

57096

11

ISKOLAKULTÚRA

VIII. évfolyam, 1998. november

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Bácskai Júlia

pszichológus,
Budapest

Biresák Anikó

egyetemi hallgató,
PPKE, Pilisecsaba

Diósi Alojzia

tanár, Közgazdasági
Politechnikum,
Budapest

Hász Erzsébet

Budapest

Kocsis Mihály

oktatáskutató,
JPTE Tanárképző
Intézet, Pécs

Magyar Erzsébet

főiskolai adjunktus,
ELTE TFK Nevelés-
tudományi Tanszék,
Budapest

Mészáros Aranka

egyetemi tanár,
Gödöllői Agrár-
tudományi Egyetem,
Gödöllő

Nagy József

egyetemi tanár,
JATE, igazgató,
OKI Alapműveltségi
Vizsgaközpont,
Szeged

Piváresi István

tanár, Kőlesey
Ferenc Gimnázium,
Budapest

Simon L. Zoltán

egyetemi tanársegéd,
ELTE BTK,
Budapest

Szomor Tamás

a Vállalkozásoktató
Tanárok Országos
Egyesület vezetője,
Budapest

Vass Vilmos

tanár, szakértő,
Centenárium
Általános és Szak-
iskola, Budapest

Kiadja a Janus Pannonius
Tudományegyetem Tanár-
képző Intézet Pedagógus
Szakma Megújítása Projekt
Programirodája

Főszerkesztő:

Géczi János

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály

Kamarás István

H. Nagy Péter

Papp László

Sebők Zoltán

Szakály Sándor

Takács Viola szerkesztő

Tarján Tamás

Tóth László olvasószerkesztő

Trencsényi László

Vágó Irén

Zalán Tibor

Fogarasy Judit szerkesztőségi titkár

Varga Piroska (Szabadka)

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Nyomdai előkészítés: **Didot Bt.**

Felelős kiadó:

Zsolnai József

E számunk megjelenését támogatta:

a Közoktatási Modernizációs

Közalaptvány, az Oktatási

Minisztérium és a Soros

Alaptvány

Szerkesztőség: 1065 Budapest,

Paulay Ede u. 55.

Telefon/fax: (36-1) 322-1679

Levelezési cím:

1396 Budapest, Pf.: 482

e-mail: geczi_janos@mail.matav.hu

Szerkesztőségi fogadónapok:

páros héten, csütörtökön 12–14 h

Terjeszti a Hírlap-előfizetési és

Elektronikus Posta Igazgatóság

(rövidítve: HELP), valamint egyéb

alternatív terjesztők. Előfizethető

a szerkesztőség címén közvetlenül.

Előfizetési díj számonként 200,- Ft.

(Teljes évfolyam 2400,- Ft.)

Megjelenik havonta. Lapunk

példányai megvásárolhatók a Mentor

Könyvesboltban (Budapest VII.,

Rákóczi út 54. 1/2 em.), a Pedagógus

Könyvesboltban (Budapest VI.,

Múzeum krt. 3.) és az Osiris

Könyvesboltban (Budapest V.,

Veress Pálné u. 4–6.).

HU ISSN 1215 5233

A nyomás az **Adu-Print**

Nyomdában készült.

Felelős vezető:

Tóth Béláné

Lapzárta: 1998. október 26.

tanulmány**Mészáros Aranka**

Az osztály csoportszerkezete és hatékonysága **3**

Vass Vilmos

A tantárgyköziség különböző megjelenési formái az Ember és társadalom programokban **22**

