irányt mutatni. Ezek az adatok csak *valamire képest* lehetnek jók, vagy rosszak.

Összehasonlítási alapul kínálkoznak a tantervben megfogalmazott követelmények. Tudjuk, hogy ezek, szakkifejezéssel élve: "szintezettek". Ez azt jelenti, hogy vannak minimum- és optimum-szintű követelmények, és az értelmi műveletek csoportosítva vannak (ismerje..., tudja..., értse..., alkalmazza... kezdetű mondatok olvashatók). Az 1978-as tanterv minden korábbinál részletesebb, mégsem elég konkrét ahhoz, hogy csak a tantervi követelmények alapján a tanulók tudását vizsgálni lehessen.

A diagnózis felállításához elegendő, ha adatainkat a korábban felvett adatokhoz viszonyítjuk. A kétféle adathalmazt azonos, vagy legalább hasonló feladatlapokkal, azonos módon kell felvenni.

Az *élvilág* utolsó évi tanításának eredményeit a fenti kritériumoknak megfelelően vettük fel, az összehasonlítás mégis akadályokba ütközik. Először azért, mert az *élvilág* négyéves tantárgy volt, az 1978-as *biológiai* tananyag öt évre van felosztva. Másodszor azért, mert a tananyag természetesen nem teljesen azonos, bár mindkét tanterv jórészt azonos témaköröket és azokon belül azonos tudnivalókat tartalmaz. Mivel az összehasonlítható ismeretek más-más évfolyamon kerülnek sorra, csoportosításuk is eltérő. Így az adatok részletes értékelésének csak témakörönkénti bontásban van értelme. Feladatlapjainkat ennek az elvnek megfelelően állítottuk össze. Az alábbiakban nagyon vázlatosan ismertetjük e témaköröket, illetve az elért teljesítményeket. Csak annyit mutatunk be, amennyi feltétlenül szükséges állításaink bizonyításához.

Az életközösségek és az élőlények ismerete

A 4. osztályos *környezetismeret* biológiai tananyaga – a termesztett növények és tenyésztett állatok – nagy mértékben egyezik az 5. osztályos *élvilág* tananyagával és a

6. osztályos egy részével. Az 5. osztályos *környezetismeret* biológiai része – hazánk természetes életközösségei – főként az *élővilág* 6. osztályos tananyagával egyezik meg, de van némi átfedés az 5. osztályoséval is. Meg van tehát a lehetőség arra, hogy a 4. és 5. osztályos *környezetismeret* mérési adatait az 5. és a 6. osztályos *élővilág* megfelelő adataihoz viszonyítsuk.

A 4. osztályos *környezetismeret* elsajátítását vizsgáló feladatlapokhoz az 5. osztályos *élővilág* mérőlapjaiból négyszer 23 feladatot használtunk fel. Az *élővilág*ot tanulók ezeket a feladatokat 58,7%-os átlaggal oldották meg, a *környezetismeret*et tanulók pedig 52,7%-os átlagot értek el. A 4. osztályosok tudásának méréséhez a 6. osztályos *élővilág* ismeretét mérő feladatok közül 16 volt alkalmas. Ezek a feladatokon az előzőekhez képest 8,1%-kal gyengébben teljesítettek a negyedikesek. A 4. és a 6. osztályosok mérési eredménye között 3% az eltérés az *élővilág*ot tanulók javára. A 4. osztályos *környezetismeret*be újonnan került ismeretek elsajátításának átlaga 45,8%.

Az 5. osztályos *környezetismeret* méréséhez összeállított feladatlapokhoz az 5. osztályos *élővilág* feladatlapjaiból egyenként 12, a 6. osztályos mérőlapokból 19–19 feladatot használtunk fel. A négyszer 12 feladat megoldásának összesített átlaga a *környezetismeret*et tanulóknál 54,5%, az *élővilág*ot tanulóknál 60,0%. A másik kérdés csoportot mindkét minta tanulói közel 7 %-kal gyengébben oldották meg. Az 5. osztályos *környezetismeret* új tananyagrézeit változatonként 8 feladattal mértük, ezek megoldásának összesített átlaga 48,1%.

A 6. osztályos *biológia* tananyaga három fő fejezetre osztható: A távoli tájak élővilága, Az életközösségek általános jellemzői és Az élőlények rendszerezése. A távoli tájak élővilága c. fejezet tananyagának egy része megegyezik a 7. osztályos *élővilág* Idegen tájak élővilága c. fejezetének egy részével. Az élőlények rendszerezése c. fejezet anyaga nagyrészt azonos a 8. osztályos *élővilág* első témakörének anyagával. (Az életközösségek általános jellemzői címen összefoglalt ismeretek teljesen újak az általános iskolában.) Ennek az évfolyamnak a tanítási eredményessége tehát a 7. és a 8. osztályos *élővilág* alapján tanulók megfelelő teljesítményadataival összevetve értékelhető.

A hazánkon kívüli életközösségekkel foglalkozó tananyagrészt a 6. osztályban változatonként 17, a 7. osztályban 20 feladattal mértük. Az *élővilág* tanterv szerint tanulók átlagteljesítménye 48,7%, a *biológiát* tanulóké 43,9%. A valódi összehasonlításhoz azonban csak a kérdések mintegy harmadát használhattuk fel, mert az említett fejezetek a témájukban ugyan azonosak, de a tartalmukban némileg különböznek. Az összehasonlítható kérdés csoporton – változatonként 7–7 feladat – a 6. osztályosok átlaga 44,7%, a 7. osztályosoké mindössze 1,7%-kal magasabb. A távoli tájak élővilága fejezet új tananyagát vizsgáló kérdések megoldási átlaga 2,5%-kal magasabb a többi kérdésénél, és alig különbözik a csak a 7. osztályban tanultak átlagától.

Az élőlények rendszerezése c. témakör méréséhez mindkét mintánál változatonként ugyanazt a 10 feladatot használtuk. A 6. osztályosok átlaga 52,4%, a 8. osztályosoké 55,7%.

Az életközösségek általános jellemzői c. fejezet elsajátításának 37,4%-os átlagteljesítményét nincs mihez hasonlítani. Mindenesetre a többi fejezet megoldási átlagánál ez lényegesen alacsonyabb.

A teljesség kedvéért megjegyezzük, hogy a két mintán mért átlagok szórása és a pontok eloszlása szinte minden eddig említett témakörnél jóformán megegyezik.

Az életközösségek és az élőlények ismerete körében kapott összehasonlítható adatokat a könnyebb áttekinthetőség érdekében a *III. táblázatba* gyűjtöttük.

TÉMAKÖR	n	4.o.	5.o.	6.o.	7.o.	8.o.
Termesztett növények és tenyésztett állatok	92	52,7	58,7			
Hazánk természetes életközösségei	48		54,5	47,5		
Távoli tájak természetes életközösségei	76		47,8	53,4		
Az élőlények rendszerezése	28			44,7	46,4	
	40			52,4		55,7

III. táblázat

Az életközösségek és az élőlények ismeretét mutató átlagok a régi és az 1978-as tanterv szerint.

Az n (feladatszám) az adott témának a négy feladatlap-változatra szétosztott összes kérdését mutatja. A sorban első, vastagon szedett szám az 1978-as tanterv szerint tanulók, a többi az élővilág tanterv szerint tanulók százalékban kifejezett megoldási átlaga.

Az alaktani és az élettani tudnivalók ismerete

A 7. osztályban jelenleg a növények, az állatok és az ember kültakarója, mozgása, anyagcseréje, szaporodása és egyedfejlődése tananyag. Az *élővilághoz* képest a feldolgozandó ismeretek mennyisége nem változott, de az elrendezése más. Így a 7. osztályos *biológia* témaköreinek elsajátítását mérő adatokat a 7. és a 8. osztályos *élővilágot* tanulók megfelelően válogatott adataihoz viszonyíthatjuk. Az eddigi gyakorlattól eltérően ezúttal célszerűbb, ha nem az 1978-as tanterv fejezeteinek, hanem az *élővilág* témaköreinek megfelelő csoportosításban hasonlítjuk össze a két minta tanulóinak tudását. A növények illetve az állatok testének felépítéséről és működéséről szerzett ismereteket feladatlap-változatonként 20-20 kérdéssel vizsgáltuk. Ezeket a tudnivalókat mindkét minta tanulóinak a 7. osztályban kellett elsajátítaniuk. Az eredmények átlaga közötti különbség jelentéktelen: a *biológiát* tanulók átlaga 45,4%, az *élővilágot* tanulóké 2,7%-kal magasabb. Az ember testfelépítésével és életműködésével az *élővilágot* tanulók a 8. osztályban ismerkedtek meg, jelenleg az ember kültakarója, mozgása, anyagcseréje, szaporodása, egyedfejlődése a 7. osztály tananyaga. Az embertani ismeretek összehasonlítható adatai látszólag nem egyeznek meg annyira, mint amennyire a növény- és állattani kérdések megoldásánál azt tapasztaltuk. A 8. osztályosok 45,4%-os átlagmegoldásával szemben a 7. osztályo-

sok 35,8%-os eredménye áll. Téves következtetések levonásához vezetne, ha nem vennénk figyelembe, hogy a 8. osztályos mérést – más lehetőségünk nem lévén – az év végi összefoglalások idején végeztük, míg a 7. osztályost a nyári szünet után, a következő tanév elején. Ha tehát a 8. osztályban mért átlagokat a felejtés mértékével gondolatban korrigáljuk (5.), az embertani ismeretek elsajátítási szintjében sem találunk érdembeli különbséget.

A 8. osztályos biológia négy témaköréből a Szabályozás, A törzspejlődés és Az ember és környezete c. fejezetek anyaga nagyrészt szerepel az *élővilág* tananyagában is. Az említett három témakör elsajátítási szintjét a 8. osztályos *élővilág* mérési eredményeivel lehet összevetni. Az öröklődés alapjai – a *biológia* negyedik témakörre – eddig nem volt tananyag az általános iskolában. Ennek a témának a számadatai – Az életközösségek általános jellemzői c. fejezet adataival együtt – egy következő mérés alapadatai lehetnek.

Az idegrendszeri és a hormonális szabályozásról szerzett ismereteket ugyanazzal a 40 feladattal mértük mindkét mintán. E feladatokat a *biológiát* tanulók átlag 45%-os, az *élővilágot* tanulók 46,9%-os eredménnyel oldották meg.

Az *élővilág* törzspejlődésével foglalkozó fejezet tartalmában elég nagy a különbség a két tanterv között. Így összesen csak 20 feladatot tudtunk mindkét mintánál felhasználni. A teljes téma elsajátítását a *biológiát* tanulóknál majdnem háromszor ennyi kérdéssel vizsgáltuk. A közös feladatok megoldási átlaga az 1978-as tanterv szerint tanulóknál 40,9%, a régi szerint 38,3%. Az *élővilág* evolúciójával kapcsolatos új ismeretek tanításának hatékonysága 39,2%-os.

Az egészségtani ismeretek méréséhez ugyanazt a 28 feladatot használtuk mindkét minta tanulóinál. A *biológiát* tanulók eredményessége 49,6%, 2,4%-kal alacsonyabb, mint az *élővilágot* tanulóké. A három említett fejezet összehasonlítható adatai tehát szinte azonosak. Jóformán egybeesik a pontok szórása és eloszlása is.

Meg kell még említenünk az öröklődési alapismeretek elsajátítási szintjét is. Az 56 feladat megoldásának átlaga 37,7%. Ez kissé alacsonyabb a többi témakör megoldási átlagánál.

Ismét célszerű, ha az eddig felsorolt adatokat táblázatba foglaljuk. A *IV. táblázatban* a 7. és a 8. osztályosok összehasonlítható adatait tüntetjük fel.

TÉMAKÖR	n	7. osztály	8. osztály
növény- és állattan	80	45,4	48,1
embertan	72	35,8	45,4
szabályozás	40	45,0	46,9
törzspejlődés	20	40,9	38,3
egészségtan	28	49,6	52,0

IV. táblázat

Az *alaktani, élettani és fejlődéstani ismeretek szintje a régi és az 1978-as tanterv szerint.*

Az *n* az adott téma méréséhez használt és a négy feladatlap-változatba szétosztott feladatok száma. A sorokban az első, vastagon szedett szám az 1978-as tanterv

szerint tanulók, a többi a régi élővilág tanterv szerint tanulók százalékban kifejezett megoldási átlaga.

Munkáltató órák - munkáltatás nélkül?

Az *élővilág* tantervéhez hasonlóan az 1978-as *biológia* is feladatul tűzte maga elé természettudományos kutatómódszerek megismertetését. Ezért az évi órakeret felosztásakor jelentős időt biztosított a tanulók egész órás munkáltatására. A tankönyvek is bőségesen kínálnak tanórán elvégezhető vizsgálatokat, kísérleteket. A tanulók teljesítményeit ebből a nézőpontból is vizsgáltuk: évfolyamonként 16–28 olyan kérdést tettünk fel, amelyekre csak a munkáltató órákon elvégzett tevékenység alapján lehet válaszolni. Ezeknek a "gyakorlati" feladatoknak az átlagait csak az "elméleti" feladatok átlagához tudtuk hasonlítani. Az eredmény - enyhén szólva - lehangoló. A vizsgált témakörök megoldási átlaga közül minden évfolyamban a munkáltató órákkal kapcsolatos feladatcsoport átlaga a legalacsonyabb. Egyedül a 7. osztályosok eredménye jobb valamicskével.

Eredmények és lehetőségek

Megállapítottuk, hogy az életközösségeken alapuló *élővilág* némelyik témakörének korábbi évfolyamokra való átcsoportosítása nem vált a tanulók biológiai ismereteinek kárára. Különösen érvényes ez a megállapítás az élőlények rendszerezésére, amely a 8. osztály elejéről a 6. osztály végére került.

Az *élővilág* tanterve alapján a növények az állatok és az ember szervezetének felépítését és működését külön-külön kellett tanítani. Az 1978-as tanterv szerint ezek az ismeretek párhuzamosan tárgyalandók. Annak idején sokan aggályoskodtak, hogy ez a modernebb szemlélet az eredmény rovására megy. Méréseink szerint ez az aggály nem igazolódott be. Az ember szervezetével kapcsolatos ismeretek egy évvel korábbi feldolgozása szintén nem rontotta az eredményeket. Adataink tanúsága szerint viszont az életfolyamatok szabályozását helyes volt a 8. osztályban hagyni.

Az élőlények törzspejlődése és rendszerezése az *élővilág* tantervben egy fejezetet alkotott. E kétféle tudnivalót a *biológia* tanterv szétválasztotta. A két ismeretkör szétválasztása és két külön évfolyamon való feldolgozása szintén nem csökkentette az ismeretek elsajátításának szintjét.

Az egészséges életmóddal foglalkozó anyagrésznek az a szerepe, hogy a 8. osztályos tanulók tudatosítsák sztereotip higiéniai szokásaikat, melyeknek már sokkal alacsonyabb életkorban ki kellett alakulniuk. Ezért egyáltalán nem baj, hogy a tudnivalókat nem az egyes szervrendszerekkel együtt, hanem azoktól elkülönítve, külön fejezetben dolgozzuk fel.

A *biológia* tananyagában az *élővilágé*hez képest két teljesen új és egy jelentősen bővített és korszerűsített fejezet van. Az egyik Az életközösségek általános jellem-

zói c. témakör. A másik, az öröklődéssel foglalkozó fejezet szintén új az általános iskolában. E két témakör feldolgozásának hatékonysága a *biológia* tananyagának valamennyi fejezete közül a legalacsonyabb. Az eredményeket jelentősen befolyásolhatta az ökológiai és a genetikai ismeretek fogyatékosága. Ezeknek a tudnivalóknak a feldolgozásához nem voltak kielégítőek a módszertani tapasztalatok és a tanítási segédeszközök sem. Az élőlények evolúciójának ismertetésekor az előző okok mellett valószínűleg az is szerepet játszik, hogy a 8. osztályos tanulók még nem eléggé érettek az újszerű tananyag kívánatos szintű elsajátításához.

A tanórai munkáltatással összefüggő feladatok helyes megoldásának nagyon alacsony átlagértéke arra figyelmeztet, hogy az évi órakeretből az ilyen tevékenységre szánt jelentős időt sok esetben másra fordítják. A munkáltató óráknak az az elsődleges céljuk, hogy a tanulók a természettudományos vizsgáló módszereket fejlettségükhöz képest megismerjék és gyakorolják. A kísérletezéshez elengedhetetlen a többi eljárás – a megfigyelés, a leírás, az összehasonlítás, a rendszerezés – alkalmazása. Ha elhanyagoljuk ezeknek a módszereknek a megismertetését és alkalmazását, akkor tanítványainkban az a téves nézet alakul ki, hogy a természetet valóságos vizsgálat nélkül is meg lehet ismerni. A munkáltató órákat tehát a megfelelő időben a képzési célnak megfelelő tartalommal kitöltve meg kellene tartani.

A megyék és a településtípusok átlageredményeinek nagy eltéréseiből arra lehet következtetni, hogy nincs egységes mérce, nincs olyan országos szint, amihez kollégáink viszonyíthatnák munkájuk hatékonyságát.

Kedvelt tárgy a biológia?

A *biológia* tantárgy tanításának eredményességét mérő vizsgálatunkkal egyidőben folyt a *Monitor '86* néven ismertté vált mérés adatfelvétele (6.). Tudjuk, hogy ez a vizsgálat a természettudományi tantárgyakra nem terjedt ki, mégis bizonyos eredményei érdekesek számunkra. A matematikai, az olvasási és a számítástechnikai feladatok, kérdések mellett ugyanis olyanok is szerepeltek, melyek a tantárgyi kötődést firtatták, azaz a vizsgálat tervezői azt szeretnék volna megtudni, hogy a tanulók melyik tantárgyat szeretik a legjobban (7.). A 8. osztályosok 1986-ban már mindent az 1978-as tanterv szerint tanultak. Ezek a tanulók kétféle értékelési mód szerint is a *biológiát* jelölték meg legkedvesebb tantárgyuknak. Számunkra ez az adat azért jelentős, mert korábbi, egymástól független attitűdvizsgálatok is az *élővilág* tantárgyat találták az egyik legszerettebbnek (8.). E két tény megerősíti összehasonlító vizsgálatunk tapasztalatát: az 1978-as tanterv szerint tanulóknak a *biológiai* művelődési anyag elsajátítása nem okoz nagyobb gondot, mint az *élővilágé*. Az új tananyag éppen olyan közel áll a gyerekekhez, mint a korábbi.

Adataink és az IEA vizsgálat

Ismeretes, hogy az 1970-ben végzett első International Association for the Evaluation of Educational Achievement vizsgálat szerint a magyarországi 14 éves tanulók

biológiából elsők lettek (9.). A pedagógiai eredmények értékelésére alakult nemzetközi társaság második természettudományi vizsgálatának adatai nem rég váltak ismeretessé (10.). Örvedetes, hogy a magyarországi 14 éves tanulók természettudományi teljesítménye a vizsgálatban résztvevő országok közül a legjobb. Mivel e mérés adatfelvétele 1983-ban volt, az akkori 14 évesek az új fizika és kémia tananyag mellett még az *élvilág* tantárgyat tanulták. Így az 1978-as tanterv szerinti *biológia*-tanítás eredményességét csak közvetve tudjuk összevetni a nemzetközi értékekkel. Az előzőekben ismertetett méréseinkből tudjuk, hogy a *biológiát* tanulók teljesítménye nem rosszabb, mint azoké, akik *élvilágot* tanultak. Joggal állíthatjuk tehát, hogy az 1978-as *biológia* tanterv szerint tanuló általános iskolások a nemzetközi mezőnyben éppen úgy elsők, mint 10 évvel korábban.

Mindent újra kell tanítani a gimnáziumban?

A gimnáziumi biológiatanárok gyakran emlegetik, hogy mivel az első osztályban nem tantárgy a *biológia*, az egy éves kihagyás alatt a tanulók annyit felejtene, hogy az amúgy is kevés biológiai ismeretükből szinte semmi sem marad. Vizsgálataink lehetőséget adtak arra is, hogy felmérjük, mit tudnak a 2. osztályos gimnazisták az általános iskolai tananyagból még a középiskolai biológiatanulásuk megkezdése előtt, vagyis hogy igaz-e a fenti állítás (11.). A szükséges adatokat az 1987-88. tanév szeptemberében vettük fel az ország 26 gimnáziumában. A 799 tanuló számára a gimnáziumi tananyag elsajátításához szükséges alapismeretekre koncentrálna az általános iskolai méréshez használt feladatokból állítottuk össze a feladatlapokat. Mindegyik feladatlap-változat 5-5 feladatot tartalmazott az általános iskolai tananyag szinte valamennyi témaköréből. Az ember szervezetével foglalkozóéból – kiemelkedő jelentősége miatt – 10 feladatot iktattunk be. A feladatlap-változatok így összesen 55 feladatot tartalmaztak. Az adatokat az általános iskolai méréshez hasonlóan dolgoztuk fel.

A tanulók elért pontszámainak eloszlását vizsgálva szembevetendő, hogy a kerekítve 44%-os átlagteljesítményhez képest sajnos vannak nagyon csekély biológiai ismerettel rendelkező gimnazisták is. Való igaz, hogy ezek a tanulók a gimnáziumi biológiát középiskolásoktól elvárható szinten csak nagy megerőltetések árán tudják elsajátítani.

A feladatok megoldásának eredményességét az általános iskolai *biológia* témaköreinek megfelelő csoportosításban is megvizsgáltuk. Megállapíthatjuk, hogy a gimnazisták átlageredménye szinte kivétel nélkül minden témakörben jobb, mint az általános iskolások átlaga. Ezt az eredményt ha a 8. osztály végén mértük volna, természetesen tartanánk hiszen a gimnáziumba kerülő tanulók teljesítményének lényegesen jobbnak kell lennie, mint az általános iskolások átlaga. Mivel az adatokat a 2. osztályosok produkálták bizonyítottan tekinthetjük, hogy a gimnáziumba került tanulók rendelkeznek annyi biológiai ismerettel, amennyi a középiskolai biológia elsajátításához szükséges. Adataink szerint természetesen azoknak az ismereteknek a felejtése a legkisebb, amelyek több évfolyamon át, esetleg több tantárgy-

ban is felhasználásra kerülnek. Ilyenek például az életközösségek, az ökológiai alapismeretek és az élőlények rendszerezése. A többi témakörnél valóban van fejlődés, de mértéke távolról sem akkora, hogy a gimnáziumban mindent előlről kellene kezdeni. Nem igaz tehát, hogy az általános iskolákban semmit sem tanulnak meg a diákok a biológiából, vagy olyan felületes az ismeretük, hogy mire a 2. osztályba jutnak mindent elfelejtene. Mindent újra tanítani fölösleges időfecsérlés és csökkenti a gimnáziumi tananyag eredményes feldolgozásának esélyét.

*

Megállapíthatjuk tehát, hogy az általános iskolai biológiai művelődési anyag korszerűsítése sikeres volt, nem okoz túlterhelést, maradandó biológiai alapműveltséget nyújt, és nem csak a hazai, hanem a nemzetközi összehasonlításban is igen eredményes.

Válaszolhatunk arra a kérdésre is, hogy valóban mi vagyunk-e biológiából az elsők? A szenációhajhász újságcímeket kerülnünk kell, de azt joggal állapíthatjuk meg, hogy a 14 éves magyar tanulók az IEA két mérése szerint biológiai ismeretekből valóban elsők. Az előzőekben részleteztük, hogy ez a kedvező helyezés egyáltalán nem fedheti el a meglévő hiányosságokat. Azt is többféle vizsgálat igazolja, hogy az általános iskolások legkedvesebb tárgya a biológia. Nem érdemes azt a kérdést feszegetni, hogy vajon azért szeretik-e a biológiát, mert tudják, vagy azért tudják-e, mert szeretik. Nyilvánvaló, hogy kölcsönhatásról van szó.

Leglényegesebbnek azt a megállapításunkat tartjuk, hogy a tervszerű, hosszú évekig következetesen folytatott teljesítményértékelés nélkülözhetetlen feltétele a sikeres tantárgyfejlesztésnek. Ne feledjük, hogy az 1978-as "tartalmi továbbfejlesztés" az általános iskolai biológiatanítást igen nehéz helyzetbe hozta. Megváltozott az óraterv, az 5. osztályban megszűnt az önálló tárgy, a biológia órszámára 8-ról 6-ra csökkent, és ezt csak részben ellensúlyozta az a tény, hogy a környezetismeret az élővilággal kapcsolatos tudnivalókat is tárgyal. Ha mindehhez hozzávesszük azt a súlyosbító körülményt, hogy azokban az években, amikor vizsgálatainkat végeztük az általános iskolások létszáma több tízezerrel magasabb volt, mint az előző vagy következő években, akkor még becsesebbek az elért eredmények. Ez a tény különösen a nemzetközi összehasonlításban nyom sokat a latban.

Kétségtelen tény, hogy az ilyesfajta teljesítménymérés sok évig rengeteg munkát kíván. Mégis megérte, mert így a gyerekek szívesebben és eredményesebben tanulnak. Több mint valószínű, hogy ez a végkövetkeztetésünk nem csak a biológiára nézve igaz, hanem más tárgyakra vonatkoztatva is az. *Descartes* szerint csak a bizonyított igaz. Szakszerű teljesítményméréssel bizonyított hogy, színvonal csökkenése nélkül lehetséges a tantárgyak tartalmi fejlesztése.

Irodalom

1. Teljesítményértékelés a biológia tanításában (OPI, Bp., 1969.) (szerk. Futó Józsefné)
2. Kontra György: A tudományok fejlődése és a permanens reform (Pedagógiai Szemle, 1969. 11.sz.)
3. Franyó István: Az általános iskolai biológiatanítás hatékonyságának vizsgálata I–V. (A biológia tanítása, 1985. 6.sz., 1986. 6.sz., 1987. 6.sz., 1988. 4. sz., 1989. 1. sz.,)
4. Fazekas György: A gimnáziumi biológiatanítás hatékonyságának összehasonlító vizsgálata 1976–1980. (OPI, Bp., 1985.)
5. Kontra György: Biológia és kommunikáció (Tankönyvkiadó, Bp., 1972.)
6. Vári Péter: A MONITOR '86 vizsgálat ismertetése (Pedagógiai Szemle, 1989. 12. sz.)
7. Báthory Zoltán: Tantárgyi kötődések vizsgálata négy tanulói korosztály körében (Pedagógiai Szemle, 1989. 12. sz.)
8. Báthory Zoltán: Természettudományos oktatásunk helyzete (Az IEA-vizsgálat hazai tapasztalataiból) (MTA, Bp., 1974.)
9. Kiss Jánosné: A magyarországi biológiatanítás egy nemzetközi vizsgálat tükrében (A biológia tanítása, 1973. 5. sz.)
10. Vári Péter: Tanulóink természettudományi tudása egy nemzetközi vizsgálat tükrében (Köznevelés, 1988. 16. sz.)
11. Franyó István: Mit tudnak a II. osztályos gimnazisták az általános iskolai biológia tananyagából? (A biológia tanítása, 1989. 2. sz.)

Az Akadémiai Kiadó és a Közoktatási Kutatások Tudományos Tanácsa gondozásában az alábbi, még vásárolható kötetek jelentek meg:

- Andor Mihály – Liskó Ilona:* Igazgatócserék (85,- Ft)
Vámos Dóra: A képzettség vására (85,- Ft)
Balog Miklósné szerk.: Szociális segítő (85,- Ft)
Kárpáti Andrea: Látni tanulunk – A műelemzés tanítása az általános iskolában (85,- Ft)
Kozma Tamás: Iskola és település (85,- Ft)
Vidákvich Tibor: Diagnosztikus pedagógiai értékelés (85,- Ft)

A kiadványok megrendelhetők:

KÖZOKTATÁSI KUTATÁSOK TITKÁRSÁGA
 1132 Budapest, Victor Hugo u. 18–22.
 1395 Budapest, Pf. 427.

PROBÁLD FERENC

A földrajz az ezredforduló gimnáziumában

(Egy új tantervi koncepció vázlata)

Oktatásügyünk, s ezen belül iskolarendszerünk minden bizonnyal a forradalmi változások, a gyökeres megújulás évtizede előtt áll. A még csak körvonalaikban kirajzolódó elképzelések szerint – úgy tűnik – végre valahára ismét a nyolc osztályos gimnázium lesz az általános műveltséget adó és a továbbképzésre előkészítő legfontosabb iskolatípus. Az aprólékosan kidolgozott és kötelező érvénnyel alkalmazott egységes központi tantervek ideje lejár, helyükbe olyan *kerettantervek* lépnek, amelyek az egyes iskolák önállóságának és a tanári szabadságnak tág mozgásteret biztosítanak. A kerettantervek szerepe mégsem lebecsülendő, hiszen ajánlásaikban, iránymutatásukban ki kell fejeződnie az egyes iskolatípusokkal és tantárgyakkal szemben támasztott *társadalmi elvárásoknak* és az ezekből származtatható *követelményrendszernek*. Az alábbiakban kísérletet teszünk egy olyan földrajztanítási koncepció felvázolására, amely e tantárgy helyének és funkciójának meghatározásához a kerettanterv kialakításakor alapul szolgálhat. A koncepció kimunkálásakor a nyolc osztályos gimnázium igényeit és lehetőségeit tartottuk szem előtt abból a fel-tételezésből kiindulva, hogy a többi iskolatípus kerettanterve megfelelő módosítá-sokkal szintén ezekből lesz levezethető.

A korszerű földrajztanítás céljai és feladatai

A földrajz alapvető feladata mindig is az volt, hogy *tudományosan megalapozott, rendezett* és bizonyos szinten *átfogó, komplex ismeretanyagot* nyújtson a Földről, a különböző kontinensekről, országcsoportokról és országokról, mindenek előtt pedig hazánkról. Ez az ismeretanyag magában foglalja a *természeti viszonyok* (domborzat, éghajlat, vízrajz, talaj, élővilág) leírását és kialakulásuk, kölcsönös összefüggéseik magyarázatát, valamint az adott földrajzi környezetben tevékenykedő *társadalmak* életének, problémáinak, gazdasági aktivitásának bemutatását. Természet és társadalom persze nem függetlenek egymástól: a köztük meglévő sokrétű kölcsönhatás feltárása a geográfia talán legsajátosabb tradicionális törekvése, mellyel mint-

egy összekötő kapcsot képez a természet- és társadalomtudományok között. Ebből egyenesen következik, hogy a földrajz önnön lényegének, a közműveltség szempontjából releváns tartalmának feladása nélkül – erre számos ország elhibázott tanterve szolgált már negatív tanulsággal – *nem olvasható be valamiféle szuperkomplex természet- vagy társadalomismereti tantárgyba*, sőt nem sorolható a természet- és társadalomtudományok merev különválasztását tételező blokkokba sem.

Milyen értékeket kínál a földrajz az ezredforduló ifjúsága számára, mennyiben kell hozzájárulnia a XXI. századi magyar társadalom közműveltségéhez? – Az oktatás tartalmi kérdései és a nevelési célok elválaszthatatlanul összefonódnak egymással, bár az utóbbiak elérése gyakran több tantárgy összehangolt, koncentrált együttműködését követeli meg. A következőkben néhány olyan feladatot emelünk ki, amelyek megoldásában a földrajz szerepét nélkülözhetetlennek ítéljük:

a) *A földrajznak rendszerezett, átfogó, koherens képet kell adnia világunkról.* Olyan szilárd ismereti vázat kell nyújtania, amely lehetővé teszi a *tömegkommunikációs eszközökből* ránk zúduló információk értelmes befogadását, rendszerezését és feldolgozását, a világban végbemenő változások nyomon követését, *korunk gyors társadalmi, gazdasági, politikai folyamataiban való eligazodást*, mi több: kialakítja az ilyen irányú tájékozódás, *önálló ismeretszerzés* igényét és képességét is. Mindehhez feltétlenül szükséges bizonyos *topográfiai ismeretanyag*, valamint a különféle *térképek* tanulmányozásában szerzett jártasság. Erről az alapról kiindulva fokozatosan el kell jutni hazánk, Európa és a világ fő vonásaiban való megismeréséig, végül az egész *emberiség jövőjét érintő sorskérdések* lényegének megértéséig.

b) A geográfia kiemelt feladata a *hazai tájak* jellemzése, kialakulásuk, gazdasági hasznosításuk bemutatása. Az élményszerű megismerésnek itt érzelmi töltést is kell hordoznia: így válhat valóra a *hazaszeretetre nevelés*, amelynek érdekében a földrajz az irodalom- és történelemtanítással együtt hivatott munkálkodni. A tantárgy hagyományai bő lehetőséget kínálnak a *magyar társadalom sokféle időszertű problémájának* megvilágítására. A tárgyalt problémák körét nem pusztán a geográfia, hanem a földrajz tantárgyba szervesen integrálható többi társadalomtudomány együttes kompetenciája határozza meg. Ki kell alakítani az ifjúságban a készséget a *problémák felismerésére, sokoldalú* – az ellentétes nézeteket ütköztetni, mérlegelni képes – *megközelítésére*, végső soron pedig az *önálló véleményalkotásra és –nyilvánításra*, a döntéshozatalban való *tudatos részvételre*. A földrajz tehát a hazafiságra való nevelés mellett így vállalhat igen nagy részt a demokratikus társadalom keretei között sem nélkülözhető, annak igényeihez szabott *politikai nevelésből*.

c) A világ országait már napjainkban is kölcsönös függőségek, interdependenciák egyre erősödő szövevénye kapcsolja össze; hazánk jelene és jövője elválaszthatatlan a szomszéd népektől, Európától, sőt az egész emberiségétől. A földrajz más országok, népek életének megismertetésével a *nemzetközi megértésre és a békére nevel*. Különösen fontos feladat tágabb hazánk, *Európa* részletes bemutatása. (Nem véletlen, hogy az *Európa Tanács* és a *Nemzetközi Földrajzi Unió* 1989. évi utrechti szimpóziuma éppen kontinensünkre vonatkozó földrajzi információk és nevelési célok összhangba hozását, harmonizálását tűzte ki célul, szem előtt tartva már a jövőendő egységes Európának az oktatással szemben támasztott követelményeit.) Az erősödő nemzetközi gazdasági, politikai és idegenforgalmi kapcsolatok

növelik a földrajz tanítás társadalmi fontosságát, hiszen a közvetlen környezetben, sőt a haza határain messze túltekinthető tájékozottságot is az általános műveltség nélkülözhetetlen elemévé teszik.

d) Az emberiség nagy, globális sorskérdései csak nemrégiben kerültek az érdeklődés reflektorfényébe, és a földrajz tanításra merőben új feladatokat rónak. A környezeti világválság okai, tünetei és megoldási lehetőségei, a természeti erőforrások – az ásványkincsek, az energiahordozók, az erdők, a termőföld, a tengerek – ésszerű hasznosításának problémái, a demográfiai robbanás és az élelmezési kérdés, a fejlett és az elmaradott országok közt tátongó gazdasági szakadék áthidalása: megannyi fontos földrajzi témakör, melyeknek helyet kell biztosítani az oktatásban ahhoz, hogy a XXI. század polgárának látóköre és műveltsége megfeleljen az idők követelményeinek. Nyilvánvaló a fentiekből az is, hogy a természet és a társadalom kapcsolata új szakaszba lépett, és e kapcsolat helyes megvilágításában, a lehető legtágabban értelmezett környezet szemlélet kialakításában a biológia mellett a földrajz a fő nevelési felelősség.

e) A természet- és társadalomtudományok határmezsgyéjén kibontakozott geográfia alkotó művelése már régóta elképzelhetetlen *interdiszciplináris együttműködés* nélkül. Még markánsabb a földrajz *integratív szerepe* az oktatásban, ahol számos igen fontos tudomány már csak gyakorlati okokból sem jelenhet meg önálló tantárgyként. A földtan, a hidrológia, a meteorológia, a klimatológia alapfogalmaival és legfontosabb összefüggéseivel a természetföldrajz hivatott megismertetni a diákokat, míg a demográfia, a településtudomány, a szociológia és a közgazdaságtan alapjait a társadalmi (gazdasági) földrajz közvetíti. Különösen fontosnak tartjuk a *közgazdasági szemlélet* kialakításának nevelési célkitűzését; ezt azonban a történelem tanítás – amely alapfunkciójánál fogva szükségképpen sokkal inkább a múltra, mintsem a jelenre összpontosít – önmagában a legjobb szándék mellett sem képes megvalósítani.

Az új tantervi koncepció tartalmi és szerkezeti kérdései

A földrajz gimnáziumi kerettantervének kialakításakor abból indultunk ki, hogy a tantárgy a vázolt nevelési céloknak – melyek a többi tárggyal való koncentrációt is feltételezik – csak akkor képes maradéktalanul eleget tenni, ha az iskolatípus *valamennyi osztályának óratervében önálló helyet kap*. Az egységes, nyolc osztályos gimnázium hosszú idő óta először kínál lehetőséget arra, hogy az *életkori sajátosságokhoz jól igazodó*, egyszerre mind az üresjáratokat, fölösleges ismétléseket elkerülő, következetesen *lineáris tantervi felépítést* valósítsunk meg. Az elmúlt években behatóan tanulmányoztuk tucatnyi ország földrajzi tantervét és tankönyveit, részt vettünk a *Nemzetközi Földrajzi Unió Földrajzoktatási Bizottságának* tevékenységében, összehasonlítás tárgyává tettük a geográfia tanítására szánt órakereteket (1. táblázat), és személyes konzultációk révén igyekeztünk megismerni a külföldi kollégák tapasztalatait, valamint a tantárgy korszerűsítésében érvényesülő új irányzatokat.

E széleskörű előtanulmányok nyomán jutottunk el ahhoz a koncepcióhoz, amelynek ismertetésére az alábbiakban rátérünk.

A földrajztanítás új lineáris rendszerének optimális megformálásához érvek s ellenérvek szembesítésével több alapvető kérdést kell tisztázni; ezek az anyag felépítésére, tárgyalásmódjára, sorrendjére vonatkoznak.

Az első és legfontosabb ilyen kérdés szemléleti: *szisztematikus "területi" földrajz vagy "probléma-földrajz"* legyen, amit tanítani akarunk? A világ különböző országainak földrajz-tanterveiben s tankönyveiben tallózva e kérdés megválaszolásában ellentmondó nézetekkel találkozunk. *A hagyományos földrajz alapelve a területiség, a kontinensek, országok szisztematikus bemutatása; ez az alapelv a legtöbb helyen mindmáig egyeduralgkodik.* (Példaként szolgálhat erre jelenlegi általános iskolai tantervünk is.)

Ettől gyökeresen eltérő "modernista" felfogás jutott érvényre a 70-es években az NSZK-ban és néhány más országban, ahol a hagyományos leíró földrajzzal való radikális szakítást a problémák középpontba állítása és regionális példákon keresztül történő bemutatása révén vélték elérni. Ez a fajta földrajztanítás nagyon alkalmasnak bizonyult a földrajz és a benne integrálódó társtudományok fogalomrendszerének kialakítására, a problémák kiválasztásában, a tárgyalt ismeretanyag összeállításában érzékenyen reagált a *társadalmi kívánalmakra*, s amellet – pontosabban talán éppen emiatt – élvezetes, *életszerű* is tudott lenni. Ugyanakkor a földolgozott témák egymásutánja szinte minden fajta rendező elvet nélkülözött. A mozaikszerű, széteső információhalmazból nem állhatott össze semmiféle egységes, rendszerezett kép világunkról, sőt az egyes országokról – már amennyiben szó esett róluk valamely probléma kapcsán – egyoldalú, hamis képzet alakult ki a diákokban. Bebizonyosodott – és ezt hovatovább az egykori modernisták is kénytelenek elismerni – hogy a *regionális földrajznak méltó, központi helyet kell kapnia* minden észszerű tantervi koncepcióban.

A földrajz nem tekinthet el attól, ami megjelenése pillanatától fogva alapfeladata: hogy rendszerezett és bizonyos szinten teljes, átfogó képet adjon világunkról. Ehhez a képhez alapként felhasználhatók a probléma-földrajz mozaikkockái, de csak ezek rendszerezésével – s tegyük hozzá: *területi rendszerezésével* – jöhet létre az a világkép, az a váz, melybe a későbbi információk szervesen beilleszkedhetnek, s valóban a műveltség alkotóelemeivé válhatnak. Ehhez a vázhoz hozzátartozik bizonyos alapvető topográfiai ismeretanyag is, melyet a probléma-földrajz túlzó hívei következetesen negligálnak.

Jelen tanterv-vázlat nem a "vagy-vagy", hanem az "is-is" elvét érvényesíti a tradicionális-modernista vitában: igyekszik mindkét megközelítés pozitívumait egygyé kovácsolni. A földrajztanítás első három évében (az 1.–3. osztályban) a "modernista" megoldást követi. Ez az az időszak, amikor az alapvető fogalmak bevezetésére sor kerül, és ez az az időszak, amikor a konkrétság, az életszerűség különösen fontos követelmény. A tanterv-vázlat e három év földrajzának tengelyébe a *természet és társadalom (divatos kifejezéssel: ember és környezet) kapcsolatának problémakörét* állítja; elsősorban azt vizsgálja, hogy az *eltérő földrajzi környezeteket* (élettereket, milióket, illetve azok elemeit) miképpen hasznosítják, s alakítják át a *fejlettség különböző fokain* álló társadalmak. Az 1. osztály anyaga a hazai környezet tanulmányozását tekinti feladatául, de néhol túllép a hazai kereteken, s a ma már jól meg-

közelférhető szomszédos országok néhány jellegzetes tájának életét is felvillantja. A 2. osztály anyaga a trópusi és a hideg övekbe, a 3. osztályé a mérsékelt öv különböző környezeteibe vezet. A 4.–7. osztályban az alapjában klasszikus – ám részleteiben dinamikusabbá és problémaérzékenyebbé formált – *regionális földrajz* jegyében egységes rendszerré állnak össze a korábban szerzett mozaikszerű ismeretek, és a már elsajátított alapfogalmak megfelelő keretbe szerveződnek. A 4. osztály anyaga az Európán kívüli kontinenseket tárgyalja, az 5. osztály Európával és a Szovjetunióval foglalkozik, a 6. osztály Magyarország földrajzával ismerteti meg. A regionális földrajz a gazdasági élet szempontjából lényeges természetföldrajzi ismereteket is magában foglalja, bár gerincét a társadalom, s elsősorban a gazdaság bemutatása képezi. *A természetföldrajzi ismeretanyag zömét a kontinensekről adott részletes általános áttekintés hordozza.* Az Európán kívüli földrészekről külön-külön csak néhány fontos ország bemutatása szerepel a tantervben, az *európai államok* viszont mind helyet kapnak az oktatásban, bár az ismeretanyag egy része helyenként – ahol erre mód van (pl.: Észak-Európa) – közös általános jellemzés keretében adható meg. Az országok, országcsoportok bemutatása sem tartalmi, sem sorrendi szempontból nem lehet szabványos: *sajátos, egyedi jellegüket kell kidomborítani, a rájuk jellemző különleges problémákat kell reflektorfénybe helyezni.*

A tanterv kidolgozásának egyik lényeges sorrendi problémája, hogy a *távoli, idegen, egzotikus régiók felől* közelítsünk-e hazánkhoz, vagy *ellenkezőleg: a közvetlen környezetből kiindulva* mind távolabbi országok, kontinensek felé haladjunk. Az előbbi megoldás mellett a tanulók jóval magasabb fokú érdeklődése, az utóbbi mellett a közvetlen tapasztalatszerzés előnyei adják a fő érvet.

Jelen tanterv-vázlat a *kétféle megoldás kombinációját képviseli:*

a) A közelítőtől a távolabbi felé halad mindaddig, amíg valóban *környezeti* jelenségek, alapfogalmak megismertetése és rendszerezése a cél, s a közvetlen tapasztalatokra építeni már csak az életkori sajátosságok miatt is elkerülhetetlen (1. osztály).

b) A távolítótól, az egzotikustól a közelebbi felé tartó irányvonalat követi a tanterv-vázlat túlnyomó része. Lényegében a 2.–5. osztály anyagában végig "izgalmas" külföldi témák követik egymást, vagyis mindaddig ezek állnak előtérben, amíg a spontán érdeklődés a tanulás motivációjában döntő szerephez jut.

c) A befelé, hazánk felé közelítő irány biztosítja, hogy az ismeretek a számunkra lényegesebb közeli területekről magasabb szintűek legyenek, minthogy a már megszerzett földrajzi alapismeretek és az életkor egyaránt mélyebbre ható tárgyalást tesznek lehetővé.

d) A 6. osztályban kerül sor hazánk részletes, átfogó tárgyalására – tehát olyan korban, amely már igen elmélyült, alapos ismeretszerzést tesz lehetővé, másrészt amikor a tanulás már tudatos, vagyis kevésbé függvénye a spontán érdeklődésnek.

A földrajztanítás alapvető kérdései közé tartozik, hogy az *általános vagy a regionális földrajzot* állítsuk-e a művelődési anyag középpontjába. A regionális földrajz kizárólagosságára épülő hagyományos keretben az általános földrajzi törvényszerűségek leszűrése a legrészletesebben tárgyalt országok példájából – elsősorban a haza földrajzából – történik. Az NSZK-ban uralkodóvá vált "modernista" tértudományi szemléletnek inkább az általános földrajz felel meg. Az általános földrajz

szinte kizárólagos rangra emelkedett pl. a 70-es években a nagy nemzetközi visszhangot keltett amerikai *High School Geography Project*-ben is. Az általunk választott megoldás – melynek előzményei hazánk jelenlegi földrajz tantervében is megvannak – *mind a regionális, mind az általános földrajzot tartalmazza*, ám a nagyobb hangsúlyt – s ennek majd az óraszámokban kell tükröződnie – az előbbire helyezi. A sorrendet meghatározó döntő érv: a tanulók a *megismerés induktív útját* követik, az egyeditől jutnak el az általánosig, a konkrétól az absztrakció egyre magasabb fokáig. Az általános földrajznak tehát a regionális földrajzot követően kell a tantervben elhelyezkednie.

Az általános természeti földrajz (a földtudományok alapjainak szintézise) a 7. osztályban kapott helyet; feladata a *környezetvédelem* természettudományi alapjainak integrálása, szemléletformáló összegzése is. Az általános gazdasági földrajz – amely a világgazdaság kulcskérdéseinek földrajzoként fogható fel – a 8. osztályba került. Ez utóbbi anyag *általános törvényszerűségeket* (pl.: telephely-elméleti alapok) ismertet, *fohymatokat* (pl.: urbanizáció, nemzetközi gazdasági integráció) mutat be, világméretű problémák (pl.: élelmezési kérdés, demográfiai robbanás, energia-kérdés, ökológiai válság, stb.) részben jövőre orientált tendenciáit tárgyalja – tehát *nem ágazati földrajz*.

Ezen a ponton tanterv-vázlatunk felépítése nagyjából már előttünk áll. Célszerű táblázatba foglalnunk, és néhány konkrét példán szemléltetnünk, miképpen halad a földrajzi megismerés az *egyedi példákon* bemutatott alapfogalmaktól a *területi rendszerezésen* át az *általánosítás* szintjéig (2. táblázat).

Alapelvek a földrajztanítás óratervéhez

Feltételezzük, hogy a gimnáziumok most kidolgozandó általános kerettanterve nem rögzíti majd mereven az egyes tantárgyak osztályonkénti kötelező óraszámát, inkább rugalmasan kezelhető ajánlásokot ad az iskolák számára. Akár a minisztérium, akár az iskolák döntenek azonban, az *órakeret elosztása mindenképpen kardinális kérdés*. Ezúttal mégsem kívánunk erre vonatkozó konkrét javaslattal előállni, ehelyett jobbnak látjuk azoknak a premisszáknak a rögzítését, amelyek mérlegelésével a földrajznak az oktatásban betöltendő helyét és óraszámát az illetékesek meghatározhatják.

Ezek a premisszák röviden a következők:

a) A földrajz óraszámja Magyarországon az 50-es évek óta mind az általános iskolában, mind a gimnáziumokban felére csökkent, és így a tantárgy szűk lehetőségei, valamint az új fejlemények (pl. világgazdasági nyitás, növekvő turizmus, tömegkommunikációs "információ-robbanás", szaporodó környezeti problémák) nyomán növekvő társadalmi igények, elvárások között ma már szinte áthidalhatatlan ellentmondás feszül; a tanárok örökös időhiánnyal, a diákok túlterheltséggel küzdenek. A földrajz hazai óraszámai nemzetközi összehasonlításban még közepesnek sem mondhatók (v. ö. 1. táblázat). Az időhiány és a földrajzoktatás alacsony hatásfoka jórészt az általános iskola és a gimnázium közötti töréssel, továbbá a tantárgy hely-

telen – szinte mindenfajta koncentrációs lehetőséget kizáró – óratervi elhelyezésével magyarázható. Amennyiben az általunk kifejlesztett lineáris tantervi koncepció elfogadásra talál, az egyszersmind komoly idő-megtakarítást is eredményez; ez esetben – és az óraterv ésszerű kialakítása esetén – a földrajz eddigi általános iskolai és gimnáziumi órakeretének *összegét* a tantárgy eredményes oktatása szempontjából *elfogadható minimumnak* tartjuk.

b) Amint arra már utaltunk: koncepciónk szükségessé teszi, hogy a földrajz a *gimnázium valamennyi osztályában folyamatosan jelen legyen*. Különösen fontos a tantárgy bevonása a *legfelső osztályok* óratervébe. *A földrajz ugyanis nem alapozó, hanem komplex, szintetizáló jellegű tárgy*. A világgazdaság összefüggései nem érthetők meg a történelmi háttér híján, és dőreség lenne pl. földtani, meteorológiai, hidrológiai, környezetvédelmi ismereteket oktatni, vagy gazdasági földrajzi, telephelyválasztási kérdésekkel foglalkozni a szükséges fizikai és kémiai (technológiai) alapismeretek elsajátítása előtt. A sok tudomány eredményeit integráló általános természet- és gazdaságföldrajz bonyolult összefüggéseit egyébként a tanulóknak az életkorral előrehaladó értelmi fejlődése is a felsőbb osztályokba utalja.

c) A színvonalas földrajztanításhoz a természet- és társadalomtudományok igen széles körében jártas, tág látókörű, jól képzett tanárookra van szükség. A nyolc osztályos gimnázium egyik nagy gyakorlati előnye, hogy végre elegendő óraszámot biztosíthatna az egyetemet végzett *egyszakos geográfus-tanárok* foglalkoztatásához is.

Fentiek előrebocsátása után miként lehetne megállapítani a földrajz számára a gimnáziumban biztosítandó optimális órakeretet? A tantervi arányok mindig az adott kor műveltség-eszményét tükrözik. A XIX. századi gimnáziumok óraterveiben pl. a görög és a latin nyelv, no meg a klasszikus auktorok műveinek tanulmányozása foglalt el domináns helyet. Nos, gondoljuk át: a társadalmi célként ma kitűzhető általános műveltségnek vajon mekkora hányada vonatkozik a hazai tájak, városok, valamint jelenlegi társadalmi és gazdasági életünk ismeretére? A XXI. század értelmiségének tájékozottságában milyen hely illeti meg a Földre, a különböző kontinensekre, népekre, országokra, a világgazdaság s az emberiség nagy kérdéseire irányuló ismeretanyagot? A korszerű általános műveltség szempontjából együttesen mekkora jelentősége van a földtudományok (geológia, hidrológia, meteorológia stb.) és a földrajz tantárgyban megjelenő, annak kereteibe integrált társadalomtudományok (közgazdaságtan, demográfia, szociológia, településtudomány) alapjainak? – A kérdésekre a felelet számszerűen – százalékosan – is megfogalmazható vagy legalább megbecsülhető. Ha az eredmény zérus lenne, az annyit jelentene: a földrajznak nincs helye a jövő műveltségképében, következőképp oktatási rendszerében sem. Higgadt, alapos megfontolás aligha vezethet erre a képtelen eredményre; de eljuthatunk segítségével az óraterv arányainak a jelenleginél sokkal racionálisabb, az oktatási-nevelési célok valóra váltásának kedvezőbb meghatározásához.

Osztály	Tantervi tematika	A megismerés útja	1. példa	2. példa	3. példa	4. példa
1.	Természet és társadalom	Magyaro. és közvetlen környezete	Az egyenlítői esőerdőben. (2. o. tantervben alfejezet) <i>Leírjuk</i> , s ennek alapján megismerjük az <i>egyenlítői éghajlatot</i> és magát az <i>esőerdőt</i> . (fogalom-alkotás)	Egy amerikai búzatermesztő <i>farmon</i> . (3. o. tanteevben farmon alfejezet) <i>Leírjuk</i> , milyen és <i>hogyan termel</i> egy tőkés nagyüzemi gazdaság. (új fogalom)	Fővárosunk, Budapest. (1. o. tantervben alfejezet) <i>Leírjuk</i> milyen hazánk fővárosa, <i>hogyan</i> s <i>miből</i> élnek lakói. Kialakítjuk a <i>főváros</i> ill. <i>világváros</i> fogalmát.	Látogatás az esőerdő természeti népeinél, egy kávéültetvényen, egy oázisban, egy arab olajmezőn, Kalkuttában stb. <i>Leírjuk, hogyan élnek, gazdálkodnak a fejlődő országok</i> különböző helyein.
2.		Forró és hideg égőv				
3.		Mérsékelt égőv				
4.	Regonális földrajz	Amerika, Afrika, Ázsia, Ausztrália	Megtudjuk, <i>hol fordul elő</i> Földünkön egyenlítői éghajlat; kialakulásának okát és törvényszerű összefüggéseit (pl. mezőgazdasággal) érintjük.	Megtudjuk, <i>hol termelnek</i> búzát a világon, <i>hol</i> jellemzők a tőkés nagyüzemi gazdaságok, és <i>miért</i> . (kapcsolat az éghajlati adottságokkal, a társadalmi berendezkedéssel, a történelmi fejlődéssel) Megismerjük az USA búzáóveit, s jelentőségüket az ország gazdaságában.	Megismerkedünk a tárgyalt országokban található <i>legfontosabb világvárosok</i> elhelyezkedésével, jellegével, szerepükével.	Megtudjuk, <i>hol</i> vannak Földünkön fejlődő országok, megismerkedünk néhány fontosabb fejlődő országgal (Brazília, Nigéria, Egyiptom) gazdasági földrajzával.
5.		Európa, Szovjetunió				
6.		Magyarország				
7.	Általános földrajz	A földtudományok alapjai + környezetvédelmi ismeretek	<i>Teljes magyarizat</i> : az egyenlítői éghajlat kialakulásáról a nagy földi légkörzés keretében. <i>Összefüggései</i> : más természeti tényezőkkel és a földrajzi övezetességgel és a földrajzi övezetesség törvényszerűségeinek keretében.	A búzatermesztés beágyazódik az <i>élelmiszeri kérdés</i> világproblémájának keretébe (politikai összefüggéseivel együtt).	<i>Általánosítás</i> : milyen a jellegzetes világváros szerkezete, funkciója, fejlődési iránya, környezetvédelmi problémáinak, milyen típusai különíthetők el.	<i>Általános jellemzést</i> kapunk a <i>fejlődő országok gazdaságának ismérveiről</i> s <i>problémáiról</i> , ezek <i>okairól</i> , <i>utkétesükről</i> , s az egész országcsoport <i>világgazdasági</i> és <i>világpolitikai</i> szerepéről.
8.		A világgazdaság földrajza				

1. táblázat

A gimnáziumi földrajz tanítás javasolt kerettantervének felépítési vázlata

Osztály:	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	XIII.	Össze- sen	Ebből re- gionális földrajz%
Ausztria ^{1/}	<u>2</u> ⁺	<u>2</u> ⁺	<u>2</u> ⁺	<u>2</u> ⁺	<u>2</u> ⁺	<u>3</u> ⁺	<u>2</u> ⁺	1 ⁺	-	16	88
Lengyel. ^{2/}	2	<u>2</u>	<u>1.5</u>	<u>1.5</u>	1	1	<u>2</u>	1	-	12	58
Csehszlo. ^{2/,4/}	<u>2</u>	<u>2</u>	1	<u>2</u>	3	<u>2</u>	-	-	-	12	58
Szovjetú. ^{5/}	-	2	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>1.5</u>	-	-	-	10,5	81
Jugoszl. ^{9/}	2	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	-	-	-	12	75
Románia ^{9/}	2	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	1	1	1	<u>1</u>	-	12	58
NDK ^{1/}	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	1	2	<u>2</u>	-	-	13	69
Ny-Berlin ^{6/}	2	2	2	2	2	2	-	-	-	12	kb.20 ^{10/}
NSZK-Rajna- -Pfalz ^{6/}	2	2	2	2	1	1	-	-	-	10	kb.20 ^{10/}
Olaszo. ^{1/}	§	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	2	<u>2</u>	<u>2</u> ⁻	<u>2</u> ⁻	2	16	75
Franciao. ^{7/}	-	1 ^o	1 ^o	1 ^o	1 ^o	2 ^o	<u>2</u> ^o	1 ^o	-	9	61
Finno. ^{8/}	<u>1.5</u> ^o	<u>1.5</u> ^o	1 ^o	1 ^o	<u>1.5</u> ^o	1	1	1	-	9,5	58
Kína ^{1/}	2	2	<u>3</u>	<u>2</u>	-	-	2	-	-	11	45
Japán ^{2/}	x	x	<u>2</u>	<u>2</u>	-	<u>3</u>	-	-	-	7	79
Magyaro. ^{9/}	§	<u>2</u>	<u>2</u> ^{xx}	<u>2</u> ^{xx}	3	<u>2</u>	-	-	-	11 ^{xx}	73

Forrás:

- 1) Haubrich, H. (szerk., 1982)
- 2) Domanowski, R. (1985)
- 3) Lazarov, P. (1984)
- 4) Olasz G. (1985)
- 5) Haubrich, H. (szerk., 1987)
- 6) Haubrich, H. (1979)
- 7) Fábri M. (1988)
- 8) Rikkinen, H. (1982)
- 9) Probáld F. (1984)
- 10) Birhenhauer, J. (1986)

+ = földrajz és gazdaságtan

x = társadalomismeret

§ = környezetismeret

- = egyes fontos iskolatípusokból hiányzó ill. vá-
lasztható tárgy

o = történelemmel és állampolgári ismeretekkel
közös órakeretből becsült érték (Franciao.), ill.
a biológiával közös órakeretből becsült érték
(Finno.)

xx = ezeket az óraszámokat az utóbbi években sok
iskolában csökkentette a heti óratervre való át-
térés.

2. táblázat*

*A földrajztanítás helyzete nemzetközi összehasonlításban
(heti óraszámok osztályonként a 80-as évek közepén)*

* A táblázat az általános iskola I.-IV. osztályában egyes országokban önálló tárgyként szereplő földrajzot nem tünteti fel. A középiskolák közül a táblázat a magasabb képzettséget nyújtó, továbbtanulásra előké-
szítő legfontosabb típusot veszi alapul. A fakultatív tárgyként felvehető földrajz óraszámja csak akkor
szerepel, ha a tanulók jelentős része hallgatja. Az összesítés a környezetismeret és a társadalomismeret
földrajzi jellegű óráit nem foglalja magában. A kétszeri aláhúzás teljesen, az egyszeri aláhúzás részben
regionális földrajzi tartalmat jelez.

VÁMOS ÁGNES

Az iskolarendszer kétnyelvűségének vizsgálati szempontjai

Az elmúlt évtizedekben világszerte megélenkült az érdeklődés a kétnyelvű oktatás iránt. A nyelvészeti, szociológiai, szociolingvisztikai, pedagógiai stb. elemző megközelítések rávilágítottak a téma gazdagságára, mélységére. Sok esetben még a deskriptív eljárásnak is jelentős a hozadéka, hiszen a hatalmas szakirodalom dacára az érdeklődők újra és újra kikerülhetetlen "fehér foltokkal" találkoznak. Ez utóbbiak felszámolása érdekében, valamint az általánosítható törvényszerűségek megtalálásához az egyes országok iskolarendszerének, iskoláinak különböző szempontok szerinti vizsgálata, összehasonlító elemzése elengedhetetlen.

Mindennapi értelemben az alapkérdést a növendék így fogalmazhatja meg: tanulmányaimat csak egyetlen nyelven folytathatom, vagy az iskoláztatás folyamán van-e lehetőségem tanulni valamikor, valamilyen módon, meghatározott eredmény reményében egy másikon is?

A válaszrészletek, ill. lehetőségek összeállításához sokszempontú vizsgálatot kell elvégezni s nem utolsó sorban tudni kell, hogy a kérdést olyan gyermek teszi-e fel, aki a kétnyelvűség értékével már rendelkezik, vagy olyan, aki ezzel még nem, de majd birtokolni kívánja.

Mikor tekinthető egy iskolarendszer kétnyelvűnek?

Egy ország iskolarendszere kétnyelvűségéhez nem feltétlenül szükséges, hogy az egyes intézmények is kétnyelvűek legyenek, elegendő pl. ha a hivatalos nyelveken tanító egynyelvű iskolák működnek. Ennek lehet egyik változata, ha a különböző tannyelvű iskolák csak az intézményhálózat meghatározott szintjéig vannak jelen, s mondjuk a felsőbb iskolák csak a többség nyelvén végezhetőek. Ez esetben újabb kérdés, hogy a nyelvváltás mikor következik be, továbbá az is, hogy intézményesen készítik-e a gyermeket a második tannyelvre.

Egy iskolarendszer kétnyelvűségének vizsgálatakor nem elegendő tudni, hogy alkalmazhatók-e különböző tanítási nyelvek. Választ kell keresni a következőkre is:

- milyen a kétnyelvű oktatásnak az ország oktatási rendszerében elfoglalt helye,
- milyen a tannyelvek szociokulturális helyzete országban belül,
- ki dönt az iskola tannyelvéről,
- mi a tannyelvek alkalmazásának célja,
- milyen a kapcsolat a tanulók anyanyelve és a tanítás fő nyelve között
- melyek a család, az iskola, ill. az iskola környezete, valamint az állam nyelvének összefüggései,
- az iskolában a tanulók nyelvileg homogének, vagy heterogének,
- csak a kisebbségek számára van bilingvis iskoláztatási lehetőség, vagy ún. idegen nyelveken is lehet tanulni stb.

E kérdések alapvető fontosságúak. A válaszokkal megismerhető egy ország valóságos oktatás- és nyelvpolitikai felfogása. Általa könnyen megérthető, hogy nincs ok és következmény nélkül, ha egy iskolarendszer a következőkben felsorolt tannyelvi dominancia-típusok valamelyikét preferálja.

Az iskolarendszer kétnyelvűsége átmeneti jellegű

Az első nyelvet (amelyik gyakorta a tanuló anyanyelve) csak a majdani második tannyelvre való áttérés érdekében alkalmazzák. Nem ritka, hogy ehhez a módszerhez asszimiláló törekvések kapcsolódnak). Ugyanakkor sok esetben vitathatatlán előny-nyel indul a gyermek az iskolában, ha anyanyelvén kezdheti tanulmányait.

Az iskolarendszer kétnyelvűsége asszimetrikus

Mindkét nyelvet használják az oktatásban, de a növendékek anyanyelve csak és kizárólag a szóbeliség szintjén van jelen és alkalmazása korlátozott. A gyermekek csak az iskola (s valószínűleg az állam) nyelvén tanulnak meg írni, olvasni. (Ez az iskolai diglosszia egyik jellemző példája.) Következésképpen, hogy a család nyelve csak a családban, esetleg a család környezetében, azaz csak a helyi érintkezésre visszazorítva hasznosítható. (Sok afrikai országra jellemző.)

Jobb helyzetben, de a nyelvek közötti különbség fenntartását szolgálja az is, ha oktatáspolitikailag determinált tartós tantárgyi asszimetria áll fenn. Ekkor pl. a tanuló anyanyelvén tanulhatja a művészeteket, a testnevelés, a kézműves foglalkozásokat, míg a "tudományokat" a második nyelven, azaz az "ország" nyelven.

E típus valóságos helyzete csak konkrét vizsgálattal, az iskolának az iskolarendszer vertikumában elfoglalt szerepével és lehetőségeivel ítélni lehet meg helyesen.

Az iskolarendszer kétnyelvűsége teljes (totális)

A tanulmányok során korlátozás nélkül lehet tannyelvet váltani. Ez a ritka helyzet akkor áll fenn, ha különböző tannyelvű monolingvis iskolák működnek, vagy az

osztályban zajló tannyelváltás tartalmilag ill. időben kiegyensúlyozott.

A kétnyelvű iskolahálózat vizsgálatát mindig ki kell terjeszteni a bilingvis intézmények adminisztratív státuszára is. (Pl. külföldi intézmény tartja fenn, vagy csak kísérleti állapotban vannak?) Látni kell a kétnyelvű iskolahálózat célját, működését, felépítését, azonos-e az egész országban, ill. valamennyi tanuló számára egyenlő eséllyel megközelíthető-e?

A kétnyelvű tanulmányok gyakorlati lehetőségei a következő főbb elveket szolgálhatja.

A hátránykompenzáció: sok ország kétnyelvű oktatása csak az emigránsok, vagy pl. Afrikában a frissen urbanizálódottak gyermekeinek gyors beilleszkedését szolgálja.

A nyelvgazdagítás: általában a többségi nyelvet beszélő gyermekek idegennyelvtanulásának egyik megoldása.

A nyelvmegőrzés: a nyelvi, vallási, etnikai stb. kisebbségek identitásának megtartását segítő szándék éltetik e típust.

Az iskolarendszer kétnyelvűségének vizsgálata nem lehet teljes a rendszert alkotó iskolák kétnyelvűségének vizsgálata nélkül. Egy ország iskolahálózatára kiterjedő konkrét vizsgálat a következő szinteket kell érintse:

Milyen a tanórák kétnyelvűsége?

A kétnyelvűség legbensőbb szférája gyakorolja a nyelvi fejlődésre a legnagyobb hatást. Itt nemcsak az oktatáspolitikai szándékok ölhetnek testet, de módosulhatnak is az iskola saját tanítási elvei által, nemkülönben a tanár attitűdje, felfogása, nyelvtudása, szakmai, módszertani felkészültsége miatt. (Egy kéttannyelvű iskolában nem ritka eset, hogy különböző anyanyelvű ill. egy nyelvből más-más országbeli változatát beszélő pedagógusok tanítanak.)

A tanórán konkrét formát ölt a tanár-tanuló, tanuló-tanuló közötti nyelvi interakció. Föltehető a kérdések: ki, mikor, milyen nyelven közelít a másikhoz és az milyen nyelven reagál rá? Mi motiválja a nyelvváltást és a tanórai folyamatok mely területére jellemző?

A "tanórák kétnyelvűsége" kifejezés akkor alkalmazható, ha az egyik tanóra pl. tisztán idegen nyelven a másik anyanyelven folyik, de gyakoribb a tanórákon belüli nyelvi váltás: pl. a szakkifejezések jobb megértésére, az összefoglaláskor.

A kétnyelvűség ez utóbbiak esetében egy konkrét tantárgyon belül jelentkezik. A tantárgyi nyelvhasználat vizsgálata természetesen túl is mutathat a tanórán.

A tanórai kétnyelvűség nemcsak a célok, követelmények elérését szolgálhatja. Némely nyelvhasználat ezzel ellentétes hatást is kiválthat: a szóbeliség-frásbeliség arányai terén, a tantárgyi előrehaladás nyelve a fegyelmezés nyelve által, az egyes nyelveken alkalmazható taneszközkínálat korlátai miatt, a tanulók egymás közötti megnyilvánulásaival stb.

A tanórák kétnyelvűsége meghatározza az iskolák bilingvizmusát. De ennek ellenére az iskola szintjén, a tanulás-tanítás folyamatában sajátos minőséget is alkot.

Milyen az osztályok kétnyelvűsége?

Egy konkrét osztály, ill. évfolyam csak akkor tekinthető kétnyelvűnek, ha a tannyelvek váltása tantárgyi megoszlásban megjelenik. A kétnyelvű iskolák kutatói e nyelvváltás arányainak igen szélső értékeit mutatták ki.

Időszakos nyelvváltás: az egyes tannyelvek használata egymást követi. Okozhatja tanárhiány, de lehet előírt módon: heti váltás vagy két óra az egyik, két óra a másik nyelven (Franciaország, Strasbourg).

Tematikus nyelvváltás: bizonyos témaköröket egyik ill. másik nyelven kell tanítani. pl. a magyarországi magyar–idegen nyelvű gimnáziumokban a történelem és a földrajz honismereti részét magyarul, Románia bizonyos magyar iskoláiban e tantárgyakat románul oktatják. De ide soroljuk azt is, ha a szakkifejezések magyarázatánál váltanak nyelvet. (A tematika szerinti nyelvváltás ugyanis a legtöbb esetben koncepcionális eredetű.)

A mindennapokban e fő típusok – sok ok miatt – alvariánsokban, ill. kombinációkban mutatkoznak meg.

Milyen az iskola kétnyelvűsége?

Az iskola nyelvi váltása vertikális

Ha hosszabb időszak (6–12 év.) alatt előbb az egyik, majd a másik tannyelven folyik az oktatás, akkor ezt vertikális nyelvváltásnak nevezzük. Történelmi példák sokaságával bizonyítható e típus léte. Leggyakoribb formájában a tanuló anyanyelvén kezdi és egy másikon (az állam hivatalos nyelvén, valamelyik államilag használt közvetítő nyelven, idegen nyelven stb.) folytatja tanulmányait. A tannyelvváltás ritkán teljes (pl. egyik monolingvisről a másikra térnek át), gyakoribb megoldás a kétnyelvűség bevezetése. (Pl. több külföldi nemzetiségi oktatási példa mellett, az 1931-es sárospataki angol internátus is jellemző. A 8 osztályos gimnázium első négy évében magyar nyelvű tanulás volt, majd ezt követte néhány tantárgy angol nyelvű oktatása.)

Az iskola nyelvi váltása horizontális

Az iskolaszervezés szempontjából rugalmasabb lépéseket tesz lehetővé, ha az egyes tannyelveket egyidőben alkalmazza az intézmény. Így járnak el az ún. párhuzamos iskolákban, amikor az egyik osztályban az egyik, a másikon pedig a másik nyelven folyik az oktatás (*Németország J. F. Kennedy Schule*). Tekintettel arra, hogy ez a képlet – általában – nemzetiségek szerinti elkülönüléssel jár, ezért kialakulása ill. fennmaradása a közreműködők magas fokú toleranciáját feltételezi és stabil demokráciát igényel. A kétnyelvű iskolák többségére a nyelvek tantárgyak szerinti megoszlása jellemző. Itt igen szélsőséges példákkal is szolgálhatunk. A tantárgyak

száma és aránya a lehető legnagyobb szórást adja. Az előzőekben kifejtettekén kívül megjegyezhetjük: egyes iskolákban nem is érvényesül tartós szabályozás; a személyi feltételek alakulása szerint kezdenek tanítani, ill. szüntetnek meg idegen nyelvű tantárgyakat. Másról pl. szigorú elvek alapján, a különböző nemzetek képviselőinek kollaborációjával alakítanak a tantárgystruktúrán (pl. Európai Iskola). Találunk példát arra, hogy szülők kezdeményezésére hozzák létre és véleményük alapján változtatnak egy bilingvis programon (Kanada), de arra is, hogy központi fejlesztéssel indul, és tantárgyi struktúrája lemerevedik (Magyarország). Vitathatatlan, hogy a nyelvek tantárgyak szerinti megoszlása jellemző. Az egyes megoldásokat azonban sok esetben nem lehet – egymáshoz viszonyítva – súlyozni. Értéküket legtöbbször az határozza meg, hogy a felhasználók világosan informálódhatnak feltételekről ill. a tervezett következményekről.

Ha egy iskolarendszer tervszerűen "építkezik", akkor megfelelően gondolkodik a felnövekvő nemzedék anya–második– és idegennyelv–tanulásáról. Ilyenkor az intézményhálózat belső "lépcsőfokai" egymásból következnek ill. egymásra épülnek.

A kétnyelvű tanulmányok megítélésénél, értelmezésénél nem lehet egyetlen szempont szerinti, még oly alapos feltárássra hagyatkozni. Az adatok –összefüggéséből– kiragadott értelmezése ill. értékelése tévútra vezethet. Pl. hiába születik szabályozás a tantárgyak aránya alapján, ha az egyes eredményességi mutatókra a tanórai nyelváltás adott esetben jobban hat.

A kétnyelvű tanulmányok iskolarendszerbeli helye ill. helyzete jellemzi az ország oktatáspolitikáját, benne a kisebbségi és nyelvpolitikát. Az iskolahálózat kétnyelvűségét (ha úgy tetszik multilingvizmusát) vizsgálva bizonyos alapelvektől nem lehet elszakadni: így a kisebbségi és a többségi szándékok azonos kritériumok szerinti feltárástól sem, a kisebbségi és a többségi nyelvtanulás és nyelven tanulás egyedi és összefüggő jelenségeinek elemzésétől, azaz a kétnyelvű tanítás–tanulás fogalmának általános értelmezésétől.

Az összefüggésekre irányuló vizsgálat kimutathatja azokat az ellentmondásokat, amelyek egy adott országban a nyilvánosan megfogalmazott elvek és a valóságos gyakorlat között fennállhatnak.

Láthatóvá válhatnak pl. azok a rendezetlen területek, amelyek a tanári–tanulói praksist zavarják és felmutathatók az értékek. És "sajnos" kiderül az is, hogy mi mindent nem tudunk még a kétnyelvű iskoláról?!

OROSZ SÁNDOR

Kibocsátó tudásszint az általános iskolában

1. Reflektorfényben az iskola

A reflektor fénycsóvjában erős kontrasztokat mutatnak a tárgyak: igen élesek a fények, és nagyon sötétek az árnyak. Aki csak a világos oldalt nézi, annak szeme káprázik, aki meg csak az árnyakra tekint, az rendkívül sötét képet lát.

A magyar iskolarendszer – s leginkább az általános iskola – igencsak gyakran került éles megvilágításba az utóbbi évtizedben. S akik az árnyoldalakra tekintettek, reménytelenül sötétnek látták. Nem kevesen voltak, akik a jobbítás szándékával vetették tekintetüket az általános iskola árnyoldalaira, voltak akik meg divatból.

Divattá vált "...az iskola ma nem képes...", "az iskola ma nem alkalmas..." és hasonló elmarasztaló sztereotípiákkal burkolva közzétenni véleményeket, tapasztalatokat, s ennek következménye egy pesszimiztikus általánosító helyzetmegítélés, egy sötét összkép az általános iskoláról.

Elsirassuk-e ezek alapján ezt az iskolát, mint tették többen (pl. Takács E.: Iskolásirató. Köznevelés. 1989. 28. sz.), vagy próbáljuk (Marx Györggyel s másokkal együtt) többféle megvilágításban keresni értékeit is, például az IEA-vizsgálatok, a diákolimpiák eredményeinek fényében? – Vagy egy reális kép reményében kísérjük meg úgy *átvilágítani*, hogy belső bajait is látva, a tennivalók táruljanak föl első-sorban?

A Megyei Pedagógiai Intézet Veszprémben ilyen átvilágításra vállalkozott, alaposabb helyzetkép-feltárásba kezdett, amikor többfunkciós eredményvizsgálatokat indított el. Ilyen volt az iskolai légkör vizsgálata, s ezek egyike a kibocsátó tudásszint-mérés.

2. A kilépők tudásának vizsgálata

Azt vizsgáljuk a megye iskoláit –tanulóit reprezentáló (380–400 elemszámú) mintákon, a nyolcadik osztályban tanított minden tantárgyban, hogy az *általános iskola*

teljes tantervi anyagának leglényegesebb elemeiből milyen tudással hagyják el a gyerekek az iskolát.

Azokat a tudáselemeket igyekeztük kiemelni, amelyekről feltételezhető, hogy bármely tantervi változás esetén is feltétlenül tudniuk kell az alapiskolát végző gyerekeknek, azaz egy "core-curriculum"-ban, egy (akkor még nem is emlegetett) "nemzeti alaptanterv"-ben s hasonlókból is helyet kell kapniuk.

Két évi előkészítő munka (a mérőlap készítőinek kiképzése, a tananyag mennyiségi-minőségi-strukturális elemzése, szelektálása, a mérőlapok összeállítása, elméleti kontrollja és gyakorlati kipróbálása) után 1989 júniusában az anyanyelv nyelvtanából, matematikából, biológiából és orosz nyelvből, 1990 júniusában földrajzból, kémiából és rajzból végeztük el a megyei reprezentatív mérést, és 1991 május-júniusban zárjuk a sort a fizika, technika, testnevelés és ének méréssel. (Idén azért vesz igénybe több időt a mérés, mert testnevelésből és énekből az osztálykeretben vizsgálható kollektív teljesítmények mellett egy sor tevékenységből minden egyes tanuló egyéni eredményei is vizsgálandók.)

Az eredeti terv szerint történelemből is készültünk mérésre, ez azonban csak akkor lesz aktuális, ha néhány évig nyugalmasabb körülmények között, s valamelyest letisztult tananyagot sajátítanak el a gyerekek. (Az eredmények alapján szükségessé válik néhány kiegészítő mérés, ezekről itt nem lesz szó.)

A reprezentatív vizsgálatban standardizált mérőlapokat és rendszereket a megye minden iskolájának továbbítjuk: hasznosítsák igényeik és lehetőségeik szerint.

3. Az eredmények elemzésének szempontjai

A mérési eredményeket tanévenként külön-külön kötetben adjuk közre. ("Önképzés – továbbképzés" sorozat. Megjelent: Kibocsátó tudásszint Veszprém megye általános iskoláiban I. MPI. 1990. 338 o., Kibocsátó tudásszint II. MPI. 1991. 213 o.)

Ezekben egy tanulmány az általános pedagógiai tanulságokat elemzi az átlagok és a megoszlás alapján a *tanítást* befolyásoló néhány objektív (települési viszonyok, felszereltség) és szubjektív (tanári követelmény és értékelés, alkalmazott módszerek, tanári gyakorlottság) tényező összefüggésében, továbbá a *tanulásra* feltehetően ható egynémely objektív faktor (családi együttlét, otthoni tanulási körülmények) és szubjektív tényező (tantárgyi attitűd, munkakultúra és önértékelés) korrelációjában.

A további dolgozatok minden tantárgyból külön-külön részletesen bemutatják az elért eredményeket (feladatonként és feladat-elemenként is), kutatják a hiányosságok okait, és konkrét útmutatásokat – ajánlásokat igyekeznek megfogalmazni a további munkához.

Az alábbiakban a lezárult 7 tantárgyi mérésből olyan általános eredményeket és tanulságokat ismertetek, amelyek *Veszprém megyére egyértelműen érvényesek, de nagy valószínűséggel általánosabban (országosan) is jellemzőek.* – Ebben a dolgozatban csupán az átlagok és az eredmények eloszlásának bemutatására – elemzésére van mód. A "háttér-tényezők" hatását esetleg egy külön tanulmányban ismertetem.

4. Alap-adatok

Lehető legkevesebb és jól áttekinthető adattal igyekszem jellemezni a helyzetet, előrebocsátva, hogy *a mért átlagok szignifikánsak.*

A tantárgyi mérőlapok többsége két változatban készült, ezek bizonyítottan (szakmailag megengedett túrési határokon belül) azonos értékűen mutatják az eredményeket, azért (az egyszerűbb áttekinthetőség érdekében) adataikat összevontam.

Végeztünk mérést matematikából a 4. osztályban is, ennek alapadatait tartalmazza a kiinduló táblázat, mert esetenként viszonyítási alapul szolgálhatnak. (A relatív szórás minősítése az alábbiak szerint történt: gy=gyenge 0-15 %-ig, k= közepes 15,1 - 25 %-ig, e= erős 25,1 - 35 %-ig, sz= szélsőséges 35% felett.)

Osztály, tantárgy	Átlag x	Szórás ± s	Relatív szórás V	Konfidencia intervallum ±
4. o. mat.	68	19	29 e	2,7
8. o.				
M. nytan	74	15	20 k	2,9
Matemat.	58	24	40 sz	3,4
Biológia	53	17	32 e	2,4
O. nyelv	63	23	37 sz	2,4
Földrajz	58	17	28 e	2,7
Kémia	60	23	38 sz	3,6
Rajz	35	16	47 sz	1,8

1. táblázat

Alap-adatok

5. A tudás általános jellemzői

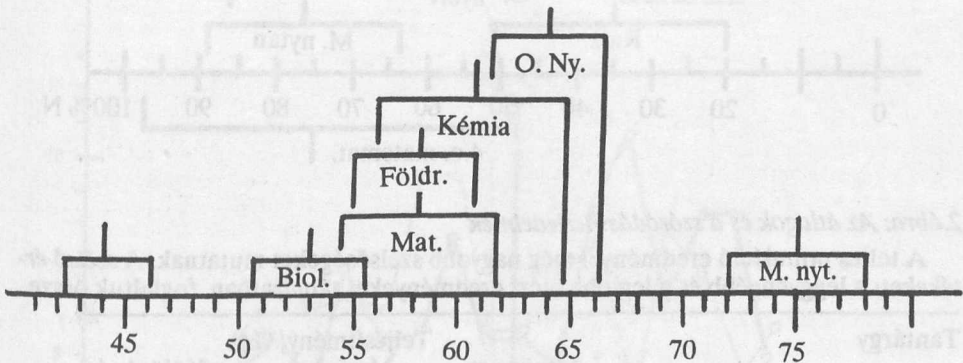
a) A köztudatban elterjedt, hogy nagyon gyenge a gyerekek *anyanyelvi* tudása, azért alighanem meglepő, hogy ebből a legmagasabb az eredmény-átlag. Rögtön hozzá kell tennünk, hogy *a mérőlappal csupán a leíró nyelvtani ismeretek tudását és az elemzési képességet vizsgáltuk, mert az olyan készségek, képességek fejlettségének megállapítására, mint a helyestrás és a fogalmazás, külön mérőeszközt kell összeállítani.* (A közeljövőben tervezzük.) Vagyis nem az "anyanyelvi fejlettségi szintet egészében" mutatja az eredmény, hanem csupán annak egy ismeret-rendszerét. De *ebből* egyértelműen jó az átlag.

b) A tantárgyi eredmények további rangsorát tekintve is akad meglepetés. Ki gondolta volna, hogy *második helyen az idegen (orosz) nyelv átlaga foglal helyet, hisz*

az idegennyelv-tanítás eredménytelenségét is épp eleget kárhoztatják. Megjegyzendő, hogy a beszélni tudást nem mérte a teszt: ez lehetetlen, még akkor is, ha a mérőlap tartalmazott kommunikatív jellegű feladatokat, mint felolvasott idegen nyelvű szöveg hallás utáni megértése, kérdésre válaszadás, kérdések fogalmazása, adott témáról (szituációban) szövegalkotás: mégis csak írásban, nem élő beszédben.

c) Azt is aligha tételeznénk fel, hogy matematikából és földrajzból azonos az eredmény, s hogy mindkettőnél gyengébb biológiából. Végül talán a legmeglepőbb, hogy a rajz átlageredménye a legalacsonyabb e hét tantárgy között. – Ez utóbbihoz annyit itt is szükséges megjegyezni, hogy a teszt nem általában a rajzolás készségeinek fejlettségét mérte, hanem (a tantárgy koncepcionális alapjainak megfelelően) a tér-forma-szín észlelésének – felfogásának a képességét, és hogy miképpen tudnak a tanulók műalkotásokat befogadni, elemezni. Az eredménytelenség itt arra utal, hogy az általános iskolai rajzot tanító pedagógusok többsége nem a tantervi célkitűzésekkel adekvát módon végzi munkáját. És ez is egy nagyon fontos visszajelzés. (Az okokat a tantárgyi eredményt elemző dolgozat részletesen feltárja a hivatkozott kötetben.)

d) Valójában a tantárgyi eredmények rangsorolásának, a különbségek mérlegelésének nem sok értelme van. A reprezentatív minták átlaga ugyanis nem azt jelenti, hogy az adott szám a populáció átlaga, hanem azt, hogy az átlag 95%-os valószínűséggel a konfidencia intervallumban helyezkedik el. Ábrázoljuk ezért egy közös egyenesen a hét tantárgy átlagait a konfidencia intervallumaikban!



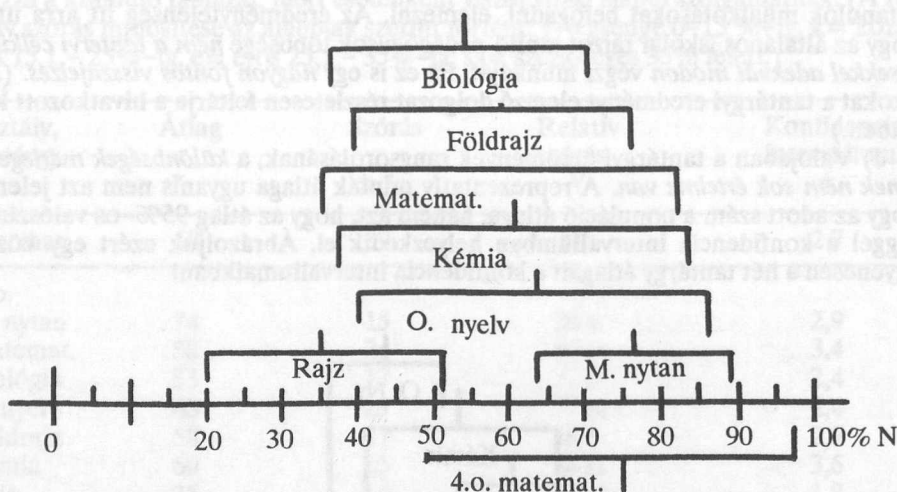
1. ábra: Az átlagok a konfidencia intervallumaiban

Az ábra jól szemlélteti, hogy az átlagok (rajzot és a magyar nyelvtant kivéve) egy jól elhatárolódó tömbben helyezkednek el.

Öt tantárgy: a biológia, a földrajz, a matematika, a kémia és az orosz nyelv eredményei az 50%p és 65%p között torlódhatnak úgy, hogy a földrajz, a matematika és a kémia "fedi egymást", de nincs "távolság" a biológia-földrajz-matematika-kémia, másrészt a földrajz-matematika-kémia-orosz átlaga között sem, csupán a biológia és az orosz eredménye között van némi valószínűségi különbség. Úgy tűnik, sikerült elérni az évtizedeken át megszállottan hirdetett egységet – a középszer színvonalán.

6. Egység a különbözőségben

Az 1. táblázat mutatja a tantárgyi eredmények szóródásának a mértékét is. Mint (a relatív szórásból) látható, a mért hét tantárgy közül egyedül a magyar nyelvtanból közepes az eredmények szórása, a többiből erős és szélsőséges. A szórás terjedelmén belül helyezkedik el (törvényszerűen) a tanulók mintegy kétharmadának a teljesítménye, a fennmaradó egyharmadé (azonos arányban) az alatt és fölött. A 2. ábrán látható, hogy még ennek a kétharmadnak a teljesítményei is milyen széles intervallumban szóródnak.



2. ábra: Az átlagok és a szóródás-terjedelmek

A teljes populáció eredményei még nagyobb szélsőségeket mutatnak. A szélső értékeket: a leggyengébb és a legjobb mért eredményeket táblázatban foglaltuk össze.

Tantárgy	Teljesítmény, %p		Különbség
	Minimum	Maximum	
M. nyelvtan	21	100	79
Matematika	0	100	100
Biológia	13	99	86
Orosz nyelv	10	100	90
Földrajz	18	95	77
Kémia	5	100	95
Rajz	3	85	82

2. táblázat

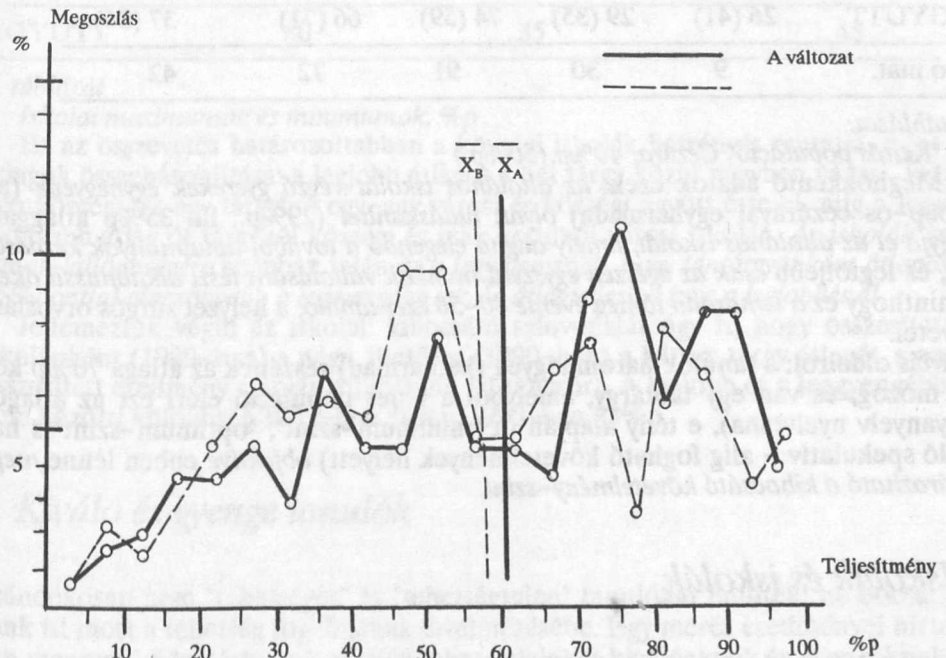
A legjobb és a leggyengébb eredmények

Mindebből világosan látható, hogy a középster szintjén mutatkozó egység mennyire csak látszat-egység, hogy milyen óriási különbségek vannak az egységes általános iskolát elvégző gyerekek valódi tudásában.

7. Kettős populáció

Eddig a különbségek mértékét vizsgáltuk, lássuk most a szóródás jellegét is! Erre az eredmények megoszlási görbéje világít rá legegyszerűbben. Minden tantárgyból megrajzoltuk e grafikonokat, közlésükre azonban nincs hely, csupán azt az egy legjellegzetesebbet, a matematikáét vizsgáljuk meg, amely az általános iskola egyik legfőbb jellemzőjére hívta fel a figyelmet.

Mint látható, az eloszlási görbének az átlag alatt és az átlag fölött is van egy – egy "csúcsa". Az ilyen "kétpúpú" görbe arra utal, hogy a vizsgálatban részt vett tömeg valójában két külön populációt alkot a vizsgált tényező szempontjából. Esetünkben: a 8 éves matematika tananyag, ill. tantervi követelmények teljesítését nézve van egy tömeg, amely ezeket a követelményeket teljesíti, és van egy, amely nem.



3. ábra A matematika eredmények eloszlása

Minden tantárgy eloszlási görbéje mutat az átlag közelében mélypontot, ha nem is ennyire kifejezettet. Ez a tény adta a gondolatot: ha valóban két populáció van

jelen a 8. osztály végén, akkor számoljuk ki külön is a "lemaradók" és a "teljesítők" átlagait. Minthogy az 50%pontnál gyengébb és jobb eredmények átlagát számítottam ki és 60%pont között helyezkednek el, először az külön-külön, majd (némi engedménnyel) csak a 40%p alatti eredményt tekintve "nem-teljesítés"-nek, az ennél alacsonyabb és magasabb eredményt elérték arányát és átlagát számítva állítottam össze táblázatot. (Zárójelben feltüntettem az 50%p-os cezúrával kapott értékeket.)

Tantárgy	Leszakadók		Teljesítők		Különbség $x_2 - x_1$
	Aránya	Telj.	Aránya	Telj.	
	%	x_1	%	x_2	
M. nyelvtan	4 (8)	36 (44)	96 (92)	76 (78)	40 (34)
Matematika	27 (43)	26 (29)	73 (57)	70 (75)	44 (46)
Biológia	26 (43)	31 (37)	74 (57)	61 (67)	30 (30)
Orosz nyelvv.	22 (34)	28 (33)	78 (66)	72 (77)	44 (44)
Földrajz	17 (37)	32 (38)	83 (63)	65 (68)	33 (30)
Kémia	20 (38)	25 (35)	80 (62)	67 (73)	42 (38)
Rajz	63 (84)	25 (30)	27 (16)	52 (62)	27 (32)
EGYÜTT	26 (41)	29 (35)	74 (59)	66 (71)	37 (36)
4. o.mat.	9	30	91	72	42

3. táblázat:

"Kettős populáció" Cezúra: 40%p.(50%p.)

Meghökkenítő adatok ezek: az általános iskolát végző gyerekek egynegyede (az 50%p-os cezúrával egyharmada) olyan tudásszinttel (29%p., ill. 35%p átlaggal) hagyja el az általános iskolát, amely aligha elegendő a további tanulmányok kezdéséhez, és legföljebb csak az egészen egyszerű munkák vállalására teszi alkalmassá őket. S minthogy ez a lemaradó tömeg évente 40–50 ezer tanuló, a helyzet sürgős orvoslást követel.

Más oldalról: a tanulók háromnegyed (kétharmad) részének az átlaga 70%p körül mozog, és van egy tantárgy, amelyből a teljes populáció eléri ezt az átlagot (anyanyelv nyelvtana), e tény alapján (a "minimum-szint", "optimum-szint" s hasonló spekulatív – alig fogható követelmények helyett) objektíve ebben lenne meghatározható a kibocsátó követelmény-szint.

8. Iskolák és iskolák

A tapasztalatok szerint eléggé eltérő tudással rendelkeznek a különböző iskolákból azonos minősítéssel kikerülő gyerekek. Mit mutat egy objektív összehasonlítás ebből a szempontból?

Elterjedt nézet, hogy a községi iskolák eredményei (objektív feltételeik miatt) gyengébbek a városiakénál. Kiszámoltam tantárgyanként külön-külön a városi és

községi iskolák átlagát. Nincs értelme közölni a táblázatot, mivel csak kémiából és rajzból mutatkozott szignifikáns különbség a városiak javára, a többi tárgyból jelentéktelen, illetőleg nem bizonyítható az eltérés, és ötből két tantárgynál (matematika, biológia) a községiak javára. A hét tárgy együttes átlaga a városi iskolákban 58%p, a községiakben 54%p. Minthogy mindkét átlaghoz 2-nél nagyobb konfidencia-intervallum tartozik, nincs igazolható különbség közöttük.

Érdekesebb képet kapunk viszont, ha tantárgyanként a leggyengébb és legjobb iskolák eredményét vetjük össze.

Tantárgy	Maximum	Minimum	Különbség
M. nyelvtan	95 (v)	51 (v)	44
Matematika	79 (v)	25 (v)	54
Biológia	67 (k)	34 (k)	33
Orosz ny.	95 (v)	32 (k)	63
Földrajz	69 (v,k)	46 (k)	23
Kémia	86 (k)	35 (k)	51
Rajz	67 (v)	21 (k)	46
EGYÜTT	80	35	45

4. táblázat

Iskolai maximumok és minimumok, %p

Ez az összevetés határozottabban a községi iskolák hátrányát mutatja, mint az átlagok összehasonlítása: a legjobb átlagot a hét tárgy közül négyben városi, kettőben községi, és egy tárgyból egy-egy városi és községi együtt érte el, míg a legalacsonyabb átlag öt tárgyból községi és csak kettőből városi iskoláé. Az iskolák színvonal-különbségére azonban talán az a legjellemzőbb, hogy tantárgyanként átlagosan 45%ponttal alacsonyabb a leggyengébb iskola átlagteljesítménye a legjobbnál.

Jellemeztük végül az iskolák kibocsátó színvonalát úgy is, hogy összesítettük iskolánként (1989-ben) a négy, illetőleg (1990-ben) a három tárgy átlagát, s az így összesített eredmény alapján állítottunk fel rangsort. A legjobb és a leggyengébb iskola közötti különbség 1989-ben 58%p, 1990-ben 63%p.

9. Kiváló és gyenge tanulók

Szándékosan nem "tehetséges" és "tehetségtelen" tanulókat említék: ne bocsátkozunk itt most a tehetség fogalmának értelmezésébe. Egy mérés eredményei birtokában mennyiségi kritériumok alapján lehet valakiket kiválóaknak és gyengéknek nevezni. Többféle módon határozhatók meg a kritikus határok. Pl. az eredmények szórás-terjedelmének 1,5- vagy 2-szerese lehet az a határ, amelyen fölül teljesítők kiemelkedőknek tekintendők, illetőleg a negatív szórás-érték alattiak gyengék. Az 1989. évi mérés négy tantárgyánál megpróbáltam a másfélszeres szórásokkal számolni, így magyar nyelvtanból 55%p alatt gyenge, 95%p felett kiváló, matematiká-

ből e kritériumok 25 és 90, biológiából 33 és 78, orosz nyelvből 25 és 95%p. Nehézség így összehasonlítást tenni, ezért a 25%p alatti teljesítmény "gyenge", a 95%p fölötti "kiváló" besorolást kapott. Ezek szerint a tanulók megoszlása a következő:

	M. nyelvtan		Matematika		Biológia		Orosz nyelv	
	K	GY	K	GY	K	GY	K	GY
A tanulók hány %-a	4,8	0,5	3,3	18,7	0,4	9,5	7,0	5,7

5. táblázat

A kiváló és gyenge eredményű tanulók százalékos megoszlása

Ezek az adatok is bizonyára okoznak némi meglepetést, például, hogy biológiából milyen kicsi a kiváló eredményt elért tanulók aránya, nyelvtanból pedig a gyengéké, és hogy matematikából a gyerekek csaknem egyötöde tartozik a veszedelmesen gyengék közé. – Más oldalról ezek az adatok is tovább finomítják – részletezik azt a helyzetképet, amelyet az egyes tantárgyi átlagok igencsak elfedtek.

Érdeemes megjegyezni, hogy a kiváló teljesítményt nyújtók 11,7%-a egyetlen tárgyból, 2,3%-a két, 1%-a három és 0,5%-a négy tárgyból ért el kiváló (95%p fölötti) eredményt, és az egynél több tárgyból kiváló tanuló kivétel nélkül mind lány volt. De ez alapján sem mondható ki az, hogy a lányok tehetségesebbek: a kiváló eredmény elérésében "benne van" –nem is kis mértékben – a szorgalom is.

Szintén csak kuriózum, hogy egy tárgyból kiváló és egyből gyenge eredményt produkált a nyolcadikosok 1,2%-a, ebből 0,2% fiú és 1% leány.

Nagyon érdekes mutató az "életkori maximum" ("évfolyammaximum"). Ezt (a JATE 1960-as évtized végén kezdett országos reprezentatív mérései óta) a "felső 2%" teljesítmény-átlagával határozzuk meg. Ez a 2 % mérésben 7–8 tanulót jelent.

M.ny.t.	Mat.	Biol.	O.ny.	Földr.	Kémia	Rajz
99,22	98,51	91,10	99,21	92,71	96,79	79,86

6. táblázat

A maximális teljesítményt elért tanulók (2 %) átlaga tantárgyanként

Figyelemre méltó jelenség, és talán a tantárgyanként kialakult "érték-felfogást" is jellemzi, hogy az általános iskolában talán legfontosabbnak minősülő három tárgyból (anyanyelv, matematika, idegen nyelv) a maximum gyakorlatilag a "hibátlanúság szintje", míg a többi tárgynál ennél eléggé jelentősen gyengébb. Vajon miért? – Azért-e, mert e "fontos" tárgyak tanítására nagyobb gondot fordítunk, netán metodikájuk kidolgozottabb, vagy mert a tanulói és szülői közfelfogás egyezik a pedagógusok értékrendjével? – Vagy a tantárgyak "természetéből" adódik az eltérés?

10. Ok? – okozat?

Mind a tanulónkénti, mind pedig az iskolánkénti vizsgálódás igen nagy különbségeket mutat az "egységes" iskolában. És vajon melyik az ok, és melyik az okozat?

Számtalanszor elhangzik egy-egy tanár, olykor egész testület véleményeként: "Iskolánk (osztályom) eredményei azért gyengék, mert nagyon gyenge a "gyerekszármány" nálunk." De így is kereshetjük az okokat: vajon nem azért gyenge némely iskolák tanulóinak az eredménye, mert gyenge az iskolában folyó munka, alacsonyak a követelmények stb.?

Nem tudnék e kérdésre egyértelmű választ adni. Kétségtelen, hogy olykor egy-egy iskolában (osztályban) a körülmények szerencsétlen összejárása következtében tartósan igen gyenge tanulók tömege gyűlik össze, és ilyen esetben roppant nehéz bármily kicsi fejlődést is elérni. (Gondoljunk csak a halmozottan hátrányos helyzetű települések iskoláira!) De általában nem azért alakul-e így a helyzet, mert a huzamosan gyenge minőségű munkát végző iskolába az igényesebb szülők be sem iratják gyerekeiket?

A fő okokat hajlandó vagyok általában az iskolán belül, az iskolai munkában keresni. Ehhez e mérésből is lehet alapot találni.

Az egyik, hogy a *kettős populációnak* nevezett jelenség *nem eleve adott, hanem a tanulmányi időn belül, az évek folyamán alakul ki.* Ezt jelzik az 1. és a 3. táblázat adatai matematikából. Egyik oldalról nézve: a 4. osztály matematika átlaga szignifikánsan jobb (még) a nyolcadikos átlagnál (1. táblázat), és az eredmények szórása is "csak" erős, és nem szélsőséges, mint a nyolcadikban. (A negyedik es eloszlási görbe sem "kétpúpú" még.) – A 3. táblázat adatai ezt foghatóbban is mutatják: a "leszakadók" aránya a 4. osztályban éppen harmadannyi, mint a 8. osztályban, vagyis négy év alatt megháromszorozódik a lemaradók aránya. (Megjegyzem, e tanév végén arra is választ remélünk, hogy ez a helyzet egyenletes folyamat: regresszió következménye-e, vagy van valahol egy határozott "törésvonal". Ennek felderítésére a közbülső három "metszetben", az 5., a 6., és a 7. osztály végén évfolyamzáró mérést végzünk.)

Egy másik érv, amiért inkább az iskolában keresem a nagy különbségek okát, hogy egyazon gyermekpopuláció maximális teljesítménye a "legnehezebb" tantárgyakban jelentősen jobb, mint más tárgyakban: ez elég határozottan azt a hipotézist alapozza, hogy az eredmények különbözőségét nem kis mértékben a tanítás mikénte okozza.

De a tudás kialakulásához igen sok komponens (ok) járul. Mint az elemzés szempontjainál utaltam, igyekeztünk jó néhány "háttér-tényező" hatását felderíteni az iskola, és a gyerekek részéről: ezekről egy következő közleményben számolok be.

Lehetne például: embertan

I. Miért éppen embertan?

Mert az *ember* még az embernevelésre felkészítő felsőoktatási intézményekben sem válik "fő témává", még annyira sem, mint egy olvasótáborban vagy egy bérmlásra előkészítő kurzuson. Az oktatott speciális "embertudományok" csak az ember "alkatrészeinek" egyikét-másikat mutatják be jól-rosszul, de összeépítésükre nem kerül sor, az egésztől már nem esik szó, a részhorizontokból nem lehet *rálátni* az emberre. Az ilyen ember ilyen olyan oldalát bemutató "lógiai" és "tanok" elsősorban az emberi aktivitás termékeivel foglalkoznak, elsősorban a *hogyanokkal*, s nem a *miérttekekkel*. Szükség van tehát egy olyan – bevezető–alapozó vagy átfogó–összegző – tárgyra, amelynek segítségével "összeáll" az ember, egy olyan embertanra, amelynek tengelyében a *bölcséleti embertan* áll, mely mint gyűjtőlencse felfogja az emberrel foglalkozó szaktudományok (a történelem, a biológia, a lélektan, a szociológia, a néprajz, a politológia, az erkölcsstan, stb.), valamint a művészetek és a mindennapi élet kérdéseit és válaszait, majd *emberképpé* alakítja a mozaikdarabkákat.

Evidencia, hogy az embergyereket az emberi világban a társadalomba bevezető szakembernek elengedhetetlenül szüksége van hiteles és "konvertibilis" emberképre. Közismert azonban, hogy nem éppen felelős és érett személyiségek kerülnek be a tanítóképzőkbe sem, hanem még a kései kamaszkor jegyeit magukon viselő, kiforrott értékrendszerrel, világgéppel, világnézettel nem igen rendelkező fiatalok, s ennek a tárgynak egyik fő célja (ha nem a legfőbb) éppen ezért a *másodlagos szocializáció* megvalósításának hatékony elősegítése. Így töltheti be az embertan tantárgy egyben az önismereti kurzus, és a lelki gyakorlat szerepét is. A tárgy közvetítette *cél-értékek*, az emberléptékűség, a szabadság, a közösségiség, a tudatosság, a felelősség, az énazonosság, a szeretet, olyan *eszköz-értékek* bensővé tételét és megerősítését segítik elő, amelyek egyben az *érett személyiség* jegyei: a valóság hatékony észlelése, önmagunk, mások és a természet elfogadása, rögtönzőkészség, a feladatközpontúság, a távolságtartás képessége, függetlenedés a környezeti hatásoktól, a befogadás állandó frissessége, mély és szelektív kapcsolatok, előítéleteink tudatosítása, etikai szilárdság, ellenségességtől mentes humorérzék, alkotóképesség. Nem csak, s nem is elsősorban az ismeretszerzés tehát a célja ennek a stúdiumnak, hanem inkább az *önművelés* segítése, amely egy-ben *öngyógyítás* is, amikor a hiánylény-em-

ber ráébred fogyatékoságairá, *szembesíti* magát a megvalósítandó eszményekkel, gyakorolja őket és *beépíti* őket önmagába.

II. Milyen tananyaggal?

Hogy mekkora legyen a *tananyag terjedelme* az két tényezőtől függ: a) hogy mennyi időt lehet szentelni erre a tárgyra, b) hogy mennyiben számolhat az embertan más (ezt megelőző vagy párhuzamosan futó) tárgyak (önismeret, erkölcsstan, vallásismeret, pszichológia, szociológia, filozófia, stb.) ismeretére. Ettől függően lehet arányosan vagy egyes részeket elhagyva "kicsinyíteni" az alábbiakban felvázolt programot.

A) Az ember és önmaga (Az ember énkörében)

- 1.) *Az ember testi–lelki egysége.* A test mint a tapasztalás közvetlen tárgya, a világgal való kapcsolat lehetősége (érzékek). Az *egyedi* és a *kifejező* test. A megszüntetve–megőrizve továbbvitt természet. Az *agy* és a *tudat*. (Az ember, aki el tudja képzelni, el tudja mondani, meg tudja csinálni.) A *lélek* mint a test formája, a test mint a lélek élettere. A tudat mint érzékelés, gondolkodás, intuíció és érzelem; mint megismerő tevékenység, azonosság önmagával, szellemi világosság. Empirikus, intellektuális, racionális és erkölcsi tudat.
Az önmagára reflektáló tudat. Testkultúra: sport, aszkézis, egészségápolás, szexuális kultúra. A bioszférát meghaladó arc, tekintet, a tartás. A lét kimondására képes ember. *Egészség és betegség* (egészség és betegség, a betegség mint fogyatékoság, másság, határhelyzet és üzenet). *Fizikum, karakter, vérmérséklet.*
- 2.) *Ösztönök, érzések, érzelmek. Készítettségérzések és a fájdalom, affektusok* (félelem, szorongás, szégyen, vidámság, szomorúság), *orientációs érzések* (tapintat, esztétikai izlés, erkölcsi érzés), *ézelmek* (öröm, szeretet, gyűlölet). *Értékorientáció és érzések* (jó–rossz, kellemes–kellemetlen, jó–gonosz, szép–rút, helyes–helytelen, hasznos–káros). *Indulataink. Akarat és érzelem. Szenvedély.*
- 3.) *A személyiség.* Öröklődés. A *tudattalan réteg.* A neurotikus és a normális személy. A személyiség mint élettani és lélektani egység. A nyilvános, a titkolt, az ismeretlen és a vakfolt én.
Én–azonosság. Szerepek. Én–ideál. Helyzeti és biográfiai én. Ideális és reális én. *A védekező én* (racionalizálás, tagadás, elfojtás, kivetítés és regresszió).
- 4.) *Gyermek és felnőtt.* A korai én: a testi én, a folytonos én azonosság érzése, az ön-értékelés. Az én kiterjesztésének és az én–kép megjelenésének kora (4–6 év). A racionális feladatmegoldás kora (6–12 év), a sajátlagos törekvések kora (serdülőkor). A fiatal felnőttkor mint az intimitás kora. A felnőttkor mint a gondolkodás kora. Az érett kor mint az integritás és az elfogadás kora. *Az érett személyiség:* hatékony észlelés, otthonosság a világban (önmagunk, mások, a természet elfogadása), alkalmasság az új befogadására és a rögtönzésre, feladatköz-pontúság, távolságtartás, függetlenség (a kultúrától és a környezettől), végtelen horizontok, szociális érzés (azonosulás, gyöngédség és együttérzés), mély és válogató

kapcsolatok, tolerancia, etikai szilárdság, ellenségességtől mentes humorérzék, kreativitás, meghittsége alkalmasság, életfilozófia.

- 5.) *Énesség és önösség.* létünk *énközpontúsága* (az egyes szám első személy). Önmagunkra találás a másokban és az *önösség*. Érettség és egoizmus. Az önzés mint szabadon választott visszaesés. A *bűn* mint ösztönünk tárgyainak való kiszolgáltatottság. *Éthosz* és erkölcsök. Individuális bűn, kollektív bűnösség és anoním bűnösség. Rossz készség és rossz cselekedet. A bűn mint tett és mint állapot. Önmagunk, embertársunk és a társadalom (közjő) ellen elkövetett, bűn. Büntudat. Lelkiismeret.
- 6.) *Önismeret, önszeretet, önfejlesztés.* Egoizmus és helyes *önszeretet* (önérzet, önbecsülés). *Képességek* és önmegvalósítás. *Aszkézis.* *Egyediségünk* mint értékünk. A mindenség mint mérce, az ember mint Isten képmása.