Pivárcsi István

A történelemtanítás aktuális problémái **47**

Szomor Tamás

Gazdasági és vállalkozási ismeretek oktatása **60**

Nagy József

A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése **73**

szemle**Bácskai Júlia**

A Magánélettan oktatása **87**

Hász Erzsébet

Olvasmányélmények és szuicidprofilaxis iskoláskorban **94**

Bircsák Anikó

De méreg a dal édes méze **97**

Simon L. Zoltán

Az újrafeltárt hagyomány **99**

Magyar Erzsébet

Gyermekek a múzeumban **102**

iskolakultúra

98/11

satöbbi

Satöbbi 105

melléklet

Diósi Alojzia

Társadalomismeret – integrált tanterv

Kocsis Mihály

Pedagógusképzés és -továbbképzés

Az osztály csoportszerkezete és hatékonysága

Az oktatás, nevelés eredményességét nagymértékben befolyásolja az osztályokban jellemző légkör; a pedagógus és a tanulók, illetve a tanulók–tanulók kapcsolata; a diákok akkor tudnak jól teljesíteni, ha biztonságban és jól érzik magukat az osztályban.

A tanárok hatékonysága – a kutatások és a gyakorlati tapasztalatok alapján – két tényezőtől függ: kompetenciájuktól: elsajátították-e a hivatásukhoz szükséges ismereteket, készségeket, azaz: mennyire értik a dolgukat; mennyire működnek hatékonyan egy-egy adott osztályban: interakcióik sikeresek-e, a bizalom légköre uralja-e a csoportot, illik-e a vezetési stílus az adott csoporthoz, a szociálpszichológiai torzító tényezőket sikerül-e kiiktatni a csoportfolyamatokból stb.

Gyakran előfordul, hogy sokszor egy kevésbé képzett, de interperszónálisan hatékonyan működő pedagógus sokkal nagyobb teljesítményt ér el osztályával, mint a nála sokkal jobban kiképzett, több szakmai tanfolyamon részt vett kollegája.

Fontos, hogy a tanár osztályát jól működő csoporttá tudja szervezni, mert csak egy jó csapattal együtt dolgozva lehet jó eredményeket elérni.

D. W. Johnson és F. P. Johnson szerint a hatékonyan működő csoportok céljait megvalósítják, önmagukat belülről erősítik, saját hatékonyságuk fejlesztésének módjait kialakítják. (1) Az ilyen csoport tagjai le tudják győzni a csoport fejlődését gátló, valamint a csoport céljának megvalósítását akadályozó tényezőket, el tudják fogadni egymás mását és a magas szintű kommunikációt fenntartva meg tudják oldani az érték- és szükségletkülönbségből fakadó konfliktusokat.

A pedagógus előtt álló kihívás nagy, már csak azért is, mert nem ismeri, vagy csak szűkös tárházát ismeri azoknak a módszereknek, melyek segítségével ilyen jól működő csoportokat lehet létrehozni, hiányosak azon ismeretei, melyekkel az iskolai viszonyokat harmonikussá, a tanulókkal való kapcsolatait pedig jobbá lehet tenni. A pedagógusképző intézményekben – az egyetemekenél ez a tendencia még kifejezettebb – kapott szakmai tudás a gyakorlatban jól hasznosítható, de a tanulókkal való bánásmódról a szükségesnél kevesebb szó esik, s emiatt a kezdő pedagógus hiányos eszköztárral indul. Alább ebben próbálunk segíteni a nevelés frontvonalában dolgozó, illetve az erre készülő kollegáknak.

Dolgozatunk célja összefoglaló keretet nyújtani a csoportok általános jellemzőiről, szerkezeti sajátosságairól, és olyan gyakorlatokat ismertetni, melyek segítségével a diákok önismerete javul, társaikat is jobban megismerik, az osztályon belüli kommunikáció tisztasága, s ezzel együtt a bizalom légköre fokozható, a tanulók közötti együttműködés, illetve az osztályon belüli kapcsolatok javíthatók, T. Gordon szavaival élve a tanítás–tanulás problémamentes területe növelhető. (2)

Ahhoz, hogy a pedagógus jobban el tudjon igazodni a csoporttal való bánásmód rejtelmeiben, először meg kell ismernie a csoportok jellemzőit. (A gyógyítás megkezdése előtt az orvos is bizonyos anatómiai, élettani, gyógyszertani ismereteket sajátít el, aki e nélkül próbál segíteni a betegségek megszüntetésében, a kuruzslás bűnébe eshet.)

A csoportok vizsgálata során a pedagógusnak fel kell térképeznie az adott csoport szerkezeti felépítését, illetve működési jellegzetességét.

Egy-egy csoport mindig valamilyen konkrét társadalmi cél, vagy több ember valamely spontán törekvéseinek megvalósítására jön létre. Az iskolai osztályok kialakításának kifejezett célja a tanulás, az ismeretek átadása. A fő gondot itt is csak az jelentheti, hogy az iskola kötelező, s a nebuló sokszor kénytelen-kelletlen jár iskolába, őt nem mindig motiválja az, hogy az iskola korlátlan lehetőséget nyújt az ismeretek átvételére. Ezen ok miatt a pedagógusoknak folyamatosan használniuk kell a motivációs eszköztárat: például a tanulók tevékenykedtetését, az ismeretek gyakorlati felhasználhatóságának folyamatos hangsúlyozását, a tanítandó anyag szemléletes, újszerű bemutatását stb.

Kialakulását tekintve a kiscsoportok két alapvető típusát különböztetjük meg: a formális és az informális csoportot.

A *formális csoport* a társadalmi rendszer meghatározott társadalmi szükséglet kielégítése érdekében intézményesen létrehozott, szervezett egysége. A csoport nagysága behatárolt, tagjai ismertek.

Az egyén társadalmilag jelentős tevékenységeiben meghatározó a társadalom funkcionális alapegysége, intézményesen kapcsolódik a társadalmi makrostruktúrához, meghatározott társadalmi feladat ellátására szerveződik, céljait, feladatait, szervezeti felépítését, más csoportokkal való kapcsolattartásának a lehetőségeit a nagyobb egység határozza meg, ez biztosítja számára a működéshez szükséges feltételeket, a feladatok ellátásához szükséges eszközöket is. (3)

Ezek a csoportok hierarchikusan (alá-fölérendeltség szerint) meghatározott munkamegosztáson alapuló hálózattal rendelkeznek, szervezett intézményi keretek között sajátos belső szereprendszert, normákat, szokásokat, hagyományokat, értékelési mintákat alakítanak ki. Mint látható, az *iskolai osztályok* tipikusan a formális csoport kategóriába sorolhatók, a kialakulásukat követő első néhány napban mindenképpen: intézményesen hozzák létre őket, a cél valamilyen tudás elsajátítása, nagysága behatárolt – mindenki tudja, hogy hányan járnak egy osztályba –, intézményesen kapcsolódik (az iskola szervezetén keresztül) a társadalmi makrostruktúrához, feladatait, felépítését az iskola határozza meg és az biztosítja számára a működéshez szükséges feltételeket és eszközöket is.

Az *informális csoport* tagjai saját elhatározásból lépnek be és maradnak a csoportban, érzelmi alapon kapcsolódnak egymáshoz, közös érdekeik, értékeik alapján vállalják az együvé tartozást. Ez a csoport az individuálisan jelentős tevékenységekben (pl. hobby, játék, szórakozás) tölt be jelentős szerepet, olyan emberi együttes, melyet intézményes mechanizmusok nem szabályoznak. Informális csoport például az osztályon belül szerveződő bármilyen baráti társaság, vagy a szünetet rendszeresen együtt eltöltők köre.

A formális és az informális csoportok közötti merev határvonal meghúzása elfogadhatatlannak tűnik, mivel a formális csoportoknak a szabályzatokban leírt, illetve a tényleges működése mindig eltér egymástól. A formális csoportok hétköznapjaiban informális kapcsolatok alakulnak ki, az intézményes lét felszíne alatt is lejátszódnak spontán történések: érzelmi kapcsolatok szövődnek, konfliktusok keletkeznek, ugyanakkor az informális csoportokban is fellelhetők bizonyos formális mozzanatok: szokások, konvenciók, megszabott viselkedésmódok, melyek csírái a formális csoportok merev előírásainak.