B) Az ember és a másik ember (Az ember kapcsolataiban)

- 1.) *Kapcsolatok, "én-az", "én-ő", és "én-te" kapcsolatok.* *Szerepek* és *személyesség.* Különbözőségünk egymásra vonatkoztatottságának átélése. Szeretet-fajták: *önszeretet, szerelem, barátság, szülő és gyermek szeretet, felebaráti (szolidaritástípusú) szeretet, Isten-szeretet.*
Példakép és bálvány.
- 2.) *Kapcsolódás.* Inprinting. *Őszinteség és hazugság. Elismerés* értékelés és tisztelet. A szeretet és *kritika.* Szeretet és *intimitás.* Függőség, konformitás és függetlenség. *Harc, játszma és vita. Empátia. Tekintély* és szabadság (horizontális és vertikális tekintély).
- 3.) *Nemiség és szerelem.* A biológiailag teljesen meg nem magyarázható *nemiség.* Anima és animus. Az ember lényegéhez tartozó férfi-nő kommunikáció. A *szerelem* mint a hiányérzetbe, (erősz), s a személyes (filia) és odaadó szeretetbe (agape) beágyazott nemiség. A szexualitás az emberi lét és értékek szolgálatában. A szerelem mint felelős *döntés.* Próbaházasság és házasság.
- 4.) *Házasság és család.* A férfi és a nő szerep. *Monogámia. Kitartás,* hűség, véglegesség. *Apaság és anyaság. A házaspár. A testvérek. Rokonság.* Család és *otthon.* Hierarchia és kooperáció. *Konfliktusok* és válás. *A nagy család* és a *kommunák.*
- 5.) *Kiscsoport és kisközösség. Pár és csoport.* Együttes élmény. Mintakövetés. A kiscsoport fejlődése és tagolódása. Jelentős személy, bűnbak, társas elvárás, klikk hatás, szociometriai egyensúly. *Közösséggé válás.*

C) Témakör: ember és történelem (Az ember az időben)

- 1.) *Az ember történetisége.* Történet és történelem. Történetiség (a valós szemben a mítosszal) és történelmiség (a létet meghatározó történelem). A *történelmiség* mint esetlegesség és valóságosság. A történelem mint a *választás* lehetősége.
- 2.) *Az ember előtörténete.* Biológiai fejlődés. *Az ember és az állat különbsége* (munka, eszközkészítés, társadalmiság, kommunikáció, tudat, nyelv, memória, modellező képesség, nyitottság, meghatározatlanság, kérdező lény, hiánylény). Az ember társadalmi viselkedésének *természeti alapjai:* a tárgyi-szükségletszerű, a vetélke-

- dő és az önzetlen-gondoskodó mozzanat (az ember a másíknak használója, támadója, gondozója). Az agresszivitás irányíthatósága, a társadalmilag irányított rivalizálás. Veszélyes *antropológiai redukciók*: a szociáldarvinizmus, a tekintélytelenesség, az erőszakmentesség és a perszonalizmus. Az egymással ellentétes természeti alapokat összeegyeztető gyakorlati ész és az ezt kontrolláló lelkiismeret.
- 3.) *Az ember és az idő*. Az idő megélése: szakaszosság és folyamatosság, a kozmikus és a társadalmilag elfogadott (naptári) idő. *A pillanat* mint meghatározott idő. *Az időbeli és az örökkévaló* határán lévő ember (egyedisége és örökkévalósága).
- 4.) *Haladás és fejlődés*. Az ember és a *hagyomány*. A hagyomány mint korlát és mint a további fejlődés lehetősége. A nyelv mint gondolkodásmódunkat meghatározó hagyomány. A hagyományban szereplő előítéletek leleplezése és az előítéletekkel kapcsolatos előítéletes viselkedés. *Mitikus és értelmező* hagyományfelfogás. *Hagyomány és újítás*: konzervativizmus, neokonzervativizmus, reform, forradalom. Megszüntetve megőrzés. *Fejlődés*: új és léttöblet. Fejlődés és bukás. Az egyre bonyolultabb életfeladat vállalása. Gazdasági, technikai, tudományos, szellemi, etikai *haladás*.
- 5.) *Az öregség*. Leszálló és felszálló ág: leépülés és *összegzés*. *A betegség* mint üzenet. Kilépes és átlépés.
- 6.) *A jövő*. A jövő a jelenben: lehetőség, játéktér, vágyakozás, felelősség, tervezés. *Előrelátás*: prognózis, utópia. *Jövőképek*. A jövő és az eljövendő. A közeli, a távoli és az örök jövő.

D) *Ember és társadalom* (Az ember a közösségben)

- 1.) *Személy és közösség*. Egymástól függő és egymásra utalt egyedek. Az *előttünk élők* közösségére épülő életünk. A *másik* mint eszköz és érték. A csoportok közössége és a csoportönzés. Egyén és csoport kölcsönhatása. *Közösség és társadalom*. Elsődleges (vérségi), másodlagos (szakmai tevékenységi) és harmadfokú (egyéneknek mint személyeknek tudatos egyesüléséből származó) közösségek. Életmód- és értékrend-alapú közösségek. *A nemzet*.
- 2.) *Társadalmiasulás*. A társadalmi folyamatok: externalizáció, objektiváció és internalizáció (a társadalom tagjává válni). A gyermekkori elsődleges szocializáció (kognitív és érzelmi tanulás) és a már szocializált egyént új metszetekbe bevezető másodlagos (intézményes) szocializáció. *Szerepek* elsajátítása. Tanoncidő. *Azonosulás* másokkal, mások közösségével és a társadalommal. *A fontos mások*, aktív részvétel (alkudozás-sorozat). Krízis-helyzetek, pálfordulás, újjáértékelés. Az individualizmus mint nem sikerült szocializáció.
- 3.) *Egyenlőség, rétegződés*. A sokféleség egyenlősége és egyenlőtlensége. *Osztályok*, rétegek, csoportok. Kiegészítés és alá-fölé rendelődés. A többség hatalma és a kisebbség joga. *Érdekek* (aktuális és távlati érdekek) érvényesítése. *Társadalmi mobilitás*.
- 4.) *Intézményesülés*. Ismétlés és *modell* (a döntés terhe alóli felszabadulás). A modellek hozzáférhetősége és az ellenőrzés. Az intézmény *legitimizálása*. Intézmények integrálódása. A tudáskészlet lerakódás és a *tradíció*. A társadalmat képező *szerepek* mint az intézmény előfeltételei. A szerepek mint érték és mérték tudása. *Munkamegosztás*, specialisták. *Elméletté* váló legitimizációk. A mindennapok

- valóságában érthetetlen területeket megvilágító *szimbolikus értelmi világok* (mitológia, teológia, filozófia, tudomány). *Társadalmi szervezetek* mint az értelmi világok támasztékai. *Ideológia* (a hatalmi érdekekkel ötvözött valóságmeghatározás).
- 5.) *Munka és alkotás*. Emberi és állati *munka*. Az emberi munka mint a *céltételező* eszközhasználat magas foka. Az *önkifejezésre* alkalmas és az elidegenítő munka. *Szaktudás* és szakosodás. A termelt *javak* elosztása. *Gazdaság, vállalkozás*. Erkölc és *jogrend*.
 - 6.) *Életmód, életminőség, értékrend*. Az élet hogyanja, milyensége, miértje. Életmód és társadalmi-gazdasági helyzet. Életmód és értékrend. Munka- és *szabadidő*. A tevékenység-szerkezet. Életmód, kultúra, népszokás. Értékválság, értékhiány.
 - 7.) *Kultúra, művelődés, művészet*. A kultúra mint a *létezéshez* szükséges állapot, mint *nyelv* és nyelvek, mint az emberi életet *biztonságossá* és tartóssá tevő, az embert az emberhez és a természethez kapcsolódó *jelrendszer*, mint a társadalmi viszonylat *szabályozó eszköz* mint a világ és önmaga modellje. Hagyományos népi autonóm (magas) és heteronóm (szórakoztató, alkalmazott) kultúra. A kultúra mint *művelés* és *művelődés*. A művelődés mint öngyógyítás. A művelt ember mint saját magával, embertársaival, a természettel és a végtelennel *harmóniában* lévő ember. A *művészet* mint érzékletesen megjelenő pozitív utópia. A *tömegkultúra* mint zárt ideológiájú másik világ.
 - 8.) *Közélet, politika*. A magánéleteket összehangoló, a korporativizmus szintjén megmaradó *közélet*. A politika mint a *hatalom* megszerzésére és megtartására irányuló gyakorlat.
A hatalom mint a tényleges döntések birtoklása. Az *uralom* és összetevői a bürokratikus, a technokratikus, a tudományos és a demokratikus ész szakszerűsége. A *demokrácia* mint érdekképviselő és mint érdekérvényesítő törekvés, mint a másként gondolkodók szabadsága.
 - 9.) *Értelmiségi lét*. Szakemberek és értelmiségiek. Az értelmiségi mint *átfogó képpel* rendelkező, mint *kultúraközvetítő*, mint *legitimátor*.

E) Az ember és a világmindenség (Az ember a kozmoszban)

- 1.) *A világra nyitott lény*. A világrendbe *beilleszkedő* (mikrokozmosz) és a világból kivetett *autonóm* ember. Az ember *nyitottsága*: az állat külvilága és az ember világa. A "Mire való? és a "Mi?" mint az ember és az állat "nézőpontjának" különbsége. Minden tevékenység: ember és világ kölcsönhatása. *Természetes* és *mesterséges* világ. A kultúráját is túlszárnyaló ember. A *végtelenre nyitott* ember.
- 2.) *Megismerés, tudás, megértés*. A megismerést is megelőző cselekvés-képesség. A *mindennapi tudás* (a rutinvalóság) mint sötét háttér előtti világosság. A világ mint *valóságok* sokasága és a ráfigyelés átállítása. A *társadalmi tudás*, a tudás megosztása. A tudás *érvényessége*. Az *előítélet* mint a megértés feltétele. A *megértés* mint részesedés a közös értelemben, és mint a szöveg önmagunkra való alkalmazása. Az *értelmezés* mint a megértés része. A *tapasztalat* mint a tudás feltétele. A tapasztalatlanság mint a tapasztalat feltétele.
- 3.) *A nyelv*. Az itt és most szándékain túlmutató *jelek* és jelrendszerek. A *tipizáló* és *elszemélytelenítő* nyelv. Az értelmes egészé *integráló* nyelv. A művészeti, tuda-

mányos és vallási szimbólumrendszerek és összekötésük a mindennapok világával. A *nyelvi tagolódás*. Nyelv és kultúra: a kultúrák mint nyelvek.

A végés és mulandó fölé emelő nyelv. A mindennapi tapasztalat dogmatizmusa és a *reflektált gondolkodás*. A *képzelet* teremtőképessége.

4.) *Ember és természet*. A *kozmosz* és a *természet*. (A természet mint értelmes egész.)

Az ember mint kizsákmányoló és mint megbízott. Birtoklás, alakítás, szabályozás, együttélés, gondoskodó irányítás, felelős felhasználás. A természet jogai: bioetika, technoetika, környezeti etika.

5.) *Szabadság, választás, döntés*. A *meghatározottság* mértéke: genetikai program, természeti és társadalmi környezet, viselkedés-minták.

Egyetlen emberi faj és *plaszticitása*. A valamitől és a valamiért való *szabadság*: a negatív szabadság és önmagunk birtoklásának viszonylagossága. A meghatározottság és szabadság dialektikája: viszonylagos elkülönülés, viszonylagos hatalom. Túllépés a létezőkön, önmagunk vállalása, transzcendentális szabadság, a választás szabadsága. Egyéni és egyén feletti, feltétlen és föltételes szabadság.

Egyéni szabadság és közösség iránti elkötelezettség. Alapvető *döntés* és aktuális *választások*. Az *eldologiasodás* mint az objektívizáció túlterjesztése, (amikor az ember elfelejti, hogy a világ társszerzője). Elidegenedett világ, mint hamis tudat.

6.) *Biztonság és bizalom*. A bizalom mint bemerészkedés az ismeretlenbe. Kapcsolat

a ki nem ismerhető, rejtett dimenzióval rendelkező személlyel. Óvatosság, kételkedés, ellenőrzés, bizalmatlanság, szorongás. A kielégíthetetlen biztonság-igény és az eredendő bizalom ütközése. Bizonyosság, elbizakodottság, rendelkezés, uralkodás. Bizalom és információ (gazdálkodás az információval). *Remény* és önáltatás. *Optimizmus* és *pesszimizmus*. Felhőtlen és felelőtlen optimizmus, érzékenység a veszélyeztetettségre. Végesség és remény.

7.) *Világkép, világnézet, értékrend*. Kép a természetről, *modell* a világról. A *vallás* és a

tudomány világképe. A világnézet mint választás a kínált világképek közül, mint az egyéni hit és a világ dialógusa. *Tudomány* és világnézet, *filozófia* és világnézet. A világnézet befejezetlensége. Az *érték* mint a tudatos pozitív megerősítés tárgya és mint a felismert jó. Az *értékrend* mint belső szabályozórendszer. Az értékrend mint életfilozófia, életvitel, viselkedés és ideologizálás. Cél- és eszközértékek.

8.) *Az ember mint szintézis*. Végesség és végtelenség, szabad és meghatározott, természeti és szellemi, magányos és társas, hiánylény és beteljesedésre törekvő lény, biztonságot kereső és kockáztató, történeti és maradandó.

"Az ember nem egyéb, mint" – és "az ember egyéb, mint" – típusú ember-meghatározások.

F) *Az ember és a végtelen* (Átlépés másik világokba)

1.) *A vágyak*. Az ember mint befejezetlen, mint hiánylény. Elégedettség és *nyugtalanlás*. Reális elképzelések és *illúziók*. Vágyakozás, álmodozás, fantáziálás. Az éltető lehetetlen és elérhetetlen.

2.) *A rend*. Káosz és kozmosz. A rend igénye. Formális és lényegi rend. A szülő világpépítő és védelmező szerepe. A valóság rendjébe vetett *ősbizalom*.

3.) *Öröm, játék, ünnep*. *Öröm* és *boldogság*. Csúcsélmények. *Öröm*, és *gyönyör*. A kapcsoló és bekapcsoló *játék*. Játék és alkotás. A komoly világ múltó és a játék

- megálló ideje. Az ünnep szent ideje. Ünnep és közösség. Ünnepi szemlélődés és ünnepi cselekvés.
- 4.) *A humor. A komikum*, mint a szellemi és az érzékelhető világ alapvető eltérésének érzékeltetése. Komédia, tragikomédia, groteszk, ironia, nevetés és együttérzés, nevetés és távolságtartás. Nevetés és kinevetés, öngúny és kigúnyolás. A nevetés mint a szükségszerűség és a meghatározottság relativizálása. Humor, derű, és bölcsesség.
 - 5.) *A szépség*. A természeti, a művészeti és a viselkedésbeli szépség. Szépség és harmonia. Szépség és igazság. Szépség és katarzis.
 - 6.) *A szeretet*. A szeretet mint helyeslés, jóváhagyás. A szeretet mint elfogadás. Az adni és a kapni akaró szeretet (erősz és agape). *Részvét és együtt örülés*. Az érzéket az etikai és a szellemi összekapcsoló szeretet. A szeretet mint önzetlen önbeteljesítés.
 - 7.) *A remény*. *Életöszton és gyermeki remény*. A remény mint a halál tagadása a hétköznapi életben. Válaszok a végességre (aktivitásba menekülés, érték létrehozása, apátia, az utódok és közösség fennmaradása, az utókor hálája, intellektuális feldolgozás, sztoikus rezignáció, örökélet reménye, szeretet).
 - 8.) *A transzcendencia*. Az önmaga fölé emelkedő ember mint transzcendens lény. A transzcendencia mint a másik és mint a meghaladotthoz is hozzátartozó létartomány. A transzcendencia mint tudatunkon túllévő, mint intuíció és absztrakció, mint a létezők többévalása, mint az emberi megismerés és akarás átfogó horizontra való irányulása, mint szent és titok, mint Isten.
A transzcendencia mint a végesség átlépése közben megérzett végtelenség. *Hit és istenhit*. *Hit és vallás*. A homo religiosus és a szekularizált ember.

III. Milyen módszerrel?

Alapozó vagy összegző tárgyként képzelem el az embertant. Egyik esetben bevezet az embertudományokba, a másik esetben lehetőséget adhat arra, hogy a hallgató egyrészt *alkalmazhassa* mindazt, amit az előző években tanul az embertudományokból, másrészt arra, hogy *szintézist* alkosson. Egyik esetben sem bölcséleti előadás-sorozat, hanem egy több embertudományban is jártas bölcs vezette (animália) *beszélgetés* lehetne a legalkalmasabb megvalósítása ennek a tárgynak. Ideális esetben *kiscsoportos* beszélgetés, de elképzelhető nagycsoportos változata is (amelyben persze valamivel kisebb lesz az egy főre jutó aktivitás). A beszélgetések *kiinduló pontja* egy *probléma*, amely megjelenhet bevezető *elmélkedés*, *személyes élmény* (életprobléma, művészi élmény, átélt konfliktus, vitatott kérdés), *közös élmény* (körkérdés, művészi alkotás, dramatikus játék, olvasótáborokban honos "hökentés"), *feltárt tényanyag* (a témakörbe vágó tények, adatok, "kipreparált valóságdarabok", kutatási eredmények, a hallgató kutatásai). (Szokásokat, eseteket, véleményeket, konfliktusokat és döntéshelyzeteket gyűjthetnek saját körükből, a városban és a környező falvakban, a gyakorlóiskolában, stb.) A cél: a hallgatóság problémáiból és élményeiből kiindul-

ni, hogy a stúdium mint öngyógyítás hatékony lehessen. A bevezetőkből elhangzó kérdések, tények és élmények adják a beszélgetés alapját.

A különböző értelmezések és nézetek képviselői idézetek formájában, a hallgatók által képviselve, illetve mint ajánlott olvasmányok jelennek meg. Mint az ördög ügyvédje egy-egy erre felkészülő hallgató képviselhetné egy-egy tudományág vagy kutatási terület illetve egy-egy világnézet és világnézet szempontjait. Az előadást pótló beszélgetésben minél többféle válaszkísérelt hangzana el, köztük a hallgatók és a beszélgetést vezető tanár saját elképzelései is, s a hallgatóknak módjukban lenne a le nem zárt beszélgetést egymás között folytatni, hozzáolvasni.

A stúdium *gondolatmenetének* megszerkesztése is lehet közös munka. Az általam leírt csak egyik lehetséges variáció, a sorrend, a tagolás ettől akár lényegesen eltérő is lehet. Felfűzödhetnek a témák például az érett személyiség tulajdonságaira, de hozzá lehet igazítani a hallgatókat leginkább izgató kérdésekhez is. Ez esetben a közös munka egy *problématár* összeállításával kezdődne, (amelyikben például ilyen kérdések szerepelhetnek: Hazugság-e jobbik énünk? Lehetek-e büszke szerénységemre? Mennyire szerethetem önmagam? Miben közös a közösség? Meddig tarthat a hűség? Férfias-e az agresszió? Lehetnek-e egyenlők az egyediek? Honnan hová haladunk? Jól-lét-e a jólét? Mihez képest érték az érték? Tagadás-e a pesszimizmus? Káros-e a szenvedély? Lehetek-e szerepeimben személyes? Szabadon választhatjuk-e korlátainkat? Ki kell-e irtani előítéleteinket? Mi fér bele a harmóniába? Van-e értelme a szenvedésnek? Erkölcstelen-e a hatalom? És természetesen ezek konkrétabb és személyesebb, elvontabb és tudományosabb megfogalmazásai.)

Ezután következhet a problématár a tárgy valamint a koncepciójának és "tartalomjegyzékének" szembesítése, majd kialakul a program, amelyben akár olyan kérdések is szerepelhetnek, amelyek ebben a tervezetben nem.

A beszélgetéseket, természetesen meg-megszakíthatja egy-egy más típusú együttlét (egy-egy részletkérdést megvilágító előadás, interjú és beszélgetés, egy-egy embertani kérdés szakértőjével, megszemélyesített "embertanások" kerekasztal beszélgetése és egyéb dramatikus formák. Többféle változata elképzelhető tehát a beszélgetésnek, amely semmiképpen sem tudományos értekezés, a moralizálás, az ígéhirdetés, a lelkizés). Ez persze koránt sem zárja ki a személyes, az erkölcsi álláspontot képviselő, a világnézeti meggyőződést érzékeltető megnyilatkozásokat.

IV. Milyen taneszközökkel?

A fő taneszköz a *könyvtár* legyen. Összeállítható *szöveggyűjtemény* a nehezebben elérhető forrásokból. Valószínűleg szükséges lesz egy-két antropológiai alapkönyv *lefordítása*. Érdemes lenne összegyűjteni és rögzíteni a kérdéseket, a megvitatott eseteket, az illusztrációul szolgáló tényanyagot, s ebből *segédkönyvet* készíteni.

Fontos eszközei lehetnek a stúdiumnak, a vitaindítóban alkalmazható *hangfelvételek*, rövidebb *dokumentumfilmek*, (amelyeket a hallgatók készítenék). Fel lehetne használni a *poszterelőadásokat*, a különböző véleményeket kifejező "tacepaokat".

V. Milyen követelményekkel?

A követelmény-szint megállapítása sokban függ attól, hogy bevezető vagy összegző (vagy esetleg végigvonuló) tárgy lesz-e az embertan. A legfőbb követelmény a valamiféle *emberkép kialakítása*, amely természetesen személyes, de *reflektált*, tehát *kifejthető és megvédhető* is. Tudnia kell a hallgatónak – legalábbis alapfokon – a különböző embertudományok megállapításait *integrálni*, az egyes megközelítéseket másféle megközelítések (elsősorban a filozófiai antropológia) segítségével *értelmezni, kritizálni, kiegészíteni*. Tudni kell (ezt inkább akkor, ha a stúdium összegező jellegű, az embertant *gyereknyelvre* fordítani, legalább is alapfokon.

VI. A kártyák felfedése

Most árulom csak el, hogy ez az írás a tanítóképző főiskolákra ajánlott embertan ismertetése. Két évvel ezelőtt írtam, Zsolnai József, Kocsis Mihály és Deme Tamás felkérésére. Azóta megvalósult ez a tantárgy előbb a jászberényi, majd a sárospataki és a szentesi főiskolán, kipróbálásra került a 12 osztályos Kodály kórusiskola 8. és 9. osztályaiban. Az első lépéseket megtettük, úgy tűnik az elképzelés működőképes. Most következne az alaposabb kidolgozás, a különböző korosztályokra (első elemi-től!) alkalmazása, az embertan tanítására vállalkozók "bevezetése", belőlük műhely létrehozása. Az ötleten és az első lépéseken kívül magam még az "Íme, az ember" c. könyv megírásával járultam hozzá az "emberszelidítéshez". 1990. decemberétől az *Országos Közoktatási Intézet Pedagógusképzési Központja* munkatársaként továbbképző tanfolyamot és pedagógiai műhelyt "animálok" 30–40, az embertan valamelyik változatát kipróbálni vagy bevezetni óhajtó "értékközvetítő" (pedagógus, lelkész, népművelő, művész) számára. Akad köztük, aki elemiben, aki napköziben, aki hittan helyett vagy annak keretében, aki főiskolán, aki erkölcstannal, önismerettel vagy társadalomismerettel ötvözve képzei el az embertant.

Szívesen látok mindenkindet útitársnak, szívesen átadom a zászlót alkalmasabb pedagógusnak, folytassuk tovább együtt!

A 7-8. osztályos oktatási program széthúzásáról

Napjainkban lépnek ki az általános iskolából a 70-es évek végén született nagylétszámú évfázatok, s lépnek be a 80-as évek demográfiai hullámvölgyének 125-130.000 fős évfázatai. Az előttünk álló 5 évben, 1996-ig a ma 1080.000 fős tanulólétszám 13-14%-kal, 130-150.000 fővel csökken.

Ez a létszámcsökkenés lehetővé teszi az oktatás körülményeinek javítását, ugyanakkor csak egyetlen részterületen beszélhetünk bőségről: a 90.000 általános iskolai pedagógus az 1.3 milliós csúcslétszámot szolgálta ki. Ma 12 tanulóra jut egy tanár, a jelzett létszámcsökkenés tehát, ha ezt az arányt állandónak tekintem, kb. 12.000 pedagógus állását veszélyezteti.

Sokkal rosszabb a helyzet a tanteremellátással. Az MM. Stat. Tájékoztatója szerint (Általános iskola, 1990) az 1989. szeptemberi 46.146 tanterem közül 3504 váltakozva használt (7,6%) és 3.855 (8,4%) szükségterem.

A tanulólétszám 13-14%-os csökkenését szembeállítva a váltakozva használt és a szükségterem, $(7,6 + 8,4 = 16\%)$ nyilvánvaló, hogy az alacsony létszámú évfázatok áthaladása legfeljebb a szükségterem megszüntetését és a délelőtti/délutáni oktatás csökkentését eredményezi, s nem jelenti azt, hogy országos szinten átfogó iskolaszervezet-módosulás háttéréként is felhasználható szabad kapacitás jön létre.

A társadalmi feltételek változása

Úgy tűnik, hogy a rendszerváltás felerősítette az általános iskola, mint intézmény elleni támadásokat. Ezek a támadások elsősorban az archaikus iskolaszervezetet restaurálni kívánó csoportok, az általános iskolát a kommunizmussal azonosító, s ezért elvető körök, a gyermekei helyzetét az elkülönítéssel javítani kívánó értelmiség, s az angolszász liberalizmus eszméire hivatkozó szakmai csoportok oldaláról jelentkeznek.

A legújabb két alapidokumentum, a Gázsó Ferenc vezette munkabizottság által összeállított törvénytervezet és a Munkaügyi Minisztérium törvénykonceptiója egy-

aránt az általános iskola, mint intézmény funkcióvesztését tekinti kulcselemének, megszüntetve az általános iskolai végzettség szakmai továbbtanulásra jogosítását.

"A gazdálkodó szervezet gyakorlati oktatásra vonatkozó tanulószerveződést azzal köthet, aki

- a közoktatási törvényben meghatározott alapműveltségi vizsga követelményeinek eleget tett, -"

(A szakképzésről szóló törvény szakmai tervezete 16. oldal. 1991. június)

Egyébként ez az alapvizsga további meglepetéseket is tartogat a közeljövő oktatáspolitikai számára. A törvénytervezetek szerint csak "a szakképzés legtöbb formájába bekapcsolódó tanulótlól.. követhető meg... (A tanulmányaikat érettségire felkészítő iskolákban elkezdő tanuló esetében az iskola dönti el, hogy megköveteli-e ennek a vizsgának a letételét.)"

(Közoktatási törvény szakmai tervezete 29. oldal)

Tehát az alapvizsga csak a hagyományos szakmunkásképzésben lesz kötelező. A prognózisok szerint a 90-es évek második felében a hagyományos szakmunkásképzésben továbbtanulók aránya az évfázatokban 33-35%-ra csökken. Ugyanakkor az érettségit adó középiskolák az évfázatok 60%-át veszik fel. (Látva a gazdaság kivonulását egyes szektorokból, s a szakképzéspolitikai prioritásait, valószínű, hogy a prognózisok reálisak.)

Ekkor azonban azt a csoportot kötelezzük az alapvizsga letételére, amelyik erre nem képes - illetve csak a könnyített vizsgát tudja letenni. Ezt a tényt mindenképpen figyelembe kell vennünk vizsga koncepciójának kialakításakor.

Az általános iskolával szemben megnyílvánuló idegenkedés talán legfontosabb oka az a kellemetlen kudarcélmény, amit az általános iskolában a ma kisgyermeket nevelő szülők tekintélyes része diákként és szülőként átélt, s amelyet egy a NAT készítésében résztvevő szakember úgy fogalmazott meg: "A 78-as reform a szaktudományok és a pedagógia összeesküvése volt a gyermekek ellen."

A gazdasági feltételek

A költségvetés biztosította fejkvóta az általános iskolák működési költségeinek csak egy részét fedezi. (Budapesten 66%-át). (Sáska G.: A főváros és a közoktatás költségei. Magyar Hírlap 1991. július 9.)

Ebben a helyzetben az önkormányzatok csoportok összevonására, pedagógusok elbocsátására, bizonyos szolgáltatások megszüntetésére, szélsőséges esetben iskolaépületek eladására kényszerülnek.

A **munkaerőpiac** is új kihívásokat fogalmaz meg az általános iskolával szemben. A vállalatok magatartása mind a betanított munkásként jelentkező mind a hagyományos szakképzésbe bekapcsolódó fiatalokkal szemben megváltozik. A követelések a 16 éves korig tartó általános képzés kiterjesztésében fogalmazódnak meg.

Az oktatáspolitikai ebben a sokszor ellentmondásos térben keresi a helyét. Megpróbál alkalmazkodni a rendszerváltás után hatalomra került pártok vélt elvárásaihoz. Az alapkategória a kopromisszum. A Gázó-féle törvénytervezetből kiolvasható a komprehenzív iskola koncepciója, de a nyolc osztályos gimnázium is. Meg-

engedem, amit akarsz, de te is engedd meg, amit én akarok. Tulajdonképpen a sokféle olvasat az oka az anyag elleni támadásoknak is.

Az egyik lehetséges olvasat – a szakmai továbbtanulásra való jogosítvány megszüntetése által – az általános iskola felszámolása.

Ez a tény indokolja ezt a hosszú bevezetőt is. Értelmetlen dolog ugyanis az általános iskola fejlesztéséről írni, ha tudjuk, hogy ezt fel akarjuk számolni. Függetlenül a Gázsó-féle tervezet sorsától, tényként kell elfogadnunk, hogy mind az általános képzés megnövelésével, mind a szerkezeti pluralizmussal, mind a kimenetszabályozással kapcsolatban szakmai és politikai konszenzus kezd kialakulni.

Az MKM 1991. májusában kelt megbízásában kérték, hogy az általános iskolai 7–8–9. osztály program felvázolásakor vegyük figyelembe a NAT–ot.

A NAT értelmezhető az

- iskolaszerkezet
- a műveltség szerkezet
- a szabályozás

szempontjából. Szorosan illeszkedik a közoktatási és szakképzési törvény – koncepciókhoz, s a mai helyzetben csak azokkal együtt értelmezhető.

Iskolaszerkezet – javaslatában mind a mai (8 + 3 vagy 4) mind a 4 + 8 és 6 + 6 szerkezetekkel is találkozunk. Alapstruktúrája azonban egy 6 + 4-es modell. (Elemi szint + alapszint.)

A NAT által javasolt műveltségi területek, s a javasolt időkeretek számomra rokonszenvesek: feszültséget csupán a természetismeret időkerete és koncepciója között látok.

A ma vagy a közeljövőben készülő 7–8–9. osztály tanterv összehangolása a NAT–tal azonban ma azért lehetetlen, mert tisztázatlanok

- a NAT és a 9. osztályos **általános iskola** viszonya
- a NAT műveltségi területeket határoz meg, nem tantárgyakat, tehát hiányzik egy transzformációs lépés,
- a NAT 2. változatáról szakmai vita még folyik, a konkrét tanterv kidolgozása csak ezután lehetséges.
- Egyes műveltségterületek tanterveihez, **taneszközeinek** kidolgozása időigényes, 1–3 éves feladat, nem lehetséges egy válságkezelő program első lépése.

A két törvénytervezet és a Nemzeti Alaptanterv stratégiája három szóban foglalható össze:

- pluralizmus
- modellváltás
- ugrás.

A feltételezés az, hogyha nem mindenki egyszerre és egyformán ugrik, a demográfiai hullámvölgyben felszabaduló kapacitások lehetővé teszik az általános iskolázás kiterjesztését a tanköteles kor határáig.

A demográfiai hullámvölgy elenyésző kapacitásbővülést eredményez. (A 46.000 általános iskolai tanterem 16%–a szükségterem, vagy váltakozva használt, s ha ezt a 13–14%–os létszámcsökkenéssel vethetjük össze ugyanott tartunk, mint ma.)

A szabad kapacitás elszórtan, egykorúakkal benépesített lakótelepeken, vagy elhaló községekben jelentkezik, s vele párhuzamosan másutt fennmarad a hiány.

A középiskolában sem várhatunk szabad kapacitást a demográfiai hullám levozulása után. Valószínű, hogy a mai középfokú intézményekben 5–6 év múlva a kb.

120.000 fős évfjártok kb. 60%-a továbbtanul – ma 45% –, a fennmaradó 40% számára (50.000 fő/év) az iskolakötelezettség teljesítésére közel 100.000 férőhelyet, 3500–4000 új tantermet kell felépíteni.

A Szakképzésről Szóló Törvény szakmai tervezete előírja a szakmunkásképzésbe lépés feltételeként az alapvizsga letételét. Ha ezt az előírást érvényesíteni kívánjuk, tisztáznunk kell, hogyan biztosítjuk a szükséges tantermeket. Valószínű, hogy egy részük a gyereklétszám csökkenésével felszabadul. Szükség lesz azonban egy központi tanteremépítő programra is.

Az alapvizsga bevezetése előtt feltétlenül tisztázni kell az infrastruktúra kiépítésének tárgyi és időfeltételeit.

A modellváltás leggyakrabban hangoztatott indoka a "csatlakozás Európához."

A NAT szerkesztői szerint a demokratikus országok többségében párhuzamosan eltérő iskolamodelllek léteznek.

Ez a kijelentés valójában illik az európai országok többségére. Hasonlítsuk össze néhány fejlett európai ország iskolaszervezetét.

A különböző iskolaszervezetű országok csoportosíthatók településszerkezetük, népsűrűségük és fejlettségük alapján.

1. csoport

Magas népsűrűségű, városias településszerkezetű, archaikus, a különböző teljesítőképességű gyermekek korai elválasztását lehetővé tevő, illetve eltérő struktúrákat lehetővé tevő országok.

ORSZÁG	Iskolaszervezet	Népsűrűség
Nagy-Britannia	komprehenzív és párhuzamosan magániskolák	234
NSZK**	4+9, 9, 6, 5;	250
Hollandia***	6+4, 4, 5, 6;	363
Belgium	6+3, 6;	326
Ausztria*	4+4, 4+1, 2, 3, 4, 5;	91

Az átjárhatóság érdekében a szabályozás az NSZK, Hollandia, Ausztria esetében kötöttebb, mint a NAT javasolja.

* Típustól elütő jegyekkel

** A tanulók zöme a középiskola első két évében az iskolaváltást lehetővé tevő orientációs szakaszban tanul.

*** A tanulók zöme a középfok első két évében az iskolatípus váltását lehetővé tevő orientációs szakaszban tanul.

2. csoport

Alacsony népsűrűségű 8–9 osztályos "általános iskola jellegű" intézményeket működtető országok.

Franciaország	9+	102
Irország	9+	50
Dánia	9+	119
Luxemburg	9+	142
Görögország	9+	78
Spanyolország	8+	77
Olaszország	8+	191
Finnország	9+	15
Svédország	9+	19
Norvégia	9+	13

A bemutatott 15 ország kétharmada a mai magyar oktatáspolitikai által kárhözott általános iskola modell, pontosabban a tanulók 14–15 éves korban való elválasztását gyakorolja. Mint az ábrák jelzik, a nyolc–kilenc éves alapiskola a legtöbb országban tagolódik, elemi és "alsó" középiskolai szintre; jellemző a 6+3 tagolás, találkozhatunk azonban 5+4, 5+3 megoldásokkal. Dánia és Spanyolország a kivétel, ahol az egész alapiskola – az EGK – dokumentációk szerint – egységes.

Bármit mondhatunk az egységes 8 vagy 9 osztályos iskolákra, csak azt nem, hogy nem európai modellt követnek.

Az elmúlt két évtized közoktatási reformjaiban a 6+3 belső tagolású szerkezetek dominálnak. (A népsűrűség pontatlan fogalom. Lényegesebb a település-gazdaság- és közlekedés szerkezet; mindazonáltal a népsűrűség és a településszerkezet között viszonylag szoros összefüggések vannak.)

Ausztria és Olaszország a két kivétel: 91-es alacsony, illetve 191-es magas népsűrűségével. A magyarázat részben politikai – Ausztriában kétharmados többséggel kell az iskolaszervezet módosításához, s ezzel az évtizedek óta kormányzó szocialistapárt nem rendelkezett, Olaszországban pedig történelmi-politikai tényezők – erős baloldal – és a déli területek viszonylagos elmaradottsága van a háttérben.

Magyarország 114-es népsűrűségével az "általános iskolás" típusba tartozik. A lakosság kb. 17%-a 2000 főnél kisebb településeken él. (kb. 2000–2500 lakosú terület tud fenntartani egy osztott, 8 osztályos általános iskolát, 11–12 ezrelékes születési arány mellett; a 489 darab 2–5000 lakosú községben az átlagos népesség 3000 fő, tehát ezek tekintélyes részében is nehezen indítható több párhuzamos osztály.)

2–3 párhuzamos osztály csak kb. 270 településen, a települések 9%-án működtethető, – igaz, itt él a lakosság kb. 70%-a.

A különböző teljesítőképességű gyermekek korai; 10–12 éves korban történő elválasztása csak akkor fogadható el, ha a gyermek lakóhelyéhez közel, 2–3 különböző típusú iskola található, s jók a közlekedési feltételek. (Ez adott pl. a 363-as népsűrűségű Hollandiában.) Az iskolaszervezet fellazulása, az iskolaválasztás 10–12 éves korra helyezése nálunk több súlyos következménnyel járna.

1. Azok a szakmunkás vagy értelmiségi szülők, akik értékesebb iskoláztatást kívánnak adni gyermekeiknek, elköltöznek a kisközségekből. Csökken a községek adóbevétele, az oktatásra fordítható pénz. Ugyanakkor a kiadások a létszámcsökke-

néstől függetlenek. Az ellehetetlenülő kisiskolák működésére magas állami támogatást kell biztosítani.

2. Fedezni kell a naponta ingázó tanulók útiköltségét. Több tízezer kollégiumi férőhelyet kell létrehozni és működtetni a városban tanuló tehetséges falusi kisiskolásoknak.

3. Növekednének az iskolák közötti különbségek. Az értelmiségi csoportok arra ösztönöznék az önkormányzatokat, hogy az ő gyermekeiket befogadó igényes iskolákra fordítsák az adóbevételeket. A "maradék" iskolái a költségvetési támogatásból a fejkvótából vegetálnak.

4. "Elolvadna" a demográfiai hullámvölgy által elősegített férőhelybővülés. (Hiszen a kiürülő falusi iskolák szabad férőhelyei csak a statisztikát díszítik, ugyanakkor a városi iskolákban a bejárók, bevándorlók miatt megmaradna a zsúfoltság.)

5. Tovább növeli a különbségeket ha egy ilyen helyzetben az iskolákra bízunk, hogy alakítsák ki helyi programjukat és az önkormányzatokra, hogy működtessék. Szegény iskolák -----> szerény programok -----> elvándorló adófizetők -----> szegényebb községek -----> szerényebb programok -----> növekvő különbségek -----> elvándorlás.

Akkor, ha az oktatásirányítás eszközzrendszerét a kerettanterv kiadására és a vizsgarendszer működtetésére korlátoznánk, s egy tollvonással eltöröljük az általános iskolai végzettséghez kapcsolódó jogosítványokat, (v.ö.: szakmatanulás) nincs értelme a 9 osztályos általános iskola programjáról gondolkodni.

Ugyanakkor azonban a nemzeti alaptantervben megfogalmazódó struktúrák, (elemi szint, alapszint) a 6 + 4-es szerkezet és a kidolgozott műveltségi területek értékes alapját képezhetik egy európai értékű oktatási reformnak.

Néhány szempontot azonban figyelembe kell vennünk. A pluralizmus, az ugrás és a modellváltás sok feltétele hiányzik. Településszerkezetünk a korai iskolaválasztási kényszert beépítő modellt nem teszi lehetővé. A tíz osztályos iskola az nehezen működtethető általános iskolaként: itt valóban differenciált munkát, többféle választást lehetővé tevő vagy iskolákra, körzeti oktatási központokra van szükség.

A tíz osztályos iskola kiépítése hosszú, legalább 10-15 éves intézményfejlesztő programot feltételez. Első lépés a 6 osztályos elemi szakasz modernizálása. Ilyen reformot Hollandiában bonyolítottak le a 80-as években.

Csak egy tisztességes, a tanulók teljesítményszórását csökkentő elemi iskolai reformra építhető európai értékű alsó középiskola.

Az elemi iskolai szakasz 6-8 éves reform-folyamata alatt kidolgozható az alapszint és kipróbálhatók az új eszközök, struktúrák, a differenciálás modellje.

Amikor javaslatot teszünk a 9 osztályos modellre, a pluralizmus, az ugrás és a modellváltás koncepciójával szemben a pluralizmus, a továbblépés és a modellváltás előkészítése vezet.

A 9 osztályos általános iskolai modellel Európában Svédországban, Finnországban, Dániában, Franciaországban, Írországban, Görögországban, Luxemburgban találkozunk. Egy hat osztályos elemi iskolát és egy 3 osztályos alsó középiskolát magába foglaló modell szervesen továbbépíthető a nyolc osztályos általános iskolából, kompatibilis középiskoláinkkal és szakképzésünkkel, s a feltételrendszer megteremtésének függvényében továbbépíthető egy 6 osztályos elemi iskolát és 4 osztályos alsó középiskolát magába foglaló modellé.

Hozzájárulhat a 90-es évek első felében feleslegessé váló kb. 10.000 pedagógus munkahelyének megőrzéséhez, az iskolakötelezettség teljesítéséhez és a szakképzés válságkezeléséhez, ha azok a fiatalok, akik nem tanulnak tovább a középiskolában, egy éves szakmacsoportos alapképzést adó, szakiskolai programba léphetnének tovább. Ilyen programok több nyugat-európai országban működnek.

A szakmacsoportos alapképzéshez szükséges eszközrendszer és pedagógiai kultúra nagyrészt rendelkezésünkre áll, 10–12 egyéves kerettanterv lefordítása, adaptálása, a résztvevő szakoktatók továbbképzése végrehajtott feladat. Az alapképzésben résztvevő tanulók a hagyományos szakmunkásképzés második tanévébe léphetnek.

A 6 + 3-as szerkezet a NAT-ban vázolt műveltségi területek iskolai realizálására is teret adhat. Az alsó középiskolai szakaszban lehetőség nyílik a differenciálásra az idegen nyelvek, a matematika különböző órakeretben és követelményszinteken történő oktatásával.

A 6 + 3-as szerkezet tehát az ugrással szemben a továbblépést, a modellváltással szemben a folyamatosságot és az új modell felépítését ígéri.

A 6 + 3-as modell kialakítására három egymást követő, részben párhuzamosan végrehajtható lépésből állhat.

1. A jelenlegi 7.–8. osztály programjának széthúzása, a mai műveltségi területek kismértékű változtatásával, a jelenlegi elemeket (tanterveket, oktatási dokumentumokat) felhasználva, új műveltségi területek (technikai, pályaorientáció, család, háztartás, életvitel) integrálásával.

2. Az elemi iskolai szakasz "humanizálása", a kisgyermek életkori sajátosságainak figyelembe vételével, a NAT-ra építve.

3. A NAT műveltségi területeinek tantárggyá, oktatási programmá transzformálása az alsó középiskolai szinten. (6 + 3/)

Negyedik lépésként: A NAT realizálása az alapszinten, az alapvizsga kísérleti ki próbálása.

Feladatom az 1. pont, a 7.–8. osztály széthúzásának programjavaslata.

A 7.–8. osztály programjának széthúzásakor a következőket kell szem előtt tartanunk:

1. A ma rendelkezésre álló eszközöket kell felhasználnunk.

2. A 7.–8.–9. osztály általános iskolai végzettséget ad, a program azonban műveltség-területeken (idegen nyelv, matematika, pályaorientáció) olyan többletet kínál a tanulóknak, amely értelmet ad a nyújtott iskolázatásnak.

3. A 9. osztályból kilépő tanulók 3 éves szakmunkásképzésbe vagy 4–5 éves érettségire (is) adó középiskolába léphetnek.

4. Amennyiben követelményként jelntkezik az iskolakötelezettség teljesítése, a középfokon tovább nem tanuló fiatalok számára szakmacsoportos alapképzést biztosító szakiskola javasolható (v.ö.: német Berufsprüfungsjahr programja, nem azonos az NSZI-ben most kidolgozás alatt álló pályaorientációs programmal.) (Az alapképzés második évfolyamába lehet átlépni.)

5. Az általános iskola záró szakaszának széthúzásakor nem javasoljuk a gyenge tanulók elválasztását – hiszen a képzési idő nyújtása a jó képességűeket is javítja.

6. A fenti modellt követő 9 osztályos általános iskolai program mindenütt megszervezhető, ahol ehhez adottak a tantermek és személyi feltételek, s a középtávú

elemzések szerint drasztikusan romlik a betanított munkásként való elhelyezkedés vagy a szakmatanulás lehetősége. Párhuzamosan változatlanul futnak a 8. osztályos programok.

7. A programjavaslatot úgy alakítjuk ki, hogy ennek alapján akár 1991 szeptemberében vagy októberében modellkísérlet indítható legyen.

Az új tartalmi elemeket a 9. évben koncentráljuk, részben a taneszközök elkészítésének időigénye, részben a pedagógusok felkészítésének szükségessége miatt. Az új elemek közel állnak a NAT egyes új műveltségterületeihez, s összehangolhatók a NAT követelményeivel.

Induljunk ki az általános iskola 7.–8. osztályos ma érvényes óratervéből.

	7. osztály óra/hét	8. osztály óra/hét
magyar	4	4
idegen nyelv	2	2
történelem	2	2–3
földrajz	2–1	2–1
matematika	4	4
fizika	2–1	2–1
kémiai	1–2	2
biológia	1–2	1–2
technika	1	2–1
rajz	1–2	1
énekszereplés	2–1	1–2
testnevelés	3	3
Osztályfőnöki óra	1	1
fakultatív	2	2
Összesen	28	29

Jellemző a viszonylagos magas heti óraszám, s a tantárgyak nagy száma (14), s így egy tantárgyra hetedik osztályban heti 2 óra, 8. osztályban heti 2,07 tanóra jut. Egyes félévekben heti egy órában oktatják a földrajz, a fizika, a kémia, a biológia, a technika és a rajz tantárgyakat. (Kirívó a rajz és a technika három féléven keresztül folyó heti oktatása.)

A javasolt módosítás következtében a három év alatt kis mértékben nő a következő tantárgyakra fordított időkeret:

matematika	37 óra
földrajz	37 óra
fizika	18 óra
kémia	18 óra

Ennek alapján javasolható a mai, illetve a mindenkor érvényes tanterv követése.

A matematika oktatásában a szakemberek azt javasolják, hogy a 7. és 8. osztályokban a három évre történő széthúzást ne a fejezetek átcsoportosításával, hanem az egyes problémák feldolgozásának mélységével oldják meg: a 9. osztályban vissza

térnek a 7.-8. osztály témái, új összefüggésben. A földrajz tanítása a mindenkor érvényes alapidokumentumot követve folyik.

Javasolt hetes óraterv a 7.-8.-9. osztályokra

	7.o.	8.o.	9.o.
matematika	3	3	3
idegen nyelv	3	3	3
történelem	2	2	-
földrajz	2	2	-
magyar	3	3	2
fizika	2-1	1	1
kémia		2	2
biológia	1-2	1	-
technika	2	2	2-4F
rajz	2	2	2F
ének/zene	2	2	2F
testnevelés	3	3	2
osztályfőnöki óra	1	1	1
fakultatív t.	2	2	
életvitel, család, háztartás			2-3
társadalmi ismeretek + kortörténet			2
informatika			2-3 F
pályaorientáció			2
gépírás			2 F
egészségstan			2
felvételi előkészítő			2-4 F
összesen:	28	29	30

A fizika oktatásában a 8. és 9. osztályban történik változás. Javasolható a technika tantárggyal az összehangolás.

A kémia oktatása a 8.-9. osztályokra tolódik át. Kis mértékben növekszik a biológia és a történelem óraszámja.

A biológia óraszámja a 7. osztályban változatlan, a 8.-ban 18 órával csökken. Az így kieső tananyag a 9. osztályban megjelenő egészségstan tantárgy (74 óra, 26/hét).

A történelem óraszámja és programja a 7. osztályban változatlan, a 8. osztályban 18 órával csökken. Ezzel szemben jelentkezik a 9. osztály szociális és társadalmi ismeretek tantárgya (74 óra, 2 óra/hét).

A programjavaslatban növekszik a készségtantárgyak óraszámja:

idegen nyelv	+ 185 óra
technika	+ 128,5 - 192,5 óra
rajz	+ 128,5 óra
testnevelés	+ 74 óra

Az időkeret – bővülés felhasználására javasolható a korábbi, nagyobb óraszámot előíró tantervek használata is. A technika programok kialakításakor törekedni kell a természettudományos tárgyak (fizika–kémia) közvetítette ismeretek gyakorlati alkalmazására, s a gyakorlati munkára. Fontos a pályaválasztás előkészítésére szolgáló ismeretek beépítése.

A 9. osztályban növekszik a technika óraszám – az egyéni érdeklődésnek megfelelően – pályorientációs funkciója dominál.

A 9. osztályos technika program összehasonlítása a következő év feladata lesz.

A 9. osztály rajz programjában az ipari pályára készülő tanulók a szakrajz elemét is elsajátíthatják.

A 9. osztályos programban három új társadalomtudományos tárgy bevezetését javasoljuk:

1. életvitel, család, háztartás
2. társadalmi ismeretek és kortörténet
3. pályorientáció

Az első tárgy mikro– második makro– szinten dolgozza fel a szociális piacgazdaságban élő egyének számára fontos ismeretterületeket.

A harmadik a konkrét pályaválasztási folyamatot kívánja segíteni, a különböző foglalkozási területek támasztotta követelmények és igények bemutatásával, az önismeret fejlesztésével, az egyéni lehetőségek mérlegelésében nyújtott támogatással, konkrét munkahelyek, szakképző iskolák, a munkaerőpiaci tanácsadás intézményeinek megismerésével.

E társadalomtudományos tömb kidolgozása a következő 1–1,5 év feladata lesz.

A későbbiekben javasolható egyes elemeinek a 7.-es és 8.-os programba való integrálása.

Az informatika, gépfírás és egészségtan tantervének és tananyagának kidolgozása ugyancsak a következő évre halasztható.

A 9. osztályos program része a továbbtanulásra felkészítő tréning – egyéni igények szerint –, heti 2–4 órában.

Az óratervi javaslatban heti 28–29–30 órával találkozunk. (A 7.–8. osztályban ez megegyezik a mai óraszámmal, a 9. osztályban a NAT javasolta kerettel.)

Javaslatunk keretjavaslat, a kipróbálás és a helyi körülmények alapján elfogadjuk az eltéréseket.

A 9. osztályos programban 34–40 óra keretet javasoltunk. A technika, a rajz, az ének–zene, az informatika, a gépfírás, a felvételi előkészítő egy szabad sávot alkot. A tanulók igényeik és érdeklődésük szerint állítják össze egyéni programjukat úgy, hogy a heti összóraszám 30 óra legyen.

Programjavaslatunkban arra törekedtünk, hogy a ma rendelkezésre álló tanterveket és oktatási dokumentumokat felhasználva akár az 1991–92-es tanévben – ha erre igény mutatkozik – indítható legyen egy modellkísérlet. Az indítás feltétele azonban a 9. osztály társadalomtudományi és pályorientációs blokkjának – a NAT-tal összehangolt kifejlesztését végző munkacsoport egyidejű felállítása, s a 7.–8.–9. osztályos technikához a szaktanácsadás és az eszközfejlesztés biztosítása.

Ugyanakkor hangsúlyozzuk, hogy a javaslat átmeneti megoldást tartalmaz, s a kísérlet esetleges indítása után el kell kezdeni az alsó középiskolai program végleges struktúrájának kidolgozását is.

A Magvető ajánlata

Szerb Antal: Magyar irodalomtörténet 450,- Ft.

Ez volt az a könyv, amelyhez olyan időszakban is segítségért folyamodtak a diákok, amikor egyenesen tilalmasnak számított szellemtörténeti módszere és felvilágosulatlan polgári szemlélete miatt. S később is, amikor már megjelenhetett ugyan, de a marxista irodalomtudomány gondosan hozzáadagolta a szigorú elvi kritikát, a kiadó pedig kihagyta belőle a legveszedelmesebbnek ítélt részeket - újra csak ezt lapozták fel a diákok és az irodalomkedvelők, ha az írók eleven arcának megpillantására, egyáltalán: az irodalomnak mint szellemi élménynek a tudatosfűtésére szomjaztak.

Végre csonkítatlan formában jelenik meg, az utóbbi kiadásokban elhagyott szövegrészeket visszaállította a kiadó.

Szabó Lőrinc: Vers és valóság I-II. 380,- Ft.

(Összegyűjtött versek és versmagyarázatok.)

(Sajtó alá rendezte: Kabdebó Lóránt.)

Egy csöndes és komoly szenzáció a könyvek és az irodalom igazi barátainak. Finom papíron, elegáns borítással a máig legteljesebb összes versek és - most először! - a versmagyarázatok két kötetben, lelkiismeretes, szakszerű irodalomtörténeti gondozásban. A jelenség egyedülálló.

Szabó Lőrinc, aki talán a legmaibb nyugatos költőnk, utolsó éveiben valamennyi verséhez kommentárt fűzött. Ezek személyes mozzanatok, számos irodalomtörténeti érdekességet és neves személyiséget hoznak meg a közelebbé, és tanulságos kontrollt kínálnak olvasói versértelmezéseinkhez. De a legizgalmasabb talán mégis az alkotáslélektani folyamat. A költő maga segít tetten érni, hogyan és mi válik élenné, milyen módosulásokon megy át a valóság, miként tör utat magának a műbe rejtett tudatalatti.

Gabriel Garcia-Márquez: Száz év magány 240,- Ft.

(Fordította: Székács Vera.)

A kolumbiai Gabriel Garcia-Márquez lenyűgöző könyve, melyről méltán mondhatjuk, hogy a leghfrebb dél-amerikai regény, a képzeltbeli Macondo faluban élő Buendia család egymást követő nemzedékeinek sorsát eleveníti meg. A mesészerű, izgalmas történetben eredeti módon ötvöződik egybe a valóság és az irrealitás. A Buendia család mehökkentő kalandokban, szenvedélyes szerelmekben és tragikus eseményekben kövélkedő életéből egy egész évszázad és egy egész kontinens történelmének jellegzetes eseményei bontakoznak ki.

A Száz év magány-nyal, a mágikus realizmus remekével a Nobel díjas kolumbiai író iskolát teremtett. A könyv eddig számos magyar kiadásban több mint félmillió példányban kelt el.

Könyveink megvásárolhatók:

MAGVETŐ KÖNYVESBOLT

Budapest
Szent István krt. 26.

Könyveink megrendelhetők:

MAGVETŐ KIADÓ

Kereskedelmi Osztály

Budapest
Vörösmarty tér 1.

1051



Egyedi megrendeléseiket postán utánvétellel teljesítjük.