Az emberi viszonylatok intézményesült formájában az iskolai osztályok esetén is folyamatosan nyomon követhetők érzelmek, szerepek, értékorientációk, melyek a formális és informális struktúra változását, átalakulását eredményezik.

Vonatkoztatási csoportok

Az emberben – s ennek megfelelően természetesen a diákban is – késztetés él arra, hogy saját véleményét, nézeteit, tetteit, képességeit értékelje. Ha objektív viszonyítási alap áll

rendelkezésre ön maga megítéléséhez, akkor ezt figyelembe véve az önértékelési késztetés megvalósulhat (pl. ha egy nyelvvizsgára készülő tanuló tudja, hogy hány százalékos írásbeli tesztet kell írnia ahhoz, hogy a vizsgája sikerüljön, és van egy tesztkönyve, amelyben gyakorolhat, akkor a feladatokat megoldva meg tudja ítélni felkészültségét).

Ha azonban olyan teljesítményét vagy véleményét szeretné megítélni, amire vonatkozóan nincsenek összevetésre alkalmas eredmények, felmérések, akkor segítségül a vonatkoztatási vagy referencia csoport által elfogadott nézeteket, véleményeket, attitűdöket, képességeket, teljesítményeket tudja figyelembe venni, ezen csoportok elvárásainak, normáinak megfelelően fog viselkedni, nézeteit, attitűdjeit a csoport véleménye alapján fogja megítélni. (4)

Azokat a csoportokat, melyeket az egyén keretül használ ön maga és mások megítéléséhez, s amelyekhez kapcsolódni igyekszik, vonatkoztatási vagy *referencia csoportoknak* nevezzük. (5)

A vonatkoztatási csoportoknak *két funkciójuk* van az egyének életében:

– *normatív funkció*: a vonatkoztatási csoport elvárásokat és előírásokat közvetít tagjai számára, s jutalmazással, illetve tüntetéssel veszi rá a tagokat az igazodásra, ennek hatására az egyén magatartását a vonatkoztatási csoport normáinak megfelelően alakítja;

– *összehasonlítási vagy viszonyítási funkció*: az egyén saját véleményeinek, képességeinek megítélésénél a vonatkoztatási csoport véleményét, a csoporttagok képességeit veszi alapul.

E két funkciót az emberek életében általában ugyanazok a csoportok tölti be, ezért szétválasztásuknak inkább csak elméleti jelentősége van.

A vonatkoztatási csoportok típusai

A szakirodalom elkülöníti a *pozitív* és a *negatív* vonatkoztatási csoport fogalmát. (6) A pozitív vonatkoztatási csoport normáit elfogadjuk, a csoportot vonzónak érezzük, azonosulunk vele, történéseit fontosnak tartjuk. Negatív vonatkoztatási keretül az a csoport szolgál, melyet annak definiálására használunk, hogy milyenek nem szeretnénk lenni.

Az esetek nagy részében az ember saját véleményét, döntéseit azon csoportokhoz viszonyítva alakítja ki, melyeknek tagja is, például 14 évesen az osztályban éppen divatosnak számító köztul választja a megfelelő öltönyt magának.

Nem törvényszerű azonban, hogy valaki azt a csoportot tartsa vonatkoztatási csoportnak, melybe beletartozik. R. K. Merton szerint ha a tagsági csoport alacsony presztízsű, vagy csak peremszerepet biztosít a szóban forgó tagnak, akkor az nagy valószínűséggel nem tagsági csoportot választ vonatkoztatási csoportnak, s arra törekszik, hogy az a csoport a jövőben befogadja. (7)

Előfordulhat az is, hogy egy referenciacsoport csak az adott ember tudtában él, elképzelt, reálisan nem is létező, például a „remeték csoportja”, s ennek a csoportnak az „ideális” nézeteihez, viselkedési szabályaihoz, attitűdjeihez, képességeihez viszonyítja az ember a saját magáét. A diákok tudtában is létrejöhet ilyen csoport, például a leendő jó csillagászok csoportja, s ezen csoport elképzelt normáihoz igazodva készülnek a jövőre.