Budapesti iskoláknak bérmentesen, árengedménnyel házhoz szállítjuk 50 példány fölötti megrendeléseiket!

A NAT készítése közben

(Néhány fogalom értelmezése)

A Nemzeti Alaptanterv körül folyó viták és a tantervkészítés közben felszínre került nézeteltérések egyre világosabbá tették, hogy a továbbhaladásnak nélkülözhetetlen feltétele néhány tantervi fogalom egységes értelmezése. Ezt felismerve a NAT-bizottságok elnökeinek és OPI-felelőseinek 1990. október 4-én tartott tanácskozásán a legfontosabb fogalmak értelmezésében megállapodásra jutottunk. Az alábbiakban közreadjuk a vita során kialakított meghatározásokat.

A **KÖZPONTI TANTERV** az iskolák széles körének – valamilyen döntésre jogosult választott testület vagy oktatásügyi hatóság által legitimált – kötelező tanügyi dokumentuma. Van, ahol az ország összes iskolájára érvényes (mint pl. nálunk); van ahol csak az állami iskolákra (mint pl. Franciaországban); van ahol mindegyik iskolára, csak a magániskolákra nem (mint pl. Németországban); és van ahol egy-egy államra vagy egy-egy iskolakerületre (mint pl. az USA-ban). Az iskola számára "központi" minden olyan tanterv, amelyet nem szabadon választ, amelyik kívülről írja elő, mit kell tennie. Ilyen értelemben központi tantervek a több iskolára kiterjedő speciális iskolafenntartói tantervek is (a felekezetek, a tanítótrendek vagy egy-egy nagyobb település – pl. napjainkban Brüsszel és környéke – tanterve). A központi tanterv nem azért központi, mert központilag dolgozzák ki, hanem azért, mert központilag "rendelik el". Bár napjainkban nincs olyan ország, amelynek ne lenne ilyen vagy olyan központi tanterve, a központi tanterveknek igen eltérő változataival találkozunk: Németország néhány tartományának rendkívül részletes, "kemény" dokumentumaitól kezdve a nagyon "lágy" holland állami tantervekig.

A központi tanterv korábban hagyományosan és általában az iskolák meghatározott körére vonatkozó globális elvárásokat, főként a közvetítendő, illetve kialakítandó értékeket (tantervi célokat és feladatokat), valamint az ezek megvalósítását szolgáló tantárgyakat, azok egymásutánját (vagy ahogyan régen mondták – "a tanítás rendjét"), végül az egyes tantárgyakra jutó óraszámokat határozta meg. Nem egyszer felsorolta a javasolt taneszközöket is. Ezzel a teljes oktatási folyamatot szabályozni kívánta. Határozottan le kell szögeznünk, hogy a NAT nem ilyen fajta központi tanterv.

A **HELYI TANTERV** az iskolára (egy iskolára) vonatkozó helyileg kialakított, a nevelőtestület konszenzusával elfogadott és ezáltal (vagy ezáltal is) legitimált, az adott iskolára nézve kötelező tanügyi dokumentum. A helyi tanterv is globális terv. Általában magába foglalja az iskola helyi nevelési rendszeréből (céljából, értékrendjéből) kiindulva a tanítandó tantárgyakat és azok évi (heti) óraszámát, valamint vázlatos tartalmát; a külső és belső vizsgálatok rendjét; a tanítási szünetek idejét stb. A helyi tantervben fontosnak látszik a közös metodikai alapelvek meghatározása is, hiszen csak így biztosítható az intézményen belüli nevelési hatások összehangolásának nélkülözhetetlen minimuma. A helyi tanterv tehát az iskolában működő valamennyi évfolyam és az összes tantárgy (és más tanulmányi tevékenység)

átfogó – a helyi nevelési rendszerbe ágyazott – terve, mely ugyanakkor ezen a kereken belül széles autonómiát biztosít az egyes nevelőknek.

A *TANÍTÁSI-TANULÁSI PROGRAM* (pedagógiai programcsomag) egy-egy tantárgy részletes tanítási-tanulási terve és eszközkészlete. Szemben a tantervekkel, nem az iskolák széles körének (központi tanterv) vagy egy-egy iskolának (helyi tanterv) átfogó tanítási-tanulási rendszerét szabja meg, hanem ezek részeként (al-rendszereként) az egyes tantárgyak (műveltségi tömbök) célkitűzéseit, feladatait, tananyagát, eszközeit és módszereit tartalmazza. A tanítási-tanulási program nemcsak abban különbözik a tantervektől, hogy nem az iskolában folyó oktatás egészére, hanem annak csupán egy szegmentumára (egy-egy tantárgyra vagy műveltségi tömbre) vonatkozik, de abban is, hogy a terveken (célok, feladatok, követelményeken) túl a tervek megvalósításához szükséges tanítási, tanulási eszközöket), valamint egyéb segédanyagokat (pl. tanári kézikönyvet) is magában foglalja. Modern változata az a "curriculum", amelynek alkotóelemei: a programot értelmező összefoglaló (a Rationale); a részletes követelményrendszer; a tanári kézikönyv; a tankönyv; munkalapok; más tanulói munkaeszközök; szemléltetőeszközök; videofilmek, számítógépes oktatóprogramok; a tanulást ellenőrző és segítő mérési anyagok és értékelőlapok stb.

Egy tantervhez sok és sokféle program készülhet. Sőt! Az az előnyös, ha minél több és többféle készül. Tanítási-tanulási programok korábban is voltak. Legegyszerűbb formájuk (és a gyakorlatban máig legfontosabb elemük) a tankönyv, vagy tankönyvsorozat. Demokratikus körülmények között az iskolák a különböző programok (tankönyvek, curriculumok) között maguk választhatnak, sőt önállóan is állíthatnak össze programokat. A nyugati demokráciák többségében tanítási programokat és tankönyveket mindenféle minisztériumi jóváhagyás nélkül szabadon lehet kiadni és terjeszteni. Az állami tankönyvdotációt iskolák és nem a kiadók kapják.

KOMPLEX TANÍTÁSI-TANULÁSI programoknak tekinthetők azok a meghatározott nevelési koncepcióból fakadó sajátos iskolamodellek, amelyek valamennyi műveltségi terület, tantárgy és tantárgyakon kívüli extracurriculum számára kidolgozott programokkal rendelkeznek. E modelleket az iskolák nem egyszer csak egyszerűen vehetik át, pontosabban adaptálhatják helyi tantervükként, különben a célzott nevelési törekvések megvalósíthatatlanok. Így: a komplex tanítási-tanulási program a helyi tanterv és a tanítási program szintézise, és nem "központi tanterv", mivel alkalmazása nem kötelező.

AZ *ALAPTANTERV* a központi tanterv sajátos válfaja. Az alaptanterv is központi tanterv, mivel az iskolák széles körének – a nemzeti alaptanterv az ország valamennyi iskolájának – kötelező tanügyi dokumentuma, sajátossága abban áll, hogy kizárólag azokat a közös értékeket, követelményeket, tanítási tartalmakat írja elő, amelyeket valamennyi iskola – világnézeti és nevelésfilozófiai irányultságától függetlenül – fel tud vállalni, és amelynek teljesítéséhez rendelkezik a nélkülözhetetlen feltételekkel. Az alaptanterv kettős fundamentumon nyugszik: a világnézeti-politikai és a pedagógiai konszenzuson. Az előbbi a "kivánságokat", az utóbbi a "lehetőségeket" hozza közös nevezőre. A megegyezési kényszerből szükségszerűen következik, hogy az alaptantervnek széles teret kell biztosítania a közöstől eltérő világnézeti, nevelésfilozófiai, valamint a tárgyi és személyi feltételek által meghatározott helyi eltérések realizálására, másszóval az alaptanterven nyugvó változatos,

sokszínű fenntartói és helyi tantervekre. Ezért az alaptanterv a szükséges értékeknek, követelményeknek, tartalmaknak csakis a közös "magját" tartalmazhatja. Ilyen értelemben nevezhető "core-curriculumnak" (magtantervnek). A "core-curriculum"-ok létrejöttét az indokolja, hogy a modern, demokratikus társadalmak tagjainak kétféle kompetenciára van szükségük. Az egyik azokból a közös ismeretekből, készségekből, képességekből és attitűdökből tevődik össze, amelyek a társadalom közös életében és a munkában való részvételhez mindenki számára egyformán nélkülözhetetlenek. A másik viszont azokat a sajátos igényeket elégíti ki, amelyeket az erősen tagolt és specializált ipusztriális és posztipusztriális társadalom az egyénektől megkövetel. A "core-curriculum" az első fajta kompetencia kialakítását szolgálja. Minthogy azonban a másik fajta kompetenciára is elengedhetetlenül szükség van, az iskoláknak a core-curriculumot magában foglaló speciális helyi tanterv alapján kell működniük.

Végül meg kell jegyezni, hogy az alaptanterv nemcsak core-curriculum, hanem egyben kerettanterv is, mivel nem a minimumkövetelmények gyűjteménye, hanem olyan keret, amelyen belül a tanítási anyag és struktúra, az időbeosztás és a módszerek szabadon választhatók.

A nemzeti alaptanterv

A nálunk javasolt nemzeti alaptantervnek (a NAT-nak) további jellemzői is vannak. Az első, hogy nem kívánja megszabni a kötelező tantárgyakat csupán műveltségi területenként a feltétlenül elsajátítandó ismereteket, készségeket, képességeket, viszonyulásokat. Ez lehetőséget ad az iskoláknak arra, hogy saját nevelési rendszerüknek megfelelően határozzák meg, milyen keretekben (pl. hagyományos vagy integrált tantárgyakkal) kívánják az alaptantervben előírt és az azt helyileg konkretizált (részletezett, kiegészített) tudásanyagot tanítványaiknak nyújtani. A NAT-javaslat másik sajátossága, hogy nem határozza meg évfolyamonként, hanem csak két fokon (elemi és alapfokon) a kívánt tudást. Mindebből következően a NAT-tervezet harmadik jellemzője, hogy a tantervi időkeretet is igen tágan szabályozza: a műveltségi területek egymáshoz viszonyított arányát rögzíti az elemi és az alapfokon.

Ilyen körülmények között az iskoláknak nemcsak lehetőségük van helyi tantervük összeállítására, de enélkül egyszerűen működésképtelenek. Meg kell határozniuk, hogy helyi nevelési rendszerüknek megfelelően milyen tantárgyakat fognak tanítani, melyik évfolyamokon, milyen óraszámban, hogyan kapcsolódnak ezek egymáshoz, milyen metodikai elvek mellett teszik le a voksot. S mindezek után körül kell nézniük a tanítási "program-piacot", hogy vannak-e olyan kész, alternatív programok, amelyek változatlanul, vagy némi átalakítással megfelelnek speciális igényeiknek, s ha nincsenek, maguknak kell létrehozniuk (vagy szakértőktől megrendelniük) a hiányzó, de nekik nélkülözhetetlen tanítási-tanulási programokat.

Mérési- és vizsgakövetelmények

A tantervi (különösen az alaptantervi) követelmények a pedagógiai folyamat orientálásának sokkal lágyabb eszközei, mint a vizsgakövetelmények. A tanterv a peda-

gógiai gyakorlatban sokféleképpén értelmezhető és realizálható, ezzel szemben a vizsgák szigorúan ellenőrzik (számonkérlik), mennyiben felelt meg a tanítás a vizsgakövetelményeknek. Ezért, ahol a vizsgáknak komoly tétjük van, háttérbe szorítanak minden más követelményt (a tantervi követelményeket is), és meghatározó befolyást gyakorolnak az iskolai élet egészére. (Lásd a főiskolai és egyetemi felvételik hatását a magyar oktatásügyben!) A vizsgakövetelményeket természetüknél fogva elsősorban operacionalizálható (mérhető) elemekből állítják össze, ezért ahol és amennyiben a vizsgakövetelmények szabályozó hatása dominánssá válik, az iskolai tevékenységek köre beszűkül az iskola célját téveszti, diszfunkcionálisan működik, és a légkör, a vizsgafeszültség miatt, nyomasztó lesz. Bár káros mellékhatásai miatt a rendszeres vizsgáztatást az alap- és középfokú oktatásban ma már sehol sem tekintik az oktatáspolitikai szabályozás meghatározó eszközének, éppen a keretjellegű alaptantervek, illetve az igen változatos alternatív programok, valamint a nagyfokú átgondolt és megtervezett, szolid vizsgarendszer kiépítését és – még ennél is inkább – a sztenderdizált tesztekre támaszkodó folyamatos belső ellenőrzés (önellenőrzés) feltételeinek megteremtését. A maguk módján ezek is a szükséges közös műveltségi alapok létrejöttét szolgálják. Határozott különbséget kell azonban tenni a külső "vizsgák" és a belső folyamatos önellenőrzés között. Míg az előbbi – akaratlanul – a külső intervenció és a szelekció kemény eszköze, az utóbbi a tanulók folyamatos fejlesztésének ígéretes módszere. Meg kell tehát különböztetni egymástól egyrészt a keret jellegű alaptantervi, másrészt a részletes, egzakt mérési és vizsgakövetelményeket. (Ez utóbbiakat ugyan a tanterv alapján kell létrehozni, de nem lenne helyes a tantervbe foglalni, hiszen ezzel megszűnne a tanterv alaptanterv, kerettanterv jellege.) Ugyanakkor az alaptervre támaszkodva ki kell dolgozni a folyamatos önellenőrzést segítő eszközöket is (pl. a sztenderdizált tesztkészleteket).

Szebenyi Péter

Az OKI Fejlesztési Központja

Az *Országos Közoktatási Intézet* alapító okiratában – túl azokon az általános feladatokon, amelyek a kutatással megalapozott szakmai fejlesztő programok kidolgozására és adaptálására, valamint az óvodai neveléssel, alap- és középfokú iskolai neveléssel és a pedagógusképzés megújításával kapcsolatos döntések előkészítésére irányulnak – részletesen szerepelnek a közoktatás fejlesztésének körébe tartozó feladatok is:

- iskolakoncepciók és tantárgyi programok, illetve taneszközök fejlesztése;
- külföldi iskolakoncepciók, fejlesztési produktumok hazai viszonyokra történő adaptálása;
- közreműködés az oktatással kapcsolatos követelményrendszer kidolgozásában;
- az iskolák teljesítményét a kimenet felől szabályozó vizsgarendszer kidolgozása;
- központi támogatásra és terjesztésre aspiráló iskolakoncepciók és tantárgyi programok minősítése, ellenőrzése, összemérése;
- a hagyományos tantárgyi programok (tananyagok, követelmények, tankönyvek, egyéb taneszközök) kritikai elemzése, minősítése.

A felsorolt feladatokat főként az OKI Fejlesztési Központjában kell megoldani.

A *Fejlesztési Központ* "lapos struktúrájú" szervezeti egység, amelyet vezetője, vezetőhelyettese (igazgatóhelyettes), 11 főfoglalkozású, különböző fokozatú tudományos munkatársa, 5 mellékfoglalkozású munkatársa és 1 ügyviteli dolgozója alkot.

A fejlesztési központ tevékenységei

Milyen konkrét munkákat végez egy fejlesztő?

1. A meglévő, engedélyezett tantervek, taneszközök, tanítási segédletek minősítése (tapasztalatok gyűjtése, újraktoráltatás, dokumentumelemzés, hatásmérés, összemérés)
2. Fejlesztési terv készítése (tananyagterv, céltaxonómia terve, taneszközterv, követelményrendszerek tervének készítése)
3. Taneszköztervezés (tankönyv, munkafüzet, munkáltató tankönyv, diasorozat, transzparensorozat, hangszalag, videofilm, film, számítógépi program, szemléltető eszközök, falitáblák, manipulációs eszközök, feladatgyűjtemény)
4. Tanítási segédletek készítése (tanítási program, útmutató, kézikönyv, időterv, tanmenet, háttérismeret, szöveggyűjtemény, szöveggönyv)
5. Tananyagok (tantervek készítése)
6. Célrendszerek kidolgozása
7. Követelményrendszerek készítése
8. Lektorálás
9. Taneszközleírás (taneszközismertető) készítése
10. Taneszközértékelés
11. Taneszköz- és programismertető továbbképzés
12. Versenyek tervezése, szervezése, elemzése, értékelése

13. Konferenciaszervezés
14. Nemzetközi tanácskozásokon való részvétel, az ott szerzett tapasztalatok publikálása
15. Nemzetközileg bevált oktatási produktumok, programok, modellek adaptálása
16. Szülők, pedagógusok, gyerekek és más érintettek tájékoztatása
17. A fejlesztett produktumok kipróbálása során adódó problémák szakmai, jogi rendezése és lezárása
18. Tanácsadás, szakértés
19. Hivatalos előterjesztés
20. Az oktatáspolitikailag releváns fejlesztési szükségletek előrejelzése, figyelése, nyomonkövetése, vizsgálata
21. Sajtótájékoztató
22. Szerződéskötések
23. Költségvetés, előkalkuláció készítése
24. Tárgyalás kiadókkal, gyártókkal
25. Az értékesítés, forgalmazás, terjesztés körülményeinek, lehetőségeinek követése
26. Publikálás a szakajtóban.

Fejlesztési témák és produktumok

A Központ elsősorban olyan témákon dolgozik, amelyek a plurális oktatási viszonyok közepette is a központi fejlesztést, vagy annak közreműködését igénylik. Ezeket három csoportra bontva ismertetjük.

I. Iskolakoncepciók

- Személyközpontú iskolamodell az alapiskolázáshoz (kooperatív humanisztikus pedagógiai modell);
 - Képességfejlesztő (hátránykompenzálásra és tehetségfejlesztésre irányuló) iskolamodell az alapfokú és középfokú iskolázáshoz;
 - Képességfejlesztő óvodai koncepció;
 - Korrektív hatásrendszerű iskolamodell az enyhén értelmi fogyatékosok iskolázásához;
 - Süket-középsúlyosan értelmi fogyatékos tanulók nevelés-oktatási modellje;
 - Vak-középsúlyosan értelmi fogyatékos tanulók nevelés-oktatási modellje.
- Valamennyi iskolakoncepció keretében kidolgozásra kerül a hierarchizált célrendszer, a követelményrendszer, a tantárgyi programok rendszere, a javasolt munkarendek, a vezetési koncepció és a gazdálkodási rendszer.

II. Tantárgyi programok

A *Fejlesztési Központban* a legkülönbözőbb tantárgyi programok kidolgozása folyik. Prioritásaik részben a különböző iskolák aktuális tartalmi fejlesztési igényeinek a központi fejlesztésére hártott teendői, részben pedig a különböző iskolafejlesztési

koncepciókban megfogalmazottak további bontása alapján határozhatók meg. Ennek megfelelően a Központ munkatársai által tervezett és megkezdett fejlesztések a következők szerint rendezhetők ún. blokkokba.

Kommunikáció és irodalom blokk

Ebben a fejlesztési blokkban központi helyet foglal el a "Nyelvtan-kommunikáció" irodalom tizenéveseknek" téma, amelynek produktuma az "Alternatív képességfejlesztő program az általános iskolák felső tagozata számára." A fejlesztés az *MTA Nyelvtudományi Intézetével* kooperációban történik. Az eddigi kísérletek alapján 23 különböző nyomtatott taneszköz és az ehhez kapcsolódó 19 féle tanításszervezési, tanulásirányítási háttéranyag készült el. A továbbfejlesztés a már meglévő anyagok tökéletesítésére, az irodalomból hiányzó fejezetek elkészítésére, valamint a nyelvi-kommunikációs program középiskolai kidolgozására irányul.

A "Problémacentrikus (nem kronologikus) felépítésű középiskolai irodalomtanítási program" reprezentatív mintamodulokba rendezi a tananyagot (archetipus-modul, korszak-modul, életmű-modul, dráma-modul, tömegkultúra- és irodalom-modul), és mintegy 30-35 modult tervez. A problémacentrikus-képességfejlesztő modulokat a középiskola utolsó két évében párhuzamosan futó, rendszerező irodalomtörténeti stúdium egészíti ki.

Informatika-technika blokk

E fejlesztési blokk keretében három témacsoportot különítünk el. Az első "A modul felépítésű technika-informatika tanterv továbbfejlesztése" a technika tantárgy jelenlegi szerkezetének átalakítására, az informatikai és a technikai kultúra szoros összefüggéseinek felismertetésére és érvényesítésére, a modulrendszerű tantervek elterjesztésére irányul. A fejlesztés az *ELTE TTK Általános Technika Tanszékével* kooperációban folyik.

Ugyancsak konkrét programfejlesztést céloz az "Informatikai programcsomag kidolgozása 3-10. osztályok számára az Értékközvetítő Képességfejlesztő Program tevékenységi rendszerében" téma, amelynek keretében az 1985/86. tanév óta elkészült és kipróbált tananyag, munkatankönyv és követelményrendszer komplett programcsomaggá szintetizálása valósul meg, majd bővül ki a középfokra.

A "Képességfejlesztés az informatika és eszközrendszere alkalmazásának segítségével kisgyermekkorban" téma keretében jelentős kutatási előzményekre támaszkodva, két altémára – játékos informatika oktatás, valamint számítógép használata az írás, olvasás tanításában, a kisgyermek kommunikációs képességének fejlesztésében – terveztünk tartalmi fejlesztést.

Társadalomtudományi blokk

"Problémacentrikus társadalomismeret középiskolásoknak" címen folyik tantárgyi programfejlesztés, amelynek feladatai között szöveggyűjtemény, feladatrendszer, vi-

deotár bővítése, a tananyag és eszközök kipróbálásának, valamint az osztrák "Társadalmi tapasztalatra orientált politikai képzés: Társadalomtörténet és identitás" didaktikai tapasztalatainak elemzése és a programba építése szerepel.

Természettudományi blokk

Az ide tartozó fejlesztéseket a Központon belül a természettudományi csoport gondozza, feladatának tekintve a hagyományos természettudományi tantárgyak fejlesztését. A csoport azokat a témákat helyezi előtérbe, amelyek keretében az egyes tantárgyfejlesztők látókörén kívül eső tantárgyközi struktúrák vizsgálhatók. Így fogalmazódnak meg a fogalmi struktúrák (tradicionalis tantárgyak és tanévek szerinti bontásban az ismeretelemek listája, ezek hierarchikus struktúrája); a tantárgyak koordinálása (fogalmak alkalmazása a különböző tantárgyakban, azok időpontja), a modulok fittelése (a modultervek elemzése átfedés, fogalmi struktúra szempontjából), az alternatívák közös részstruktúráinak kiemelése témák alá sorolható feladatok.

A fentiekén túl ebben a blokkban folytatódik "A természettudományok és a technika alapjainak integrált oktatása az 1-3. osztályokban" program fejlesztése. A kísérleti oktatás e programmal az 1989/90. tanévben indult, ennek megfelelően a harmadik tanév végén ütemezhető a variánsok összemérése, majd az eredmények értékelése.

Matematika

A blokkokban a differenciált képességfejlesztés foglalja el a központi helyet. A téma: "Az alap- és középiskolai matematika tanítás képességfejlesztő hatását kiszélesítő tananyagrendszer kidolgozása" tekintetében ez a differenciált fejlesztés olyan kompenzáló-felzárkóztató programcsomagokban realizálódik, amelyeknek segítségével megvalósítható a rugalmas továbbhaladás és a más tantárgyakkal való szoros kooperáció.

Az alapfokú iskoláztatásban olyan matematikai tananyagok, taneszközök kidolgozását is tervezi a Központ, – legalább három változatban – amelyek figyelembe veszik az iskolák eltérő feltételrendszerét és előtérbe helyezik a hétköznapi gyakorlati életben használható, praktikus ismereteket, ugyanakkor nem mondanak le a matematika gondolkodásfejlesztő szerepéről.

Idegen nyelv blokk

Bár közoktatásunk minőségi megújításának kulcskérdése az idegen nyelvek tanításának fejlesztése, feltételek híján a *Fejlesztési Központ* ilyen irányú munkája ma még csupán néhány témára szorítkozik. Modellértékűnek tartjuk majdan más idegen nyelvek szempontjából is "A kisiskolás kortól (6 éves) beindított intenzív, alapozó jellegű francia nyelvű tanítás és az erre épülő, az általános iskola felső tagozatán be-

vezetendő kéttannyelvű tanítás előkészítése" témát. Nem kevésbé jelentős a "Komplett Oktatási Gyakorlórendszer a negatív nyelvi transzfer és interferencia jelenségek kiküszöböléséhez" téma sem. Lényege, hogy olyan tipikus nyelvi hibák leküzdéséhez fejleszt ki minden iskolatípusban használható komplett gyakorlóanyagot, amelyek abból adódnak, hogy a magyar nem indoeurópai nyelv. A gyakorlórendszer részei: feladatlapok, szövegértései és szövegszerkesztési, valamint auditív gyakorló feladatok. A munka a német nyelvű rendszer kidolgozásával indult meg.

Az idegen nyelvi blokkhoz lazábban kapcsolódik, de kétségtávol a legnagyobb volumenű e területen a "Kétnyelvűség, kéttannyelvűség az iskolarendszerben" kutatás, amelynek keretében a téma történeti feldolgozása, tananyagrendszerek összehasonlító elemzése, a kétnyelvű tanítás-tanulás speciális folyamatainak vizsgálata szerepel, beleértve az egyes nyelveken tanulás hatásainak kutatását is.

Testnevelés, egészségvédelem

A blokk keretében folytatódik a rugalmas óraterv programban készített alternatív testnevelés terv továbbfejlesztése, módszertani füzetek készülnek a vízi, a jeges és a küzdő sportok oktatásához, szemléltető eszközsorozat kidolgozása folyik a testnevelés tanításához úszás, asztalitenisz, küzdő és önvédelmi sportokra vonatkozóan. Hiánypótlónak tekinthető a 4-6-8. osztályos általános iskolások testi fejlettségének diagnosztikus vizsgálata program.

Az önedzés és önellenőrzés alapjai téma kidolgozása az egészséges életmód, a mozgásigény fenntartásához, a rendszeres testedzés megvalósulásához ad segítséget.

Speciális oktatási blokk

A gyógypedagógiai oktatás fejlesztése a Központon belül a gyógypedagógiai csoportban, valamennyi fogyatékosági szakágra (testi, érzékszervi, értelmi- és beszéd-fogyatékos) kiterjed. Elsőbbséget élveznek az átfogó, több szakágot is érintő témák. Így készülnek a már említett iskolakoncepciók és azok szakanyagai. Kiemelt téma az értelmi fogyatékosok speciális szakiskoláinak új tanterve. Komplex fejlesztési témaként tervezzük a fogyatékosok alaptantereinek és vizsgarendszerének kidolgozását, távlatokban a gyógypedagógiai oktatási tartalmak minőségi megújítását.

III. Kiemelt témák

Ebben a kategóriában azok a témák vannak, amelyek az egész *Fejlesztési Központ*ra kiterjedően interdiszciplináris kidolgozást igényelnek, és/vagy a közoktatás átmene-ti akut kérdéseinek megoldásában, vagy a távlati minőségi átalakításban jelentősek és sürgősek. Mindkét ide sorolható téma gyors ütemű fejlesztést kíván meg.

A "Programok fejlesztése a közismereti tantárgyakban a hátrányos helyzetű 14-16 éves, tanköteles fiatalok szakképesítéshez juttatásának megoldására" téma sok-

rétűen differenciált fejlesztést takar: készül egy felzárkóztató közismereti program, egy ún. 9 osztály számára kialakított oktatási program, két évre széthúzott 8. osztályos közismereti tananyagrendszer, valamint a nem fogyatékosokat oktató speciális szakiskolák közismereti tananyagának kidolgozása is e téma körébe tartozik.

A másik kiemelt téma "A szerkezetátalakítás és műszaki fejlődés emberi tényezői" tárgyú világbanki támogatás ifjúsági szakképzési programja általános műveltségi tartalmainak kidolgozására irányul.

A szakképzés átalakulásában a fejlesztési szándékok szerint döntő tényező lesz a magasabb szintű általános műveltség, amely által biztosíthatónak tetelezhető az elméleti tudáson alapuló szakmai gyakorlati képzés. Az ehhez társuló hatékony nyelvoktatás pedig elősegítheti a távlatokban a nemzetközi munkavállalás szélesebb körűvé válását.

A szakképzés általános műveltségi tartalmainak fejlesztése a tananyagok elemzésével veszi kezdetét, modulrendszerű tantervi struktúrákba rendezéssel folytatódik és az oktatócsomagok, tanítási segédletek kidolgozásával valamint előállíttatásával fejeződik be. A program súlypontjai figyelembe veszik a nemzeti alaptanterv tervezett tantárgyblokkjait. A szakképzés közismereti tanterve kísérleti kipróbálás után kerül széleskörű ajánlásra.

A felsorolt témák fejlesztése a Központban nehéz körülmények között folyik. Mivel egy új, hagyományok nélküli szervezeti egységről van szó, sem infrastruktúrát, sem a témák kidolgozásához szükséges anyagi forrásokat nem "örökölt". Ezeket a feltételeket a mai napig csak részben sikerült megteremteni. Az eredményes további munkához e tekintetben is "fejlesztő" tevékenységet szükséges kifejteni.

Sally Mária - Vinczéné Bíró Etelka

Közoktatási Szolgáltató Iroda

A megszüntetett *Országos Pedagógiai Intézet*nek voltak olyan – kifejezetten szolgáltatói jellegű – feladatai, melyek ellátása nélkül a közoktatás működése egyelőre lehetetlen. Részben az illetékes minisztérium részben a kialakuló önkormányzatok s legnagyobbbrészt az iskolák kívánnak olykor adminisztratív, szervezési, máskor a pedagógiai tartalmakat érintő szolgáltatásokat, legalábbis addig, amíg az erőteljes központi irányítás a közoktatásban le nem bomlik, hogy helyét a központi szabályozás és az önkormányzás valamilyen harmonikus együttélése vegye át.

Mivel az *Országos Pedagógiai Intézet* megszűnése után megalakult *Országos Közoktatási Intézet* kifejezetten kutató-fejlesztő intézetként jött létre, amely szakmai autonómiával rendelkezik, a megszünt *OPI* szolgáltatói tennivalóit nem vállalhatta. Ezért jött létre a *Közoktatási Szolgáltató Iroda*, amelyet a művelődési és közoktatási miniszter az *Országos Közoktatási Intézethez* rendelt oly módon, hogy az Iroda felett a szakmai felügyeletet a *OKI* főigazgatója gyakorolja, irányítását pedig az *OKI* általános főigazgatóhelyettese végzi. Mivel a *Szolgáltató Iroda* feladatai az *OKI* alaptőlévelében (feladatai között) nem szerepelnek, működési feltételeit a Minisztéri-

um elkülönített költségvetésből finanszírozza. A költségvetést az OKI Gazdasági Igazgatósága kezeli, mint ahogy a Gazdasági Igazgatóság biztosítja az Iroda elemi működési feltételeit is. (Helyiségek, eszközök, fűtés, világítás stb. ...) A közvetlen minisztériumi hozzájárulás a feladatok konkrét finanszírozására és a munkatársak bérére terjed ki.

A *Szolgáltató Iroda* feladatkörébe tartozik a tanulmányi versenyek, a diákolimpiák, a *Művelődési és Közoktatási Minisztérium* hatáskörébe tartozó, tanulmányokat lezáró vizsgák, (köztük az érettségi,) korábban az *MKM* gondozásában volt művészeti tanulmányi versenyek szervezése, tantárgyi szakértői feladatok (tantárgygondozás) ellátása, különös tekintettel a helyi tantervekre. Mindezen kívül az Iroda munkatársai figyelemmel kísérik, segítik és terjesztik a bevezetés állapotában lévő programokat, eszközöket, szakmai kapcsolatot tartanak a megyei és a regionális pedagógiai szolgáltató intézetekkel, segítik az iskolák és az önkormányzatok egymás közötti szakmai kapcsolatát.

Az Iroda belső szervezete két csoportot alkot: a **tantárgyi csoportot** valamint az **érettségi- és versenykoordinációs csoportot**. Az előbbi vezetője *Varga Lászlóné*, aki egyben az Iroda helyettes vezetője is. Az utóbbi vezetője 1990. február 28-ig *Dóra György* volt, távozása után (más munkahelyre helyezték át) március 1-től feladatkörét *Kecskés Andrásné* vette át.

A tantárgyi csoportban u.n. tantárgycsoport-menedzserek dolgoznak, akik saját tantárgyuk mellett még néhány tantárgy gondozását is elvégzik, külső szakértők bevonásával. Ők a következők:

társadalomtudományok
magyar nyelv és irodalom
matematika (ált. isk.)- környezetvédelem
matematika (középfiskola)
fizika
biológia - földrajz
kémia
idegen nyelvek
francia nyelv
művészeti tantárgyak
testnevelési és egészségvédelmi,
közlekedésre nevelési tárgyak
nemzetiségi német
szerb-horvát nyelvű tantárgyak
szlovák nyelvű tantárgyak
román nyelvű tantárgyak

Varga Lászlóné
Nobel Iván
Lajos Józsefné
Radnai Gyuláné
Gecső Ervin
Fazekas György
Kecskés Andrásné
Gál Róza
Darabos Zsuzsa
Pataki Istvánné

Bognár László
Mámmel Ádámné
Szimics Ilona
Németh Miloslava
Cs. Nagy Lajosné

A gimnáziumi fakultatív tantárgyak szét vannak osztva a tantárgycsoportmenedzserek között. Az OKI Fejlesztési Központjából *Bedő Éva*, az idegennyelvi német tantárgy szakértőjeként, az Iroda számára is dolgozik.

A belső munkatársak "stábját" számos külső tantárgyi szakértő egészíti ki, akik egy-egy konkrét feladatra eseti megbízást kapnak, vagy valamely tantárgyi feladattal kapcsolatos hozamos ellátására szerződtek.

Az érettségi- és versenykoordinációs csoportban a vezetőn kívül még egy belső munkatárs dolgozik: *Hercegi Károlyné*, aki az Országos Középfiskolai Tanulmányi

Versenyek szervezési és expediálási munkáit látja el. Az érettségivel kapcsolatos expediálási munkákat (nyomatás, szállítás, csomagolás) a csoport nyugdíjas munkatársa, *Váczai Sándor* irányítja. A csomagolást négy időszakos betanított munkás végzi. Mindazok akik a titkos verseny – és érettségi tételekkel kapcsolatba kerülnek – így a csomagolók is – titoktartási nyilatkozatra kötelezettek.

A *Szolgáltató Iroda* bokros szervezési teendőit nyugdíjasként *Lantos János*, az adminisztrációt pedig három belső munkatárs *Berki Mária*, *Papp Gézané* és *Nagyné Mravik Erika* végzi.

A *Szolgáltató Iroda* – létrejötte óta – döntően tanulmányi versenyekkel, a központi írásbeli érettségi tételekkel és az egyre sűrűbben érkező helyi tantervek szakértésével foglalkozik. A feladatai között meghatározott úgynevezett egyéb teendői fokozatosan alakulnak ki. Nehézséget jelent, hogy az Irodán belül és magában az OKI-ban sincs minden életben lévő iskolai tantárgynak szakértője. A sok külső munkatárs nehezé és drágává teszi a működéset. A tantárgyi szakértői feladatokat az *OKI Fejlesztési Központja* és a *Szolgáltató Iroda* együttesen próbálja ellátni, de az előbbi okok folytán, ez még így is nehezen járható utat jelent. A két részleg együttműködésüként terveztük, hogy az Iroda szakértő munkatársai bekapcsolódnak a tantárgyi fejlesztés munkájába. Ily módon a Fejlesztési Központ és az Iroda – egy idő után – szerves funkcionális egységet alkothat.

Csoma Gyula

Bemutatkozik az Iskolafejlesztési Központ

Az Iskolafejlesztési Központ a jóformán évente rákényszerített átszervezéssel és névváltoztatással immár több mint tíz esztendeje az iskolakutatás, az iskolafejlesztés és a nevelésfilozófiai kutatás műhelye, a pluralista–demokratikus társadalmat elővételező iskolakép és pedagógia, a paradigmaváltás fontos teóriáinak és technológiáinak bölcsőhelye ill. tranzitállomása. (A történeti értékeléshez hozzátartozik, hogy alapvető attitűdjei és értékei megjelentek már jogelődjében is, a hazai neveléstudomány "idilli" rövid időszaka idején – ti. mikor akadémiai kutatóintézete is volt – az MTA PKCS-ben.

Az *IFK*-nak mint műhelynek nemcsak az jellemzője, hogy különböző társadalomtudományi szakmák képviselőit (pedagógust, filozófust, szociológust, pszichológust stb.) tömöríti – a Központban hat kandidátus és több egyetemi doktor dolgozik –, hanem az is, hogy különböző szakmai felfogások, világnézeti kiindulópontok igényes képviselői közt termékeny vitalégkörben terem meg a konstruktív együttműködés.

A Központ a kutatás–fejlesztés (akciókutatás) – innovációs szolgáltatás és elterjesztés funkcióit egyaránt vállalva – az anyagi erőforrásoktól is függően változó intenzitással és kiterjedtséggel – az alábbi területeken fejti ki tevékenységét:

- iskolaelméleti és nevelésfilozófiai kutatások;
- empirikus jellegű iskolakutatás;

- innovációt támogató szakértői, konzulensi tevékenység;
- továbbképzés;
- kiadói tevékenység.

A műhely folyamatos fejlődésének jegyében integrálódott 1990. elejére az a komplex kutatási-fejlesztési program, amely "*Az iskola humanizálása*" összefoglaló elnevezést nyerte. A humanizációs projekt (HKFP) azon pedagógiák tradícióinak és perspektíváinak feldolgozását foglalja magába, melyek az érdekeit kifejező és érdeklődő egyén boldogságát és boldogulását állítják középpontba, különös figyelmet szentelnek, a gyermekornak mint önértéknek, a tudások közt a gyermek természetes érdeklődését kielégítő tudásokat is fontosnak ismerik el, a pedagógusok szervezte tevékenységek mellett fontos szerepet tulajdonítanak a növendékek társult öntevékenységének, alkotómunkájának is. A hatékony iskola képét az emberarcú iskola képével egyesítik.

A humanizációs projekt foglalja keretbe a modern-progresszív pedagógiáknak iskolakoncepciók elemzésére, hazai átültetésére irányuló erőfeszítéseket. Ezek sorából kiemelkedik a *Waldorf-pedagógia*, a *Freinet-módszer*, a *Gesamtschule*, az ún. *konfliktuspedagógia*, a *projekt módszer*, az *Erdei iskola*, az "*experiential learning*", a "*globális nevelés*", a *drámapedagógia*. De itt tartjuk számon a kelet-európai ihletésű "*kommunapedagógiák*" kritikai elemzését, felhasználható értékeit is.

A humanizációs program fontos eleme a hazai reformpedagógiai tradícióknak (Új Iskola stb.), a háború utáni koalíciós korszak pedagógiai virágzásának a polgári demokratikus modernizáció szakaszában megteremthető kontinuitás biztosítása.

A projekt kismonográfia sorozatban, elméleti tanulmányokban, az egyes irányzatok, pedagógiai alternatívák technológiai leírásában, az adaptációt segítő kézikönyvekben, továbbképző kurzusokban és konkrét iskolafejlesztési programokban realizálódik és a projekt céljait segíti az idén harmadszor megrendezésre került pécsi *Nyári Egyetem* is.

A humanizációs projekthez szervesen tartozik hozzá az új politikai viszonyok közepette szerveződő alternatív iskolák és alternatív pedagógiai (ill. gyermekérdekű) szerveződések segítése. A Központ tagjai, munkatársai fontos, egyes esetekben meghatározó szerepet játszanak a *Neveléstudományi Kutatók Országos Egyesülete*, az (új kurzusú) *Magyar Pedagógiai Társaság*, a *Tehetséggondozó Társaság*, a *Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma*, az *Iskolapolgár Alapítvány*, a *Sajátélményű Tanulás Egyesülete*, az *Empátia Társaság*, a *Testnevelő Tanárok Egyesülete*, a *Felnőttoktatók Egyesülete*, az *MNE AMK Szakmai Szervezete*, az "*Iskolai esélyegyenlőségért*" *Egyesület és Alapítvány* és más szervezetek, egyesületek, alapítványok tevékenységében.

Az IFK munkájában tradicionálisan nagy szerepet játszanak azok a kutatások, fejlesztések (innovációk), melyek az *iskola és közvetlen társadalmi környezete* kapcsolatát helyezik előtérbe. Hiszen az adaptációk csak akkor képesek a modernizációt szerves fejlődésként megjeleníteni, ha a befogadó, asszimiláló közegnek független változóként felfogható sajátosságait jól értékeljük. A *nevelés helyi rendszerére* vonatkozó kutatások-fejlesztések, s a környezetfüggőség elvét vállaló, megvalósító *általános művelődési központok* menedzselése sorolódik elsősorban ide.

Ide sorolhatók azok a kezdeményezések is, melyek az utóbbi évben folyamatosan arra irányultak, hogy a hasonló fejlesztési problémákkal küzdő iskolák szakembereit egymástól való tanulást is lehetővé tevő fórumon hozzuk össze. Egyfelől az alsó-

tagozatos differenciált tanulásszervezéssel foglalkozó Fórum-sorozatot említjük. Ezután a "válási tréninget", a társközségek iskolarehabilitációját segítő projektet (a Közösségfejlesztők Egyesületével közösen), a releváns tudást az iskolafejlesztésbe integráló programokat (háztartási és családszervezési ismeretek, ill. "málnaprojekt" a Börzsöny-vidéki iskolákban – ezt a *Falufejlesztési Társasággal* közösen említjük).

Az előbbiekkal szerves kapcsolatban áll, mégis kiemelten, külön szólok a külső forrásokból finanszírozott *nagy kísérleti-kutatási programokról*. Ezek körében kell kiemelnünk a pécsi *Apáczai Csere János Nevelési Központban* folyó komplex akciókutatást (erről részletes beszámoló olvasható a Pedagógiai Szemle 1990. évi 11. számában), a középfokú szociális asszisztens képzési projektet (ennek szenteltük a Neveléstudomány és Iskolakutatás 1989–90. évi 3. számát) és a 12 évfolyamos általános és szakképző iskola megteremtésére irányuló több iskolát érintő fejlesztőkutatást.

Az átfogó, komplex fejlesztésekkel párhuzamosan folynak azok a hosszabb-rövidebb idejű fejlesztő kutatások – a "két éves első osztály", a "jelenismeret" mint tantárgy, a "szociálpedagógia" mint tantárgy, "tananyagkövető játékos módszerek a történelemtanítás segítésére" –, amelyek egy-egy pedagógiai probléma konkrét megoldására dolgoznak ki utakat, módokat.

Fejlesztő tevékenységünknek kiindulópontja és egyben végpontja a konkrét iskola. Az elmúlt tanévben mintegy 20 iskola felkérésére láttunk el rendszeres szakértő-fejlesztő feladatot szolgáltatásként. A mellékelt jegyzékből kiténik, hogy az 1990/91. tanévben 43 iskolát segítettünk sikeres KFA-pályázathoz. Ezen iskolák jelentős része – korrekt szerződéses viszony keretei között – továbbra is számít segítségünkre.

Az IFK tevékenységében különböző időszakokban eltérő mértékben és súllyal, de mindig fontos szerepet játszottak a eltérő jellegű *empirikus iskolakutatások* is. Jelenleg négy projekt kutatásai folynak, illetve állnak előkészítés alatt.

- Az osztálytermi hatalom és ellenőrzés szociolingvisztikája és pszicholingvisztikája;

- Az iskola mint nevelési tér (a frankfurti Nemzetközi Összehasonlító Pedagógiai Intézetrel közös kutatás);

- Sok változós pedagógiai-pszichológiai vizsgálódások a tanulói potencialitások (ezen belül elsődlegesen a nyelvi megértés képessége), irányultságok, a tanulással és iskolával kapcsolatos értékek (személyi affektív szemantika) és más tanulói változók, valamint a társadalmi-családi környezet tényezői körében; ezek a kutatások elsősorban a végzős középiskolások országosan reprezentatív pedagógiai-pszichológiai (RMPP) adatrendszerében, valamint a szolnoki pedagógiai-pszichológiai hatékonyságvizsgálat (VKG/LKG) adatrendszerében történnek;

- Inferenciális feldolgozás a természetes nyelvi megértésben: folyamatok és képességek (a nyelvi következtetésekhez kapcsolódó tényezők pszicholingvisztikai alaputatása és pedagógiai alkalmazások körében való tapasztalati elemzése).

A pedagógia egyetemes fejlődésével való lépéstartást jelzi az, hogy a Központ több munkatársa képviseli hazánkat nemzetközi szakmai szervezetekben, sőt többen fontos megbízatásokkal is rendelkeznek e szervezetek vezetésével (*INGE, INPE, GGG, Szabad Iskolák Európai Fóruma* stb.)

Az OPI nemzetközi kapcsolataiból is több hagyományozódott a Központra (frankfurti *Összehasonlító Pedagógiai Intézet*, klagenfurti *Iskolafejlesztési és Kutatási*

Központ, svenborgi *International Education Center*, újabban a *TEMPUS* program keretében épülnek ki további kapcsolatok, korábban ígéretesen alakult kapcsolatunk a párizsi *INRP*-vel is, elsősorban a hátrányos helyzetű zónákkal foglalkozó *CRESAS-csoporttal*. Munkakapcsolatban állunk varsói, kijevei, moszkvai kutatóintézetekkel, kollégákkal. Nemzetközi kapcsolataink közt természetesen fontos helyet töltenek be a "donorként" közreműködő pedagógiai intézmények (*Waldorf-intézetek*, a *Freinet-mozgalom* szervezetei stb.).

Az IFK műhely jellegének kialakításában és fejlődésében jelentős szerepet töltött be a *Központ kiadói és munkatársak* publikációs tevékenysége.

A Központ munkatársai nemcsak a hazai szaksajtóban publikálnak rendszeresen, hanem kiterjedt nemzetközi publikációs tevékenységet is folytatnak (tanulmányaink jelentek meg angol, amerikai, holland, izlandi, kanadai, olasz, német és nemzetközi kiadású folyóiratokban, illetve gyűjteményes kötetekben).

Időről-időre megkíséreljük egy-egy kötetben összefoglalóan bemutatni a Központ törekvéseit, gondolkodásmódját. Legutóbb az *Edukáció Kiadónál* megjelent "Pluralizmus és iskola" kötetben tettünk erre kísérletet és ezt a célt is szolgálta az ÁMK kutatást összefoglaló "Intézmény a rendszerváltás sodrában" zárótanulmány.

Az anyagi támogatás teljes hiánya ellenére nyolcadik évfolyamát jelzi folyóiratunk a Nevelésselmélet és Iskolakutatás. Négy ízben jelent meg "Az iskola megújításának mai útjai" című antológia, ill. az "Iskolafejlesztések – fejlesztő iskolák" c. évkönyv. Korábban – anyagi lehetőségünktől függően – ún. reprint sorozatban adtunk közre Belső műhelytanulmányokat, Kutatási beszámolókat és Nézőpontokat (fordításokat, elfeledett írásokat).

Folytonosságot vállalva korábbi OPI-elkötelezettségekkel gondozói vagyunk egy-egy népszerű óvodapedagógiai (Az óvodai nevelés műhelyéből), ill. elemi iskolai (Tanfűtők Kiskönyvtára) pedagógiai kiadványsorozatnak. Központunkban szerkesztik a Felnőttképzés kéthavonta megjelenő folyóiratot.

A *Kulturális Informatikai és Innovációs Kft.* felkérésére 1990. májusától érdekes nyilvánossági fórum megteremtéséhez kezdtünk. Ez a Közoktatási Lemezüjság, mely szándékai szerint az új ismerethordozó technológia kapcsolja össze új ismeretek – pedagógiai információk – terjesztésével.

Nem lenne korrekt bemutatkozás, ha nem említeném meg, hogy e feladatok, programok, projektek rengeteg időt, energiát felemésztő menedzseri munkát igényelnek. A költségvetés már évek óta csak a munkatársak bérét, a helységhasználatot és a működés alapkiadásait (telefon, posta) fedezi. A tényleges kutatási–fejlesztési, szolgáltatási–publikációs tevékenységhez szükséges forrásokat pályázatokon szerzett pénzek és tanulniuk, hogyan egyesítsék a kutatói, a fejlesztői és menedzseri képességeket önmagukban.

Az *ISKOLAKULTÚRA* "vendégszeretét" élvezve mód nyílik arra, hogy munkatársaink, egy-egy téma, program, fejlesztési feladat nevében bemutatkozzanak a következő számokban. Ajánlom az Olvasó figyelmébe valamennyiüket, a világljárót, az országutak vándorát, a fáradhatatlan feladatfoglalmozót, a politizálót, a szakmaiság könyvespolcai mögé bújót. Az *Iskolafejlesztési Központot*.

Az IFK Magyarország térképén

Mint *Mihály Ottó* "bemutakozó" írásából kitűnik, az Iskolafejlesztési Központ hagyományosan intenzív kapcsolatot tart a mindennapok pedagógiájával, jelen van az innovációra vállalkozó iskolák sokaságában, szakértő segítségét folyamatosan veszik igénybe iskolák, pedagógiai műhelyek, önkormányzatok, pedagógiai szervezetek, egyéb intézmények.

Úgy gondoltuk, tanulságos és szemléletes ezt a kapcsolatrendszer, ezt a jelenléte a maga téri elhelyezkedésében is bemutatni. Így született az "IFK Magyarország térképén" ötlete. Az olvasó ezúttal két térképlapot tekinthet át.

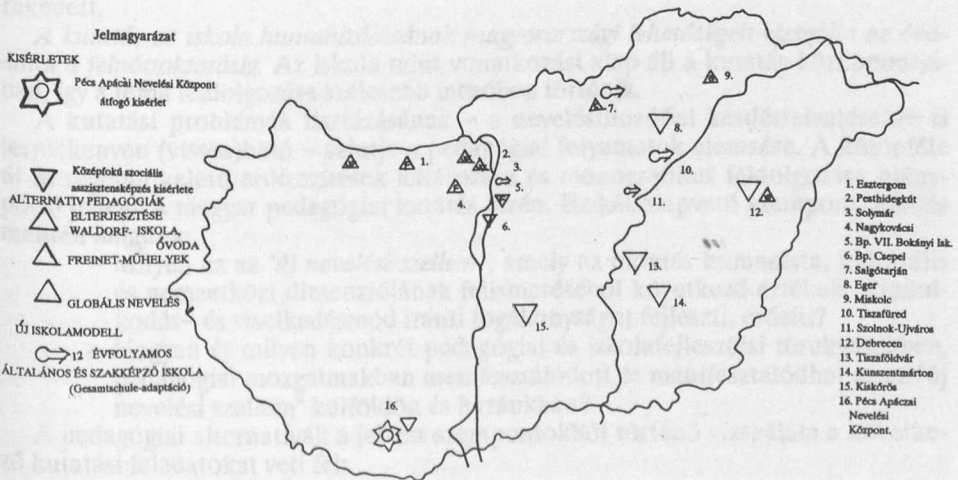
Az I. sz. térképen azok a fejlesztő beavatkozások, kísérleti műhelyek láthatók, melyek körében az IFK volt erőteljesen kezdeményező, illetve ahol az adott program vezetője, gondozója valóságos szerzője az adott helyszínen megvalósuló innovációnak. E körben tartjuk számon elsősorban az IFK felelősségével zajló kísérleteket (elsősorban a pécsi *Apáczai Csere János Nevelési Központ*ban zajló többéves akciókutatást, illetve a középfokú szociálisasszisztens-képzés kísérletét), az egyértelműen hazai adaptációnak tekinthető vállalkozásokat (Waldorf, Freinet, Globális nevelés), végül az új iskolamodell, a "12 évfolyamos egységes általános és szakképző iskola" kidolgozásának munkálatait - bizonyos mértékig ezt is tekinthetjük adaptációnak, hiszen az alapelgondolásban a Gesamtschule tapasztalatai munkálnak.

A második térkép szerteágazóbb tevékenységet dokumentál. Közös - az előbbtől megkülönböztető - jellemzőjük az, hogy ez esetben sokkal inkább az iskola és a fejlesztő szakemberek közös vállalkozásán van a hangsúly (ámbar az együttműködésnek ezt az elemét - elvi okokból - az előző térképlapon feltüntetett programok sem nélkülözik). Ez az elv a legtöbb esetben kifejeződik abban is, hogy maguk az iskolák kérték fel, mintegy rendelték meg az IFK szakértő segítségét. (Ez különösen a helyi rendszerfejlesztések szakértő támogatása címet viselő jellel megjelölt helyszínekre vonatkozik.)

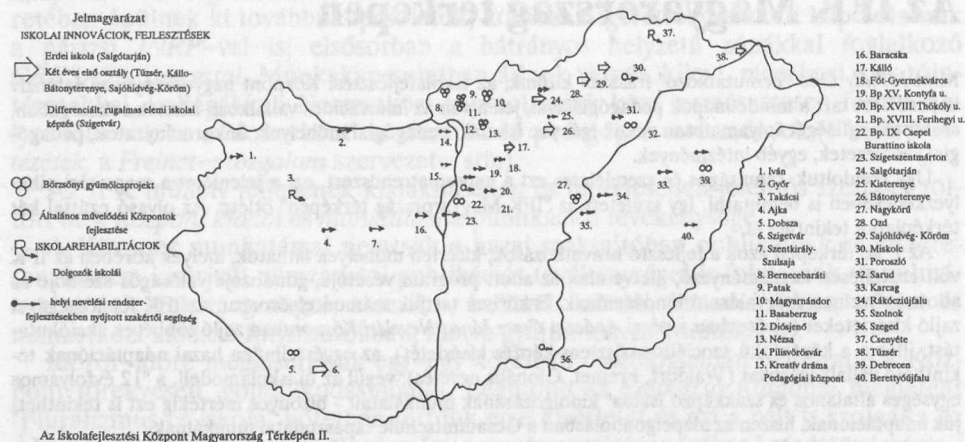
Bízunk abban, hogy az olvasó eligazodik a jelek között. Ha kíváncsiságát egy-egy fantáziánév felkelti, akkor kérjük, figyelje az ISKOLAKULTÚRA következő számait, ahol a programok felelősei sorra bemutatják tevékenységüket, tájékoztatnak a fejlesztés állásáról.

Terveink szerint készül egy harmadik térkép is. Ezen azokat a helyszíneket tüntetjük fel, ahol rendszeresen tartunk továbbképzéseket, részt veszünk a képzésekben, vagy egy-egy pedagógiai-szakmai szervezet működését segítjük.

Trencsényi László



Az Iskolafejlesztési Központ Magyarország térképén I.



"Az iskola humanizálása"

Az OKI Iskolafejlesztési Központja által indított és gondozott "Az iskola humanizálása" elnevezésű kutatási és fejlesztési program (vezetője: Mihály Ottó) két egymással szorosan összefüggő, de ugyanakkor konkrét céljaiban, szervezési eljárásaiban, finanszírozásában egymástól jelentősen eltérő projekt-módszert foglal magában.