Az, hogy valaki számára melyik csoport válik vonatkoztatási keretté, mindig a személyiség alapvető tendenciáin: érdekvizonyain, beállítódásain, orientációs és értékrendszerén múlik. (8)

Ha az ember tagja a vonatkoztatási csoportjainak, általában kiegyensúlyozott és az elvártnak megfelelően teljesít a csoportban.

Ha azonban nem sikerül egy létező, referenciakeretként használt csoportba bekerülnie, ha olyan csoportok tagja, melyeket nem használ vonatkoztatási keretül, ez külső-belső feszültségek kialakulását eredményezheti, s visszavetheti a teljesítményét.

Egy-egy rossz tanulmányi teljesítmény háttérben is meghúzódhat az, hogy a diákok nem fogadják be az osztály, peremre kerül a saját társai között. A tanárnak ilyenkor min-

dig érdemes megkeresni az okát annak, hogy miért nem fogadja be a személyt a számára fontosnak tartott csoport:

– nem tesz meg mindent ezért (pl. a csoport ugyan fontos lenne a számára, de a normáit nem tudja elfogadni);

– valami miatt ő maga nem szimpatikus a többiek számára;

– rosszul érzékeli a többiek elvárásait, ezért erőlködik hiába.

Ilyen esetekben érdemes a tanulóval közösen átgondolni, hogy mit kellene másképp tennie ahhoz, hogy befogadják:

– például a pedagógus ilyen esetben feltérképezheti a tanuló *énképét*, ha indokolatlan önértékelési gondokat tapasztal, akkor néhány ember, esetleg az egész osztály bevonásával segíthet e probléma megoldásában;

– konkrét segítséget nyújthatnak itt a dolgozatunk második felében leírt önismereti-társismereti gyakorlatok, melyek segítségével visszajelzéseket kaphat a tanuló saját pozitív tulajdonságairól – ami ily módon az osztály előtt is nyilvánvalóbbá válhat –, de ugyanezen gyakorlatok segítenek a torz önértékelés helyrebillentésében is;

– a szociometriával (lásd később) vagy bármely más technikával (Doing of Social Psychology, 1988) feltárt normarendszert osztályfőnöki témává tehetjük, s ezáltal a tanulóban tudatosodnak ezek az elvárások, esetleg az osztály tagjaiban is ily módon nyilvánvaló vált normák módosíthatósága, módosítandó volta is megbeszélés tárgyává válhat;

– el nem fogadás esetén a pedagógus segíthet a tanulóval pozitívabb képet kialakítani társaiban a szociometria, vagy egyéni elbeszélgetés alapján kiderített pozitív tulajdonságok felhasználásával oly módon, hogy a megfelelő területen feladatot ad a tanulóknak és a sikeres működésre felhívja az osztály figyelmét.

Ha a probléma orvoslása minden próbálkozás ellenére kudarcba fullad, akkor a tanuló számára lehetséges referenciaként szolgáló más csoportok felé kell törekedni, végső esetben át is kerülhet a tanuló egy másik osztályba.

Valamely egyénnek lehet több referenciacsoportja is, s a viselkedésben fellelhető következetlenségek jelentős része is gyakran a referenciacsoportok hatásával magyarázható: több vonatkoztatási csoport esetén a különböző elvárások gyakran kerülnek konfliktusba egymással. Ilyen esettel kerülünk szembe, ha a referenciacsoportként szolgáló család és az osztály egymásnak ellentmondó érteket közvetít a diák felé, s a diák egyik esetben az egyik, a következő alkalommal pedig a másik csoport normái alapján viselkedik. (Nagy gondot jelent például a gyerek és a pedagógus számára is, ha a családon belül olyan norma él, hogy a fiúgyermek ne legyen jó az iskolában, mert akkor gerinctelené, konformmá válik, s ezzel szemben áll az iskola azon elvárása, hogy a megfelelő munkához jó magatartású tanulók szükségeltetnek.)