A kutatási programot az Országos Tudományos Kutatási Alap támogatja, míg a fejlesztési program anyagi forrásait – mivel ehhez az OKI keretében Központunk számára források nem állnak rendelkezésre – lényegében a "fejlesztési piacon" itt-ott felbukkanó források (pályázatok megrendelése, az eladható eredmények forgalmazása) jelentik. A program támogatására hoztuk létre az *Iskolafejlesztési Alapítványt* is.

A kutatási program

Az új évezred küszöbén mind égetőbb probléma az oktatás perspektíváinak és feladatainak megfogalmazása különös tekintettel az oktatás humanista, kulturális és nemzetközi hivatására. Ez a téma napirendre került az európai országok oktatási minisztereinek 4. konferenciáján (1988. szeptemberében), amely a tagállamok számára – többek között – a következő ajánlást fogalmazta meg:

1.) "Javasolják az oktatásfejlesztés elsődleges céljaként olyan nevelési szellem terjesztését, amely ösztönözné az oktatás humanista, kulturális és nemzetközi dimenziójának felismeréséből következő értékek, gondolkodás- és viselkedésmód iránti fogékonyságot."

Az ajánlásban említett "nevelési szellem" megvalósulása a pluralista nevelésügy létrejöttét, egy több pólusú pedagógiai legitimizációs mező kialakulását igényli hazánkban. A pluralizmus a tudományos-szakmai szférában feltételezi az egymástól koncepcionálisan is eltérő pedagógiai-elméleti és programfejlesztési irányzatok, műhelyek működését, amelyek keretében nemcsak konkrét szakmai alternatívák, hanem minőségileg is eltérő iskolakoncepciók is kimunkálódhatnak.

Az általam vezetett tudományos műhelyben, az OPI majd az OKI *Iskolafejlesztési Központjában* folyó kutatásokat és fejlesztéseket már korábban is az a felfogás hatotta át, amely a hazai pedagógiai innovációt az európai, az egyetemes értékekkel kívánta összekapcsolni, amely a pedagógiai alternatívák felkutatásával, adaptálásával, terjesztésével, támogatásával a pluralista szemlélet kialakítására, erősítésére törekedett.

A kutatás az iskola humanizálásának magyarországi lehetőségeit vizsgálja az óvodától a felnőttoktatásig. Az iskola mint vonatkozási alap áll a kutatás középpontjában, így a téma feldolgozása szélesebb mezőben történik.

A kutatási problémák tisztázásának – a nevelésfilozófiai kérdésvetésekre is termékenyen (vissza)ható – szintje a pedagógiai folyamatok elemzése. A különféle új és régebbi keletű erőfeszítések leltározása és monografikus feldolgozása hiánypótló jellegű a magyar pedagógiai kutatás terén. Ez két alapvető szempont, kérdés mentén haladna:

- Milyen az az "új nevelési szellem", amely az oktatás humanista, kulturális és nemzetközi dimenziójának felismeréséből következő értékek, gondolkodás- és viselkedésmód iránti fogékonyságot fejleszti, erősíti?
- Hogyan és milyen konkrét pedagógiai és iskolafejlesztési törekvésekben, pedagógiai mozgalmakban menifesztálódott és menifesztálódhat ez az "új nevelési szellem" külföldön és hazánkban?

A pedagógiai alternatívák a jelzett szempontokból történő vizsgálata a következő kutatási feladatokat veti fel:

A kutatás főbb irányjai, területei

1.) Az elméleti-összehasonlító kutatási feladatok közé tartozik a főbb nevelésfilozófiai rendszerek értékelméleti és célelméleti szempontú összehasonlító kritikai elemzése. Ennek keretén belül vizsgálni kell az egyes nevelésfilozófiai irányzatok szociálhistóriai környezetét, társadalmi beágyazottságát és hatókörét. Ilyen kontextusban a keresztény (konzervatív és neo-), az analitikus (conceptual analytical), a keleti és nyugati marxista és pszichológizáló (behaviorista, freudista, jungiánus) nevelésfilozófiai emberkép részletes, monografikus feldolgoása és értelmezése a feladat.

2.) Az euro-amerikai pedagógiában ma fellelhető humanizáló irányzatok, törekvések, módszerek és eljárások.

2.1 taxonómiája

Ez a működő pedagógiai alternatívák feltérképezését, szelekcióját, felosztását, és az ehhez szükséges elemzést jelenti; ezenkívül 'lajstromba' gyűjtésüket és pontos leírásukat. Erre épülhetnek illetve ezzel párhuzamosan kerülhetnek bemutatásra a humanizáló pedagógiai alternatívák.

2.2 története

Ez a vizsgálat ismét két jól elkülöníthető területet ölelne fel, amelyek külön-külön és egymásra hatásukban is lényeges adatokkal bírhatnak:

2.2.1 A humanizálódó pedagógiai alternatívák története eredeti környezetükben és

2.2.2 Magyarországon

Többretegű nemzetközi összehasonlításra nyílik lehetőség, mert az eredeti és hazai környezet, a külföldi és a magyar adaptációk is összevethetők.

A lajstromba vétel és a történeti feltárás, a sajátosságok és a közös vonások, gyökerek bemutatása; az adaptációs metamorfózisok jelzése igényli a pedagógiák

2.3 eszközzrendszere kompatibilitásának elemzését is.

A kutatási feladatok harmadik körébe tartozik megvilágítani

3. az iskola humanizálásának feltételrendszerét.

A vizsgálat az iskolát természetesen nem elszigetelt jelenségként kezeli, hanem gazdasági-társadalmi beágyazottságában; az itthoni és a külföldi helyzet, a feltételek sokszempontú egymásra tükröztetésével kívánja megragadni. A feltételrendszer szerkezetének felvázolásához az alábbi szempontokból közelítünk:

3.1 Jogi aspektus:

Az iskola humanizálásának jogi oldalát nemcsak az oktatási törvények és más oktatásügyi dokumentumokból, hanem egyéb, már kodifikált és még nem mindegyik elfogadott (mint pl.: A gyermekek jogairól szóló egyezmény tervezete) jogköri elemzéséből törekszünk kibontani.

3.2. Szervezeti kérdések:

Az iskolaügy egészében és az egyes iskolák vonatkozásában egyaránt a valós helyzet tisztázása, az iskola társadalmasításának lehetősége és a pártoktól független

szervezetek szerepe kerül itt tisztázásra.

3.2.1 Az iskola irányítási rendszere

3.2.2 A pluralizmus számára kedvező irányítási rendszer

3.3 Személyi, szakmai aspektus:

A pedagógiai alternatívák bemutatása már az előző kérdéskör kapcsán megtörtént, ezért itt a problémát arra éleznénk ki, hogy milyen

3.3.1 az adott alternatíva alternatívaként történő artikulációjának lehetősége hazánkban.

Fontos leágazása ennek a kérdésnek a pedagógusok és oktatásügyi szakemberek kérdőíves és interjú vizsgálat, amely kiterjed

3.3.2 Az iskola humanizálásához kapcsolódó

3.3.2.1 attitűdök

3.3.2.2 ismeretek

3.3.2.3 magatartások felmérésére.

3.4. Tartalmi aspektus:

A jelenlegi hazai nevelési rendszerben a morális és az érzelmi komponens aránytalanul kis helyet kap. Ezért analízisre kerülnek

3.4.1 A tartalom belső arányai

3.4.1.1 A kognitív

3.4.1.2 A morális

3.4.1.3 Az affektív komponens

3.4.1.4 A komponensek viszonya

3.4.2 A tanárképzési dokumentumok, az egyetemi/főiskolai tananyag tartalmi elemzése.

3.5 Finanszírozási feltételek vizsgálata:

Az általános helyzet, a nemzeti párhuzamok bemutatása mellett fontos szerepet kap a feltáró elemzés, a működő pedagógiai alternatívák, innovációk, iskolák és nem pártszerű szervezetek esettanulmányokban történő bemutatása.

3.6 Az iskola humanizálásának feltételrendszere *egyedi* esetekben (pl. *Freinet-műhely*, solymári *Waldorf-iskola* stb).

A feltételrendszer összefüggésében mint önálló aspektus, komplex probléma jelentkezik, hogy az iskola humanizálása számára milyen

3.7 a *környezet* – Max Weber-i értelemben – 'ideáltípus' formája.

A kutatás várható eredményei

- A kutatás eredményeként elkészül a nevelésfilozófiai irányzatok célelméleti szempontú monografikus feldolgozása. (Ennek alapján megírásra kerül egy a pedagógusképzést és továbbképzést segítő "tankönyv" és szöveggyűjtemény.)

- Tanulmányokban és összegző kötetben kidolgozásra kerül alapvető emberi értékekre építő, toleráns, az európai trendekkel harmonizáló nevelésfilozófia, amely terepet biztosít a pluralizmus eredményeként létrejött elképzelések konszenzusához és új alternatívák iniciálásához. Az ilyen nevelésfilozófia orientáló lehet, s mivel nem normatív, lehetőséget teremt az eltérő társadalmi csoportok eltérő érdekeinek egyeztetésére, a ma alig ismert pedagógiai toleranciára és sokféleségre. Ebben az összefüggésben az emberkép – eltérően a hagyományos keresztény, vagy akár a

kommunista gyakorlattól – és az ezzel összefüggő értékszocializáció és az értékek interiorizációja nem elsősorban a 'mit', azaz a tartalom kérdése a nevelésfilozófiában, sokkal inkább a 'hogyan' és a 'mikor' problémája.

– A humanizációs trendek elemzése segíthet a 20. század végének megfelelő színvonalú válaszokat találni azokra az alapdilemmákra, amelyek a mai oktatási rendszerünket felkészítik: hogyan egyeztethető össze az iskola humanizálása a közvetlenül érvényesülő társadalmi-gazdasági érdekekkel s mi módon oldható meg az egyenlőség és minőség paradoxona? Milyen a személyiségfejlődés viszonya a teljesítményelvhez, az individualizálás viszonya a közösségi identitásokhoz, a (kultúra) közvetítés viszonya az öntevékenységhez stb. Ezekre a problémákra adott válaszok szükségképpen vezetnek el a szabadság pedagógiai és oktatáspolitikai értelmezéséhez, s csatolhatók vissza a nevelésfilozófiai axiológia és teleológia szintjéhez.

– Az iskola humanizálása feltételrendszerének bemutatásával, nemzetközi összehasonlításban történő elemzésével, az új törekvések számbavételével válaszolhatunk arra a kérdésre, hogy mit engednek meg és mit nem engednek meg ezek a keretek: mit jelent az iskola humanizálása az iskolaügy és az egyes iskola szintjén.

– Olyan iskolafejlesztési kézikönyv készülne, amely hozzájárulhat a kutatott "új nevelési szellem" megragadásához és terjesztéséhez.

– Az esettanulmányokban leírt egyedi esetek, szigetjelenségek bemutatása azoknak a közös kapcsolódási pontoknak a megtalálását segíti, amelyek ezek szigetcsoporttá, összefüggően működő-járható területté fejleszthetők. Konkrétan az *OPI IFK*-ja illetve az ilyen innovációt segítő bázisok iskolafejlesztő, szolgáltató tevékenységének pontosítását, az együttműködési területek egzaktt meghatározását várjuk tőlük.

– A tanárok az iskola humanizálásához kapcsolódó attitűdjének, ismeretének és magatartásának felmérése azért fontos, mert a nevelési intézmények humanizálását célzó törekvések érvényre jutásában, elterjedésében meghatározó szerep jut az autonóm, innovatív pedagógusokra. A tanárképzés területén jelentkező kihívásokra az egyetemekkel, főiskolákkal együttműködve kívánunk olyan feleletet adni, mely a pluralista nevelésügynek megfelelően új oktatáspolitikai kereteket implikál.

Fejlesztés és szolgáltatás

A kutatáshoz szorosan kapcsolódik a Központ fejlesztési és szolgáltatási tevékenysége. Ez a szoros kapcsolódás azonban nem jelent, jelenthet valamiféle egyszerű leképeződést. A kutatást és a fejlesztés-szolgáltatást nem az akciókutatás logikája, hanem a humanizálás filozófiája kapcsolja össze. (Miért kérdés, hogy az egyes fejlesztések az akciókutatás logikáját is követhetik.) A fejlesztési-szolgáltatási projektek – változó konkrét programokkal, a finanszírozási lehetőségektől is függő szervezeti formákban – lényegében öt feladatrendszert foglalnak magukban:

- információ biztosítása
- tréningek, a "kiképzés" szervezése
- szakmai konzultációs szolgáltatás
- szervezet és "innovátor" fejlesztés
- hálózat kialakítási tevékenység segítése.

Gyakorlati szinten ez a különböző, már létező vagy most "csírázó" hazai alternatív pedagógiai, iskola- és programfejlesztési törekvések különböző eszközökkel történő támogatását, illetve ilyen fejlesztések iniciálását és egyes esetekben irányítását jelenti. Itt részint a már meglévő pedagógiai rendszerek, módszerek, technikák adaptálása jelent kihívást (pl. *Waldorf-pedagógia, Freinet-módszer, komprehenzív iskolai törekvések, 'experiential learning', erdei iskola, drámapedagógia, globális nevelési programok* stb.), részint pedig magyar hagyományokból táplálkozó hazai reformpedagógiai elképzelések támogatása a feladat. Az iskolák részéről minták szelektív követése, sajátos pedagógiai arculat kialakítása új és nehéz feladat. Ahhoz, hogy koherens és nem egymást kioltó pedagógiai technikák kerüljenek alkalmazásra egy intézményen belül, segít az az új pedagógiai gondolkodási háló, melyet alap kutatási elképzelésünk céloz.

A projektnek közvetlenül a napi gyakorlatot érintő része az új pedagógiai gondolkodás operacionalizálása különböző pedagógiai rendszerekben – ez, ha úgy tetszik, az elmélet kontrollja is. Az operacionalizálási feladat helyi pedagógiai rendszerek kialakításában való konkrét fejlesztési tevékenység során hajtható végre. Ennek során a tradicionális működésükön változtatni akaró intézményekkel közösen innovációs programokat indítunk, amelyeken belül az iskola saját filozófiájának koherens módon megfelelő neveléstechnológiákat dolgozunk ki egészen a helyi tanterv, módszertan és taneszközrendszer szintjéig.

Fejlesztési jellegű feladat a helyi fejlesztési programot algoritmizált technológiájának kidolgozása, olyan diagnosztizáló, folyamattervezési és –értékelési eszközrendszer kifejlesztése, amely hatékonyan segíti a kezdetben bizonytalan, de változtatni akaró intézményeket. Innováció–technikai kézikönyv megalkotásáról van szó, amely konzultatív segítséggel párosulva lehetővé teszi a szakmailag színvonalas helyi fejlesztést. Ez a 'szakácskönyv' természetesen csak azok kezében válhat hasznossá, akik képesek használni, s akik ismerik a 'főzés' alapjait. A személyzet–fejlesztés, a vezetőképzés (staffdevelopment) része a programnak.

Az elmúlt évtized hazai és nemzetközi tapasztalatai azt mutatták, hogy az 'alulról jövő' intézményi innováció csak megfelelő professzionális háttérrel, szakmai segítséggel lehetséges. Ennek hiányában a pedagógusok szabadságukat cserbenhagyásnak élik meg s a várt pedagógiai sokszínűség nem jön létre. Ezért információk (monográfiák, kézikönyvek, publikációk) természetese csak egyik, bár igen fontos eleme a projektnek. (A szükséges információk terjesztése érdekében indítottuk útjára – az *Iskolafejlesztési Alapítvánnyal* közösen – az *ALTERN, "Alternatív pedagógiák és módszerek"* sorozatot is.) Emellett folyamatos továbbképzés segíthet a vállalkozó intézményeken. Szemináriumi, műhely-jellegű (workshop) rövid tréningek (ittthon és külföldön) szervezése, az alternatív módszerek, pedagógiák megtanulása hitelesítheti a megismert elméleteket.

Közvetlen intézményi kapcsolatok kiépítése hazai és külföldi oktatási intézményekkel teheti lehetővé az innovációs törekvések továbbélését, sőt önálló életre-keltését. Az *OKI IFK* szerepe ebben a kezdeményezés és a koordináció, a hálózatok kialakításának menedzselése (networking).

A fejlesztési–szolgáltatási projekt keretében folyó munka egyes területeit, konkrét programjait a Központ munkatársainak beszámolóí mutatják be.

Az oktatás jövőjéről

Ma az egyik legdivatosabb szó a rendszerváltás. A parlamenti vitákban, újságok címszavaiban, egymásközi beszélgetésekben boldog-boldogtan használja úgy, hogy a szó értelmét, tartalmát nem tudja pontosan kifejezni. Ahány ember, annyiféleképpen értelmezi. Én ismert politológusokkal értek egyet: minden beosztásba, munkakörbe azok kerüljenek, akik a legalkalmasabbak szakmai, emberi tulajdonságaik alapján. Hogyan lehet az oktatás területén is végrehajtani a rendszerváltást, hogy a fent említetteknek eleget tudjon tenni, s a szakmai színvonal emelését elősegítse? Egyáltalán meg lehet-e valósítani? Igen, mert különben megint rajtunk csattan az ostor. Ha a gazdasági helyzet valamit javul, stabilizálódik, számonkérjük majd tőlünk, hogy mit csináltunk eddig, miért nem söprögetünk a házunk táján, mégha seprűt nem is kaptunk hozzá. Elengedhetetlen, hogy átgondoljuk a közoktatás és a felsőoktatás szerepét, feladatait az új Magyarországon, Európában, a világban és a feladatokhoz válasszuk ki a legcélszerűbb struktúrákat.

Hosszabb időt töltöttem el a középfokú oktatásban, jelenlegi főiskolai beosztásom révén az alsófokú oktatás problémáit is ismerem és természetesen nap mint nap saját bőrömmön tapasztalom a felsőoktatás gondjait. Ezért a közoktatás és a felsőoktatás területére is kiterjesztem elképzeléseimet, mert a reformokat együtt, szoros koncepcionális kapcsolatrendszerben lehet csak megvalósítani. A rendszer működését a biológia tantárgyon keresztül mutatom be.

6–18 éves korosztály

Korszerű alpműveltség megszerzése és a kezdeti specializáció időszaka.

Két éves ciklusokra bontanám a cél-feladat-követelményrendszert. Meg lehet határozni, hogy az egyes ciklusok végén a tanulóknak milyen tudásszinten, képességszinten kell állniuk, talán még a személyiségjegyek gyarapítására is lehet javaslatot megfogalmazni. Aki e követelményrendszert teljesítette, tovább mehet a következő ciklusba.

Az, hogy 8+4, vagy 6+6, vagy 4+8 osztályos rendszerben történik-e az oktatás, vagy a megjelenő magániskolák, gyarapodó egyházi iskolák sajátos rendszerében, a ciklusok szempontjából teljesen közömbös. Hogy melyik iskolatípusban, milyen alternatív tantervek, milyen taneszközegyüttes használatával, milyen pedagógiai módszerek alkalmazásával történik a TUDÁSSZINTFEJLESZTÉS, KÉPESÉGFEJLESZTÉS, a SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS, az mindegy. Lényeges és fontos az, hogy a tanuló teljesíteni tudja a ciklusok végére a követelményeket. Ez lehetővé teszi az egyes iskolatípusok közötti "szabad átjárást", ami fontos lehet a lakóhelyüket változtatók számára. Végre teljes szabadságot biztosít a tanárok számára is. Azoknak a tanulóknak, akik az egyes ciklusokban előbbre járnak, lehetőségük nyílna arra, hogy amíg a többiek gyakorolnak, addig ők az iskola könyvtárában, sportlétesítményeiben, stúdiójaiban stb. gyarapítsák ismereteiket, kedvenc időtöltésüknek hódoljanak.

A rendszer működése a biológiai tantárgy keretében

A biológia oktatás korszerűsítésére már öt évvel ezelőt kidolgoztam (a más tantárgyakban már sikeresen alkalmazott, a biológiai oktatásban pedig az audiovizuális

anyagok megvalósításánál is használt) modulrendszer.

A MODULRENDSZER TANTERVI TARTALMA

TANTERVI ANYAG

TÖRZSANYAG KIEGÉSZÍTŐ ANYAG MODULOK

A TÖRZSANYAG a művelődési tartalom legfontosabb, legáltalánosabb rendszerét tartalmazza; a klasszikus biológia alapismereteket (morfológia, élettan, rendszertan) és az újabb biológiai tudományok már viszonylag stabil fogalmi rendszereit (ökológia, genetika, evolúció), de biztosítja a továbblépés lehetőségeit is. Az éves órakeret kétharmad részében tanítandó törzsanyaghoz, minden osztályban az órakeret egyharmad részében úgynevezett MODULOK csatlakoznak. Ezek vagy a törzsanyag ismeretanyagát mélyítik, vagy a biológia újabb területeire kalauzolják a tanulókat, érdekes, változatos ismeretanyaggal. Ez fontos készségeket, képességeket fejleszthet. Pl. a negyedik ciklus első évében a törzsanyag az élőlények anyagcserefolyamatait tárgyalja. Az ehhez tartozó négy modul:

- Mikroszkóppal az élet nyomában;
- Testünk titkai;
- Óvd az egészséged;
- Életfolyamatok vizsgálata.

A modulok közül szabadon választhat a tanár tudása, felkészültsége, az iskola objektív lehetőségei, a tanulók érdeklődése alapján. A ciklusok követelménye a törzsanyag. A tanár egy nagyon gyenge osztályban esetleg nem választ modult, mert a teljes órakeretre szüksége van a törzsanyag, így a ciklus követelményeinek teljesítéséhez.

A rendszer a negyedik ciklus után (14 éves korban) nyílna szét a szakmunkásképzők, szakközépiskolák és a gimnáziumok irányába úgy, hogy (a szakmák egy részét kivéve) az ötödik ciklusban azonosak lennének a követelmények az alaptantárgyak esetében. Úgy gondolom, itt is meg kell teremteni a váltás lehetőségét a későbbben érők számára, akik ekkor kezdik először komolyan venni a tanulást, vagy az érdeklődést, pályairányulást váltók számára. Pl. az erdészeti szakközépiskolából v. szakmunkásképzőből a gimnáziumba való átlépést az utolsó ciklusban, mert az előbbi orvos, a másik, aki elektroműszerésznek tanul, mérnök akar lenni. Ugyanakkor a gimnáziumból a továbbtanulásra nem alkalmas, vagy nem akaró tanulók is válhatnak a szakképzés irányába, éveket spórolva meg. Az utolsó ciklus lenne a totális specializáció időszaka: a gimnáziumokban a továbbtanulás irányába való intenzív felkészülés.

Ebben a ciklusban képzelem el először azt, hogy lerövidíthető, néhány kiemelkedő képességű tanuló egy év alatt is teljesítheti a követelményeket: 17 éves korában érettségi vizsgát tehet és megkezdheti tanulmányait az egyetemen.

18–30 éves korig?

Széleskörű specializáció, értelmiségi attitűdök kialakítása.

A napjainkban használatos "kétszintes" felsőfokú oktatás egységesítése, az univerzitások létrehozása elkerülhetetlen (néhány sajátos profilú egyetem, főiskola kivételével).

Az oktatás minden univerzitáson két éves alapciklussal kezdődne, amely az adott tudomány azonos területeit fogná át. Az univerzitásokon nincsenek szakpárok, csak különböző ideig tartó kurzusok, szemeszterek. Ezeket tetszés szerint választják ki a hallgatók az alapciklus (ciklusok) után, mellett. Mindenki annyit választ, amennyiről úgy gondolja, hogy teljesíteni tudja a követelményeit. A kulcsszó itt is a KÖVETELMÉNYSZINT. Ha pontosan meghatározzuk, hogy az adott munkakörök, foglalkozások betöltéséhez milyen diploma, szakképzettség, vagy csak jártasságot igazoló okmány kell, akkor szabad lehetőséget kell adni a hallgatóknak, hogy mikor szerzik meg azt. Természetesen pontosan körvonalazott, hogy ezekhez mennyi és milyen szemesztereket, milyen szintű vizsgákkal teljesítve jut hozzá. Minden univerzitásnak lehet sajátos specializáltsága, eltérő kutatási vonala. Így aztán természetes, hogy a két éves alapciklus után érdeklődésének megfelelően más egyetemen folytatja, fejezi be tanulmányait a hallgató. Így lehetővé válik az, hogy egy hallgató pl. hat év alatt szerez: matematika szakos tanári képesítést, könyvtár szakot, nyelvet tanul és középfokú nyelvvizsgát tesz, mindezt pedagógiai kurzusokkal megfejeelve.

Ma már az értelmiséget is fenyegető munkanélküliséget így lehet csökkenteni: sokoldalú, széles körben alkalmazható szakembereket képezve. Az előbbi példánál maradvan: lehet, hogy csak tíz matematika órát tud tartani egy falusi iskolában a képzés után valaki, de délután a művelődési ház könyvtárát vezeti, ahol este TIT nyelvtanfolyamokat tart. A merev szakpárok ideje lejárt. Az univerzitáson az alapciklusokat, a kétlépcsős tanárképzés alsó fokozatait, néhány speciális kurzust főleg a mai főiskolák végzik. A magasabb fokozatok, a széleskörű specializációk megszerzése a mai egyetemek feladata lenne.

Mindezek távolabbi célok, amit több lépcsőben, fokozatosan lehet megvalósítani.

Néhány mozzanatát, alapelveit és strukturáját vázoltam csak fel annak, hogyan képezem el az oktatás jövőjét. Biztos, hogy sokan mást gondolnak. A lényeg az, hogy minél többen gondolkodjunk és aztán döntsünk. Az idő sürget.

SZOLNOKYJENŐ

Tehetségnevelés videofilmmel a történelemórákon

A videofilm megkezdte hódító útját az oktatásban is. A video egyesíti, integrálja az audiovizuális eszközök alapfunkcióit.

Történelem tanításunkba is beépült a video. A videotechnika, a videofelvétel segíti a tantárgyakban megfogalmazott ismeretek elsajátítását, elmélyítését. A felvétel a folyamat, az összefüggések, a fejlődés bemutatására, egy-egy ismeretkör megközelítően teljes feltárására alkalmas. A megfelelően szerkesztett program, feladatlappal, néhány kiegészítő eszközzel a gyakorlás, az ismeretek megszilárdításának eszköze. Ezen kívül fontos szerepe van: az összefoglalásnál, ismétlésnél, a logikus gondolkodásra nevelés, a kifejező készség és az érzelmi kultúra fejlesztésében.

A film nézése előtt fontos a pszichológiai felkészítés, amely a tanulókat ráhangolja a videoanyag befogadására, kijelöli azokat a nézési szempontokat, melyek szerint a diá-

kok tudják mire, kire kell különösen odafigyelni.

A folyamatos érdeklődés, figyelem fenntartására kérdést tesz fel a tanár; feladatot kapnak, amely tevékenységre ösztönöz: a gyermek számára az érthetetlen fogalmakat megmagyarázza, hangsúlyos részére felhívja a figyelmet.

A filmfeldolgozás záró szakasza a számonkérés. Írásos vagy szóbeli formában célszerű ellenőrizni a tananyag elsajátítását. A film előadása alatt a tanulók jegyzetelését feltétlenül biztosítjuk. A videofilm által nyújtott ismereteket mindenképpen azon az órán kell megbeszélni, amikor látták a filmet, illetve közvetlen utána.

A videofilm tanórai felhasználásának technikai lehetőségei megszámlálhatatlanok:

- A videotechnika lehetővé teszi, hogy a képszalagon hangos és képes információkkal egyszerre vagy külön-külön játsszunk le;

- Kívánságra gyorsíthatjuk, lassíthatjuk a jeleneteket;

- A filmrészlet kiválasztott, egy-két percre kimerevített állóképek segítenek a fogalmak tisztázásában;

- A készülék számlálója biztosítja a kívánt információ megkeresését;

- Egyes képek vetítésére és léptetésére is van lehetőség.

A videofilmek módszertani lehetőségei:

Iskolánkban a történelem tanítását, a tehetséggondozást évfolyamonként több videofilm segíti. Az Ókori hellasz c. videofilm megláttatja az összefüggéseket (pl. mi volt Spárta katonáállammá válásának oka; az Athéni demokrácia feltételeit, rabszolgatartó állammá alakulását stb.); a többször megjelenő időszalag a kronológiai ismereteket mélyíti. A stilizált térképek többször felvillannak a képernyőn, a tájékozódást segítő.

A következő feladatokat adhatjuk a gyerekeknek:

1. Formázzuk meg Hellasz domborművű térképét! (A munka során a gyerekek igazán megismerik a görög földet.)

2. A trójai háború tárgyalásának a faló makettjének elkészítésére, a görög harcosok fegyvereinek rajzolására kaptak kedvet a gyerekek.

3. Az Akropolisz épületei jelennek meg a képernyőn. Az agóráról beszélve, indíttatást kapnak az agóra mindennapjainak megjelenítésére. (Árusok, füvesasszony, kézművesek, ruhakölcsonző, bábjátékosok, jósz, pénzváltó, piacfelügyelő bőrbe bújnak. – A párbeszédet, kikiáltó mondókákat is a gyerekek írják.)

4. A népgyűlést hírnök teszi közzé az agórán, táblára írják a tennivalókat és közös ima hangzik el. Az eseményeket bemutatják a gyerekek: a madárjósolást, a sorsolást, cserépszavazást, obulus kiosztását.

5. Minosz knosszosi palotáját látva azt a feladatot adjuk, hogy rajzlapra tervezzenek labirintust. Irjanak párbeszédet Daidalosz és Ikarosz feltételezett beszélgetéséről: mit mondhattak egymásnak indulás előtt a palota valamelyik termében?

6. A görög művészetekről beszélve csomagolópapírból készítsenek timpanont: rajzoljanak bele istenalakokat, jellemző tárgyaikkal. (Pl. Zeust villámmal, Athénét pajzsral, Poszeidont szigonynal.)

7. Az olimpiai játékokhoz kapcsolódó feladat: vázlatrajz sportoló alakokkal.

8. A trójai háború képei után a görög és trójai katonák beszélgetése, jelenetek előadása, istenek párbeszéde, időmértékes nevek keresése, időmértékes verssorok iratása.

9. A gyermekek az elkészített bábokat szólaltassák meg; a többiek találják ki, kit személyesítettek meg.

10. Készítsenek mozaikot mitológiai hősökről, lényekről. (Először rajzolják meg a figurát!)

11. A színházakról vetített kép után komikus, tragikus álarcot terveznek.

Hatodik osztályban a Magyar Évszázadok c. videofilm István király törvényeitől II. József rendeletéig száraz paragrafusok helyett a megidézett dekrétumok államról, nemzetről, erkölcsről, hatalomról szólnak.

Terjedelmük 12–20 perc között változik, így beépíthető az óra menetébe. Ajánlatos gyermekeinkkel a műfaj nehézsége miatt többször megnézni.

A gótikus és reneszánsz Budát a Vár állott c. videofilm mutatja be. A dokumentumok mellett a kiváló színészi játéknak köszönhetően bepillantást nyerünk Zsigmond és Mátyás uralkodásába.

II. Rákóczi Ferenc életét, harcait dokumentumok és játékfilm ötvözetében látjuk. A szabadságharc fő eseményein kívül megismerkedünk a történések helyszínével, a korabeli ruházattal, viselettel, a fegyverekkel, építészettel. Mivel játékfilm formájában készült el, ajánlatos fakultáción vetíteni.

1848. március 15-i forradalomra emlékezve a helyszíneket végigjáró történész és a márciusi ifjakat megjelenítő színészek mondják el hűen az eseményeket. Ez természetesen nem helyettesítheti az iskolai ünnepeket, megemlékezéseket, hanem motiválnia kell azokat.

Bár ezek a filmek a teljességet nyújtják, sok feladatot kapcsolhatunk hozzájuk:

– A kép tartalmából követeztessenek a további eseményekre, fejleményekre.

– A tanulók azonosulnak a filmbeli szerepekkel és saját nevükben (ahogyan ők látják) mesélik el a történetet.

– Folytassák a narrátor szövegét!

– Keresse meg a történelem történetek helyszíneit.

Iskolánk néhány filmet készített történelmi emlékhelyekről. Az ismeretszerzésen kívül az a célunk, hogy a gyerekek mélyebben kötődjenek a magyar történelemhez. Érezze azt, hogy bár a magyar történelem sok színtere nem a mai Magyarország területén van, ezeket is ismernie kell, irodalmunk és történelmünk elválaszthatatlan részei.

Videofilmet készíthetünk II. Rákóczi Ferenc életének néhány fontos helyéről.

Igy látogattunk el Vajára, Kassára, Eperjesre, Kisszebenbe, Tarpára, Nagysárosra, Tiszabecésre és Zboró vára alá. A gyerekek lelkiismeretesen felkészültek; beszámoltak a fejedelem a várakhoz, városokhoz fűződő kapcsolatáról.

Emlékezetes utunk volt "Mátyás király nyomában".

A Budai Vár Corviniana kiállítását is megnéztük. Ezután Visegrád, Tata, Bécsújhegy, Korneuburg, Tulln, Closterneuburg, majd Bécs városa következett. A gyerekek ismertették a városok, várak történetét, Mátyás ausztriai hadjáratának eseményeit.

Maguk írta jeleneteket adták elő és énekeltek korabeli ruhákban. Törekedtünk arra, hogy a múzeumi anyagot is felvegyük, az épületeket, környezetet.

A városi, iskolai rendezvényeket (Betlehemes játék, márc. 15. stb.) is felvesszük. Okulunk belőle.

Tanár kollegám a TV-ben játszott XIX. és XX. sz.-i történelmi dokumentumokat veszi föl az oktatás megkönnyítésére és a ma legaktuálisabb eseményeit. Anyagi lehető-

ségeink azonban behatároltak. (Pl. a kölcsön videofelvevő.) Egy nagyobb tempójú technikai haladás tenné azt lehetővé, hogy a pedagógiai lehetőségeket, amely a videóban rejtőzik, jól ki tudjuk használni.

Irodalom

Bakonyi István: Film – video – nyelvóra, Pedagógiai Technológia 1989/3.

Szűcs Anna: Magyar Évszázadok, Pedagógiai Technológia 1989/3.

LENGYEL ZOLTÁNNÉ

Természettudományok tanítása videoval

Kevesen tudják, hogy a természettudományok oktatásához megközelítően már száz műsoros kazetta áll a tanárok rendelkezésére. A Televideo Kiadó kínálatában megtalálhatók ezek között a különböző korosztályokhoz szóló és iskola típusokhoz kapcsolódó műsorok. Fellelhetünk továbbá olyan produkciókat, amelyek az egyes tudományágak (biológia, fizika, kémia) elveit, alapvető tanításait mutatják be szemléletesen; és vannak olyan műsorok, amelyek komplex szemlélettel elemzik a természet jelenségeit. Külön érdemes felhívni a figyelmet a nem szorosan természettudományokhoz tartozó, de idekapcsolódó, érdekes matematikai műsorokra. Részben a biológiai műsorokhoz kapcsolódnak az egészségnevelést szolgáló felvételek.

Csaknem valamennyi műsor erőssége a szemléletes megelevenítés. Számos olyan kísérletet, gyakorlati alkalmazást láthatnak a tanulók, amelyeket a legjobban felszerelt iskolák sem tudnak bemutatni. Nem egy film a tanulmányi kirándulás közvetlen élményét viszi el olyan helyekre, ahol erről különben le kellene mondani. Az is hatalmas érték, hogy a műsorok előadói között feltűnnek a magyar tudomány olyan kiválóságai, mint Öveges József, Szentágothay János, Balogh János, Czeizel Endre és mások. Így ezek a műsoros kazetták jelentős érzelmi élménnyel is gazdagítják nézőiket.

Üdvözlendő fejlemény, hogy a kínálatban egyre nagyobb mértékben szerepelnek a külföld legismertebb alkotói. Említsük példaként a eurovíziós országok összefogásával készült Mese az élet rejtett csodáiról c. ragyogóan szellemes biológiai rajzfilmsorozatot, amely hat kazettán jelent meg, vagy a Te, és a szíved c. amerikai oktatófilmet, amely az emberi szívet mutatja be látványos fényképezéssel.

Igaz, hogy plusz terhet vállal az a tanár, aki felkészülése során megtekinti a munkájához éppen kapcsolódó műsoros kazettát, és kijelöli azokat a részeket, amelyeket az osztályban mozgó-, vagy állóképen egyszer, vagy több alkalommal be akar mutatni. Bizonyos gondot jelent a képmagnó és tévékészülék helyes beállítása is. De ezerszeresen megtérül a fáradtság a tanulók érdeklődésében, amelyet mindenek előtt a vizuális élmény vált ki a nehéz összefüggések megértésénél, törvényszerűségek fölismerésénél. Ezért állítjuk, a video ma a tanár nélkülözhetetlen segítő eszköze iskolai munkájában.

Most pedig megpróbálunk átfogó képet adni a rendelkezésre álló (megrendelhető) műsoros kazettákról.

- Fizika:** *Képes Fizika I. (6. osztályosoknak)
Képes Fizika II. (7. osztályosoknak)
Képes Fizika III. és IV. (8. osztályosoknak)
Fizika (Minden iskolatípusnak – Készült az OOK gondozásában)
Fizikai kísérletek (Termodinamika – rádióaktivitás)
Öveges József kísérletei*
- Kémia:** *Kémia I. II. III. IV. V. VI. VII. VIII. IX. Általános iskoláknak ajánlott. (A filmek többsége az OOK gondozásában készült.)
Szerkezet és funkció
(Kolloidok és más diszperz rendszerek)
Általános iskolák felső tagozatának.*
- Biológia:** *Biológia I. II. (Általános iskoláknak.) Készítette az OOK.
Biológia 8. osztály (Evolúció, Emberré válás)
Az emberi test I. II. III. Dr. Szentágothay János előadásorozata.
(Felső tagozat, középiskolák számára)
Testünk (rajzfilm) (Alsó tagozatosoknak)
Állatok az Alföldön (Túzok, őz)
Az állatok viselkedése (Minden tagozatnak ajánlható.)
Gombák, halak, kétélűek (A MAFILM NTOS filmjeiből.)
Rovarok és más állatok (Hangyák, éticsiga, denevér, őz, vaddisznó) A MAFILM NTOS filmjeiből.
Mese az élet rejtett csodáiról I. II. III. IV. V. VI.
(Francia rajzfilmsorozat.) (Minden iskolai fokozathoz.)
Te és a szíved I. II.
(Amerikai oktatófilm) (Felső tagozat és középfokú iskoláknak.)
A természet válaszol Dr. Frenyó Vilmos
növényélettani, és növény szerkezetani jelenségekről.*

Komplex megközelítésű természettudományos műsorok:

- Egyensúly a természetben (Bükk hegység) Felső tagozatok ökológiai ismereteihez.)
Élő múzeum (Szalajkavölgy, Közlekedési múzeum, Ásványok és kőzetek világa)
Felső tagozat – középfokú iskolák.
Földrajz I. (Csillagok, Naprendszer, Vulkánok, Óceánok, stb.) Felső tagozat – középfokú iskolák.
Kölcsönhatások (Mechanikai, mágneses, kémiai, fény és hő, elektromos) A 3. osztályosok környezetismereti anyagához.*

A megsebzett bolygó I. II. III. Dr. Balogh János – Rácz Gábor a földgolyót átfogó környezetvédelmi filmsorozata.

Még megmenthető (Gyermekeknek szánt környezet- és természetvédelmi sorozat.)

TV-Egyetem I. II. (Csillagvilág, az életkutatás új eredményei.)

Technika (Anyag, fa, papír, kövek, kötél tulajdonságairól.) Alsó tagozatosoknak.

A Hármás csatorna modern szemléletű természettudományos műsorai alapján készült műsoros kazetták:

Emberlesben (Gondolkodnak-e az állatok? Az emberi viselkedés.) Csányi Vilmos etológus műsora.

Evolúció I. II. (Káosz és kozmosz, a "Bing Bang", Az emberelvű Univerzum, Az ózonpajzs alatt, A gondolkodó anyag, A világfalu.)

Az idő (A biológiai óra, időmérés, időszámítás, a természettudományok és az idő)

Látni a láthatatlant (Ultrahang, száloptika, hőfénykép.)

Sci-fi I. II. (Robotok, űrhajózás, Sci-fi és a művészetek, titkok és fantázia.)

Az egyetemi felvételre előkészítő speciális műsorok:

Oldjuk meg: Matematika, Tizenöt feladattípus megoldásával.

Fizika – Biológia: Orvostudományi egyetemek írásbeli feladataira készít elő.

Matematika

Dienes professzor játéka (A matematika nyelve, Triádok, Királykresz, Abraka-dabra.)

Gyurmák (Amimációs film az általános iskolai matematika oktatáshoz.)

Matematika I. (Sorozatok, Függvénytranszformációk, prímszámok, pontthalmazok.) Általános iskoláknak.

Matematika II. (Forgástestek, kúp, henger, gömb, körgyűrű, axiomatizálás a gömbön I. II.) Középiskoláknak ajánlott.

SI (Systeme Internationale) A rajzfilmsorozat az új Nemzetközi Mértékegységrendszert mutatja be.

Részletesebb adatokat tartalmaz a fenti műsokrokról a Televideo Katalógusa, amely a márkaboltjainkban megszerezhető. Kérésre postán is elküldjük.

Kérésével és kérdéseivel, kérjük forduljon a Televideo Kiadóhoz. (1096 Bp., Lenhos-sék u. 35. tel: 133-7915, telex: 22 4732, telefax: 113-5845.)

TELEVIDEO KIADÓ

Életközösségek és azok felépítése

Többkönyvű biológiaóra a könyvtárban

Az általános iskolai tanterv kevés ökológiai ismeretet nyújt. A társadalmi igényeknek megfelelően ma már szükséges a tanulók mélyebb ökológiai szemléletmódjának kiala-

kítása. A cél érdekében a tanórai tevékenységet ki kell szélesíteni. Az ökológiai ismeret-anyagon alapuló, aktív természetvédelmi nevelés területén is új utakra, lehetőségekre van szükség és igény. Mivel az ökológia maga is a sokoldalú kölcsönhatások tudománya, célszerű a korábbi tantárgyszemléletet felváltva, komplex természettudományos ismeretek nyújtása. A modern és összetett ismeretek megszerzésére, a modern és sokrétű információhordozóra van szükség. Arra kell törekednünk, és tanulóinkat is arra nevelnünk, hogy az őket érdeklő információkat a nekik megfelelő információhordozóból kiválasszák és azt alkalmazni is tudják. Iskolánkban az érdeklődő tanulókból létrehozunk egy ökológiai szakkört, amelynek feladata a tanórákon szerzett ökológiai ismeretek elmélyítése és ökológiai, környezetvédelmi problémák felismerése. Az ökológiai alapfogalmak megismerésére a könyvtári óra kiváló lehetőséget nyújt mind tanórai, mind szakköri szinten. A témában megjelenő több új információforrás is magától kínálta a lehetőséget a könyvtári óra megszervezésére.

Az óra tárgya: Életközösségek és azok felépítése

Az óra feladatai:

- a.) az ökológia szó jelentése
- b.) ökológiai alapfogalmak: biom, ökoszisztéma
- c.) a tápláléklánc típusai
- d.) táplálékhálózat
- e.) a táplálékpíramis típusai

A tanítási óra típusa: új ismereteket feldolgozó

A tanítási óra helye: Tolnai úti Ált. Isk. könyvtárterme (6. o.)

Időkeret: kb. 45 perc

Az óra (foglalkozás) előkészítése:

- a.) a munkaeszköznek szánt könyvek kijelölése
- b.) egyéb munkaeszközök kiválasztása
 - applikációs képek
 - trászvetítő fólia
- c.) fénymásolatok készítése
- d.) videofilm megtekintése, részletek kiválasztása, feladatlap készítése a videohoz
- e.) vállalkozó tanuló felkészítése kiselőadásra
- f.) a könyvtár előkészítése a csoportfoglalkozásra

Felhasznált ismerethordozók:

- a.) Könyvek:
 1. Idegen szavak szótára
 2. Biológiai lexikon
 3. Száraz Péter: Ökológiai zsebkönyv
 4. Ökológiai kisenciklopédia
 5. Papp János: Játékos természetismeret
 6. Usborne: Kis ökológia
 7. Új magyar lexikon
 8. Asztalos Gyuláné: Biológia 6. o.

b.) Egyéb ismerethordozók: tanulói applikációs készlet 6. osztály számára, videofilm: Mi az ökológia?

Óraleírás

A foglalkozás menete

- 1.) Bevezető
- soroljuk fel a tanult életközösségeket
 - a rajz alapján írjátok be az élőlények számát a megfelelő élőhelyhez
 - a tanulói munka ellenőrzése
 - az élőlények elválaszthatatlanok környezetüktől
 - nézzünk meg egy filmrészletet
 - jegyezzétek fel, milyen új fogalmakat hallottatok (biom, ökológia)

2.) Célkitűzés

- a mai foglalkozáson a biológia új tudományágát ismerjük meg
- Mi a neve? Mit jelent?
- Mivel foglalkozik?

3.) Feldolgozás

a.) Az ökológia fogalmának kibővítése

- elvégzett feladatok ismertetése
- értékelés

b.) A környezet szerepe

c.) Ökoszisztéma fogalma
Biom fogalma

- soroljuk fel a biomokat
- lomboserdő biom jellemzői

d.) Tápláléklánc kialakítása

e.) A növények szerepe a táplálékláncban

- a növények szerepének ismertetése

f.) Hogyan nevezzük a tápláléklánc többi tagját?

Részösszefoglalás:

Videofilm + feladatlap

Módszerek, eszközök, eljárások

ismétlés
élőhelykereső-feladatlap
önálló munka

következtetés
videofilm részlet

közlés
irányított beszélgetés
mágneses tábla
ÖKOLOGIA

csoportfeladatok kijelölése

- 1.) Idegen szavak szótára
- 2.) Biológiai lexikon
- 3.) Usborne
- 4.) Ökológiai kisenciklopédia
- 5.) Új magyar lexikon

kiselőadás

Usborne – felolvasás

Usborne – felolvasás

mágneses tábla

ÖKOSZISZTÉMA

földgömb

beszélgetés

csoportmunka – applikációs

képekkel

csoportmunka – Usborne

Írásvetítő fólia

Csoportfeladatok kijelölése:

Biológiai tankönyv

Az ismeretek gyakorlása

Ökológia

Ökológia más néven a tudománya. A lombos erdő bióm fő alkotói a fák.

A tápláléklánc azszervezetekkel kezdődik.

Ezek az élőlények anyagból anyagot képes előállítani. Ezt a folyamatot nevezzük:

A tápláléklánc tagjai:

- 1.) A növények (ők hozzák létre a táplálékot)
- 2.) Növényevő állatok (pl. őz, szarvas, sáska)
- 3.) Húsevők (növényevő állatokkal táplálkoznak)
- 4.) Rá nem vadászik más állat.

g.) A videorészleten új fogalom

- táplálékpiramis

Mit fejez ki?

Milyen típusai vannak?

- a tápláléklánc típusai

- táplálékhálózat ismertetése

- a környhasználat rövid ismertetése

Videókép kimerevítés

Csoportfeladat kijelölése

Ökológiai kisenciklopédia

Játékos természetismeret

Usborne

Feladatmegoldás:

Három közül egy helyes

Usborne

4.) Összefoglalás, értékelés

- A feladatlapon szereplő idegen kifejezéseket helyettesítsd a magyar megfelelővel

- A felsorolt példák számát írd a megfelelő helyre:

Feladatlap

ÖKOSZISZTÉMA

abiotikus producensek konzumensek destruensek tényezők

Példák: 1. mohák 2. napenergia 3. talajjelleg 4. halak 5. víz 6. nyitvatermők 7. baktériumok 8. hullók 9. emlősök 10. alacsonyabbrendű gombák

Összegzés:

A tanulók biológia órán már hozzászoktak a többkönyvűséghez és a videohoz, mint ismerethordozóhoz. Az újdonság az volt, hogy most maguknak kellett a könyvtár polcáról leemelniük a lexikonokat, kézikönyveket. Ennek a feladatnak az elvégzésére csak a rendszeres könyvtárlátogatók voltak képesek. A tanulók 4 x 4 fős csoportokban dolgoztak, ami biológia órán csak a kísérleteknél megszokott. A lexikonokon, kézikönyveken kívül a többi könyv szinte, mint tankönyv a tanulók asztalára volt készítve, hangsúlyozva az ismeretszerzésben való fontosságukat.

Nagyon sok és nehéz fogalmat kellett a tanulóknak a foglalkozáson megismerniük. Hatodik osztályban különösen gondot okoz az idegen szavak befogadása.

A tanulók foglalkoztatása úgy érzem maximális volt, frontális munkát csak a leg-szükségesebb esetben alkalmaztam. Az órán mindenki szóhoz jutott, az értelmesebbek

önállóan adták elő mondanivalójukat, a gyengébbek szó szerint olvasták fel a megfelelő részleteket. A csoportmunkát a könyvhasználatot a könyvtáros végig figyelemmel kísérte és segítette. A cél nem lezárt ismeretek nyújtása volt, hanem, hogy felkínáljuk a lehetőséget a választásra: a megfelelő ismereteket mindenki az izlésének megfelelő ismerethordozóból választhatja ki.

LOVIZER FERENCNÉ – KORONCZAI JÁNOSNÉ

A zöld pedagógia kísértése

Az alternatív mozgalmak (1) a hetvenes évek második felében alakultak ki a fejlett nyugati országokban. E mozgalmak: pl. ökológiai mozgalom, új feminizmus képviselői élesen bírálják a modern társadalmakat, és azokkal egy alternatív társadalom jövőképét állítják szembe. Szerintük a hagyományos társadalmat többek között ökológiai veszély, magas szennyeződés, tömegtermelés, elidegenedés a természettől, centralizáció, a helyi kultúrák felszámolása jellemzi. Ezzel szemben a jövőbeli alternatív társadalomra az ökológiai egyensúly, alacsony illetve semmiféle szennyeződés, kézműves termelés, integrálódás a természetbe és decentralizáció lesz a jellemző.

(1) E rövid bevezető Szabó Máté: *Alternatív utópia – alternatív modernizáció?* című tanulmánya (Valóság 1985/10.) ismeretében készült.

Az alternatív mozgalmak eszmekörében központi szerepet játszik az ökológia tudománya és az ún. politikai ökológia. Teoretikusaik szerint az ökológia – amely a jelenség háttérismeretét tárja fel – különféle természet- és humán tudományok sajátos integrációja, amely a természeti és társadalmi = humán vagy antropogén hatásokat is magukba foglaló életközösségek viselkedésének fennmaradását, tűrőképességét, sajátosságait vizsgálja, elemzi. A politikai ökológia viszont az ökológia eredményei alapján bizonyos társadalmi-politikai követelményeket, célokat, programokat fogalmaz meg. Az alternatív mozgalmak résztvevői azonban nemcsak radikális gazdasági, politikai programot dolgoztak ki, hanem a hagyományostól teljesen eltérő pedagógiát is.

A zöld pedagógiai mozgalom gyökerei Locke, Rousseau, Pestalozzi munkásságáig nyúlnak vissza, de nagy hatással volt kialakulására Fröbel, Montessori, Dewey, R. Steiner és A. S. Neill pedagógiája is.

A zöld pedagógia megvalósítására mélyen hatott Schumacher (2) híres elmélete is, amelynek alap gondolata az emberléptékűség. Ez a pedagógiai gyakorlatban annyit jelent, hogy a ma elterjedt rideg és uniformizált, sok száz gyereket befogadó mammutiskolák helyett kis létszámú iskolákra (small school) van szükség. Ezek az intézmények ideális feltételeket biztosítanak az emberléptékű oktatás (human scale education) számára, hisz bennük mindenki jól ismeri egymást. Az ilyen iskolákban dolgozó pedagógusok a statikus tudás helyett a változás képességét, a tanulási folyamat fontosságát hangsúlyozzák. Maximálisan figyelembe veszik a diákok egyéni szükségleteit és érdeklődését. A főként tanulói kezdeményezésen, aktivitáson és kreativitáson alapuló tanulás során pedig facilitátorként segítik, ösztönzik tanítványaikat.

(2) Schumacher tekinthető az alternatív gazdaságtan megalapítójának. Egy olyan ökonómia körvonalazására tett kísérletet, amely az embereket szolgálja. Alap gondolata az emberléptékűség; az ember kis léptékű lény, ezért mondja, hogy a kicsi-szép.

De nemcsak a tanár-diák, hanem a szülők és az iskola viszonya is újszerű ezekben az intézményekben. Partneri kapcsolat ez, ahol a szülők aktív szerepet játszanak az iskola életében. Pl. A tantervi, tantárgyi vitákban tevékenyen közreműködnek, véleményt alkotnak a felvetődő problémákról. A tantervek és tantárgyak természetesen a "zöld" értékeken nyugszanak, amelyek közül a legfontosabbak:

- A Föld megóvása;
- Ökológiai bölcsesség a gazdaságban;
- Részvételi demokrácia;
- Decentralizáció;
- Erőszakmentesség.

A zöld pedagógiai mozgalom általános körvonalazása után érdemes néhány iskolát közelebbről is megismerni. A Small School egy olyan alternatív iskola Angliában, amely a Schumacher Társaság támogatásával kezdte meg működését 1983-ben. Az intézmény Schumacher alapgondolatának megfelelően emberléptékű. Összesen 30 (11-16 éves) tanulója és 18 tanára van. A 18 pedagógusból csak kettő főállású, a többi vendéglelőadó vagy óraadó. Az iskolát a minden gyereket, szülőt és tanárt magában foglaló Small School Society irányítja. Az üzemeltetési költségeket adományok, a tanári és technikai dolgozók alacsony fizetése, valamint a tandíjak biztosítják. Azok a szülők, akik pénzzel nem tudnak hozzájárulni a költségvetéshez, más formában segítik az iskola működését. Különböző munkákat pl. gépelést vállalnak, vagy megtanítták a gyerekeket olyan hasznos tevékenységre mint a varrás, kötés, gépelés.

Az iskolai étkeztetés vegetáriánus jellegű, de figyelembe veszik, hogy az ide járó diákok közül sokan nem vegetáriánus étrenden nevelkedtek. A főzéshez szükséges nyersanyagokat a közeli faluból, az iskolai és szülői kertekből szerzik be. Az ebédnél mindig a tanulók sütötte friss kenyereket szolgálgják föl. A főzés hetente négyszer két-két gyerek és a szakácsnő feladata. Heti egy alkalommal pedig a teljes ebédkészítést és felszolgálást 3 idősebb tanuló végzi. A mosogatást, az asztalok megtisztítását és a fölmosást a tanárok tanítványaikkal közösen csinálják meghatározott beosztás szerint. A tanítás utáni rendrakásban és takarításban a tanulók szintén segítenek.

A tanítást minden nap egy félórás gyűlés előzi meg, ahol valamelyik tanár irányításával a gyerekek megbeszélik az aktuális eseményeket és az aznapi teendőket. Az iskolában használt kötelező alaptanterv tantárgyai a következők: angol, matematika, human tudományok, testnevelés és természettudományok. Emellett a tanulóknak lehetőségük van arra is, hogy valamilyen gyakorlati tevékenységben jártasságot szerezzenek. Ez lehet a kertészkedés, favágás, szabás-varrás, kötés és a szövés. A diákokat arra is ösztönzik, hogy részt vegyenek az iskola művészeti (fazekas, zenei, színjátszó) csoportjainak a munkájában. A gyerekek egyéni tanrend alapján tanulnak, amely hetente változik érdeklődésüknek megfelelően.

Az iskola iránt állandóan nagy az érdeklődés. A felvételi kérelmek zömét azonban nem tudják teljesíteni, hisz a túlszűfolttság, a nagy tanulói létszám nem egyeztethető össze az itt folyó tanítás alapelveivel és szellemiségével.

A zöld pedagógia egy másik érdekes megvalósulása a New Internationalist Whole-Person High School. Az iskola pedagógusai vallják, hogy a tanulásra egész életünkben lehetőségünk és szükségünk is van. Ennek megfelelően az intézményt 2 éves kortól 92 éves korig bárki látogathatja. Az iskola másik sajátossága, hogy az itt dolgozó tanárok minden reggel elismélik és szabályként tartják be a következő állításokat:

- Minden tanuló tehetséges valamiben.

- Minden tanulóra egyformán kell odafigyelni.
- Minden tanuló képes a koncentrálásra és a kitarító munkára.

A tantervben és a tantárgyakban a számolási, műszaki, gondolkodási, logikai, intuitív és szociális képességek fejlesztése az elsődleges. Ennek megvalósítása során a pedagógusok a tanítási módszerek széles skáláját pl. játék, problémamegoldó feladatok adása alkalmazzák. A tanulók azokkal a tantárgyakkal és tevékenységekkel ismerkednek meg, amelyek felkeltik érdeklődésüket. Így fordul elő, hogy pl. farmerek klasszikus nyelveket, zenészek motorszerelést, tudományos dolgozók gyermekgondozási ismereteket tanulnak. Az iskolában vannak záróvizsgák, de ezektől a diákok nem félnek. Az erre a célra használt teszteknek és feladatoknak nem a minősítés, pusztán a tájékoztatás a céljuk. Arról informálják a tanulókat és tanáraikat, hogy a vállalt célok megvalósításában milyen eredményeket értek el.

A tanítás tandíjmentes, mert a tanulás és a közösségi munka, ami lehet fizikai, szellemi és szervezési is, egyformán hangsúlyos az iskolában. Senki nem bújhat ki az elvégzendő munka alól a tanulás kedvéért, de az se fordulhat elő, hogy valakinek ne maradjon ideje a tanulásra a munka miatt.

A zöld pedagógiai mozgalom egyik legújabb létesítménye Angliában a Green College. Ez a nemzetközi intézet 1989-ben úgy kezdte meg működését, hogy környezeti illetve környezetvédelmi konferenciákat, szemináriumokat és nyári egyetemeket szervezett. 1990-től pedig már olyan bentlakásos felsőoktatási intézmény lett, amelynek egyik legfőbb célja az ököcentrikus értékek érvényesítése az oktatásban és a kutatásban. Főként közgazdasági kurzusokat hirdet meg, amelyek a "zöld" témákat feldolgozó szemináriumok sorával egészül ki. A kollégium lehetőséget biztosít arra is, hogy a hallgatók alaptudásukat a gazdasági életben, a kereskedelemben és a pénzügyvilágban tapasztalatokkal egészítsék ki. Az állandó kurzusok mellett időszakos rendezvények is működnek. Ennek egyik formája, hogy hétvégi szemináriumokat tartanak az érdeklődőknek különböző zöld vonatkozású kérdésekről. Ilyen pl. "A Zöld pártok szerepe Európában" vagy "A mezőgazdasági krízis és az alternatív gazdálkodási módszerek" című témakör.

Az intézmény minden törekvése arra irányul, hogy szervezeti fölépítése és képzési profilja mindig összhangban legyen azokkal az értékekkel, amelyek érvényesítéséért küzd. A Green College olyan tanulóközösség, amely a minőségi oktatást célozza meg, és eltérően a brit felsőoktatás gyakorlatától, komoly figyelmet fordít a pedagógiai kérdésekre, problémákra. A tanítás főként a kiscsoportos szemináriumi munkán alapszik, de a tapasztalati és egyéni tanulásnak szintén nagy szerepe van a képzés során.

Napjainkban egyre nő az érdeklődés a zöld pedagógiát megvalósító iskolák iránt. Ez nem is meglepő, hisz az emberléptékű, ökológiai értékeket preferáló oktatás a posztmodern kor követelménye.

Irodalom

- (1) Randle, Damiasz: Teaching Green. Green Print, London, 1989.
- (2) Schumacher, Ernst, F.: Small is Beautiful. Harper and Row, New York, 1973.
- (3) Szabó Máté: Alternatív utópia – alternatív modernizáció? Valóság, 1985/10. sz. 9–23. 1.
- (4) Zsolnai László: Másként gazdálkodás. KJK, Bp. 1989.

ZSOLNAI ANIKÓ

Állásajánlatok 1991-ben?

A tanárképző főiskolákról kikerülő hallgatóknak elhelyezkedési gondjaik vannak. Továbbra sincs versenyszellem, amely lehetővé tenné, hogy legalább a jobb képességűek gyakorolhassák szakmájukat.

Ki a jobb képességű? Az, akinek jeles a bizonyítványa? Vagy az, aki remekel a tanítási gyakorlatokon? Vagy az, aki kutatásokat folytat? A kérdés meglehetősen összetett.

Jelenleg a tanárképzőkbe nincs olyan felvételi, amely azt hivatott eldönteni, alkalmas-e a jelentkező erre a pályára? Természetesen a főiskolai kereteken belül vannak tanítási gyakorlatok, ahol sok minden kiderülhet. Általában nem derül ki semmi. A mentorok nem vállalják a szelektálást. A tanszékek is kevés hallgatót kényszerítenek pályaelhagyásra. Az utolsó "hullási" alkalom az államvizsga. A döbbenet oka az, hogy tanárképző főiskolánkon az elmúlt évben nem volt államvizsga pedagógiából. Ez minősíti e tudomány mai helyzetét is, de a nagyobb baj az, hogy létének jogosságát kérdőjelezi meg.

Ha kézben a diploma, lehet jelentkezni a meghírdetett állásokba, többek között a főiskola hirdetőjén. Bárki pályázhat. Az iskolaigazgatók minden bizonnyal arra számítanak, "valaki" horogra akad. Ebben a számításban a "valaki" a problematikus. Lehet "valaki" szakmailag jó, de lehet rossz is.

Az országban már több évvel ezelőtt megkezdődött egyfajta verseny az általános iskolák között. Léteztek szakmai szempontból jó munkát végző iskolák, s voltak, vannak gyenge munkát végzők. A verseny az alternatív pedagógiák megjelenésével kibővülni látszik. Szaporodnak a magánkezdeményezések. A helyi társadalom közvetlenül ellenőrizheti oktatási intézményeit. Az iskolavezetésnek az az érdeke, hogy magas színvonalon oktasson. Ha az iskolaigazgató csak "valaki"-t keres, akkor meglehetősen nagy kockázatot vállal.

Tételezük fel, hogy a menedzser típusú iskolaigazgató megjelenik a tanárképző főiskolán, és szakmailag jól képzett végzős hallgatót keres. Valószínűleg komoly akadályokba ütközik. A tanszékeken ugyanis nincs rangsorolás a hallgatók között. A jó menedzser hamar feltalálja magát, s megkeresi a jegyekben kifejeződő legjobbat. Lehet, hogy ez a biztos. A bizonyítvány mérce ugyan, de nem mindig takar valódi teljesítményeket. Menedzserünk tudja ezt, hiszen információi vannak arról, a kontraszelektált oktatói gárda egy része remekül megérteti magát a kontraszelektált hallgatóssággal.

Menedzserünk akkor jár el helyesen, ha a tanszék oktatóinak személyes javaslatait mérlegeli. Ezután érdemes megnézni a javasolt hallgatók szakdolgozatát, tudományos tevékenységét, iskolán kívüli munkáit. (Szakkollégium...) Ha ez is megjárja, menedzserünk csak nem biztosra mehet. Megteheti ajánlatát, amely szerződéskötést jelent, és nem kinevezést. A jó menedzser típusú igazgató próbatanításokon bizonyosodik meg választottja szakmai tudásáról.

Álom az álomban. Még nagyon kevés az olyan igazgató, aki egyben "üzletember" is. Tudom azt is, kevés a pénz a ma általános iskolájában ahhoz, hogy a legjobb szakembereket "vásárolja fel". Ennek ellenére úgy érzem, a helyi társadalom értelmes dolgokért hajlandó többet is áldozni.

A kulcskérdés továbbra is a felsőoktatás. Továbbra sincs szelektálás. Szakmailag képtelen hallgatók kerülnek ki onnan diplomával. Az igazi feyver a munkáltató kezé-

ben van. Itélkeznie kell a gyenge teljesítmények felett. Ha erre nem képes, akkor eredményessége megkérdőjeleződik.

Ma egy tanárképző főiskoláról kikerülő jól képzett diplomás legveszedelmesebb versenytársa a tanárképző főiskoláról kikerülő képzetlen diplomás. A szakképzettek nevében szoltam annak reményében, hogy a "menedzser típusú iskolaigazgatók" meg fognak keresni bennünket.

MAYER RUDOLF

Zsákutca vagy fejlesztő élettér?

A kérdés az iskolára vonatkozik. Angelo V. Boy és Gerald J. Pine könyve az Egyesült Államokban jelent meg*, széleskörű szakirodalmi áttekintéssel és önálló vizsgálatokkal igazolva, hogy az iskolák lépcsőfokain felfele haladó generációk nem fejlesztő élettérben, hanem átlagra szabott, és egyoldalúan értelmi képességekre építő keretek között nevelődnek. Ez pedig zsákutca, hiszen így nem válhatnak képessé az egészséges együttműködésre sem.

A könyv fejezetenkénti ismertetése helyett inkább azokat a tanulságokat és megoldási módokat válogattam össze, melyek a mi viszonyaink között leginkább felhasználhatók lehetnek. Belátható, hogy - a nagy társadalmi különbségek ellenére - a mi iskoláinkban is felmerül az általános gond: "az átlagos szolgáltatás", az átlagra irányuló oktatás. Azok a szülők, akik gyermekeik egyéni adottságait, tehetségét képesek megítélni, általában iskolán kívül kénytelenek ennek megfelelő foglalkoztatást keresni. Alig enyhít ezen néhány speciális vagy kísérleti iskola. Másoldalról közelítve azt is megállapíthatjuk, hogy a hátrányos környezetben felnövekvő gyermekek számára méginkább elégtelen az átlagra figyelő, mindenkit foglalkoztató, de igazán senkire sem figyelő iskola. Ők még az átlagot is nehezen érhetik el, közülük a tehetségesek csak igen ritkán emelkedhetnek ki. A címben kiélezett kérdés azért is elgondokodtató, mert tudjuk, hogy átlagos személyiség nem létezik. Mindenki sajátos bánásmódot igényel, de különösen a kisgyermek, aki éppen a számára kedvező élettérben bonthatja ki saját értékeit. Hogy erre nincs elég pénzünk?

Igaz, hiszen még a hozzánk viszonyítva gazdag országokban sem biztosítottak a feltételek. A szemléletbeli változás mégis jelentős. Talán a könyv néhány gondolatának felidézése is segítheti a hazánkban ismert "személyközpontú", differenciált oktatási metodikákra épülő iskolakoncepciók elterjesztését.

A pszichoszociális fejlődés és fejlesztés - a szerzők szerint - a gyermek életterében, viselkedésében ragadható meg. Minden szociális interakció ide sorolható, akár eredeti, akár következmény. Az együttes tevékenység közben kell megtalálnunk az egyén és mások között lejátszódó hatásfolyamatok okait és jellemzőit. Természetes, hogy az iskolai munka során is érdeklődésünk középpontjában áll a család, a szűkebb társadalmi környezet és a gyermektársadalom. Kulcskérdés tehát az együttlét színvonala, minősége.

A jó kapcsolatra tanítani kell a gyermekeket saját élményeikre támaszkodva, önálló törekvéseiket támogatva. Különösen fontos ez a pszichoszociális problémákkal küzdők

* Angelo V. Boy and Gerald J. Pine: Fostering psychosocial development in the classroom. Charles C. Thomas Publisher, 1988. Springfield, USA

esetében, hiszen a korai állapotukban ezek normál bánásmóddal is orvosolhatók.

Crisci, P. a pszichoszociális fejlődés feladatait a következőkben látja**:

1. Meg kell tanulni az önértékelést (kéességek, lehetőségek, önjellemzők).
2. Intellektuális célokat kell kitűzni és azok kitartó megvalósítására törekedni.
3. Gyakorolni kell a vágyak kielégítésének későbbre halasztását (hiszen ez az igazi örömforrás).
4. Saját döntésig kell eljutni, amikor csak lehetséges.
5. Viselkedésünkért felelősséget kell vállalnunk.
6. Tudatosná kell tenni a másoktól való elszakadást, a függetlenedést is.
7. Interaktív, kommunikatív kapcsolatokat kell kiépítenünk másokkal.
8. Vállalunk kell a konfliktusok elviselését és gyakorolnunk kell a problémák megoldását.

A mi viszonyaink között is ideje szembenézni a kérdéssel, hogy hol a helye mindezeknek az iskolákban. A tanórán, vagy azon kívül? Egyetértünk a szerzőkkel és azt javasoljuk: a teljes nevelő-oktató folyamatban. Az óvodától a főiskoláig legyen ez a tanterv szerves része! Olyan curriculumok szükségesek, melyekben az értelmi és érzelmi motivációs alapok egyensúlyba kerülnek. Ki kell különböztönnünk az elidegenedést okozó mechanizmusokat, eleve önállóságra, sőt egyre inkább állampolgárságra szoktatva a növendékeket. A szerzők hivatkoznak Bronfenbrenner V.-re, aki egy nemzeti értékekbe ágyazódó tantervet javasolt, amelyben lehetőség nyílik az aktív polgár önépítő magatartására.***

A pszichoszociális szempontok további kifejtésénél a szerzők elsősorban a következőkre gondoltak. Az egyén individuális szükségletei párhuzamosak és egyenrangúak szociális szükségleteivel. Ezen szükségletek között az interakciók a mindennapi viselkedésben formálódnak. A viselkedésjellemzők viszonylag stabilak, tehát kezelhetők a nevelési folyamatban. A gyermekek mindinkább képessé válnak szükségleteik kifejezésére (verbalizálására) és önálló mérlegelésre. Nem felesleges időöltés a tantervek végrehajtásakor az individuális problémákból adódó konfliktusok felszínre hozása és közös megoldása. Gondolnunk kell arra, hogy az iskolában jelen vannak a pszichoszociális problémákkal élők, a kortársak, akik később mentálisan beteg felnőttekké válhatnak. A korai prevenció rendkívül jelentős, a közös felelősségvállalás pedig kiváló nevelési teret kínál. Az osztálytermek természetes (jó esetben családi) környezetében az egyéni gondok felszínre kerülhetnek, és tapintatos - bár közvetett utakon - de megközelíthetők.

Ismét elkerülhetetlen a külföldi tapasztalatokkal párhuzamosan feltennünk a kérdést: megfelelő-e a tanárok pszichoszociális érettsége? Ha az iskolában általában tapasztalható eljárásmodokat nézzünk, nemmel válaszolhatunk. Vannak természetesen kivételek is. A tehetséges tanárokon túl azok rendelkeznek nagyobb érzékenységgel és problémakezelési képességgel, akik speciális, személyes törődést eleve feltételező munkát vállaltak. (Például képességfejlesztő iskolában). A tanári mesterség elsajátításában - sem Amerikában, sem nálunk - nem vált központi kérdéssé "a fejlesztő képességek" kezelése, alakítása. Erre vonatkozóan is vannak hazai kísérletek (például a videos képességfejlesztő programok), de a "személyközpontúságot" a pályaszociálizáció teljes folyamatában kellene végre érvényesíteni.

A tanárokból elsősorban a következő kvalitásokat tartják nélkülözhetetlennek a humán értékek megfelelő szintű érvényesítése az emberi kapcsolatokban, a kapcsolat-

** I. m.: 8. o.

*** Bronfenbrenner, V.: Alienation ant the four worlds of childhood, Phi. Delta Kappan, 1986.

pítés képessége, a döntés kompetencia, kritikai gondolkodás és más személyek támogatásának készsége.

Angelo V. Boy és munkatársa egy vizsgálat során azt tapasztalta****, hogy azoknak a tanároknak a tanítványai, akik nagyfokú empátiával és megértéssel bírtak és kellően kongruensek voltak, a tantervi értékelésben is magasabb szintre jutottak. Sőt, ezeknek a fiataloknak kevesebb fegyelmi problémája volt, viselkedésük természetesebbé, gondolkodásuk magasabb szintűvé vált.

Úgy tűnik tehát, hogy a pszichoszociálisan érettebb tanár kedvezőbb tanulási körülményeket képes biztosítani.

A kutatók sajátos láncreakciót figyeltek meg. Eszerint az érzelmek által keltett motívációk befolyásolják a gondolkodást, a gondolkodás pedig a viselkedést. A nevelőmunkában mindenképp alapos viselkedéselemzésre van szükség (a determináló tényezők leginkább: az otthoni helyzet, a fizikai állapot, a családi betagolódás, a tanulási nehézségek, a kulturális depriváció). A tanuló kétségtelenül függ környezetétől, de viselkedésének oka mégis mélyebb gyökerei: a ki nem mondott (nem verbalizált) nem tudatos érzelmek mögöttese. Ezek azok a motívumok, melyek végsősoron befolyásolják a gondolkodást és a viselkedést, illetve cselekvést. A tudat alá szorított érzelmek interperszonális konfliktusokhoz vezetnek (esetleg bizonyos körülmények között feltörnek). Úgyanakkor tudnunk kell azt is, hogy az érzelmek őszinte kifejezése kockázatos. Nem közömbös a pedagógus számára, hogy a kifejeződő (felszínre hozott) érzelmek vizsgálhatóvá teszik a motívációkat is, tehát a mélyebb szinteket.

A nevelés feladata, hogy az önismeret elemi kialakulásával párhuzamosan megfelelő (például osztály-) szituációkban gyakorolják magukat a tanulók. Később eljuthatnak érzelmeik önelemzéséig. Végül kialakulhat a "transzformált önismeret", melynek során az egész képesség válik előre befolyásolni belső állapotát a kívánt cselekvés érdekében. "Tudom mikor és hogyan fejezzem ki igazi érzelmeimet."*****

A továbbiakban azokból a kutatásokból idézünk, melyek az individualizált oktatás feltételeit és körülményeit elemezték. Waxman-Wang-Anderson és Walbert (1985) azt bizonyították, hogy összeegyeztethetők az egyéni és a pszichoszociális oktatási célok.***** Ennek feltételei: 1. Az oktatás az egyes tanulók képességeire és szükségleteire alapuljon. 2. A tananyag és az oktatási folyamat a tanulók aktív részvételével valósuljon meg. 3. Diagnosztikus értékeléssel tájékozódjunk a tanulók tudásáról, a megértés színvonaláról. 4. A tanulók vállalkozásai adjanak támpontot az egyéni tanulástervezésre, majd annak értékelésére is. 5. A tudományos alapok kiéptítésében legyen kiemelt az alkalmazott és alternatív tevékenység és az annak megfelelő tananyagtervezés. 6. A tanulók fokozatosan legyenek képesek megválasztani tanulási célokat és tevékenységeket. 7. Segítsenek másoknak egyéni céljaik elérésében és kooperáljanak csoportcéljaik érdekében.

Belátható, hogy a fenti feltételek megvalósításához újabb megközelítési módok, eljárások szükségesek. Kiemelkedik ezekből a különböző elképzeléseken (pszichológiai iskolákon) alapuló csoportmunka. A már idézett állampolgári nevelés és az egyénre szabott (személyközpontú) oktatás egyaránt feltételezi a T-csoport jellegű foglalkoztatást.

Dinkmeyer és Losonczy ennek egy változatát dolgozta ki, részben az adleri pszichológia, részben saját tapasztalatai alapján.***** Jellemzőként ebből csak néhány

**** I. m.: 10. o.

***** I. m.: 23. o.

***** I. m.: 31. o.

***** I. m.: 35. o.

kulcsszót idézünk: a kollaboráció (csoportban és osztályban), konzultáció (az érintett társas egységgel), a bizalom légköre (a vita nem folyhat csoporton kívül), a konfrontáció (a szempontok feltárása és ütköztetése), a kommunikáció (a személyes érzelmek közvetítésével), az elkötelezettség (önmaguk és a csoport megváltoztatására).

A csoportmódszer megvalósítható kiscsoportban és osztálykeretben is. Glasser, V.***** például a tanulók szociális felelősségének felkeltésére és viselkedésük megváltoztatására az osztályvita három típusát alkalmazta: 1. szociális problémák megoldására, 2. intellektuális témák nyitott megvitatására, 3. nevelésvizsgálati célú megbeszélésre (a curriculum tanári megértéséhez).

A Glasser-féle osztályviták mindenkor összefüggenek a csoporthelyzettel, melyben minden egyén érdekelt. A problémákat diák és tanár egyaránt felvetheti és megoldhatja. A vita sohasem vezethet megtorló intézkedésekhez. A vezető a problémák megoldásához közeledve pozitív motivációt igyekszik biztosítani. Az eszmecserében mindig kapcsolódni kell a tanár és minden tanuló nézeteihez, de csak az adott témakörben. Kicsiknél 10-13 perc, felső tagozatosoknál már 30-40 perc lehet az időtartam, de sohasem formálisan meghatározva.

A tanár nem azonos helyen ül, mindenkor a szituáció szerint helyezkedik el a tanulók között. A fiúkat és a lányokat nem ülteti egymás mellé, de az izgó-mozgó tanulókat és a halk és hangos gyerekeket sem. (Igy látja célszerűnek a kiegyensúlyozott kommunikáció érdekében.) A vitát valaki (nem feltétlenül tanár) mindig bevezeti és folyamatosan ösztönzi. Ha a vita fegyelmi tárgyú, vagy egy-egy tanuló konkrét viselkedésére vonatkozik, még azon a napon meg kell beszélni. A csoportvezető lényeges törekvése, hogy igaz elképzelések, eszmék, illetve tapasztalatok maradjanak meg a gyerekekben. Potenciálisan minden tanulót képessé kell tenni a jó közreműködésre, senkit nem szabad hátrányos helyzetbe hozni.

Glasser leszögezi, hogy bár a tanulók múltját nem tudta megváltoztatni az osztályvitákkal sem, de jobb helyzetbe hozta őket a szervezett munkafolyamatokban. Ezt pedig megfelelő prevenció, eredményt jelez.

A könyv olvasása közben örömmel fedeztem fel, hogy a szerzők egyik hivatkozási forrása T. Gordon magyarul is olvasható könyve*****. A harmadik fejezetben (a tanár, mint tanácsadó) egyik legjobb elgondolásnak tartja T. Gordon "szeretet-pedagógiáját", és a pszichoszociális fejlődés elősegítésében is kiemeli a szerző törekvéseit. Magam is úgy gondolom, hogy a támogatás, segítő magatartás vállalása és módszertanának megtanulása eredményeket ígér. Eldöntendő azonban, hogy ezt a pedagógiát milyen feltételek mellett lehet adaptálni hazai viszonyaink között.

Vállalkozó pedagógusok kiképzése az első lépés, amely örvendetesen már folyamatban van. Időszerű azonban a Gordon-szisztémára alapozó kísérleti iskolák intenzív támogatása is, hogy mielőbb kialakuljon ilyen típusú élő intézmény, együtt más kezdeményezésekkel (mint pl. a Zsolnai-iskola, vagy a Waldorf-típusú nevelőintézmény). Ezek az új típusú iskolák, miként már régebben a Gáspár-féle "munkaiskola" is, pezsdítő hatásúak a pedagógusképzésre és általában az iskolák működésére.

Talán sikerült a sokféle kutatásból táplálkozó korszerű útmutatást nyújtó könyv néhány részletének felidézésével és ajánlásával kedvet ébreszteni a pedagógiai kutatókban és a nevelőképző intézmények oktatói és hallgatói körében az alaposabb megismerésre.

***** I. m.: 43. o.

***** T. Gordon: T. E. T. A tanári hatékonyság fejlesztése Gondolat, 1989.

A címben feltett kérdés csak úgy válaszolható meg helyesen - a nevelők szándéka szerint - ha szabadulni akarunk az elidegenítő, dogmatikus iskolai hagyományoktól és "személyközpontú" fejlesztésre törekszünk, hogy valódi élettér vegye körül növendékeinket óvodától az egyetemig, és ne csupán zsákutcába futó, egyoldalúan oktató környezet.

VASTAGH ZOLTÁN

A társas érintkezés pszichológiájáról

Ha pénzem, sok-sok pénzem volna, minden tanár kollegám névnapjára - meglepetésként - Joseph P. Forgas könyvét, A társas érintkezés pszichológiáját adnám.

Még alaposan át sem tanulmányoztam a könyvet, csak bele-beleolvastam, már hírről adtam főiskolás tanítványaimnak, s kérem őket, áldozzanak a könyvre majdnem 100 Ft-ot. Mert megéri megvenni.

Hogy miért?!

Mert szellemi lázba hozza az olvasót. Mert könnyed és elegáns stílusban íródott. Mert szellemes és játékos. Mert mély, - s mert tág az a világ, amelyet átfog. És nagyon praktikus.

Úgy képzelem el Forgas urat, mint egy hihetetlenül kíváncsi, éles elméjű, állandóan szellemi izgalomban élő játékos és komoly gyermeket.

Lehet hogy az asszociációim önkényes! - de a könyv olvasása kapcsán minduntalan Neumann János (TV-ben látott!) arcára emlékezem.

Úgy képzelem el Joseph P. Forgas-t, mint akinek a kezében egy komoly nagytűt van, amelyet az emberi kapcsolatok fölé tart, s azon keresztül nézi, s láttatja velünk is a csodát. Vele együtt ámulunk el azon, hogy milyen bámulatosan gazdag, eleven és kimeríthetetlen az embernek emberhez fűződő kapcsolata. Lenyűgöző szakirodalmi tájékozottságával nem nyomja agyon az olvasót. A különféle témákban megismerteti velünk a kutatások eddigi eredményeit. Nincsenek lábjegyzetek. Nem kell a könyvet ide-oda forgatni, hogy maradéktalanul megérthessük mondanivalóját. Képes a legbonyolultabb összefüggéseket is nagyon szabatosan, tisztán és világosan megfogalmazni. Beavatja az olvasót az emberi kapcsolatok titkaiba. Az az érzésünk, hogy felnövünk a szerző mellé, amíg olvassuk a könyvet.

Finom elemzőkészsége is örömforrás az olvasó számára.

Mert miről is szól a könyv?

Arról, hogy miképpen észleljük mi a többi embert. A személyészlelés pontosságának kérdéseit járja körül. Mit látunk, amikor nézünk? - hogy látunk, - és miért így és nem másképp? Hogyan dolgozzuk fel az özönlő információkat? Hogyan torzítunk? - A környezet és háttér, - az előzetes tudásunk, a sztereotípiáink ... stb. hogyan befolyásolja ítéletalkotásunkat?! Megerősít az egyik részben, majd elbizonytalanít a következőben.

Már az eddig felismert témák tanulmányozása is valódi önvizsgálatra szorítja az olvasót. Ha ez ilyen egyszerű és magától értetődő - ha ez ilyen összetett és szerteágazó okokra vezethető vissza, talán nagyobb alázattal kellene oldani és kötni, látni és láttatni emberi kapcsolatainkat.

Nem csak a tárgyi világ éri meg, hogy elmélyülten tanulmányozzuk. Hanem az emberi kapcsolatok világa is! Mennyi szenvedéstől, félreértéstől és értelmezéstől óvhat-

nánk meg magunkat, ha a közvetlen emberi kommunikációnk szintjén pontosabb adók és vevők lennénk. Tudjuk-e, hogy mit is mondunk, amikor szólunk valakihez? Elgondolkodtunk-e azon, hogy miképpen tartozik össze a nyelv, a gondolat és a kultúra? Hogy miképpen kell jól megszólítani egymást?

Hogy milyen hatalma van a tekintetünknek?

Akít csak a fejlődéslelektan érdekel igazán? – az is olvassa el a könyvet, mert számára is hozhat új ismereteket. Vagy ha az ismeret nem is új, a régi tudás az új szövegkörnyezetben gazdagabbá válhat.

Akít csak a pszicholingvisztika érdekel? – az is talál izgalmas oldalakat a könyvben.

És aki csak keresi az igazságot – az is olvassa el. Csak aki már megtalálta, annak lehet felesleges.

Forgas gondolt a szkeptikusokra is. Állít valamit. Bennünk megszólal a kétely. Nem hiszed?! – mondja a szerző. Próbálj magad utána járni. Tele van a könyv gyakorlatokkal, mindenki kipróbálhatja. Megbizonyosodhat a gondolatok, állítások igazságtartalmáról.

Őszintén kívánom valamennyi pedagóguskollégámnak, hogy olyan örömmel olvassák a könyvet, mint jómagam. Ime – egy szórakoztató, tudományos igényű megírt könyv –. 92 Ft-ért, 2 doboz cigaretta árán megvásárolható.

NAGY MAGDOLNA

Egy folyóirat az oktatástechnika szolgálatában

Magyar Királyi Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium Oktatófilm-Kirendeltségének Hivatalos Közleményei.

A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium filmügyeinek értesítője. Bp. 1936. jan. – 1944. nov. Megjelenik havonként. Felelős szerkesztő: **Geszti Lajos**. Felelős kiadó: **Geszti Lajos**. Kiadó a m. kir. Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium. Ny. **Kertész József**, Karcag, 1939. 10. sz. Korda Rt.

A VKM Oktatófilm Kirendeltségének Hivatalos Közleményei

"A gyakorlati pedagógia csak úgy képes a maga nagy és nemes feladatát, a nevelés és oktatás egyetemes értékelvét megvalósítani, ha lépést tart a tudomány és technika állandó fejlődésével. Mint az emberi tevékenység minden ágában, itt az oktatásügy terén is az élet a maga szüntelen változásával nyitást, átalakítást kényszerít ki azzal a célnal, hogy az eddiginél jobb, céltudatosabb és eredményesebb módszert, vagy eljárást hozzon létre." – írta a lap első számában Felkay Ferenc tanügyi tanácsnok. És a VKM Oktatófilm Kirendeltségének Hivatalos Közleményei a "jobb", "céltudatosabb" és "eredményesebb" módszert, a filmoktatás ügyét szolgálta majdnem 10 éven át.

Folyóirat a filmoktatás szolgálatában

Már-már közhely, mégis utalunk rá, hogy hazánk az elsők között volt a film iskolai felhasználása terén. A mai URÁNIA moziban az azonos nevű társaság már a század első éveiben rendszeres filmbemutatókat tartott iskolások számára. E kezdeményezés folytatásaként 1913-ban nyílt meg a mai Kinizsi mozi helyén feltételezhetően a világ első pedagógiai filmgyára. A különböző kezdeményezések után a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1934-ben hozta létre az Oktatófilm Kirendeltséget, a hazai középiskolák filmoktatásának szervezetté tételére. A Kirendeltség története, mintaszerű működése külön tanulmányt igényelne. A technikai feltételek megteremtésétől (TERTA gépek megrendelése a hazai ipartól), az iskolai filmellátás szervezeti kereteinek kimunkálásával szinte egyidőben a Kirendeltség folyóiratot indított. E döntés mögött egyértelműen az a felismerés húzódott meg, hogy a pedagógusok megnyerése, informálása nélkül a technika és mintaszerű szervezés önmagában nem képes a film iskolai felhasználását meghonosítani. E megfontolások alapján a Kirendeltség folyóirata tartalmas, gazdag, pedagógiai folyóiratirodalmunk egyik legcél tudatosabban szerkesztett lapja volt. Igényes, színes, változatos lapszerkesztés, gyors átfutási idő, praktikusság és elméleti színvonalasság jellemezte a Közleményeket. Az egyértelműen pozitív értékelésünket csak fokozza, hogy a rendkívül sokirányú tevékenységet kifejtő Kirendeltség (gépbeszé- zés, javítás, filmgyártás, kölcsönzés stb.) 10 munkatársa szinte "mellékesen" termelte ki e nagyszerű folyóiratot.

Elméleti és módszertani kérdések

A folyóirat középpontjában a filmoktatás elméleti és módszertani kérdései álltak. Mindkettő alapvetően új volt a neveléstudományban, illetve a pedagógiai sajtóban, éppen ezért hajlamosak lehetnének a mércét alacsonyán meghúzni. De ennek éppen az ellenkezője volt jellemző. Az ötven éves írások többsége az audiovizuális forradalom korában is tanulságos. Gondolunk itt például olyan írásokra, mint "A megértés mozzanata a filmes tanításban" (1940. 3. sz.), "Az oktatófilm lélektana és esztétikája" (1940. 11. sz.), vagy egy német költőtől közölt cikkre, mely a szemlélet és gondolkodás összefüggését vizsgálja az oktatófilm szempontjából. (1940. 5. szám)

A módszertani jellegű írásokra a konkrétság, egészséges gyakorlatiasság volt jellemző. Általában egy-egy tantárgyra, sőt egy osztályra vonatkoztatva foglalkoztak módszertani kérdésekkel. "A szitakötő" című film módszeres feldolgozása a liceum II. osztályára vonatkoztatva jelent meg, "A tanya" című film viszont a polgári iskola IV. osztályában történő felhasználásával foglalkozott. De írások jelentek meg a film felhasználásának lehetőségeiről a hittanórán, a film és a kirándulás kapcsolatáról, s több tanulmány foglalkozott a film és a tankönyv, tanmenet kapcsolatával is. A módszertani cikkek szerkesztői tudatosságot tükröznek. Ezt különben az első évfolyam első számában máig is érvényes módon fogalmazták meg. "Az új módszerek és eszközök keresése mindig élénken jelentkezik akkor, ha államok vagy egész kultúrák sorsfordulatra kényszerülnek."

Filmtechnika és alkalmazás

A folyóirat a pedagógusokhoz szólt, így a kifejezetten technikai vonatkozású cikkek csak a legszükségesebbekkel foglalkoztak. Praktikus tanácsok mellett (géptisztítás, tűz-

rendészet stb.) ritkábban, de igényes elméleti írások is megjelentek. Így például a hangosfilmtechnika elméleti kérdéseiről (1937. 10–11. sz.), a színesfilm technikáról stb.

A technikai írások többsége a Műszaki közlemények vagy a "Hasznos tudnivalók" című rovatban jelentek meg. Érdekes különben, hogy a minden szempontból korszerű folyóirat három filmtechnikai kérdésben konzervatív volt. Így például következetesen elvetették a film megállításának pedagógiai előnyeit, feleslegesnek tartották a hangos filmeket. E konzervatív álláspontoknak volt is némi alapja, de a Kirendeltséget feltételezhetően az motiválta e kérdésekben, hogy a TERTA gépet nem lehetett megállítani, a hangos és a színes film pedig költségesnek bizonyult.

Kitekintés külföldre

A korszakra jellemző gondolkodás alapján talán a kelletténél nagyobb hangsúlyt kapott a hazai filmoktatás "dicső" múltja, de ez nem csökkentette a szerkesztőségnek azt a törekvését, hogy bemutassák a filmoktatás terén elért külföldi eredményeket. Svéd, angol, német, amerikai szerzők cikkei a külföldi eredmények, gondok, törekvések bemutatását szolgálták. Azon természetesen nem csodálkozhatunk, hogy a negvenes években a politika is tükröződött a külfölddel foglalkozó írásokban. 1941-ben például egy német altábornagy írását közölték "A film mint a katonás szellemű nevelés eszköze a német iskolában" címmel.

Kapcsolat a gyakorlattal

A folyóirat különösen nagy gondot fordított arra, hogy szoros kapcsolatba kerüljön az iskolai gyakorlattal. Szinte minden számban olvashatunk iskolai beszámolókat, ahol gyakorló pedagógusok írták le tapasztalataikat. Rendszeresen közöltek részleteket iskolai értesítőkből, ahol ugyancsak gyakorló pedagógusok írtak az előző tanévben a filmoktatás terén elért eredményeikről, gondjaikról. Ugyancsak évente közzétették a legtöbbet vetítő iskolákat. Így például megtudjuk, hogy 1943/44-ben 536 iskolában vetítettek oktatófilmeket, a legtöbb filmet 179-et a Beszterce-i állami gimnázium kölcsönözött, s a legtöbbet pergetett film (240 alkalommal) a Magyar Alföld volt.

Filmismertetések

A folyóiratban jelentős terjedelemben kaptak helyet a filmismertetések. Ezek az ismeretések többségükben nem annyira kritikák, mint inkább hivatalos hangvételű tájékoztatók voltak az Oktatófilmek Országos Bíráló Bizottsága által elfogadott filmekről. E tájékoztatásban jelezték a film felhasználhatóságának körét (iskolaféles, osztály stb.), röviden ismertették az OOB véleményét, majd a film teljes szövegét. Ismeretes, hogy a filmek döntő többsége feliratos volt.

Ezek az ismertetések alkalmasak voltak arra, hogy a pedagógus döntsön azok felhasználhatóságáról.

Egy-egy esetben nem csak a filmet ismertették, hanem egy cikk keretében a film készítésének módját is. 1940-ben például részletes leírás jelent meg az "Élet a sekély tengerben" című film készítéséről. Ezek az írások alkalmasak voltak arra, hogy a pedagógusok megismerjék a filmkészítés legfontosabb műhelyitkait.

A főváros külön rovata

A főváros közoktatása több ponton eltért az országostól. Így érthető módon a filmoktatás terén is a főváros külön utakon járt. E téren a külön út azt jelentette, hogy a fővárosi elemi iskolákban már a 30-as években rendszeresen volt oktatófilm vetítés. Az eltérések miatt logikus volt, hogy a folyóiratnak egy önálló rovata (*Budapest Székesfőváros Filmoktatás* címen) a főváros speciális filmoktatási kérdéseivel foglalkozott. E specialitások abban is jelentkeztek, hogy a főváros olyan oktatófilmeket is készített, melyek a fővárosi tanulók sajátos élményvilágához kapcsolódtak. (Budapest csatornázása, Az utcán légy ember, A pályaudvar élete stb.)

A fővárosi Pedagógiai Szemináriumban tartott filmes bemutató órákról rendszeres beszámolókat jelentek meg e rovatban. Így például 1936. április 28-án Stolmár László, a gyakorló iskola igazgatója filmes bemutató órát tartott az elemi iskola III. fű osztályában. A bemutatón több "tanügyi előkelőség" is részt vett. Az órán "Budapest csatornázása" című filmet dolgozták fel. A tanítás menetét a folyóirat így írta le: "A feliratokat egy jól olvasó, jó hangú gyerekkel olvastatom. Figyelem a jeleneteket kísérő közbeszólásokat, itt-ott magam is teszek egy-egy megjegyzést. Sokat nem magyarázok. – Ez érdekes! Ilyent már láttam a körúton. No most lemegyünk a föld alá! Ezt jól figyeljétek meg gyerekek! Ez aztán a pompás masina! – s más efféjét.

A közvetlen őszinte szó hamar visszhangra talál. Kacagás feszült érdeklődés, öröm az életből jól ismert jelenetek láttán, csodálkozás az eddig még nem is képzelt dolgok felett, felváltva fogja meg és ragadja magával az osztályt."

A folyóirat havonta jelent meg igényes formában, igényes nyomdatechnikával. A képek, ábrák, a tördelés mai igényeknek is megfelelő volt. A gyors átfutási idő segítette a mindenkori időszerűséget.

A lapot a középiskolák az úgynevezett filmdíjakból ingyen kapták meg.

A VKM Oktatófilm Kirendeltség Hivatalos Közleményeinek tanulmányozása nem neveléstörténeti kuriózum, hanem alapirodalom mindazok számára, akik a mozgóképek iskolai felhasználásával napjainkban és a jövőben foglalkozni kívánnak.

JÁKI LÁSZLÓ

Folyóiratszemle-beharangozó

Az elmúlt néhány évben szinte minden oktatási intézményünkben tettek erőfeszítéseket a számítógépek oktatásban való hasznosítására. Ezek az erőfeszítések néhol szórványosak, máshol tartósak voltak, különböző eredményekre vezettek. Egy tekintetben mégis rendkívül homogén az összkép. A külföldi tapasztalatok csak lassan, többszörös áttétellel, sokszor szlogenre egyszerűsödve (pl. programozás helyett alkalmazást) váltak ismertté. A nálunk a pedagógia terén is fejlettebb országok kísérleteit, kutatási eredményeit élőben megismerni csak kevesek privilégiuma volt, jellemzően nem gyakorló- és kísérletező tanároké. Számukra marad az információ személytelen – nyomtatott, elektronikus – úton való terjedése. Külföldi oktatászoftver, amely a lényegről amúgy is csak villanásnyit képes közölni, az iskoláknál szinte nincs. A szakfolyóiratoknak csak egy ré-

sze elérhető az országban, leginkább csak két könyvtárban (OOK, OPKM), szinte kizárólag angol nyelven.

Az elmúlt néhány évben jelentős központi és helyi summák fordítottak számítástechnikai és más elektronikus eszközök iskolai beszerzésére. Nemzetközi összehasonlításban arányaiban sokkal kevesebbet fektettünk be emberekbe, tudásba, infrastruktúrába, mint gépekbe. Hiányoznak a fejlett pedagógiai technológiai műhelyek, alig van tanácsadó szolgáltatás, pedagógiai vonatkozású irodalom, szoftvertár. A vonatkozó tudás és annak fizikai – trott, stb. – reprezentációja is csekély mértékben áll rendelkezésre a lehetőségekhez (eszközök, szabadság) képest.

Az ezen a helyen várhatóan rendszeresen megjelenő írások – rendszerint folyóirat-cikkek, konferencia előadások tartalmi kivonatai – nem fogják pótolni a hiányt, ezt nem is ambicionálják. A legtöbb, amit remélhetünk tőle a hiány felismerése, tudatosulása. Miszerint meg kell tanulni angolul olvasni, fel kell venni a kapcsolatot kutatókkal, műhelyekkel, iskolákkal, támogatni kell hazai műhelyek létrejöttét és kultúráközvetítő tevékenységét, információs és szolgáltató központokat kell teremteni, meg kell próbálni importálni és adaptálni szoftvert, pedagógiai know-how-t. Ez most fontosabb, mint a számítógéppark – sok helyen már második, harmadik – lecserélése újabb generációra, interaktív video és egyéb csodák széles körben való elterjesztése.

Az oktatástechnológia kifejezés részben konnotációi miatt is félreérthető lehet (jobb híján használom az angol educational technology többé-kevésbé pontos fordítását). Nem tanárképzésünk felejthető tantárgycsokájára és a megfelelő iskolai megvalósulásra kell gondolni, súlyosabb kérdésről van szó. Ahogyan az információrobbanás és a kommunikációs technológiák már izeiben is átrendezték a fejlett világ gazdaságát, úgy várható, hogy részint ennek fáziskéséssel való utóhatásaként, kisebb részben pedig a kommunikációs technológiák iskolai elterjedésének primer hatásaként az oktatási alrendszer is gyökeres átalakuláson fog keresztül menni. A változások ütemét és tartalmát illetően csak futurológiai fejtegetésekbe bocsátkozhatnánk, erről a kutatók között sincs konszenzus, a tényleges változásoknak pedig csak csírái, mozzanatai ismerhetők fel. Számunkra most csak annyi fontos, hogy aki az oktatásügy területén bármilyen felelősséget vállal – akár formális, döntéshozói felelősséget, akár ("csak") diákjaiért felelős pedagógus –, annak e széles értelemben vett oktatástechnológia nem kerülhet a látókörén kívül.

Nekik szánjuk e rezümétet.

*

Első alkalommal a Computing Teacher című (magyarra úgy fordítanám, hogy Számítógépet Használó Tanár) folyóiratot mutatjuk be. A nem számítástechnikát tanító gyakorló tanárok talán ebből profitálhat(ná)nak legtöbbet. Évente nyolcszor jelenik meg, HVG-formátumban, 56 oldalon. Ára példányonként 4 USD, az éves előfizetési díj 28,5 USD, feketepiaci dollárszorozóval számolva, postaköltséggel együtt is elérhető. Számonként 4–6 cikket tartalmaz, továbbá 10–12 rovatot, amelyek egy része (a 89-es évfolyam átböngészése alapján) valamennyi számban, mások csak bizonyos rendszerességgel kapnak helyet. Állandó rovat a főszerkesztő vezércikke, az Editor's Message (ezek közül ismertetek majd röviden hármat), a kutatásokról 1–2 hasábon, közérthetően be

számoló Research Windows, a New Software Releases, amely frissen piacra dobott szoftverek rövid leírását és alapadatait (ár, kiadó, megcélzott réteg, hardverigény) tartalmazza, továbbá a Software Reviews, amely oktatószoftverek kimerítő, 2–3 oldalas recenzióit ismerteti. Ez az alapadatokon és a program(ok) leírásán túl kitér a pedagógiai alkalmazhatóságra, elemzi erőnyeit és hibáit, javaslatokat tesz, végül a recenzióra adott kiadói választ közli. Csak kevés számból hiányzik a Logo Center és a matematika és természettudományos órákon való alkalmazást taglaló írás (Computers in the Math Classroom; Computers in the Sciences). 89 őszén indították a Multimedia Sandbox-ot, amelynek témája az elektronizált tanulási környezet. Durván a példányok felében anyanyelvi, szövegalkotási, egyéb humán lehetőségekről is olvashatunk a Computers and the Language Arts-ban, könyvtári alkalmazásokról a Computing Librarian-ban. Az Action for Equity a valamilyen szempontból hátrányos helyzetű tanulók (kisebbségek, szegények, lányok, fogyatékosok, tanulási nehézségekkel küzdők) kompenzálására, segítségére irányuló próbálkozásokról számol be évek óta. A telekommunikáció osztálytermi lehetőségeiről a Telecommunications in the Classroom közöl írásokat, vannak továbbá ritkán visszatérő rovatok is (hírek, levelezési rovat, hírek külföldről, gyerekek a számítógépről, stb.).

A lapot az USA észak-nyugati részén szerkesztik, ahol meg is rendelhető. (University of Oregon, 1787 Agate St., Eugene, OR 97 403–9905, USA)

*

Miért adnak még mindig diplomát a tanárképzőkben komputer-analfabéta tanároknak? (Dave Moursund: *Why Are Our Colleges of Education Continuing to Graduate Computer Illiterate Teachers?* *The Computing Teacher*, June, Vol. 16, No. 9. p.4; 53.)

A szerző rengeteg tanfolyamot tartott a számítógép oktatásba való integrálásáról, többek között sok frissen végzett pedagógusnak. A tanárképző intézmények nagy része nem az információs társadalom számára képez pedagógust, hanem folytatja a régi gyakorlatot. A miértre adható válaszok közül azt fejteti ki a szerző, amely a kiképzés–kiművelés (training vs education) fogalompárban ragadja meg a problémát. A kiképzés azt sugallja, hogy egy jól definiált feladatra képeznek ki. A szó alacsonyabb szintű készségeket sejtet, amelyeket akár egy gép, pl. egy számítógép is képes elvégezni. A kiművelés sokoldalúságot, nagy tudást sugall, a fogalmak megértését, vagy azt a képességet, hogy valaki szokatlan helyzetben is megállja a helyét. Továbbá a tanulás–művelődés folyamatosságát.

A tanárképzők nevükben is a kiképzés szót hordozzák, és így is értelmezik magukat. Azt a célt tűzik ki, hogy a jelenlegi iskolákban való megfelelésre készítsék fel a leendő pedagógust. Mivel a számítógépek az iskolákra mindaddig csekély hatást gyakoroltak, így értelemszerűen ez erre figyelő tanárképzőkre is. Ezekben úgy merül fel a kérdés, hogy a jövevény diszciplína mely tantárgyak rovására kerüljön be a tantervbe. Az informatika megjelenése tehát fenyegeti a tudástartalmakhoz köthető érdekcsoportok közötti korábban megkötött, időarányokra vonatkozó kompromisszumot. A kérdésfeltevés természetesen helytelen, hiszen interdiszciplináris eszközről és tudásról van szó. Egy az okosabbá válást támogató általános eszközről, amely várhatóan az iskolában bekövetkező változások egyik fő ágense is lesz.

Az informatika mellőzése természetesen csak egy tünete a globális meg nem felelésnek. Annak, hogy a tanárképzés nem a változó szükségletekre készít fel. Nem olyan tanárokat bocsát ki, akik műveltek, maguk is képesek maradnak tanulni, inkább szervezői a tanulási folyamatnak, mint oktatók, akik az egyéni és kulturális sokféleséget is kezelni képesek.

A számítógéphez kapcsolódó tudás egy része tehát nem egy új, elkülönült tudásanyag, amit az eddigiek mellé besuvaszthatunk, hanem maga a változó világ egy lényeges kultúrahordozója. A tanárképzés egészét kell tehát átstrukturálni úgy, hogy abban az információs társadalom szervező-irányító típusú tanárait készítsék fel maihoz kevéssé hasonló foglalkozásuk gyakorlására.

Az oktatási színvonal emelésének egy rafinált módja (Dave Moursund: *A Sneaky Way to Improve Education, The Computing Teacher, Aug/Sept 1989, Vol.17, No.1 p.4.*)

Örökösen keressük a választ arra a kérdésre, hogy hogyan lehetne gyorsan és fájdalommentesen átalakítani az iskolát úgy, hogy jobban megfeleljen a legfontosabb céloknak. Bontakoztassa ki gyerekek képességét, készítse fel őket az információs társadalomban való életre. Mindig akadnak, akik az örök kérdésre ismerni vélik a választ.

Egyesek szerint több hardverre volna szükség. Ha már 20 tanulóra jut egy számítógép, akkor duplázzuk meg, és ha még ez is kevés, akkor legyen 5 tanulónak egy gépe. Egyébként vannak is ilyen iskolák, az oktatás színvonala ezekben sem emelkedett.

Mások a jobb szoftvert tekintik megoldásnak. A számítógéppel segített oktatást, a felhasználóbarát rendszereket. Ezek valóban fontosak, de a kutatások meggyőző szinten nem támasztják alá az oktatás színvonalára gyakorolt pozitív hatást.

A szerző évekig azt az álláspontot képviselte, hogy a kulcsmozzanat a tanárállomány folyamatos továbbképzése. Ezt a megközelítést mindmáig fontosnak tartja, de az utóbbi időben egy még jobbnak tűnő válasz kezd körvonalazódni. A rafináltnak tűnő válasz azon alapszik, hogy a diákok széles értelemben vett problémamegoldó képességének javítása az oktatás fő célja.

A válasz lényege: magukat a diákokat kell igénybe venni saját oktatásuk színvonalának emeléséhez. Arra kell őket felhatalmazni és megtanítani, hogy dacoljanak azokkal a tanáraikkal, akik elhanyagolják problémamegoldó képességük fejlesztését, azaz okosabbá válásukat, mindenekelőtt pedig ehhez nem veszi igénybe az egyre hatékonyabb eszközöket, elsősorban a számítógépet.

Néhány javaslat a diákok számára:

1. Próbálják megismerni saját gondolkodásuk természetét.
2. Ismerjék a jó és rossz tanulási szokásokat, azonosítsák ezek közül azokat, amelyeket magukon is felismernek.
3. Tanuljanak meg tanulni. Alakítsák ki a hatékony egyéni tanulási módszerüket.
4. A problémák megoldásához vegyenek igénybe segédeszközöket, pl. kézikönyveket, komputereket, ha azok hatékony segítségnek ígéreznek.
5. Udvarias, szakszerű érveléssel próbálják azokat a tanáraikat, akik elhanyagolják a problémamegoldás fejlesztését és/vagy az ehhez hasznos segítőtárs, a számítógép igénybevételét, eddigi gyakorlatuk megváltoztatására bírni.

Minden tanár képes segíteni diákjainak a problémamegoldás területén való előrehaladásban. Először is a fenti listát kell megismertetniük a gyerekekkel. Azután pedig folyamatosan problémákkal kell ellátni őket. Nagyon jó lenne olyan diákokat látni, kik maguk is felelősséggel viseltetnek saját fejlődésük iránt. Erre kell képessé tenni őket.

Problémamegoldás (Dave Moursund: Problem Solving, The Computing Teacher, Dec/Jan 1988–89, Vol. 16, No. 4, pp. 5; 56)

A folyóirat főszerkesztője régóta foglalkozik a széles értelemben vett problémamegoldással. Ezzel kapcsolatos, szinte axiómaként kezelhető megállapításokat sorol fel a cikk elején.

1. Gyakorlatilag minden ember – leszámítva a fogyatékosokat – képes alkotásra és problémamegoldásra.

2 Egyesek ugyan tehetségesebbek másoknál, de tanulással és gyakorlással mindenkinek fejleszthető a problémaalkotó és –megoldó képessége.

3. Az oktatás egyik legfontosabb célja a diákok probléma–megfogalmazó és –megoldó képességének fejlesztése.

4. Ebben a tanárok jelentős szerepet játszhatnak.

5. Egy adott területen való magas szintű problémaalkotó és –megoldó képességhez mind jelentős általános tudással, mind az adott területre vonatkozó magas szintű tudással, készségekkel kell rendelkezni.

6. A valóságos problémák interdiszciplinárisak, így a problémaalkotás és –megoldás képessége sok területre vonatkozó tudást és készséget feltételez.

7. Rendelkezünk olyan tanítási módszerekkel, amelyek segítségével az egyszerűbb helyzetekben sikeres problémamegoldás transzfer útján támogatja a bonyolultabb környezetben való problémamegoldást.

8. A számítógép részben maga is alkalmas problémamegoldásra, részben segítségünkre van ebben. Ez a funkciója egyre fontosabbá válik.

9. Egyre nagyobb számban léteznek a problémaalkotó és –megoldó képességet javító–fejlesztő szoftverek.

Rengeteg ilyen témájú tanfolyamot is szerveznek, amelyek szervezőik és résztvevőik szerint is sikeresek. Felmerül a kérdés, hogy rendes tanulmányai során miért nem vesz részt minden diák ilyen kurzuson. A lehetséges válaszok három fontos összetevője, hogy

1. ezek a kurzusok túl általánosak, nem konkrét területre vonatkoznak, nem illeszkednek jól a tantervbe;

2. kevés olyan kvalitású tanár van, aki képes ilyen kurzust tartani, interdiszciplináris szemlélettel, a tanulási transzferet is támogatva;

3. problémaalkotás és –megoldás végül is szakterület–specifikus, tehát létező diszciplinákba integrálva lehetne tanítani.

Az eddigiek két problémát vetnek fel. Egyrészt a tanárok többsége nem rendelkezik a számítógép problémamegoldást támogató szerepére vonatkozó tudással. Másrészt rengeteg olyan alapismeret van, amelyet nem kell minden szakterületre vonatkozó problémamegoldó kurzus elején ismételtelen elsajátítani. (Szövegszerkesztés, adatbáziskezelés, grafikus megjelenítés, stb.)

Két következtetés adódik.