Az egymásnak ellentmondó elvárások feloldására gyakran az szolgál kiútként, hogy referenciacsoportjaink között mindig vannak kitüntetettebbek, melyeknek nagyobb hatásuk van ránk, mint a többieknek, amelyekben például jelentősebb szerepet töltünk be, azoknál nagyobb az elkötelezettségünk, s ezek normái fontosabbak is a számunkra. (Kollégiumban fontos pozíciót betöltő diákok esetében például megfigyelhető jelenség, hogy a családi értékrend hatása gyengül.)

A kics csoportok tagolódása

A csoportok, így az osztályok szerkezetét is három szempontból vizsgálhatjuk:

Hierarchikus vagy tekintélyi struktúra: a csoportfunkciók hivatalos felosztását tükröző alá-, fölé- és mellérendeltségi viszonyok összessége.

E struktúra teszi lehetővé a csoportok vezetését, irányítását, ellenőrzését és a más csoportokkal való kapcsolattartást. Az iskolai osztályoknak mindig van hivatalosan kinevezett vezetője, ez az osztályfőnök, illetve a tanárok, ők fel vannak ruházva jutalmazási és büntetési

eszközökkel. A formális vezetők közé tartoznak a csoporton kívül álló személyek (pl. tanárok) által kinevezett, funkcióval bíró tanulók; a formális vezetők mellett mindig vannak úgynevezett informális vezetők is, akiket a csoport választ ki bizonyos szempontok alapján.

Előfordulhat, hogy az intézményesen kinevezett vezetőket a csoport nem fogadja el (itt főleg a funkcióval felruházott diákokra gondolunk, bár ha a tanárt nem fogadja el az osztály, az alább leírt eszközök akkor is segíthetnek), az informális hierarchiában alulra kerülnek, s az informális vezetők hatása osztályon belül nagyobb, így a formális és az informális struktúra között feszültség alakulhat ki. Ideális megoldást a két struktúra egymáshoz közelítése jelenthet: ezért is oly fontos a későbbiekben ismertetett szociometriai módszer, melynek segítségével az informális szerkezet feltérképezhető.

Ha a formális és az informális vezetők törekvései egymásnak ellentmondóak, akkor a csoporton belüli konfliktusok akadályozni fogják a munkát, ezért ez a helyzet mindenképpen orvoslásra szorul, s a pedagógus odafigyelését igényli. Az egymásnak ellentmondó igények és szükségletek (esetleg értékek) feltárásában a *Thomas Gordon* által leírt aktív hallgatás és én-üzenet technikája segíthet bennünket, s a diákközpontú osztálymegbeszélések, valamint a III. módszer (9) az érzelmek lecsillapodásához, a problémák megoldásához vezetnek.

A csoportban kialakuló hierarchiaviszonyok nagyrészt attól függenek, hogy kinek milyen hatalmi eszköz áll rendelkezésére a többiek befolyásolására.

Mérei Ferenc kísérletében óvodásokat és kisiskolásokat vizsgálva átlagos társas hatóképességű (a modellnyújtás-modellkövetés arányát vette figyelembe ezen mutató számítása során) tagokból álló csoportba magas társas hatóképességű gyerekeket helyezett. A vezetői készséggel rendelkező gyerekek háromféle módon kerültek vezetői pozícióba: a csoporttól, illetve saját személyiségüktől függően más-más utat választottak hatalmi törekvéseik érvényesítésére:

a) *tulajdonos típus*: a vezető alkalmazkodott a csoport tagjaihoz, közben a csoport játkéai fölött átvette az ellenőrzést, s ekképpen került fölénybe;

b) *kerülőutas*: először bekapcsolódott a csoport megszokott játékaiba, alkalmazkodott a csoportnormákhoz, majd fokozatosan apró változtatásokat bevezetve átalakította azokat;

c) *parancsoló típus*: a csoportra kényszeríti a saját hagyományait (a normákhoz viszonyítva gyengének bizonyult, de a normák alapján eredményesen utasította a gyerekeket, tehát hozzájuk képest erős volt).