1. A számítógépes alapkészségeket minden diákkal tanulmányai korai szakaszában el kell sajátítani.

2. Szükség van a problémaalkotásnak és megoldásnak a rendes tananyagba való integrálására. Minthogy ez bizonyos érettséget feltételez, erre a nyolcadik–kilencedik évfolyam körül kerülhetne sor egy fél– vagy egyéves kurzus keretében.

Tisztelt leendő Olvasónk!



GÉHER ISTVÁN: TÜKÖRKÉPEK 37 DARABBAN
című kiadványát 1991. II. félévében jelenteti meg a
SZÉPIRODALMI KÖNYVKIADÓ.

Évek óta a legnépesebb hallgatóság követi a budapesti egyetem angol tanszékének docensét, amikor Shakespeare drámákat elemez. Ha megfontoljuk, hogy kisiskolás korunktól fogva kötelező olvasmány a nagy angol drámaíró, s hogy nincsen év, amelyben róla kötet ne jelennék meg, valóban titokzatos ez a népszerűség.

Géher István nagysikerű rádiós sorozatának ez a kötet voltaképpen "mutációja". Mindazonáltal jóval több (és nemcsak terjedelmében) az eredetinel.

Géher István Shakespeare-ről beszél, de rólunk szól. Tükörképünk - mondja, és joggal, hiszen a harminchét színpadi mű a teljes emberi lét enciklopédiája. Példatár.

Elelhelyzetek, emberi kapcsolatok és erkölcsi vízvázalások kimeríthetetlenül gazdag tárháza.

Persze Shakespeare-ről szólván az irodalomtudós, a filológus szerzőnek is van mondanivalója. Nem kevés. De tegyük hozzá azonnal: Géher filológiai adatolási-adagolása szinte észrevétlen. Belesimul a szövegbe, mint egy jelzett szó jelzője.

Géher írásművészetének eleganciája persze rendkívüli tárgyismeretében rejlik. Mindent tud ő Shakespeare-ről, amit szaktudós csak tudhat. Ezért kérdőjelezhet meg olykor akár könyvtári szakirodalommal megtámogatott évszázados értékítéleteket is, mondhatja nyugodtan a Két veronai nemesről, hogy "igézetesen rossz darab", tartózkodhat a témájához tapadó sztereotípiáktól, lehet még frivol is, követhet el nyugodt lélekkel blaszfémiát. Egyre megy. Hiszen módszerének lényege nem az állítás, hanem a kérdés. Kérdések egész sorozatát zúdítja tárgyára és olvasójára, hogy azután felkínálja a maga válasz-alternatíváját, érzékeltetve, hogy a shakespeare-i polifóniában a percepciók változatok egész bonyolult hálója feszül és rejlik.

Ezért rendkívüli ez a kötet a magyar shakespeare-ológiában, no meg azért is, mert a vállalkozás, teljesség-igénye okán példa nélkül való a hazai gyakorlatban.

Megjelenése valódi irodalomtörténeti esemény. Ha a szépirói teljesítmény oldaláról nézzük, azért, ha a magyar Shakespeare-kutatás oldaláról, azért. De még a szenzáció lehetősége is benne rejlik, hiszen a legnépszerűbb "magyar" színpadi szerzőről szól. És az életről. Mindenkihez.

SZÉPIRODALMI KÖNYVKIADÓ

Hírek

Nyolcosztályos gimnázium a kunszentmiklósi Baksay Sándor gimnáziumban

1990. szeptemberétől kezdtük a nyolcosztályos gimnáziumi képzést. Kísérleti tervünk a fővárosi Németh László Gimnáziumban 1989. őszen indított iskolakísérlet adaptációja.

A 10–18 éves korosztályt egy egységként értelmezzük. Az új képzési formát választó tanulók át-dolgozott tantervek alapján tanulhatnak.

Az oktatás hatékonyabbá tételét módosított tantárgyi struktúra keretében részben megváltoztatott módszerekkel kívánjuk elérni. Célunk, hogy legyen több tanuló alkalmas felsőbb szintű tanulmányok végzésére, a többiek pedig rendelkezzenek azokkal a képességekkel, melyek a közvetlen munkavégzéshez szükséges ismeretek elsajátításához szükségesek.

Tervünk, hogy a nyolcosztályos gimnáziumi képzés mellett az igényeknek megfelelően a hagyományos gimnáziumi képzést is fenntartjuk.

A nyolcosztályos gimnáziumi képzés tantárgyi struktúrája 3 szakaszból áll. Az első előkészítő szakaszban (2 év) történik az anyanyelvi, az idegen nyelvi és a természettudományos műveltség alapozása, részben integrált tantárgyakkal. A második szakaszban (3–4 év) hagyományos képzés folyik. A harmadik szakasz (3 év) nyelvi és reál bontásban a továbbtanulásra való felkészülést szolgálja.

A 8 éves képzést érettségi vizsga zárja le. Ezt megelőzően már sor kerül különböző tantárgyi vizsgákra (évente max. 3 vizsga), melyek fő célja a vizsgahelyzet gyakoroltatása.

A nevelési funkció erősítéseként tervezzük a tanulók egész napos foglalkoztatását (órarendbe ágyazott ebéddidő, foglalkozások, önálló tanulás).

Háztartástan-szimpozion 1991.

Nagy érdeklődés mellett, több mint száz résztvevővel került sor az OKI Iskolafejlesztési Központ, a Népjóléti Minisztérium Gyermek- és Ifjúságvédelmi Főosztálya, a Habilitas Egyesület és a Budapesti Művelődési Központ szervezésében arra a tanácskozársra, mely a "háztartástan" körébe a NAT kép-

viselői által sorolt műveltségnyaláb iskolai közvetítése körül zajlott, különös tekintettel az életessé-lyeikben nehezített gyerekcsoportokra. A találkozó előzménye 1990-ben, szintén a Budapesti Művelődési Központban lezajlott hasonló, még kisebb létszámú módszervásár volt.

Megnyitójában Szántó Tamás (Habilis) drámai szavakkal jellemezte a szóbanforgó gyermekcsoportok helyzetét, külön hangsúlyozta ezek iskolázásának életmentő jelentőségét, abban a helyzetben is, amikor ezen rétegeknek rossz a viszonya az iskolához. Ezért is jelentős az új pedagógiai módszereket alkalmazó intézmények szerepe. A civil társadalomnak nyomást kell gyakorolnia az oktatás- és szociálpolitikai döntéshozókra, hogy az ügy társadalmi súlyának megfelelően legyen terféken – hangsúlyozta.

Trencsényi László (OKI Iskolafejlesztési központ) arról szólt, hogy míg a tavalyi konferencia súlyponti gondolata az volt, hogy az iskolának van szüksége hitele visszaszerzéséhez a releváns tudás fokozott megjelenítésére, a használói megelégedésére való működés a fenntartó önkormányzatokkal alakuló vita esetén sem lebecsülendő. Mára viszont a szóbanforgó gyerekcsoportok számára közvetlen létszükség a szóbanforgó tudások és képességek általános képzésbe iktatása.

Változatlanul az érintett, vállalkozó szakemberek horizontális szakmai kapcsolata az alapvető, a szakmai és főhatósági háttérszervezetek nem kerültek "helyzetbe". Némi előrelépés van. A NAT új terve elismeri a műveltségnyalábot, gyarapszik az érdekelt és aktivizáló szakmai egyesületek száma (pl. "Az iskola esélyegyenlőségért" egyesület stb), a NGYIA pályázatot hirdetett, megindult a "9. osztály" hivatalos szakmai programfejlesztése. De azért vannak a várakozást nem igazolt dolgok.

A mai tanácskozáson (újra) sok szó esik a néphagyomány szerepéről. Nem nosztalgikus romantika ennek fontossága – hangsúlyozta. A személyiségformálás szempontjából ez a kultúra valóságos "genetikai rezervátumnak" tekinthető, de az adott gazdasági helyzetben a kézművesmesterségek, háziipar létjogosultsága is igazolható. Nincs antagonizmus a számítógép és az esztováta között.

Hamrák Anna (Iskolafejlesztési Központ) több mint 120, a háztartási műveltségnyaláb közvetíté-

sére vállalkozó iskola pedagógiai programját elemezte, szavait színes, széles szakirodalom bemutatással kísérve. Elmondta, hogy jellegzetesnek tűnik az egykori "gyakorlati foglalkozás" felelevenedése (sütés-főzés, kézimunka, barkácsolás leginkább, némileg elmaradva takarítás, kertészkedés, majd lakáskultúra, mosás, szobanövényápolás, gyümölcsstermesztés, míg kevésbé, de jellegzetesen jelenik meg az illem, a terítés, a kisállattenyésztés, a pénzgazdálkodás (takarékoság), öltözködés, ház körüli övezet, gomba, prémesállat, méhészet, környezetvédelem, munkavédelem.) Jóformán hiányzik a reformtáplálkozás, az ügyvitel-levelezés, a biogazdálkodás, a pénzintézetekkel való kapcsolat, a vendégség, amelynek mindenképp funkciója, hogy a családok háztartáskultúráját az új kulturális elemekkel korszerűsítse.

Soós Andrásné (Földművelési Minisztérium) az általános képzésre épülő vállalkozói, gazdaképzés, gazdaasszonyképzés kezdeményezéseiről tájékoztatót. A Szakképzési Alap segítségével több intézményben indult a munka. Önkormányzatok szigorú feltételek teljesítése esetén kezdeményezhetnek ilyen képzést, bár a mezőgazdasági ágazat munkaerőfelvétel-képessége véges és csökkenni fog. A két éves képzési program nyomdában van, hozzáférhet lesz (Vép).

Petrás Anna (BMK) a népművészeti tradíció helyes értelmezéséről, aktualitásáról szólt. Beszámolt arról a több évtizedes programról, amelynek keretében évente több száz pedagógus részesül – saját költségén, s a házigazda közművelődési intézmény galanteriájából – magas szintű *népművészeti-kézműves* képzésben. Sajnálattal említette, hogy ennek ellenére nem kapta meg az intézmény a méltán várt *főiskolai képzőhely* státuszát. Az intézményben időközben nagyszabású vállalkozás kezdődött. A "Pályakezdők Szakiskolájában" megannyi mesterség elsajátításával jutnak esélyhez. Az iskolában máris meghaladja a férőhelyek számát a jelentkezők.

István József (Pécsszabolcs) a vezetése alatt álló iskolának vállalkozó iskolává és vállalkozóvá nevelő iskolává fejlődésének küzdelmes, ám imponálóan sikeres útját mutatta be.

Rendek Magdolna (Jánoshalma) az alföldi mezőváros általános iskolájának ifjúsági tagozata és a szakmunkásképző iskola gazdaasszonyképző tevékenységét, programját ismertette.

Tarján András (Tatárszentgyörgy) az alsó tagozatos technikát kiváltó *népi késmesterségek* tanítási programot ismertette, és a néphagyományokat az iskolai életre integráló törekvésekről.

Kemény Bertalan (Falufejlesztési Társaság) távollétében Trencsényi László ismertette a "Börzsönyi Gyümölcsprojekt" nevű északmagyarországi iskolatársulás tevéteit. (Itt a falvak kultúrájához, a bogósgyümölcsök termeléséhez fűzött honismereti, földrajzi-biológiai, gazdálkodási, technikai stb. ismereteket a projekt módszer segítségével teszi "településbaráttá" az iskolát.

Kőrösné Mikis Márta (OKI Fejlesztési Központ) a Nemzeti Alaptanterv munkálatairól tájékoztatót.

Bordács Sándor (Agrya Szövetség) a nemzetközi 4H mozgalom hazai kezdeményezéseiről szólt, ajánlott tájékoztató anyagokat.

Várnai Ferenc (Agricola Kiadó) a Kiadó Gazdaképző és Gazdaasszonyképző sorozatára hívta fel a figyelmet.

A résztvevők fontosnak tartották a tapasztalatcsere-sorozat folytatását. Meghívást tolmácsolt István József (Pécsszabolcs) és Kövessy Erzsébet (Pályakezdők Szakiskolája) – már a remények szerint az új óbudai telephelyre. A programok megszervezésében az Iskolafejlesztési Központ közreműködik.

BÖRZSÖNYI GYÜMÖLCSPROJEKT

Bemutatkozik az Iskolafejlesztési Központ

– fejlesztések –

Egy vizsgálatból tudjuk, hogy az *iskola*, különösen a felsőtagozat módszertani kultúrája alig érintett a környezetfüggőség problematikájáról – szemben az *óvodapedagógia* és a *népművelés* általános módszertani kultúrájának jobb tájékozódásával. (A vizsgálatban három alapvető ismérvet különítettünk el: a *hely* kulturális örökségének, adottságainak integrálását az iskola közvetítette kultúrába; a bánásmód *személyességét*; valamint az intézmény szolgáltatásainak – kisebb-nagyobb mértékű – *megrendelhetőségét*.)

Példát most a legelső ismérv érvényesítésére hozunk. Ez a "*Börzsönyi gyümölcsprojekt*". 5 iskola (ill. ÁMK), Diósjenő, Nézsza, Borsosberény, Bernecebaráti és Magyarnándor szövetkezett iskolatársulásban a programhoz, melynek kezdeményezése *Kemény Bertalan* nevéhez fűződik. Miről van szó? E tájnak hagyományosan társadalmát, gazdaságát, életmódját, kultúráját meghatározó növénye a *málna* (ill. más bogósgyümölcs, számoça, újabban feketebirizske.). Az iskola e helyzetre sokáig csak úgy reagált, hogy szüret idején tudomásul vette a megnövekedett számú mulasztást (a gyü-

mölcs egyébként a tanárok kiskertjeiben is érett). Vajon segít-e az iskola hitelének visszaszerzésében, ha ez az agresszív determináns beépül az iskolai kultúrába? S nemcsak úgy, hogy hozzárendelnek a tantárgyakhoz egy mezőgazdasági pótvótát! Az igazi kérdésfeltevés az, ahogyan a program egyik pedagógiai szakértője – *Horváth H. Attila* – költőien megfogalmazta: felragyogtatható-e a málnaszemben (mint egyetlen vízcseppben) a világ? A válasz: igen. S a kollégákkal hozzáláttunk a tanterv-tananyagelemzésekhez: mely műveltségatomoknak van "szabad vegyértéke" a gyümölcs biológiájára, kémiájára, földrajzára, gazdaságtörténetére, vizuális és nyelvi jeleire, sőt költészetére, szépirodalmára? Tananyagokként változóak az arányok, de első rálátásra a 78-as tantervnek is 10–40% – a "áthangolható". Persze, nem egyszerűen a növénytermesztési problematika került közfigyelembe. "Málnában a világ!" A helytörténet, a honismeret, a kistáji lokálpatriotizmus megannyi pedagógiai-kulturális üzenete beépíthető a tanterv újraértelmezésével (nem is új tanterv készítésével!) az oktatás alapfolyamataiba! *A világ* van a "málnában"! Tehát szó nincs provincializmusról. A "gyümölcsprojekt" a globális, a nembeli problémáig nyitott rendszer! Hogyne volna az, hiszen a világgazdaság, a környezetvédelmi problematika mind-mind megjelenik benne (hogy a földtulajdon vagy a helyi demokrácia aktualitásairól ne is beszéljünk!).

A gyümölcsprojekt *releváns* tudássá érleli az iskolára bízott kulturát. Hűtőházában, feldolgozó üzemében a *helyi* karakter biztosítja az energiát. (Talán a szó szoros értelmében is: érdekeltként csatlakozhat, aktivizálódhat a helyi gazdaság).

Az már igaz – s erre a program másik pedagógiai szakértője, *Hortobágyi Katalin* mutatott rá –, hogy a projekt "tananyagreformja" forradalmi változást, mondhatni rendszerváltást sürget a metódikai kultúrában is. Új tanórafelfogás, új tantárgyfelfogás érlelődik – remélhetőleg kedvező meteorológiai viszonyok közepette – a vállalkozó kollégákban. A felkészülésben a fagykár és a korai érés ellen is biztosítékokat kell teremteni! Az tagadhatatlan, hogy a pedagógiai program módszertani középpontjában a *projekt* – módszer áll.

Az érdeklődést, gyakorlati cselekvést, az ismeretkördiszciplínák átjárhatóságát kívánó módszer.

1991. őszén a vállalkozó iskolákban maguk választotta mértékben és ütemben elindul a program. Jelképesnek tartom, hogy az alakuló megbe-

szélésre Diósjenőre a messzi alföldi Nagykőrőről is megérkezett két kolléga:

– Nálunk *cseresznye* van! Csatlakozhatunk?

TRENCSENYI LÁSZLÓ

Az OPKM-ben forgalmazott neveléstörténeti kiadványok

Neveléstörténeti füzetek

Náhlík Z. – Zibolen E. – Salamon J.: A kölcsönös tanítás módja népoktatásunk történetében Bp., 1986. 55. p. 10,50 –Ft

Tanulmányok a magyar nevelés felszabadulás utáni történetéből. (Írták: Horváth Márton, Koós Ferenc stb. Szerk. Balogh László, Benő Kálmán.) Bp., 1986. 55 p. 21, –Ft

Mezei Gyula: Az igazgató vezetői hatáskörének alakulása a felszabadulástól 1985-ig. Bp., 1986. 65. p. 16, –Ft

Kállai István: Székesfehérvár szabad királyi város iskolaügye 1688–1848. Bp., 1987. 33. p. 10, –Ft

A Magyar Pedagógiai Társaság neveléstörténeti szakosztálya sárospataki és zalaegerszegi tanácskozásainak anyagából (1981–1987) Bp., 103. p. 20, –Ft

Kordován László: A Rezik – Matthaecides-féle gimnaziológia kéziratai. Bp., 1988. 81. p. 20, –Ft

Kovács É. – Pócze G.: Az állami iskolamonopólium kialakulása Magyarországon. Bp., 1988. 111. p. 20, –Ft

Önálló bibliográfiák

Magyar Neveléstörténeti Irodalom 1800–1944. (Összeáll.: Márkus Gábor. Kiegészítette: Mészáros István, Gazda István.) Bp., 1985. Könyvértékesítő Vállalat – OPKM. 138. p. 190, –Ft

Harsányi István pedagógiai publikációinak bibliográfiája. (Összeáll.: Varga-Kovács Amarilla.) Bp., 1988. 31. p. –

Nemes Lipót irodalmi munkássága az OPKM állománya alapján. (Összeáll.: Varga-Kovács Amarilla.) Bp., 1986. 12. p. –

A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája, 1841–1958. (Összegyűjt.: Baranyai M. – Keleti A. – Jáki L. Gazda István előszavával.) Bp., 1987. XIII, 148+90. p. 50, –Ft

Magyar Pedagógiai Irodalom 1951–1954. Folyóiratcikkek. Készítette: Toldy Sára. Bp. 1990. 622. p. 150, –Ft

Neveléstörténeti bibliográfiák

Kemény Gábor: 1883–1948. (Összeáll.: Felkai Lászlóné.) Bp., 1933. 89. p. 30, –Ft

Beke Manó: 1862–1946. (Összeáll.: Gráberné Bősze Klára.) Bp., 1987. 33. p. 15,50, –Ft

Vajhó László: 1887–1977. (Összeáll.: Gráberné Bősze Klára.) Bp., 1987. 56. p. 16, –Ft

Drozdy Gyula: 1881–1963. (Összeáll.: Bakonyi Karola és Tóthpál Józsefné.) 1989. 45. p. 56, –Ft

Gaál Mózes: 1863–1936. (Összeállította és szerkesztette: Gráberné Bősze Klára.) Bp., 1989. 123. p. 25, –Ft

Kötetkatalógusok

Középtanodai tankönyvek, 1867–1905. (Összeáll.: Sasi Margit. Szerk.: Pozsár Istvánné.) Bp., 1987. VII, 66. p. 10, –Ft

Felsőbb leányiskolai tankönyvek, 1868–1926. (Összeáll.: Sasi Margit. Szerk.: Pozsár Istvánné.) Bp., 1985. 36. p. 5, –Ft

Reáltanodai, reáliskolai és reálgimnáziumi tankönyvek 1867–1945. (Összeáll.: Bakonyi Karola. Szerk.: Pozsár Istvánné.) Bp., 1987. VIII, 96. p. 12, –Ft

Tanítóképzői és óvónőképző tankönyvek 1868–1945. (Összeáll.: Sasi Margit. Szerk.: Pozsár Istvánné.) Bp., 1987. VIII, 109. p. 14, –Ft

Középkisiskolai tankönyvek 1868–1948. (Összeáll.: Bakonyi Karola, Sasi Margit, Tóthpál Józsefné.) Bp., 1989. 261. p. 33, –Ft

Gimnáziumi tankönyvek 1868–1944. (Összeáll.: Tóthpál Józsefné. Szerk.: Pozsár Istvánné.) Bp., 1987. 288. p. 30, –Ft

Ismétlő iskolai (továbbképző) tankönyvek, 1868–1945. (Összeáll.: Tóthpál Józsefné. Szerk.: Pozsár Istvánné.) Bp. 1985. 30. p. 3,50 – Ft

Szakközépkisiskolai tankönyvek 1868–1945. (Összeáll.: Tóthpál Józsefné. Szerk.: Pozsár Istvánné.) Bp., 1985. X. 155. p. 15, –Ft

Általános iskolai tankönyvek 1945–1948. (Összeáll.: és szerk.: Sasi Margit.) Bp., 1989. 54. p. 15, –Ft

Polgári iskolai tankönyvek 1945–1948. (Összeáll. és szerk.: Sasi Margit.) Bp., 1989. 27. p. 10, –Ft

Szakközépkisiskolai tankönyvek 1945–1948. (Összeáll. és szerk.: Sasi Margit.) Bp., 1989. 27. p. 10, –Ft

Líceumi tankönyvek 1945–1948. (Összeáll. és szerk.: Sasi Margit.) Bp., 1989. 21. p. 10, –Ft

Gimnáziumi tankönyvek 1948–1948. (Összeáll. és szerk.: Tóthpál Józsefné.) Bp., 1989. 45. p. 10, Ft

Nemzetiségi tankönyvek 1967–1948. (Összeáll. Bakonyi Karola.) Bp., 1988. 579. p. 58, –Ft

Kemény Gábor különgyűjtemény. (Összeáll. Gráberné Bősze Klára, Kaszás Árpádné, Pechó Zoltánné. Szerk.: Pechó Zoltánné, Pozsár Istvánné.) Bp., 1983. 253. p. 15, –Ft

A magyar neveléstörténet forrásai

Korszerűsítési törekvések a századforduló iskolaépítésében. Össz.: Jáki László.) Bp., 1989. 132. p. 50, –Ft

XVIII. századi érdemsorozatok. (Összeáll. Dörnyei S. – V. – Ecsedy J. – Pavercsik I.) Bp., 1989. 213. p. 60, –Ft

Magyar pszichológiatörténeti bibliográfia 1871–1944. (Összeáll. Kiss György.) Bp., 1991. 202. p. 130, –Ft

Dr. Mészáros István: Magyar iskolatípusok 1996–1990. Bp., 1991. 178. p. 130, –Ft

Magyar pedagógusok

Horváth Márton: Kiss Árpád. Bp., 1990. 62. p. 50, –Ft

Zibolen Endre: Garagó László. Bp., 1990. 108. p. 50, –Ft

Tókcézi László: Prohászka Lajos. Bp., 1989. 50. p. 50, –Ft

Pukánszky Béla: Schneller István. Bp., 1990. 83. p. 50, –Ft

Hunyadi Zoltán: Oldal Anna. Bp., 1991. 82. p. 50, –Ft

Németh András: Weszely Ödön. Bp., 1990. 98. p. 50, –Ft

Egyéb kiadványok

Eötvös és Trefort. (Válogatta, szerk. és a bevezető tanulmányt írta: Felkai László és Mann Miklós.) Bp., 1988. 90. p. 50, –Ft

Az OPKM múzeumi gyűjteményei. (Összeállította: az OPKM múzeumi osztály.) Bp., 1990. 72. p. 45, –Ft

*

A Baranya Megyei Pedagógiai Intézet, hiánypótló segédanyagot jelentet meg az összevont tanulócs-

portokkal működő kisiskolák részére. A speciális összevonású osztályok számára készült óratervi és órarendjavaslatok megrendelhetők Pécsen, a Széchenyi tér 9-ben.

A Kisiskolák Szövetségének megalakulása

1991. június 20-án Kecskeméten 18 egyéni ill. intézményi taggal megalakult a *Kisiskolák Szövetsége*.

A jogi személyiségű szakmai-érdekképviseleti szervezet célja: mindazon erők egyesítése, amelyek a kistéleplések oktatásügyének megújítási törekvéseit, a szakmai, jogi, gazdasági szempontból rendezett viszonyok megteremtését elősegítik.

Az alakuló közgyűlés az alapszabály elfogadása után 7 tagú elnökségbe választotta *Benedek István* Kiskunmajsa Kígyós tanyai tanfőt, *Vincze Dező* egyházasközponti iskolaigazgatót, *Miskolczi Károlyné* Pest megyei pedagógust, *Bakó Éva* takácsi állampolgárt, képviselőtestületi tagot, *Csonka Csabáné* minisztériumi főmunkatársat (egyéni tagokat), a Bács-Kiskun megyei *Pedagógiai Intézetet* és az *OKI Iskolafejlesztési Központját* (intézményi tagokat).

A *Kisiskolák Szövetsége* kéri a *Művelődési és Közközműügyi Minisztériumot*, hogy tekintse őt a *Közoktatási Érdekvédelemérti Fórum* tagjának.

A *Kisiskolák Szövetsége* együttműködést ajánl az *Iskolaszövetségnek*.

A *Kisiskolák Szövetsége* szervezőként részt kíván venni a *VI. Nevelésügyi Kongresszus* megrendezésében.

A *Kisiskolák Szövetsége* nyitott szervezet. Tagborozást hirdet az ország minden táján, számít a kisiskolák (kistéleplések, külterületek nevelési-oktatási intézményei) ügyében érintett személyek és intézmények érdeklődésére.

A *Kisiskolák Szövetségének* székhelye: 6000 Kecskemét, Katona J. u. 8.

A Gyermekérdekek Magyarországi Fórumának III. közgyűlése

1991. február 16-án közgyűlést tartott a *Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma* a budapesti XV. kerületi Kontyfa utcai Általános Iskolában.

(Az iskola egyébként *Sári Lajos* igazgatóval az élén az egyik bázisa ma radikálisan gyermekérdeklő pedagógiák érvényesülésének.)

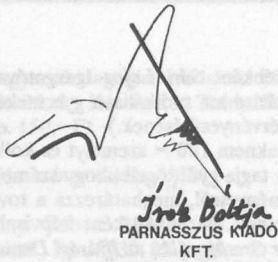
A Fórum csaknem 100 – személyt és kollektívát képviselő – tagja gyűlt össze, hogy számot adjon két év eseményeiről, meghatározza a továbbfejlődés programját. Meghívottként képviseltette magát a *Magyar Országgyűlés*, az *Ifjúsági Demokratikus Fórum*, az *Ifjúsági Demokrata Egyesülés*, a *Nemzeti Gyermek és Ifjúsági Alaptörvény*, illetve a *Művelődési és Közközműügyi Minisztérium*.

A közgyűlésen meghatározó volt az a szándék, mellyel az egybegyűlték a gyermekérdekek érvényesülésének átfogó jogi keretként az *ENSZ Gyermekjogi Konvencióját* tekintik. Ezügyben sürgették a magyar törvényhozást: ne késlekedjék a Konvenció kihirdetésével, jelképesen – magukra nézve – kihirdették azt. (A Fórum erről az ENSZ szerveit levélben tájékoztatta.)

A vitában szót emeltek az intézményes nevelés és oktatás felvételei biztosításának állami szavatolásáért (különös hangsúlyt kapott a napközis ellátás illetve a vakációs-szabadidős intézményrendszer felmorzsolódásáért – így pl. *Zánka* sorsáért érzett aggodalom). Szót emeltek a családban nevelkedés jogainak érvényesüléséért, egy értékközpontú támogatási rendszer működtetéséért (zeneiskolák, gyereksajtó stb.). Sikra szálltak a gyerekek érdekvédelemét is lehetővé tevő "nyílt jogalkotásért", a gyermekérdeklő szervezetek, alapítványok, kezdeményezések jobb koordinációjáért.

A Fórum továbbra is *politikai nyomásgyakorló funkciót* vállal magára gyermekérdekek védelmében. (Igy pl. erkölcsi támogatásban részesítette a testi fenytés ellen fellépő, s ezért meghurcolás alá néző iskolaigazgatót.) Továbbra is közreadják a "Jelentés a magyar gyerekek helyzetéről" című ún. "fekete könyvet", de készek az eredményeket összefoglaló ún. "szírványkönyv" rendszeres kiadására is. A gyermekérdekek aktivistáinak képzése érdekében "*Gyermekérdekek Szabadegyeteme*" néven rendszeres képzési fórum létrehozását határozták el.

A tisztítás megerősítette a Fórum korábban aktív magját (pedagógusokból, szociológusokból, politológusokból álló szakmai műhelyt), a kiegészítésekből egy "népfrontos" nyitás érezhető – hívó művész lett pl. társelnök. A Fórum fontosnak tartja, hogy tevékenységében, tagsági összetételében az egészségügy, a közgazdaságtan, a közművelődés, a művészeti élet a sajtó súlyosabban tükröződjék.



Az átalakult Irók Boltja - Parnasszus Kiadó Kft. továbbra is szeretettel várja vásárlóit. (Budapest, VI. Andrassy út 45.)

A Szépirodalmi Könyvkiadó legteljesebb választékát kínálja Önnek az Irók Boltja. Figyelmébe ajánljuk ősszel megjelenő két különleges könyvünket, melyek utánvétellel is megrendelhetők (Szépirodalmi Könyvkiadó, 1428 Bp., Pf. 58.)

SZÉCHENYI ISTVÁN VÁLOGATOTT MŰVEI I-III.

(Szerkeszti: Gergely András, Sashegyi
Oszkár, Spira György)

Magyar Remekírók sorozat

A Szépirodalmi Könyvkiadó egyik legnagyobb vállalkozása a Széchenyi születésének 200. évfordulójára megjelenő háromkötetes gyűjtemény, amely minden korábbi antológiánál gazdagabb válogatást nyújt Széchenyi írásaiból. Nagyobb lélegzetű művei közül megtalálható ebben a kiadványban a *Hitel*, a *Stádium*, az 1842-i híres akadémiai beszéd, a *Politikai programtörvények*, a *Javaslat a magyar közlekedési ügy rendezéséről*, valamint az *Egy pillantás a névtelen "Visszapillantás"-ra*. Ami alighanem a legfőbb újdonság, az érdeklődők e gyűjtemény lapjain teljes szövegében olvashatják végre Széchenyi kéziratban hátramaradt nagyszatirikus művét, az *Önismeret-et*, amelyet korábban öt részre széttagolva - s ma már alig hozzáférhető kiadványokban - tettek csak közzé. De újdonság az is, hogy ebben a válogatásban igen nagy számban található Széchenyitől származó - eddig részben kiadatlan - rövidebb írások (hírlapi cikkek, beszédszövegek, magánlevelek és hivatali iratok, valamint naplórészletek) is. Ezek az írások keletkezésük időrendjében illeszkednek a gyűjtemény pilléreit képező fő művek közé, így az olvasónak lehetősége nyílik arra, hogy képet kapjon Széchenyi szerteágazó munkásságának, nagyfűvé, de kanyargós életútjának egészéről, előre, visszalépéseinek megannyi elgondolkozató pályafordulatáról.

Bolti ára: 1500,- Ft. A kiadóban kedvezményesen -1200,- Ft-ért - előjegyezhető.

REGÉNYTÁR

*negyvenkilenc magyar regény
kézikönyve
Fáy Andrástól Márai Sándorig*

? Nem emlékszik a regények tartalmára ?
*Megtalálja a cselekmények összefoglalását a
REGÉNYTÁR-ban.*

*De nem csak ezt, mert a REGÉNYTÁR
negyvenkilenc magyar regényt többszáz címszóban
dolgozott föl.*

? Nem tudja, hogy hívják a regények szereplőit ?
Megtalálja a REGÉNYTÁR lexikon részében.
? Tudni akarja, merre utaznak a regények hősei ?
Lapozza föl a REGÉNYTÁR-t!

? Kíváncsi, mit olvastak a regények szereplői ?
Nézze meg a KÖNYV címszót!

? Nem emlékszik, hogyan öltöztette az író hőseit ?
Megtalálja az ÖLTÖZET címszónál.

? Tudja-e, milyen történelmi eseményekről ?
? szólnak a regények lapjain ?

Emelje le a REGÉNYTÁR-t a könyvespolcáról!
? Kíváncsi a korabeli sajtóvisszhangra ?

? Az írók vallomásaira ?

Ezt is megtalálja a REGÉNYTÁR-ban.

Sokoldalú megvilágításban újra élményt jelent Önnek negyvenkilenc magyar regény.

Négy száz kép - köztük több mint száz színes - díszíti a gazdag tartalmat; képzőművészeti alkotások, korabeli illusztrációk, film- és színpadi feldolgozásokról készült fényképek.

Már húszezer előfizetője van a
REGÉNYTÁR-nak.

? ÖN IS KÖZTÜK VAN ?

*Ha nem, most még megrendelheti!
NE MULASSZA EL AZ ALKALMAT!*

Megalakult az Új Magyar Iskoláért észak-dunántúli szervezete

1991. március 13-án Győrött, az *Ortutay Általános Iskolában*, a résztvevők saját elhatározásából megalakult az *Új Magyar Iskoláért Egyesület* észak-dunántúli regionális szervezete.

A regionális szervezethez négy megye (*Győr-Moson-Sopron, Vas, Komárom-Esztergom, Veszprém*) tizennégy általános iskolája csatlakozott. Valamennyiben működik az értékközvetítő és képességfejlesztő program (*ÉKP*).

A szervezetben pedagógiai, igazgatói és szülői szekciók működését határozták el. Igazgatói és pedagógiai szekciót a négy megyét érintően, míg szülői szekciót városonként (közigazgatási egységenként) szerveznek.

A pedagógiai szekció fő feladata a képzés, továbbképzés és szakmai fórumok, tapasztalatcserék rendezése. Fontos feladatnak tartják az *ÉKP*-ban részt vevő, ill. abba most bekapcsolódó pedagógusok felkészítését az 1991/92. tanévre.

A regionális szervezet szakmai támogatására a Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézetet kérték fel.

A nyolcosztályos gimnáziumi tantervezetek lektorálása

A *Művelődési és Közköztartási Minisztérium* a Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézetet kérte fel a nyolcosztályos gimnáziumok tantervtervezeteinek a lektorálására. Az ország 11 iskolájából érkeztek tervezetek véleményezésre, amelyek a 8 osztályos gimnáziumi oktatásra áttérő iskolák tanárai dolgoztak ki.

A tervezeteket a következő szaktanácsadók, tanárok lektorálták: *Andrássy Péter, Baksa Péter, Baranyai Zoltánné, Cseh Györgyi, dr. Csorba Ferenc, Dubroviczky Dénesné, Eördögh Lajosné, Földes Zoltán, Gulyás Ferencné, Hemerle Mária, Horváth József, dr. Jáki Katalin, Justinné Ládi Etelke, Légrádi Imre, Mayer Zoltán, Oláh Józsefné, Szabó Zoltánné, Szelőczei Miklós, Táskai Eszter, Tóth Elek és Varga Lászlóné*. A munka koordinálását, összegezését *dr. Zátanyi Sándor* végezte.

Négy iskola a lektorálást követően konzultációs lehetőséget is kért a véleményezést végzőktől a tantervtervezetek pontosítása, továbbfejlesztése érdekében. E konzultációkra részben Győrött, a

Pedagógiai Intézetben, részben az iskolák székhelyén került sor.

A Közköztartás-Fejlesztési Alapból támogatott helyi iskolafejlesztések címjegyzéke

Tanítási-tanulási programok

Az angol nyelv, az informatika, az erkölcsstan, a háztartástan és a népi kultúra helyi tanterve.

Értelmileg sérült, összevont osztályok tanítási segédleteinek tervezése.

Természettudományi ismeretek és a technika integrált tanítása a 1-3. osztályban.

A számítógépes oktatás fejlesztése a természettudományok, a számítástechnika és a belső információ terén.

Számítástechnikai fejlesztés.

Integrált szakképzés bevezetése

A hátrányos helyzetű iskola tartalmi, módszertani megújítása (helyi tantervek, rugalmas óraterv).

Számítástechnikai tantárgyi gyakorlat oktatástechnológiai rendszere.

A tehetségevelő műhely helyi rendszere (NYIK, matematika, idegen nyelvi, technika programok; diákönkormányzat).

Differenciált képesség fejlesztése NYIK, ÉK programok, magyar, matematika, orosz névfocsoportok.

Fejlesztési elképzelések a tanítási-tanulási folyamatban az 1-8. osztályokban.

Tantervi alternatíva, metodika kidolgozása súlyos fokban hallássérült gyermekek számára.

Rugalmas óraterv, differenciált képességfejlesztés.

Korszerű oktatási-nevelési rendszer (matematika, idegen nyelv).

A nevelési rendszer továbbfejlesztése (számítástechnika-angol).

Hatékonyagszámoló programok (nyelvtanítás, matematika, számítástechnika, biológia, történelem).

Tehetségevelés (testnevelés, angol, matematika, magyar).

Differenciált oktatásszervezés (hátránykompenzáló osztályok, a tehetséges tanulók fejlesztése, értékelési rendszer, felkészítés szakmaváltásra, az irányítástechnika tanterve, NYIK-adaptáció).

Rugalmas működés – differenciált képesség-fejlesztés a kezdő szakaszban.

A városi iskolák szakmai szövetségén alapuló tehetséggondozó program.

Rugalmas óraterv, tantárgyi integráció (13 saját fejlesztésű és 5 adaptált program).

Pályázó

Eötvös József Tanfőképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolája Baja, 6501, Bezerédi u. 15.

Összevont gyógypedagógiai osztályt tanítók munkacsoportja, Bakonyszentlászló, Általános Iskola, 8431.

II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola alsós munkaközössége, Balassagyarmat, Szabó Lőrinc u. 1. 2660.

Vizsgadálkodási, Erdészeti és Vadászati Szakközépiskola, Barcs, 7570, Latinka S. u. 13.

ELTE Általános Iskola Tanárképző Kar Gyakorló Általános Iskolája Budapest, 1077, Dohány u. 32.

Semmelweis Ignác Egészségügyi Szakközépiskola Budapest, 1194, Csengő u. 1–3.

Fazekas Mihály Általános Iskola Debrecen, 4025, Simonffy u. 21.

Mechwart András Gépipari Szakközépiskola Debrecen, 4025, Széchenyi u. 58.

Gárdonyi Géza Általános Iskola Győr, 9028, Konini u. 2.

Körzeti Központi Általános Iskola Iván, 9374, Ady E. u. 2.

Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon Kaposvár, 7400, Beloianisz u. 8.

Kapu Lajos Általános Iskola Mosonmagyaróvár, 9200,

Kossuth Lajos Gimnázium és Szakközépiskola Mosonmagyaróvár, 9200, Gorkij u. 1.

Általános Iskola nevelőterületének alkotóközössége Sopron, 9400, Ferenczy J. u. 1.

Lengyel József Gimnázium Oroszlány, 2840, Kossuth L. u. 2.

Madách Imre Általános Iskola Szeged, 6721, Madách u. 20.

505. sz. Ipari Szakmunkásképző Intézet és Szakközépiskola Szekszárd, 7100, Széchenyi u. 2–7.

Általános Iskola Szigetvár, 7900, Lenin ltp.

Varga Katalin Gimnázium Szolnok, 5000, Szabadság tér 6.

Ady Endre Általános Iskola Zalaegerszeg, 8900, Verkkauz tér

A Magyar Pedagógiai Társaság választmányának névsora

1. Angelusz Erzsébet Bp. tud. munkatárs
2. Bajkó Mátyás Debrecen egyetemi docens
3. Bakonyi Pál Bp. nyug. főig. h.
4. Balogh László Bp. tud. főmunkatárs
5. Barkó Endre Bp. oszt. vez.
6. Benedek András Bp. főigazgató
7. Benkő Lóránd Bp. akadémikus
8. Dr. Bíró Péterné Bp. egyetemi tanár
9. Dr. Bodó László Bp. egyetemi tanár
10. Dr. Demeter Katalin Bp. főmunkatárs
11. Dr. Egressy Erna Tatabánya
12. Dr. Endrédy Lajos Szekszárd
13. Farkas István Bp. igazgató
14. Farkas János Körmend ált. isk. igazgató
15. Formanek Zsuzsa Bp. ált. isk. igazgató
16. Dr. Földy Ferenc Sárospatak főiskolai tanár
17. Dr. Gyukics Antal Kiskunhalas igazgató
18. Horváth Márton Bp. egyetemi tanár
19. Hunyady Györgyné Bp. ped. kutató
20. Illés Lajosné dr. Bp. ped. kutató
21. Kallós Miklósné dr. Pécs igazgatóhelyettes
22. Dr. Karlovitz János Bp. főmunkatárs
23. Kereszty Zsuzsa Bp. tudományos munkatárs
24. Dr. Kincses László Gyula igazgató
25. Dr. Fábriánné Kocsis Lenke Jászberény főiskolai tanár

26. Dr. Kóczán Béláné Bp.
mb. igazgató
Fővárosi Pedagógiai Intézet
27. Koós Ferenc Szigetszentmiklós
igazgató
28. Dr. Kotnyek István Nagykanizsa
tanár
29. Kovács István Bp.
főmunkatárs
30. Köpeczi Béla Bp.
akadémikus
31. Kőrösfői László Gödöllő
tanár, országgyűlési képviselő
32. Kuknyó János Nyíregyháza
igazgató
33. Lukács Péter Bp.
oktatáskutató
34. Dr. Maróti Andor Bp.
35. Marx György Bp.
akadémikus
36. Dr. Melláth Ferenc Pécs
egyetemi adjunktus
37. Mihály Ottó Bp.
igazgató
38. Nagy Andor Eger
tanszékvezető főiskolai tanár
39. Dr. Németh Kálmánné Tapolca
40. Dr. Novák István Dunakeszi
főosztályvezető
41. Nyirkos Tibor Püspökladány
igazgató
42. Oberczán József Budaörs
43. Ormándi János Szeged
főiskolai adjunktus
44. Dr. Orosz Gábor Nyíregyháza
főiskolai tanár
45. Páldi János Szolnok
ny. igazgató
46. Pázmándi Józsefné Bp.
47. Petrikás Árpád Debrecen
egyetemi tanár
48. Simon Tamás Sopron
főiskolai adjunktus
49. Szakáll Istvánné Bp.
igazgató
50. Széchy Éva Bp.
egyetemi docens
51. Székely Imre Székesfehérvár
52. Szeléndy Gábor Kaposvár
ny. főiskolai tanár
53. Takács Tamás Bp.
54. Tóth László Debrecen
igazgató
55. Tóth Marianna Sopron

- főigazgató helyettes
56. Tóth Lajos Balassagyarmat
igazgató
57. Tölgyesi József Veszprém
ált. isk. igazgató
58. Trencsényi László Bp.
igazgatóhelyettes
59. Zibolen Endre Bp.
c. egyetemi tanár

A Magyar Pedagógiai Társaság tisztségviselői

Elnök

Köpeczi Béla
akadémikus
Országos Széchenyi Könyvtár
Budavári Palota, Palota tér 1.
Tel.: 175-7553

Alelnökök

Hunyady Györgyné
főigazgató
Tanítóképző Főiskola
1531 Bp. Kiss J. altbgy. u. 40.
Tel.: 176-0178

Horváth Márton

egyetemi tanár
ELTE
1146 Bp. Ajtósi Dürer sor 19/21.
Tel.: 122-5507

Páldi János

ny. igazgató
Szolnok, Varga Katalin Gimnázium
Tel.: 06/56/33-210
főtítkár

Főtítkár

Széchy Éva
egyetemi docens
ELTE BTK Neveléstudomány Tszk.
1146 Bp. Ajtósi Dürer or 19/21.

Titkárok

Barkó Endre
igazgatóh.
Professzorok Háza
1146 Bp. Ajtósi Dürer sor 19/21.
Tel.: 142-0327

Trencsényi László

igazgatóh.
Országos Közoktatási Intézet
Iskolafejlesztési Központ
1087 Bp. Könyves K. krt. 48/52.
Tel.: 134-4500

Vezetőségi tagok

Balogh László
tudományos főmunkatárs

(jegyző-szerkesztő)
Országos Pedagógiai
Könyvtár és Múzeum
1054 Bp., Honvéd u. 10.
Tel.: 153-0600/14-75.

Karlovitz János

(szóvivő)
1146 Bp., Ajtósi Dürer sor 19/21.
Tel.: III/347.

vagy: Nemzeti Szakképzési Intézet
1087 Bp. Berzsényi u.

Etikai Bizottság

Elnök

Breznányiszky László

egyetemi adjunktus
KLTE
4010 Debrecen, Egyetem tér 1.
Tel.: 06/52/16-666.

Ellenőrző Bizottság

Elnök

Mezei Gyula

tudományos főmunkatárs
BME
1111 Bp. Egre J. u. E ép.
Tel.: 166-5011/26-52.

Megalkult az Iskolai Esélyegyenlőségért Egyesület

Május 18-án a *Fóti Gyermekváros* adott otthont a mintegy 150 alapító tagnak. Az Egyesület érvényt kíván szerezni a pedagógiában, a nevelési-oktatási intézményrendszerben, a közoktatásban a nevébe foglalt princípiumnak, összhangban az Emberi Jogokkal, illetve különösen a Gyermeki Jogokkal. (Az alapszabály a célokat részletesen kifejti, ebből kitűnik, hogy nem a lefelé nivellálás programjával, sokkal inkább egy igen széles értelemben vett képességfejlesztés programjával azonosul.)

Az Egyesület székhelye a Bp. VII. Hernád u. 46. sz. alatti Bokányi Iskola. Elnöke *Loránd Ferenc*, az Iskolafejlesztési Központ tudományos tanácsadója, társelnöke *Botka Lajosné*, a szolnoki Varga Katalin Gimnázium igazgatója, titkára *Czene Gyula*, a salgótarjáni Petőfi Iskola igazgatója. További tagjai *Mocsáry Gergely* diósjenői iskolaigazgató, *Végh Mihályné* ÁMK-óvodavezető, *Sarud, Büki István* dobzsi polgármester, *Volentics Anna*, a gyógypedagógiai Főiskola tanára, Nagy Zoltán budapesti gyógypedagógus, *Mihály Ottó* nevelésfilozófus, *Csáky László* Gyermekváros Igazgató, *Fót, Puki Istvánné* Bp. XVII. kerületi iskolaigazgató, *Nahalka István*, az ELTE TTK taná-

ra, *Kibédi Anikó* tanftó, *Csoma Éva* budapesti óvónő, *Szigeti Lajos* komlói szakmunkásképző igazgató. Az ellenőrző bizottsága tagjai *Btró Endre* jogász, *Somogyi Béla* a debreceni UÁMK iskolaigazgató és *Lukács Barna* a kazincbarcikai Hasznosító Központ vezetője.

*

A Magyar Drámapedagógiai Társaság DPM (Drámapedagógiai Magazin) címmel folyóiratot indított. Főszerkesztő és a Társaság elnöke, Debreczeni Tibor. A szerkesztőség címe: 1251 Bp. I., Corvin tér 8.

*

Az *ELTE Társadalom- és Nevelépszichológiai Tanszéke* ajánlja az Iskolapszichológiai Kiadványsorozat 19., új kötetét, *Bácskai Júlia: Önismereti csoportok céljai és módszerei*. Alkalmazásuk egészséges kamaszok csoportjában címmel. Ára: 50,- Ft.

Tájékoztató az Országos Középszikolai Tanulmányi Versenyről

Az elmúlt több, mint két évtizedben kialakultak és kikristályosodtak a középszikolai tanulmányi versenyek, így az OKTV formái, módszerei, tantárgyi tartalmi. A verseny iránt az érdeklődés évről évre nő, a tavalyi tanévben közel 40.000 III-IV. osztályos tanuló indult el a versenyen.

Ez a tapasztalat arra indította a közoktatás irányítóit, hogy az érettségihez hasonlóan szabályozza a verseny lebonyolítását. Az elkészült OKTV szabályzat a verseny kiírásával együtt dönt néhány olyan kérdésről, amely évek óta foglalkoztatja a szakmai közvéleményt.

Az egyik fő probléma évek óta a verseny nyilvánosságának kérdése. A tömeges jelentkezés, a szűk határidők és a személyi feltételek korlátozott volta csak a versenyben továbbjutókról adott időben információt, a nagy tömeget érintően azonban a tájékoztatást nem sikerült megoldani.

Az időben történő és mindenre kiterjedő tájékoztatást az OKTV szabályzat a jelentkezési lap rendszerével oldja meg. A versenyben indulók a tanév elején jelentkezési lapot töltenek ki, három példányban. Az első példányt az iskola igazgatója a verseny megindulásakor megküldi az OKI-nak. Ez alapján rendelkezhet meg az első forduló versenytételei. A jelentkezési lap második és harmad-

dik példánya az első forduló versenytételei. A jelentkezési lap második és harmadik példánya az első forduló továbbjutásra javasolt dolgozataival együtt jut el az OKI-ba. Az első forduló dolgozatait ugyanis – ez évtől kezdve – valamennyi tantárgyból a szaktanár bírálja el, és csak a tantárgyanként megadott pontszámhatárt elért dolgozatokat terjesztik fel az igazgatók. A dolgozatokat a versenybizottságok ismételten értékelik, és ez alapján alakul ki tantárgyanként a második forduló résztvevőinek névsora.

A dolgozatokkal beérkezett jelentkezési lap egyik példányára a versenybizottság rávezeti a versenyzők eredményét, és a második fordulóba hívott versenyzők névsorával együtt azoknak a versenyzőknek, akik az országos összesítés alapján nem jutottak tovább, a jelentkezési lapját az eredménnyel együtt visszaküldjük az iskolákba. A továbbjutó versenyzők lapjára a verseny további eredményét folyamatosan rávezetjük. A döntő előtt a behívással egyidejűleg a tovább nem jutók számára a visszajelzés ugyancsak a jelentkezési lap visszaküldésével történik. A versenyzők beérkezett harmadik jelentkezési lapját a versenybizottság őrzi a verseny azévi dokumentációja céljából.

A verseny díjazása is módosításra kerül ez évtől kezdve. Az I. helyezett 6.000,- Ft, a II. helyezett 5.000,-Ft, a III. helyezett 4.000,- Ft díjban részesül. A tervek szerint a díjazottak számára az oklevelek és díjak átadása központi ünnepségen történik. Ezen az ünnepségen jutalmaznak a versenybizottság javaslata alapján azokat a tanárokat is, akik a versenyben évek óta kiemelkedő felkészítő munkát végeztek, és több versenyzőjüket is a döntőbe juttatták.

A verseny anyagi terheinek a részbeni finanszírozására az MKM nevezési díjat vezetett be, amelyet a versenyzőknek a versenyre való jelentkezéskor kell befizetniük. A befizetést az iskola igazgatója a jelentkezési lapon igazolja. Ebben a tanévben a nevezési díj 200,- Ft, amelynek befizetését az arra érdemes vagy rászoruló tanulók számára az iskola átvállalhatja.

A verseny tantárgyai, formái ebben a tanévben nem módosulnak. A részletes versenykiírás és a verseny határidői a *Művelődési Közlönyben* jelennek meg.

KÖZOKTATÁSI SZOLGÁLTATÓ IRODA

Az I. Magyar Gyermekek- és Ifjúsági Film- és Videószemle

(Zánka, 1991. augusztus 23–25.)

Rendezők: Fotó–Videó Centrum, Zánka és Magyar Médiapedagógiai Műhely, Budapest)

Ha valaki azt a kérdést tenné föl: *létezik-e Magyarországon médiapedagógia*, lehetne "nem"-mel is, "igen"-nel is válaszolni. Mert ezt a fogalmat hiába keressük az oktatásról szóló hivatalos iratokban, hasonló nevű tantárgy sem létezik, mégis dolgoznak, már évek óta, iskolai videóműhelyek, mégis lezajlott sikerrel az I. Szemle, és hozzá kapcsolódva a Nemzetközi Médiapedagógiai Szeminárium. Ha tehát jog szerint nem is, tény szerint megjelentek Magyarországon médianevelési kezdeményezések, s vannak már eredmények.

A jelen frásnak nem célja, hogy a médiapedagógia mibenlétét, tartalmát, célrendszerét, magyarországi múltját, jelenét és jövőjét elemezzük – talán majd egy más alkalommal. Jelen sorokat tárgyilagossághoz híradásnak szánjuk, ahogyan tárgyilagossá volt az a "látó emberek", halászok is, akik a Balaton színváltózáisaiból következtettek a hal-tömegek mozgására, s hírül adták társaiknak: kezdődik a halászat.

A Balaton partján, Zánkán mintegy százan gyűltek össze, gyerekek és felnőttek, magyarok és külföldiek, hogy – mint az államtitkári köszöntőben olvassuk "a gyermekfilmek alkotásait kultúránk részeként elismerve megnézzék, élvezzék és értékeljék." Tizenhárom iskolai alkotóközösség nevezett a Szemlére, külön öröm, hogy ennek majd a fele általános iskolai. Négy egyéni versenyző is jelentkezett, így összesen 33 "mozi" került a közönség és a nemzetközi zsüri elé. Túlságosan messzire vezetne, igazságtalan is volna, ha a teljes anyagról egy részletesebb, ámde mégis sommás esztétikai véleményt akarnánk megfogalmazni. Egy ilyen elemzésnél ugyanis nehezen lennének kikapcsolhatók azok az élmények és tapasztalatok, amelyek Európa hasonló gyermekfesztiváljain halmozódtak fel, és óhatatlanul is sztentderként szolgálnának. Márpedig nyilvánvaló, hogy több éves, netán évtizedes médiapedagógiai munka, fesztiválhagyomány eredményeivel nem vethetjük össze saját kezdeményezéseinket, zsegeinket. Még akkor sem, ha a művészet szférájában – ahová a

gyermekmozik nagy része tartozik – az eredményt tekintve nincs feltétlen összefüggés hagyomány, gyakorlottság, műveltség és művészi hatás között. Mondjunk most tehát csak ennyit: nagyon jó dolog, hogy a Szemle létrejött, érdekes, szép munkákat láttunk. S reméljük, a jelek nem csalnak: valóban "kezdődik a halászat".

A Szemle nemzetközi zsűrijebe hat európai ország hat olyan szakembere is érkezett, aki hazájában a nemzeti gyermekfesztivál szervezője, s a gyermekekkel közös médiamunkában nagy tapasztalatokkal rendelkezik. A magyar gyermekek és fiatalok filmjeiben a zsűri sok értéket fedezett fel. A közös véleményt a díjkiosztáson Lugossy László zsűrielnök a következőkben tolmácsolta.

A zsűri *kiemelt díjjal* jutalmazza

a "Z" üzeni című filmet (Kőrösi Csoma Sándor Művelődési Ház, Sepsiszentgyörgy), a közösségi élmény érzelmileg is hiteles megjelenítéséért;

a *Spenót* című filmet (Brassó utcai Általános Iskola, Budapest), eredeti ötletéért, szellemes látásmódjáért;

A *Két kereszt* című filmet (Nyár utcai Általános Iskola, Budapest), általános érvényű mondanivalójáért, a fordulatos történet gazdag előadásmódjáért;

a *Vonat* című filmet (Szent László Gimnázium, Budapest), magas színvonalú képi és hangviágáért;

A zsűri további 8 filmet *díjjal* jutalmaz:

a *108 év* című riportfilmet (Ságvári krt-i Általános Iskola, Szolnok), témaválasztásáért, és a "beszédés tárgyak" kifejező eszközként való alkalmazásáért;

az *Eső* című riportfilmet (Szent László Gimnázium, Budapest), az interjú és a képi ábrázolás hatásos ötvözéséért;

a *Közöny* című filmet (Pécsszabolcsi Általános Iskola), a téma ellenpontozásra épített kifejtéséért;

az *CCCP* című etűdöt (Pécsszabolcsi Általános Iskola), ironikus kép- és hangvételéért;

a *Impressziók* című filmet (Jendrassik György Gépipari Műszaki Szakk. Szolnok), a környező világ hangulatainak képi megjelenítéséért;

a *Kun Éva* című riportfilmet (Virág Katalin, Székesfehérvár), a művészi alkotó munka titkainak kutatásáért;

A *Télapó* című filmet (Molnár György Általános Iskola, Dombóvár), szellemes ötletéért, pergos ritmusú szerkesztéséért;

az *Élet ez?* című filmet (Pécsszabolcsi Általános Iskola), a rabság elleni tiltakozás ábrázolásáért;

A zsűri *dicséretben* részesíti:

a *Lábbeli* című filmet Hartyándi Ádám, Győr, képi alapötletéért;

Az I. Európai Gyermek- és Ifjúsági Fesztivál igazgatója, Burkhard Inhülsen *különdíjat* ad át:

a *Kiáltás az emberért* című filmnek (Általános Iskola, Balassagyarmat), humanista mondanivalójáért, a vers és a mozgókép együttes kifejező erejének felismeréséért;

A zsűri *kiemelt díjban* részesíti a legjobb összteljesítményt felmutató *alkotóközösségeket*:

A *Balatonfüredi Lóczy Lajos Gimnáziumot* a *Miért így?*, az *Esőcseppek*, a *Dicséret* és a *Cím nélküli* című filmjeik személyes mondanivalójáért, átélt, hatásos előadásmódjáért;

A *Nyár utcai Általános Iskola* (Budapest) alkotóközösségét a *Két kereszt* és az *Édesanyammal mandulahámozás* közben című filmekben mutatott kitűnő csapatmunkáért;

a *Ságvári krt-i Általános Iskola* (Szolnok), az *Egy napom*, *Barátaink*, az *állatok* és a *108 év* című filmjeit a dokumentumfilm műfajában nyújtott színvonalas teljesítményért;

a *Pécsszabolcsi Általános Iskolát* a *Közöny*, *CCCP* és *Élet ez?* című filmjeik eredeti látásmódjáért;

A zsűri a *Hannoveri Európa-fesztiválon való részvételre jogosító díjat*

a *Szent László Gimnázium* (Budapest) alkotóközösségének ítéli. A *Vonat*, az *Eső* és a *Fény-árnyék* című filmjeik magas színvonalú megformálása elmélyült és céltudatos műhelymunkáról és kísérletező kedvről tanúskodik.

A Szemle érdekes színfoltja volt a vetítési napok végén a *zsűri* és a *Szemle részvevőinek beszélgetése*. Ennek során olyan problémákról esett szó, amelyek – a beszélgetés külföldi résztvevői szerint – ugyanígy vetődnek fel, s keresik megoldásukat Európa többi országában is. Például: hogyan lehet egy iskolai mozgókép-műhelyben egyensúlyt teremteni a gyermek és a felnőtt szerepe között? Egyáltalán mi lehet és legyen a szereposztás, hogy a fiatalok megkaphassák az alkotáshoz szükséges technikai, dramaturgiai, filmnyelvi stb. ismereteket, de ezt a tudást ne "felnőtt" gondolatok és szándékok tolmácsaként, hanem a maguk képviselőre használhassák? Azután: hogyan lehet a mozgókép minden trükkjét megismerni, megtanulni, s mégis megőrizni az alkotói függetlenséget, megmenekülni a kommersz filmek, klipek, televízióreklámok kliséitől? Egy következő kérdés: hogyan lehet az iskolákban rendelkezésre álló egyszerű technikát nem feltétlenül korlátként szem-

léni, hanem olyan témát találni és olyan formanyelven használni, amely előnyként használná ki a technikai adottságot szerénységét, meglehet szegénységét. Milyen mozgékony műfajokat érdemes egy iskolában művelni? Dokumentumfilmet? Játékfilmet? Oktatófilmet? Kreatív és szabad "art"-produkciókat érdemes inkább készíteni? Ez volt az a kérdés, problémakör, ahol mindenki egyetértett a válaszbán. E válasz szerint minden műfaj egyenrangú, s mindegyik önmagához képest méretet kap. Egy iskola számára pótolhatatlan értékeket jelenthet az iskolai eseményekkel, az iskola számára fontos tárgyi emlékekkel, személyekkel kapcsolatos dokumentáció. Mindennek érvényre időnként túlmutat az iskola keretein. Ugyancsak fontos – ez már akár egy tájegység vagy egy nemzet szempontjából – bizonyos események, a természeti és tárgyi környezet, a pusztuló népi emlékek megőrzése. (A Szarvasi Vajda Péter Gimnázium mutatott erre a Szemlén jó példát a Tessedik-könyvtár és a búboskemence készítés megőrzésével.) Az ilyen típusú munkáknál azonban az alkotóknak el kell dönteniük: egy kisebb vagy egy nagyobb közösség számára szól-e munkájuk, tarthat-e számot közérdeklődésre, alkalmas-e fesztiválprogramnak a mű.

Külföldi vendégeink valóban komolyan vették, hogy dolgozni jöttek Magyarországra. A vetítések és a beszélgetések után ki-ki rövid összefoglalót tartott otthoni munkájáról, és filmeket vetített; spanyol, olasz, svájci, német, osztrák és belga gyerekek és fiatalok munkáit. Rendkívül érdekesek voltak ezek a bemutatások, mert egy nem csak egységsül, hanem – sajnos – uniformizálódó Európában és világban mindegyik ország gyermekfilmjei önmagukról szólva, az önmaguk nyelvén és gondolkodásmódja szerint beszéltek közös emberi problémáinkról.

Mikor találkozunk legközelebb? A HUNGARODIDACT 91 kiállításán, október 11-én, ahol bemutatjuk a Zánkán díjazott produkciókat, beszélgetünk a magyar médiapedagógia helyzetéről, külföldi gyermekműhelyek alkotásait is meg lehet tekinteni, és megpróbálunk a gyerekekkel együtt mozit csinálni – kamera nélkül. Azután – lehet, hogy már a következő Szemlére illenék készülődni, de ennél fontosabb és izgalmasabb kérdés: hogyan tudjuk a médianevelést demokratikussá, általánossá tenni? Hogyan érhetnénk el, hogy – mint az 1990-es pisai fesztiválra – 700! gyermek, iskolai műhely küldjön nevezést? Mert a fesztivál szép és fontos dolog, de ennél fontosabbak a mindennapok, amelyekből egy ilyen nemzeti fesztivál kinőhet. Kik azok a pedagógus-kollégák, akik tanf-

ványaikkal együtt szívesen részt vennének ilyen munkában? Kik azok, akik erkölcsileg és anyagilag támogatnák egy átfogó médiapedagógiai program megvalósulását Magyarországon? Találkozunk október 11-én, és beszélgessünk terveinkről, a megoldás lehetőségeiről tovább!

BODA EDIT
Magyar Médiapedagógiai Műhely
igazgató

A LOGO – PRESS BT. kiadásában megjelenő Fejlesztő Pedagógia Szaklap

Az első magánkiadású pedagógiai folyóirat.

A szaklap a nevelés-oktatás egész területét igyekszik megjelentetni – az óvodától a felsőoktatásig – mind az ép, mind a fogyatékos populációban. Megismerteti a pedagógus társadalmat a hazai és külföldi kutatások, kísérletek eredményeivel.

Előfizetési díja évi: 1.140,- Ft.

A lap példányonkénti ára: 95,- Ft

Megrendelhető és előfizethető a szerkesztőség címén:

LOGO – PRESS BT.

Fejlesztő pedagógia

1112 Budapest, Görbe u. 4/b

Fejlesztő Pedagógia

Fejlesztő Pedagógia

1991. II. 1. szám tartalomjegyzéke

dr. Farnosi István: Mozgásfejlesztés

Pasqualetti Zsófia: Mottó: Nem játék a játék

Kőrösné dr. Mikis Márta: Informatika a francia oktatásban

dr. Kozéki Béla: A tulajdonítás és viselkedés a személységfejlesztésben

Demeter Katalin: Pszichológia a tanteremben
Szekeres Katalin: A pszichopedagógus szerepe az általános iskolában

Németh Erzsébet: Jutalom hatása az érdeklődésre és a feladatban nyújtott teljesítményre

Nárárdiné Fonyódi Ilona: Halmozottan fogyatékos gyermekeket fejlesztő kísérleti program

Szóts Zsuzsanna: Mi illik a délutáni kávéhoz?

dr. Kozéki Béla – dr. Berghammer Rita: A hagyományos és az újszerű egyensúlya a nevelésben
Fejlesztő Pedagógia

1991. II. 2. szám tartalomjegyzéke

dr. Lust Iván: A sarokba szorított kiskamasz esete
Horváth H. Attila: Egy kastély Németországban
Szentmiklósné Gerzon Ilona: Gyakorlati tapasztalatok egy háromhónapos német óvodai látogatás tükrében

dr. Vékássy László: A száj formafelismerésének vizsgálata pöszéknél

Gerse László: A számítástechnika fejlesztésének koncepciója

Változások időszaka a Bárdos Lajos Általános Iskolában

Bartha István: Ökológia és ökológikus szerkezetek

dr. Kozáki Béla – dr. Berghammer Rita: Az elhíztott gyermek nevelési problémáiról

Durkóné Varga Pálma: Életmódklub

Petrin László: Túlerhelés ellen felüdülés

Takács Marianna: A sportszerűség szerepének vizsgálata különböző korú iskolai tanulóknál

Fejlesztő Pedagógia

1991. II. 3–4. szám tartalomjegyzéke

Diszlexia – diszgráfia kérdéseivel foglalkozó duplaszám 1991. szeptemberében jelenik meg.

A tartalomból:

kutatási eredmények,

a diszlexiát magyarázó felfogások,

hazai vizsgáló, terápiás csoportok, intézmények, a diszlexia a gyógypedagógus–logopédus, a pszichológus, az orvos szemszögéből,

a Meixner–féle dyslexia reedukációs módszer,

a diszlexia–veszélyeztetettség kérdései,

a fejlesztő munka formái és lehetőségei,

gyakorlati információk szülőknek, pedagógusoknak,

a diszlexia a pedagógusképző felsőoktatás gyakorlatában.

A dupla számot a lap előfizetői a 3–4. szám gyanánt kapják.

Megrendelhető

a LOGO – PRESS BT. címen:

1112 Budapest, Görbe u. 4/b.

Ára: 240,- Ft.

Integrált művészeti nevelés országos konferenciája

A Sarkadi Kísérleti Középiskola (Gáspár László iskolája) tapasztalatcserére hívta azokat az iskolákat, amelyekben komplex–integrált irányban fej-

lesztik az esztétikai–művészeti nevelést. A konferenciára nagy érdeklődés mellett április 14–15-én került sor. A meghívást az alábbi iskolák, középiskolák, ÁMK-k fogadták el: *Geszty, Mezőgyán, Szentlőrinc, Budapest – Berzsenyi Gimnázium, Budapest – Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Budapest – Szent István Közgazdasági Szakközépiskola, Budapest – Bajza utca, Nyitregyháza – Oros, Nagykövácsi, Mezőcsát – Gimnázium és Szakközépiskola, Berettyóújfalu – 3. sz. Iskola, Salgótarján – Bohai Gimnázium, Tuzsér, Kisbér – Gimnázium, Szeged – Textilipari Szakmunkásképző Iskola* és négy kísérleti programra, a 12 évfolyamos általános és szakképző iskola megvalósítására készülő (budapesti, tiszafüredi, szolnoki, salgótarjáni) iskola nevében képviseltette magát az *OKI Iskolafejlesztési központja* is.

A tapasztalatcserén megbizonyosodott, hogy több járható útja van e téren a tantárgyi integrációnak, az érzelmi érintettség vállalása, nem különben az adminisztratív, "iskolás" értékelési módokkal való konfrontáció közös. A programok szükségképpen tolongnak el a tréning típusú képzéstől szabadművelődési megközelítések irányába.

Kimagaslóan gazdag – a személyesség szempontjaira is figyelő – taneszköz–készlet halmozódott fel (keres kiadót) Szentlőrincen – elsősorban *Gesztessy Zsuzsa* nevéhez fűződően, hasonló nagy érdeklődés élébe néznek az *Alternatív Közgazdasági Gimnázium* új tankönyvei.

Az egybegyűltekké állásfoglalásban hívták fel a figyelmet a nyilvánosság, az információcsere fontosságára, nemkülönben sürgették, hogy a pedagógusképzés biztosítson formát a komplex–integrált tantárgyak tanítására felkészült pedagógus–közvetítők képzésére.

*

Bejelentett találmányok, szabadalmak hasznosítása az USA-ban, Kanadában, Japánban és Nyugat-Európában.

Partnerkeresés, bemutatók, marketing, szerződéskötés (PCT szükséges), a világ egyik legnagyobb vállalatának szervezésében.

INCOMA Magyar Képviselet (Franchisee).

1081 Budapest, Csokonai u. 10. Fsz. 2.

Tel/fax: 1133–110.

Biztonságos út a világsikerhez!

Tisztelt pedagógus Kollégák!

Lehetőséget kaptunk arra, hogy e folyóirat hasábjain bemutatkozhassunk. Tehát: az *ORPHEUSZ KIADÓ Kft* 1990-ben alakult a *Magvető Könyvkiadó* leányvállalataként. Feladatunk a jelenkori magyar költők versesköteteinek kiadása. Ennek igyekszünk legjobb tudásunk szerint eleget tenni, színvonalas, igényes, a verskedvelők számára is élményt nyújtó könyvek kiadására törekszünk.

Kérjük, kísérje figyelemmel munkánkat!

1991. III. negyedévére a következő könyveket jelentetjük meg:

Cukor György: Száll alá

A Törökbálinton élő *Cukor György*nek 1987-ben jelent meg első verskötete, amely egy erőteljes, fojtottan feszes és izgalmas versgyűjtemény volt, eredeti hangvétellel és költői szemlélettel. Mostani, második könyve szervesen kapcsolódik az elsőhöz, ebben is rossz társadalmi közérzetét, nyomasztó emlékeit, szorongásait, kételyeit fogalmazza meg, hiszen az elmúlt évek során bizonytalanná, többértelművé, nehezen értelmezhetővé változott körülöttünk a világ...Ára: 80,- Ft

Dobozi Eszter: Látó

Míves műveltség, szigorú kompozíciós fegyelem, a gondolati líra vonzó zártsága jellemzi a Kecskeméten élő tehetséges költőnő, *Dobozi Eszter* második kötetének verseit. Érzelmait, nagyon is általánosítható, azonosulásra készítő személyes problémáit minden esetben kivetíti a tájba, a tárgyakra, a külvilágba, emberi kapcsolataiba. Sajátos, érett, egyéni hang szólal meg a kötetben, amelynek rokonszenves mivoltát csak növeli az ihletettség lendülete, az elemi élmény sugárzó ereje, az őszinte szó irigylésre méltó szabadsága... Ára: 80,- Ft

Vásárhelyi Géza: Ki vár engem

A kolozsvári költő sajnos nem élhette meg, hogy válogatott verseinek gyűjteménye Magyarországon megjelenjék: 1988-ban meghalt. Munkásságával hamar kiérdemelte a "legdühösebb költő" minősítést. A dühös indulat tulajdonképpen elégedetlenség: a "körülmények", a kiszolgáltatottság, a kisszerűvé alacsonyító kisebbségi lét, a szerelmet is lealázó köznapi bajok váltanak ki belőle szenvedélyes kitöréseket....Ára: 90,- Ft

Az OKI Marketing Osztályának 1991/92. I. félévi vezetőképző tanfolyamai

Az OKI Marketing Osztálya ebben a tanévben is meghirdeti vezetőképző tanfolyamait.

Az elmúlt évek sikeres programjait továbbfejlesztve – változatlan anyagi feltételek mellett – várunk minden érdeklődőt.

Programjaink

Egy-egy témakört dolgoznak fel a lehető legteljesebb áttekintéssel, kb. 30 órában, kiscsoportos formában, a kézbeadott szakirodalom egyéni és közös tanulmányozásával.

A tanfolyamokon elsősorban a résztvevők vezetői tapasztalatára támaszkodunk, lehetőséget adva a saját problémák megvitatására és közös megoldások keresésére.

Csillebércen, kellemes, nyugodt környezetben, 20–25 fős csoportokban gyakorlatok, viták és tréning módszerek alkalmazásával teszik Önöknek élvezetessé a választott téma feldolgozását az előadók, akik az ELTE, JPTE, OKI szakemberei.

1. A döntés iskolája 1991. október 14–18.

A tanfolyamot elsősorban azoknak az osztályfőnököknek ajánljuk, akik fejleszteni kívánják tanítványaik és saját maguk döntési képességét. A tanfolyamon elsajátított módszer, amely különféle stratégiai, közösségi, önismereti és szituációs játékokra épül, lehetővé teszi a döntési képességek fejlesztését a tanítási órák keretében.

Team vezető: Kalapács János, OKI Marketing Osztály

2. Konfliktuskezelés és problémamegoldás a vezetésben 1991. október 28 – november 1.

A probléma és konfliktus felismerése, összefüggésük. Problémamegoldó és konfliktuskezelő modellek. Döntés és problémamegoldás. A vezető pszichológiai érzelme. Egyéni és csoportos bánásmód a vezetésben. Az önismeret szerepe a konfliktuskezelésben.

Team vezető: Ambrusné Szalai Katalin, OKI Marketing Osztály

3. A nevelés helyi rendszere 1991. november 11–15.

A rendszer fogalma. Az iskola rendszerismérve. Egység és különbség az iskolákban. Az autonómia lehetőségei és korlátai. A fejlesztés stratégiája. "Önarckép" készítés. A fejlesztési folyamat fázisai.

Team vezető: Loránd Ferenc, OKI Iskolafejlesztési Központ

4. Iskolavezetés a megújuló társadalomban 1991. november 25–29.

Az alkotó vezetés és hatékonyság vezetése. Rutin és fejlődőképesség. A megújuló vezető. A merev szervezeti struktúrák "bombázása". Személyiség és ráhatás.

Team vezető: Tóthné Dudás Margit, JPTE Humán Tudományos Intézet

5. Kutatás – fejlesztés – innováció – kísérlet 1991. december 2–6.

A pedagógiai kutatások sajátosságai. Kutatási stratégia, fejlesztési program, kísérleti terv. Egy kis kutatómódszertan. Az innováció mint oktatás-fejlesztési stratégia.

Team vezető: Trencsényi László, OKI Iskolafejlesztési Központ

A tanfolyamok költségei öt napra

a.) Részvételi díj	2.250,- Ft
b.) Részvételi díj+ebéd	2.750,- Ft
c.) Részvételi díj+teljes ellátás	5.500,- Ft

A részvételi díj a programot, a tanfolyami segédleteket, óradíjat, postaköltséget, terembért, szervezési díjat tartalmazza.

A jelentkezéseket a beérkezés sorrendjében fogadjuk el. Csoportot legalább 20 fős esetén indítunk. Túljelentkezés esetén a programot megismételjük.

Kihelyezett tanfolyamok megszervezését továbbra is vállaljuk intézetek, kabinetek, iskolák, óvodák, pedagógus közösségek számára.

A kihelyezett tanfolyam költsége a létszámtól függetlenül 35.000,- Ft. Ezért a programot, az előadókat, jegyzetet biztosítunk. A helyi szervezés, az előadók útiköltsége és esetleges szállásának biztosítása a megrendelő feladata.

Hívja az 1-344-500/185-ös telefonszámot! Kérjen további felvilágosítást!

Ha mégsem jön el, rendelje meg a tanfolyamokhoz készült programcsomagokat, jegyzeteket!

Címünk: OKI Marketing Osztály, 1399 Budapest, Pf. 701/420.

Rendeljen közvetlenül a kiadótól

A Széphalom Könyvműhely (1068 Bp., Gorkij fasor 38.) kiadványai megvásárolhatóak a helyszínen, 9–15 óra között, vagy megrendelhetőek ugyanezen a címen, postai szállítással. Postai szállítás esetén a kiadó a postaköltséget magára vállalja.

Felhívjuk szíves figyelmüket *A Magyar Irodalom Évkönyve, 1990* – című kiadványunkra, melyből tájékoztatást kaphatunk a Magyarországon megjelent szépirodalmi művekről, nyomdákról, kiadókról, terjesztőkről, az Írószövetség, a József Attila Kör, az Írók Szakszervezete, a magyar Pen Klub tagjairól, a határainkon inneni és túli irodalmi élet eseményeiről, a szomszédos országokban megjelent magyar vonatkozású folyóiratokról, az év irodalmi alkotásainak előadásairól, átdolgozásairól, fordításairól, a magyar felsőoktatási intézmények irodalom tanszékeiről, a magyarországi irodalmi múzeumokról, emlékházakról, valamint az év kitüntetettjeiről, díjazottjairól, ösztöndíjasairól.

A kötetet *Pálinkás György* szerkesztette, ára 120,- Ft.

További kiadványaink:

Choli Daróczi József: Csontfehér pengék között	80,-Ft
Kun Pál: Bál	65,-Ft
Krausz Tivadar: Hazakutatás, avagy "krausz elvtárs mi van a fiókban"	69,-Ft
Hévizi Ottó - Csuha István: Szilénosz gyakorlatok	58,-Ft
Mészáros Tamás: Szabad/szemmel	120,-Ft
Nyerges András: Magyar Parádé	119,-Ft
Határtalan családok – Horvát költők versei Papp Mária fordításában	60,-Ft
Mint fészkből kizavart madár (A hontalaság éveinek irodalma Csehszlovákiában 1945-1949)	114,-Ft
Szélén az országútnak (Csehszlovákiai magyar líra 1918-1988)	140,-Ft
Nikolits Árpád: Üres házak, mind városra mentek	129,-Ft
Nemere István: Támadás tingarában	87,-Ft
Medgyesi Gabriella: Hullóban, lélegző gyöngyeimmel	57,-Ft
Vörös István: Innen világ	70,-Ft
Pomogáts Béla: Noé bárkája	138,-Ft
Rákosy Gergely: Válogatott és új novellák	98,-Ft
Gyurkovics Tibor: Szerelmes versek	89,-Ft
Spira György: A talpra álló fűevő vagy a legnagyobb magyar szatirikus	180,-Ft
Grendel Lajos: Elszigeteltség vagy egyetemesség	70,-Ft
Hegy Béla: Különböznünk szabad?	98,-Ft
Lázár Ervin: A fehér tigris	88,-Ft

Tájékoztató az OKI Marketing Osztály kiadványairól az 1991/1992-es tanévben

I. Azonnali szállítással megrendelhetők:

1. Ambrusné Szalai Katalin: Korszerű módszerek a pedagógus továbbképzési foglalkozásokon (2. kiadás a régi áron még korlátozott számban kapható.) 60,- Ft

2. Kalapács János: A döntés iskolája (I-II. kötet sok döntési játékleírással.) 231,- Ft

3. Csoma Gyula: Nevelhető-e a felnőtt? (Tanfolyami program az andragógiáról.) 210,- Ft

4. Trencsényi László: Kutatás - fejlesztés - innováció - kísérlet (Tanfolyami programcsomag.) 190,- Ft

5. Iskolavezetés a megújuló társadalomban (Tanfolyami programcsomag.) 190,- Ft

500 Ft feletti megrendelés esetén 20% kedvezmény adunk és átvállaljuk a postaköltséget is!

II. Előzetesen is meghirdetett,

az 1991/92-es tanévben megjelenő - még megrendelhető - kiadványaink

(A már beküldött előjegyzéseket számon tartjuk!)

1. Szabenyi Péter: Nemzeti tanterv - helyi tanterv. A kötet készül, remélhetően a tanév első felében a megrendelőknél lesz. Ára kb: 170,- Ft

2. Ambrusné Szalai Katalin: Nehéz helyzetek (szituációgyűjtemény), kiadásra az 1991/92-es tanév II. felében kerül sor. Ára kb: 170,- Ft

Címünk: OKI Marketing Osztály, 1399 Budapest, Pf. 701/420.

Bemutatkozik az Országos Közoktatási Intézet

Mivel foglalkozik az OKI? Milyen fejlesztési munka folyik az intézetben? Milyen alternatív programok, eljárások fémjelzik munkánkat?

Az október 10-i közoktatási szakmai napon 10-18 óráig előadások, bemutató foglalkozások, esz-közbemutatók és folyamatos vetítés keretében választ kaphatnak az érdeklődők a fenti kérdésekre.

Az előadások tartalmából:

- Törekvések az iskola humanizációjára: személyközpontú pedagógiák - településbarát iskolák;
- A nemzeti alaptanterv bemutatása;

- Informatika oktatás a nemzeti alaptanterv elemi szintjén;
- Embertudományok a pedagógusképzésben;
- A pedagógiai szaksajtó a közoktatás fejlesztésében.

Bemutatók az alábbi témakörökben:

- Nyelv- irodalmi kommunikációs program az első tagozatban;
- Értékközvetítő és képességfejlesztő iskola;
- Játékos informatika;
- Fejlesztő gyógypedagógiai eljárások, módszerek.

Filmvetítés az alternatív pedagógiai programokról.

A helyszínen információs szolgálat, esz-közbemutatók és könyvárutítás. Találkozás a bemutatott programok készítőivel és felhasználóival.

Az érdeklődőket programismertetőkkal, programanyaggal, szórólappal várjuk!

Az 1991/92. évi Országos Középszintű Tanulmányi Verseny történelem pályatételei

A pályázók a három választható téma egyikéből készített pályaműveiket 1992. január 6-ig adják le szaktanáraiknak. A pályamű tükrözze a megadott forráskiadványok és szakirodalom ismeretét. Terjedelme - az irodalom- és tartalomjegyzék leszámításával - legfeljebb 800 gépelt sor legyen. A pályaművek másféle sortávolságnál sűrűbben nem gépelhetők. Tartalmazzák az átvett szövegek, idézetek stb. forrásainak megjelölését. Másolattal készüljenek, mert az eredeti példányt az OKI nem tudja visszaküldeni. Legyen rajtuk feltüntetve a pályázó választott jelisége - más megjelölés nem.

A pályaműveiket határidőig leadó pályázók 1992. január 6-án zárthelyi tesztoldozatot írnak, amelyben bizonyosságot kell adniuk pályamunkájuk önállóságáról és az iskolatípusuknak megfelelő történelem tantárgyi törzsanyag ismeretéről is.

Magyarország cseh és lengyel kapcsolatai az Árpád- és az Anjou-korban

Források

Az Árpád-kori és Anjou-kori levelek. Sajtó alá rendezte Makkai László és Mezei László. Bp., 1960. Gondolat

Kálti Márk: Képes Krónika. Bp., 1964. Magyar Helikon. 1978. Szépirodalmi.

Károly Róbert emlékezete. Szerk.: Kristó Gyula és Makk Ferenc. Bp., 1988. Európa

Turóczy János: A magyarok krónikája. 2. kiadás. Bp., 1980. Európa

Szakirodalom

Betényi Iván: Magyarország az Anjouk korában. Bp., 1987. Gondolat

Herczeg Géza: Magyarország külpolitikája 896–1919. Bp., 1987. Kossuth

Kristó Gyula: Az Aranybullák évszázada. Bp., 1976. Gondolat.

Magyarország története. Előzmények és magyar történet 1242–ig. Főszerkesztő: Székely György. Bp., 1984. Akadémiai

Makk Ferenc: Magyarország a 12. században. Bp., 1986. Gondolat

Pauler Gyula: A magyar nemzet története az Árpád-házi királyok alatt I–II. Bp., Reprint 1984. Állami Könyvterjesztő Vállalat

Erdély és Habsburgok a XVI. században (1606–ig)

Források

A Báthoriak kora. Vál.: Sebes Katalin. Bp., 1982. Szépirodalmi

Baranyai Decsi János magyar története. Bp., 1982. Európa–Helikon

Bende Kálmán: A Bocskai-szabadságharc. Okmánytár Bp., 1955.

Emlékezetül hagyott írások. Erdélyi magyar emlékiratok. Vál.: Veress Dániel. Kolozsvár–Napoca 1983. Dacia

Forgách Ferenc: "Emlékirat Magyarország állapotáról ...". in: Humanista történetírók. Vál.: Kulcsár Péter. Bp., 1977. Szépirodalmi

Istvánffy Miklós: "Magyar történet". in: u. o. Magyar történeti szöveggyűjtemény, II.: 1526–1790/1. köt. Szerk.: Sinkovics István. Bp., 1968. Tankönyvkiadó

Szamosközy István: Erdély története. 2. kiadás. Bp., 1977. Magyar Helikon

Szakirodalom

Barta Gábor: Az erdélyi fejedelemség születése. Bp., 1979. Gondolat

Benda Kálmán: Bocskai István. Bp., 1942.

Benda Kálmán: Habsburg-abszolutizmus és rendi ellenállás a XVI–XVII. században. Bp., 1975. Tankönyvkiadó

Erdély története, I. köt. Főszerk.: Köpeczi Béla. 1986. Akadémiai

Gonda Imre – Niederhauser Emil: A Habsburgok. Egy európai jelenség. Bp., 1977. Gondolat

Magyarország története 1526–1686/1. köt. Főszerk.: Pach Zsigmond Pál, szerk.: R. Várkonyi Ágnes. Bp., 1985. Akadémiai

Újváry Zsuzsanna: "Nagy két császár birodalmi között". Bp., 1984. Gondolat

Magyarország helye

a német hatalmi politikában 1938–1945

Források

Hitler hatvannyolc tárgyalása 1939–1944. Bevezette, válogatta és jegyzetelte Ránki György. Bp., 1983. Magvető

A Wilhelmstrasse és Magyarország 1933–1944. Összeállította, sajtó alá rendezte és a bevezető tanulmány írta Ránki György, Pamlényi Ervin, Tilkovszky Loránt, Juhász Gyula. Bp., 1968. Kossuth

Szakirodalom

Badia, G.: Németország tegnap és ma. 1917–1845. Bp., 1965. Kossuth

Diószegi István: Két világháború árnyékában. Nemzetközi kapcsolatok története 1919–1939. Bp., 1984. Gondolat

Juhász Gyula: Magyarország külpolitikája 1919–1945. 3. kiadás Bp., 1988. Kossuth

Juhász Gyula: A német–magyar viszony néhány kérdése a második világháború alatt. Történelmi Szemle 1984. (27) 1–2. 269–278. old.

Ránki György: Gazdaság és külpolitika. A nagyhatalmak harca a délkelet-európai gazdasági hegemoniáért 1919–1939. Bp., 1981. Magvető

Ránki György: A második világháború története. 3. kiadás Bp., 1982. Gondolat

Ránki György: A német–magyar kapcsolatok néhány problémája 1933–1944. Valóság 1981. (24) 9. 1–18. old.

Tokody Gyula – Niederhauser Emil: Németország története. Bp., 1972. akadémiai

Bemutatkozik az Országos Közoktatási Intézet

Mivel foglalkozik az OKI? Milyen fejlesztési munka folyik az intézetben? Milyen alternatív feladatok, eljárások fémjelzik munkánkat?

Jöjjen el a HUNGARODIDACT '91 Nemzetközi Oktatás, Oktatástechnikai és Képzési Szakkiállításra 1991. október 8–11-én

Budapesten a BNV B és K pavilonjában!

Előadások, bemutató foglalkozások, eszközbemutatók és folyamatos vetítés keretében kaphat választ a fenti kérdésekre.

1. Szakmai nap október 10-én a K pavilonban

Előadások (200 fős nagyterem)

10.30 – 11.30 Bemutatkozik az Országos Közoktatási Intézet

11.45 – 12.45 Törekvések az iskola humanizációjára. Személyközpontú pedagógiák – településbarát iskolák

13.00 – 14.00 Nemzeti alaptanterv bemutatása

14.15 – 15.15 A pedagógiai szaksajtó a közoktatás fejlesztésében (Iskolakultúra, Új Pedagógiai Szemle)

15.30 – 16.30 Didaktikai játékok a pedagógusképzésben.

Bemutatók (50 fős kisterem)

10.30 – 12.00 Informatika oktatás a nemzeti alaptanterv elemi szintjén. Játékos informatika (Bemutató 1–3. osztályosokkal)

12.15 – 14.00 Fejlesztő gyógypedagógiai eljárások, módszerek az épek és fogyatékosok óvodáiban és általános iskoláiban

14.15 – 15.30 Nyelvi irodalmi kommunikációs program az alsó tagozatban

15.30 – 17.00 Értékközvetítő és képességfejlesztő iskola

Filmvetítés (Vetítőterem)

Egész nap folyamatosan az alternatív pedagógiai programokról

Sajtótájékoztató

13 órától a kis tanácskozóban, ugyanitt találkozás a programgazdákkal

2. Kiállításunkon a

B pavilonban október 8–11-ig naponta

– igénybe vehetik információs szolgálatunkat! Ugyanitt könyvbemutató és árusítás, előjegyzés, programismertető, szórólapok nagyválasztékban.

Velünk állít ki a *Hoci-Nesze Alapítvány, Életfa Jungiánus Iskola* és a *Törökbálinti Kísérleti Iskola!*

Várjuk a standunknál!

A Magyar tanárok II. Országos Konferenciájára október 24–26-ig Esztergomban kerül sor. A programból:

1. nap – vitaindító előadások

I. Új irányzatok a magyar nyelv és irodalom tanításában

II. Az anyanyelv helye és szerepe az oktatásban

III. Korunk – műnemek

IV. "A lélek balga fényűzése" (Igy tanftunk mi.)

2. nap – szekciósülések, korreferátumok

3. nap – plenáris ülés

Részvételi díj: 2.000,- Ft. Jelentkezés a következő címen:

Praznovszky Mihály

Magyar Irodalomtörténeti Társaság

1052 Budapest, Piarista köz 1.

A szarvasi *Brunszvik Teréz Óvónőképző Főiskola* önköltséges alapfokú Gyermektáncoktatói tanfolyamot szervez óvodapedagógusi és általános iskolai tanítói, tanári oklevéllel rendelkezők számára. A táncismeret innovációs és szerkesztési gyakorlat mellett néprajzi, táncfolklórisztikai, népköltészeti, népzenei alapismereteket is szereznek a tanfolyam hallgatói. A sikeres vizgát tett pályázók alapfokú Gyermektáncoktatói oklevelet kapnak.

A tanfolyam 120 órás, 2 féléves. A részvételi díj: bejáró hallgatónak 7.000,- Ft; bentlakással 10.000,- Ft. A foglalkozások hétfői napokon – egy alkalommal 2–3 (csütörtök–péntek–szombat) nap lesznek, várhatóan: okt. 21–23; nov. 14–16; január második hete; február utolsó hete; április tavaszi szünet; május harmadik hete (vizsgával együtt). Jelentkezési határidő: szeptember 20. A jelentkezéseket az alábbi címre kérjük:

Nagy Béláné

Brunszvik Teréz Óvónőképző Főiskola

5540 Szarvas, Szabadság u. 4.

A Jász – Nagykun – Szolnok – Megyei Pedagógiai Intézettől (5000 Szolnok, Magyar u. 4.) megrendelhető az alábbi kiadványok:

1. Előrehozott kémiavizsga 8. osztályban

(I. Tanári kézikönyv; II. Tanulói program)

Ára: 130,- Ft.
 2. Lelkes Éva: *Én így tanítok*
 (Konfliktusok megoldása kreatív módszerrel)
 Ára: 100,- Ft.

A *Tankönyvkiadó* megjelenteti a *Schroedel Könyvkiadó* nagyszerű matematikai könyvsorozatát.

A *Számok világa* című tankönyvcsalád, 4 kötetben és munkafüzetben az általános iskola alsó tagozatosai számára készült. A könyvek és munkafüzetek jól illeszkednek a tanulók életkori sajátosságaihoz. Sok színes rajz, ábra segíti a könyv használatát. A kötet áttekinthető felépítésű, életszerű helyzetekben bővelkedik.

A számolási készség és képesség fejlesztésére gazdag anyag áll rendelkezésre, a könyv lényeges eleme a gyakorlás. A differenciált feladatok alkalmat nyújtanak arra, hogy a különböző képességű gyerekek számolási készségét fejlesszék, önálló munkát végezzenek. A tavalyi év tapasztalatai azt mutatják, hogy a gyerekek megkedvelték az érdekes, színes, játékos gyakorlatokat, a tanítók pedig jól tudták hasznosítani a könyv által nyújtott lehetőségeket.

A könyvek megvásárolhatók ill. megrendelhetők:
 Peregrinus Könyvesbolt
 1027 Bp., Bem rkp. 54-55.

Megrendelhetők a *PRAE JÁTÉK* című matematikai számhalmazgyűjtemény alábbi példái:

- könyv az ált. isk. 1-2. o. számköréből.

Irányár: 340,- Ft.

- nevelői pld. Irányár: 40,- Ft.

- könyv az ált. isk. 1-2-3-4. o. számköréből.

Irányár: 130,- Ft.

- nevelői pld. Irányár: 35-40,- Ft.

Cím: Faragó Sándorné (3525 Miskolc, Hajós I. u. 58. VIII/2.)

A *Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Intézet*től (3534 Miskolc, Marx u. 96.) megrendelhető dr. Ranschburg Jenő: *Az óvodáskor magatartási és személyiségproblémái* c. kiadványa.

A kisgyermekkor alapvető személyiségjegyeiről, a gyermeki gondolkodás sajátosságairól, a családi kapcsolatok meghatározó szerepéről, az óvo-

dai beilleszkedés gondjairól, a gyermeki agresszió megnyilvánulásairól, a testvérféltékenységről ír a szerző. A kiadvány ára: 50,- Ft.

A *Nemzeti Szakképzési Intézet*től (1087 Bp., Berzsenyi u. 6.) rendelhető munka- és oktatófüzetek:

I. Családi költségvetés

II. Adó

III. Bankbetétek- és hitelek

IV. kötvények és részvények.

A négy füzet ára: 400,- Ft.

A program valamennyi középfokú intézetben megvalósítható: a szakmunkásképző iskolákban az elavult üzemgazdasági ismeretek helyett ajánlják, a szakközépiskolákban a gazdasági, vezetési és szervezési ismeretekbe illeszthető, a gimnáziumokban - ahol gép- és gyorsírás fakultáció van a gazdasági ismeretek tananyag kiegészítésére, másutt pedig osztályfőnöki órákon, a gép- és gyorsíró iskolákban az új Gazdálkodás alapjai tankönyv I. fejezetének - Háztartás-közgazdaságtan - segédanyagként. A közgazdasági szakközépiskolákban az I. o. gazdasági és jogi alapismeretek hasznos kiegészítője lehet.

A *Bács-Kiskun-Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézet*től (6000 Kecskemét, Katona J. tér 8.) megrendelhető a Földünk országai c. EGA kártyás IBM számítógépre kifejlesztett oktatóprogram.

Ára: 7.000,- Ft. + ÁFA + mágneslemez.

Az osztályfőnöki órákon és a hitoktatással párhuzamosan szervezhető erkölcsstan foglalkozásokon jól felhasználható a *Lelki egészség*tan (Kalauz erkölcsstan tanításhoz) c. kiadvány. Az egyes kötetek témakörei.

1. A szeretet - 8-9 éveseknek

2. Én és a világ - 9-10 éveseknek

3. A jellem értékei és hibái - 10-11 éveseknek

4. Értelmes élet - 11-12 éveseknek

1-1 kötet ára: 85,- Ft. Megrendelhető az alábbi címen:

dr. Honffy Pál

1091 Bp., Üllői út 151. II/25.

Hírek a megyei pedagógiai intézetekből

Baranya: Új szolgáltatás

A Baranya Megyei Pedagógiai Intézet 1991. május 1-től új szolgáltatásként bevezette a rendszeres pénzügyi, gazdasági tanácsadást. E teendők ellátására Bakó László szakreferenst kértük fel. Ő három módon áll az érdeklődők rendelkezésére: személyesen, telefonon és levéllel is megkereshető.

Minden csütörtökön délután 13 órától 17 óráig ügyeletet tart a Baranya Megyei Pedagógiai Intézet 310. sz. szobájában. Más napokon Mohácscon a 711/14-32-es telefonszámon lehet vele a kapcsolatot felvenni. Levélcím: Bakó László, Mohács, Pf.: 19.7701. Gazdasági kérdésekben főleg az óvodák, oktatási intézmények vezetőinek, igazgatóinak helyetteseinek, gazdasági vezetőinek, valamint az önkormányzatok gazdálkodóinak érdeklődésére számítunk. Levélben feltejt kérdésekre, írásos választ küldünk. A gazdasági szakreferens, aki konzultál, választ ad a jelenleg érvényben lévő jogszabályok alapján az alábbi témákban:

- a helyi önkormányzatok és az oktatási intézmények gazdasági kapcsolata (az önálló és részben önálló gazdálkodás esetében egyaránt), gondoskodás az oktatási intézményekről;
- éves költségvetési tervezés és beszámolás;
- bér- és munkaerő-gazdálkodás pénzügyi szabályai (bérmegállapítás, túlmunka díjazása, jutalmazás);
- dologi pénzeszközökkel való gazdálkodás (pl. gyermek- és diákélelmezés és térítési díja stb.);
- pénzmaradvány megállapítása, elszámolása és felhasználása;
- helyi önkormányzatok normatív állami támogatásának értelmezése;
- intézmény működési bevételei;
- intézmény ár- és díjbevételei;
- intézmény helyiségeinek hasznosításából származó bevételekkel való gazdálkodás;
- pályázat útján elnyert (átvett) pénzeszközök felhasználásának lehetősége és szabályai;
- kollektív szerződésben szabályozott jóléti juttatások pénzügyi fedezetének megteremtése és felhasználásának szabályai (munkahelyi étkezés, lakásépítési támogatás, szociális segélyezés, munkaruha juttatás, letelepedési segély, fizetési előleg, reprezentáció stb.);
- átmenetileg felesleges pénzeszközök időleges hasznosítása;
- beruházás saját forrásból;

- közös létesítmények működtetése (létrehozása, üzemeltetése).

Pedagógiai napok

A IV. Baranyai Pedagógiai Napok témája - tekintettel az utóbbi években végbement és végbemenő változásokra - a gazdaságföldrajz lesz. A rendezvény célja, hogy koncentrált továbbképzés keretében segítse az általános iskolai és középiskolai földrajztanárokat, tanítókat a gazdasági, földrajzi változások feldolgozásában. Tervezett időpont: 1991. október 17-19. Országos találkozó

Nyelvkönyvsorozat

A Janus Pannonius Tudományegyetem Továbbképző Központja Idegen Nyelvi Titkárságának gondozásában, dr. Hány Lászlónak, a Titkárság vezetőjének szerkesztésével, komplex tananyag-együttes jelenik meg az új típusú közép- és felsőfokú német állami nyelvvizsgákra történő felkészítéshez. A nyelvkönyvsorozat az UND WAS MEINEN SIE? címet viseli, első két kötete az évekkel ezelőtt nagy sikert aratott azonos című nyelvkönyvek az új nyelvvizsgák követelményei szerint átdolgozott változata. A "Materialien zur Konversation und Diskussion" alcímet viseli, és két kötetben 349,- Ft-os áron május első felében jelenik meg. A nyelvkönyvsorozat előkészületben lévő további kötetei: H. R. Brenner - H. R. Jentsch: *Grammatik zum Üben*. Ein Arbeitsbuch mit Regeln und Übungen für Fortgeschrittene; M. Balázsik - A. Szabályár: *Thematisches Wörterbuch mit Rollenspielen in Alltagssituationen*; L. Hány - U. Borchers - G. Höhmann: *Schreiben-Übersetzen-Lesend verstehen*. Aufgaben zur Vorbereitung auf die schriftlichen Sprachprüfungen. A nyelvkönyvsorozat kizárólagos forgalmazója a DOMINA Kft. Megrendelhető az alábbi címen. Pécs, Pf. 83. 7601. Tábor u. 11. Tel.: (72) 21-525. Fax: (72) 25-049..

Bács-Kiskun

A Keresztény Értelmiségiek Szövetsége kezdeményezésére és aktív közreműködésével 1991. január 15-től 60 óras, heti 1 alkalmas továbbképzést szerveztünk Baján óvodapedagógusoknak és alsó tagozatos tanítóknak.

A továbbképzés témái: A keresztény szellemű neveléshez szükséges alapvető elméleti és módszertani ismeretek; alternatív (keresztény szellemű) óvodai nevelési program feldolgozása; a ke-

resztény szellemű nevelés lehetőségei, módszerei és eljárásai az alsó tagozatos oktatásban stb.

Az érdeklődők nagy számából eredően ösztől újabb kurzust szervezünk.

*

Március 12-én Kiskunhalason a *Szűts József Általános Iskolában* Gordonka tanfolyamot indítunk.

*

1991. januárjában kibővített formában jelentettük meg *videokatalógusunkat*, melyben saját készítésű filmjeink mellett az OOK-tól és más szervektől átvett anyagok is szerepelnek iskolatípusonkénti és tantárgyankénti csoportosításban. A filmek 100,- Ft ért kölcsönözhetőek. Kérje ismertetőnket.

Borsod-Abaúj-Zemplén

Rajzot tanító kollégák figyelmébe!

Alkotó munkaközösségek

A *Rajztanárok Zempléni Alkotó Köre* március 8-án és azt követően minden második pénteken 9-15 óráig tartja foglalkozásait Sárospatakon a Művelődés Házában.

A *miskolci Pedagógus Rajzstúdió* március 1-én és azt követően minden második pénteken az Ifjúsági Házban (Győri kapu 27.) 9-14 óráig tartja foglalkozásait.

*

Átmeneti probléma...?

Iskolás a gyermekünk (készült: Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Intézetben Miskolc, 1991. U-matic, VHS-28')

A népesség nagyobbik része szülőként, személyesen éli át az óvónők, tanítók pedig periodikusan visszatérő időszakban találkoznak a problémával. A helyzet közös jellemzője mindannyiunk számára a várakozás:

- Vajon meg fog-e felelni a követelményeknek a gyermekem?

Aggodalmunk oka, hogy a gyermekeket nevelő felnőttek esetleges túlzó reményeinek, követeléseinek szorításában éppen az veszít, akinek fejlődését szeretnék elősegíteni.

A filmben nyilatkozó munkatársak (óvodai és általános iskolai pedagógusok, intézményvezetők, pszichológusok) véleménye alapján szeretnénk felmutatni a két intézménytípus eltérő sajátosságai-ból adódó alapvető problémákat.

Nem foglalkozunk azokkal a kérdésekkel, melyek az óvodák, iskolák befolyásán kívül esnek: így a működtetési gondokkal, az intézmények nagyságának, felvevőkörzetének speciális nehézségeivel.

Nem érintjük az óvoda- és iskolaszervezeti alternatívákat, hiszen ezek kiválasztása a helyi szinteken jelent egyedi megoldást. Nem sugalmazunk pedagógiai programokat, eljárásokat, szakmódszertani tartalmakat.

Vitaindítóként azoknak az általánosítható problémáknak a felvillantására vállalkozunk, melyek megoldását az óvodában, iskolában munkájukat végző pedagógusok együttgondolkodásától reméljük.

A film ára (kazetta + ÁFA): 970,- Ft.

*

Új utakon a pszichológiában címmel tanulmánykötet készül Lénárd Ferenc pszichológus-pedagógus professzor munkásságáról, illetve mindennapi felhasználásáról, fejlesztéséről, neves szerzők közreműködésével. Szerkesztői: Demeter Katalin és Rókusfalvy Pál. Megrendeléseket a PMPI kiadványszerkesztőségére várjuk: (Irányára: 200,- Ft.) Budapest, Pf. 334. 1519.

*

A *zebegényi Szőnyi István Emlékmúzeum* Baráti Köre "Két nap a múzeumban" címmel ifjúsági kirándulásokat szervez április 15-étől október 15-éig. A kirándulás során a Gorka Kerámiamúzeum, a Szőnyi István Emlékmúzeum megtekintése, "játek a művészetek körül" c.műsor, börszönyi és pilisi túrák, esztergomi hajókirándulás szerepel. Részvételi díj 783,- Ft/fő, illetve minden további napra 412,- Ft (szállás, reggeli, ebéd, vacsora). Részletes program és jelentkezés igényelhető a Szőnyi István Emlékmúzeum, Zebegegy, Bartóky u. 7. 2627. c.fmen, illetve a (27) 70-104. telefonon.

*

Örömmel olvastuk két új diákújságunkat, amellyel megtisztulték szerkesztőségünket: "Szamárful" - a *Galgamácsai Általános Iskola* diákönkormányzatának lapja (Felelős szerkesztője: Könczöl Tamás) "Kapufa" - a Péteri Általános Iskola tanulóinak lapja.

Mindkettőhöz gratulálunk és várjuk a többi iskola hasonló kiadványát!

A SKIZ Könyvkiadó őszi újdonságai

Fábri Anna: Jókai-Magyarország

(A modernizálódó 19. századi magyar társadalom képe Jókai Mór regényeiben.)



"Jókai Magyarországa, ez az egyszerre tágas és szűkös, szabad és kötöttségek által meghatározott, fölemelő és kicsinyességekbe süppedő, építő és ábrándokba merülő regény(-ek)beli ország akkor is meghatározza Magyarorszá-g-képünket, ha hevesen tiltakozunk ellene. Mert öröklött kép ez, nemcsak saját (olvasói) élményeinkből kibontakozó. Ha tiltakozunk, hát ez ellen az örökség ellen tiltakozunk: az elmúlt nemzedékek Jókaira (is) építő Magyarorszá-gképe ellen. A mindenkori olvasónak persze joga van a saját értelmezéshez, az írónak pedig kijár, hogy friss szemmel olvassák. Nehezen képzelhető el azonban olyan steril elfogulatlanság amely képes lenne elvonatkoztatni a Jókai-művek mára már évszázados mentalitásformáló szerepétől."

kb. 300 A/5 oldal fűzve, 180,- Ft.

"Az Én Újságom"

(Válogatás Pósa Lajos és Benedek Elek gyermek hetilapjából 1889-1914.)

Az idősebbek még ismerték, de a fiatalok is sokat hallhattak a hajdani, legendás képes gyermek hetilapról, Az Én Újságról. Ez az antológia tizenkét fiktív számban mutatja be, milyen is volt "hőskorában" Pósa bácsi és Elek apó lapja, amelynek ekkor állandó munkatársa volt többek között Gárdonyi Géza, Móra Ferenc és Sebők Zsigmond és olyan további neves írók jelentek meg benne mint Jókai Mór, Krudý Gyula, Mikszáth Kálmán és Herczeg Ferenc. Az Én Újságom teremtette meg volta-képpen a modern magyar gyermekirodalmat. Versei, meséi, "igaz történetei", folyta-tásos regényei nemzedékeket neveltek hazaszeretetre és erkölcsi tartásra. A gyer-mekek számára sajátos hangulatú kötet, az idősebbeknek pedig gyerekkorukat idé-ző mű ez az igényes, változatos és szívhez szóló összeállítás.

kb. 160 A/4 oldal illusztrációkkal, fűzve, 180,- Ft.

Mindkét könyv megrendelhető a SKIZ Lap- és Könyvkiadónál.

1071 Bp., Damjanich u. 25/a

Tel.: 122-83-26.

GONDOLKODJUNK RÓLA EGYÜTT

Kedves Olvasó!

Ha van olyan az iskolai élettel, kollégákkal, szülőkkel, gyerekekkel kapcsolatos gondja, problémája, amelyet nincs kivel megbeszélnie, illetve nem akar, nem tud, esetleg nem mer környezetével megosztani, ha adódik olyan konfliktusa, amellyel nehezen boldogul, írja meg nekünk, és gondolkodjunk róla együtt!

Nem ígérjük, de nem is ígérhetjük, hogy megoldjuk a felvetett problémákat, de azt igen, hogy gondolatainkkal megpróbálunk hozzájárulni az ezekből kivezető, az ezeken átvezető utak megtalálásához. A felvetett problémák egy részével kapcsolatos elképzeléseinket, véleményünket közöljük lapunkban, másokra levélben reagálunk.

Hogy miként alakul e - reméljük érdekes és hasznos - rovat tartalma, jellege, az elsősorban a beérkező levelektől függ. A problémák, konfliktusleírások mellett örömmel fogadja ötleteiket, javaslataikat is:

Sallai Éva

ISKOLAKULTÚRA SZERKESZTŐSÉG

1051 Budapest, Dorottya u.8.

Telefon: (1) 138-2938

Telefax: (1) 118-6384

Postafiók: 1399 Budapest 701/420

ÁRA: 200,-Ft

Az Iskolakultúra cikkpályázata

1.) Pályázatot hirdetünk a közoktatás bármely iskolatípusában illetve tantárgyában előforduló tananyag megtanításával kapcsolatos módszertani kérdés leírására. A leírás terjedelme legfeljebb 10–14 gépelt lap lehet, ábrákkal együtt. Előnyben részesítjük azokat a munkákat, amelyek új pedagógiai módszert ismertetnek, illetve amelyek taneszköz igénye gazdaságosan kiegészíthető ismertetésére illetve kritikai leírására.

Pályadíjak:

Egy 1. díj:	20.000,- Ft
Kettő 2. díj:	10.000 - 10.000,- Ft
Három 3. díj:	5.000 - 5.000,- Ft

2.) Pályázatot hirdetünk a közoktatás bármely iskolatípusában illetve tantárgyában a tananyag megtanításához felhasználható

könyv
film
videofilm
kísérleti eszköz

ismertetésére, illetve kritikai leírására. A leírás maximális terjedelme 5 gépelt lap lehet. Előnyben részesítjük azokat a recenziókat, kritikákat, amelyek új anyagokat, eszközöket ismertetnek.

Pályadíjak:

Egy 1. díj:	10.000,- Ft
Kettő 2. díj:	7.000 - 7.000,- Ft
Három 3. díj:	5.000 - 5.000,- Ft

Mindkét pályázat benyújtási határideje: 1991. december 1. Eredményhirdetés: 1992. január 25. A helyezést elért pályamunkákat lapunkban – külön honoráriumért – közöljük. A pályaműveket gépelve vagy számítógépes mágneslemezen (WORD 5) kérjük beküldeni, a pályázó személyi adataival együtt.

ISKOLAKULTÚRA SZERKESZTŐSÉG