A hatalomra kerülés okainak feltérására nagyon jól használható *French* és *Raven* rendszere a *szociális hatalom* forrásairól.

A szerzők szerint a hatalomnak több fajtája különböztethető meg. Az első típus a *jutalmazó hatalom*, melyre példa a pedagógus azon lehetősége, hogy a diákot jutalomtáborba küldheti vagy ingyen mozijegyhez juttathatja. Ha a gyerekek között van olyan, aki bizonyos javakat birtokol, például van annyi pénze, hogy meghívhatja az osztálytársait egy hamburgerre, az a hierarchia elejére kerülhet, főleg az általános iskola alsóbb osztályaiban.

A hatalom második típusa a *kényszerítő hatalom*; ennek megnyilvánulási formája, hogy a pedagógus büntethet: például beírhat a diák ellenőrzőjébe, ha az nem készíti el a leckét, vagy igazgatóhoz küldheti őt bizonyos mennyiségű igazolatlan óra után, illetve a komoly testi erővel rendelkező fiúk megfenyíthetik a számukra nem tetsző módon viselkedő osztálytársait.

H. C. Kelman szociális befolyásolásra vonatkozó elmélete szerint a jutalmazó és a büntető hatalom a *behódolásra* épül: az egyén azért teljesíti a másik kívánságát, mert az különféle szankciókkal befolyásolja őt, a behódolás azonban csak addig tart, amíg a befolyásoló személy jelen van, ezért érdemes meggondolni az alkalmazását pedagógiai szituációkban. (10)

A hatalom harmadik típusa, a *referens hatalom* az azonosulásra vagy identifikációra épül, vagyis az egyénnek azon óhajára, hogy hasonlítson a másik személyhez; a diák szá-

mára a tanár modellként szolgálhat. French és Raven szerint valamely személy referens hatalmának ereje a másik személy iránti vonzalmának mértékétől függ. A pedagógus akkor rendelkezik referens hatalommal a diákok felett, ha azok elfogadják, szeretik őt. A hatalom e fajtája nagyon fontos kisiskolás korban; ez az oka annak, hogy a szülők sokszor nem iskolát, hanem tanító nénit választanak.

A kísérletek tanulságai szerint előfordul, hogy a jutalmazó hatalom referens hatalommá alakulhat, mivel a jutalmazó hatalom vonzóvá teheti a személyt. Kelman szerint az identifikációs hatás mindaddig fennáll, amíg a szeretett személlyel való kapcsolat jó.

A *szakértői hatalom* forrása az, hogy adott személy adott helyzetben speciális tudással rendelkezőnek tűnik. Ha például az osztályban valaki nagyon ismeri a bolygók világát, akkor egy adott témában kezdeményezett beszélgetés során befolyást gyakorol a többiekre, s ha a szóban forgó osztály például fizika tagozatos – ahol fontos az adott szakértelem –, akkor a szakértő az osztályban kialakult ranglétrán valószínűleg fontos helyet foglal el. A pedagógus akkor tűnhet szakértőnek a diákok szemében, ha a szakanyagát kiválóan ismeri és jól felkészül minden órára, s át is tudja adni az ismereteket a tanulóknak, így azok – a Kelman-féle rendszert alapul véve – eljuthatnak a befolyásolás legmélyebb szintjére, s interiorizálják a szavahihető tanár által elmondott, a saját értékrendszerükbe beilleszthető dolgokat. Az *interiorizáció* folyamata hozza a legtarthatóbb eredményt a befolyásolásra adott válaszok közül.

A *legitim vagy törvényes hatalom*: a birtokosa rendelkezik a pozícióból fakadó jogokkal. Ez a hatalom azon alapul, hogy a legitim hatalommal rendelkező személy partnere elfogadja, hogy a másik személy befolyást gyakorolhat rá. A pedagógus a státusából eredően hatással van azon gyerekekre, akik a pedagógus–diák viszonyra általánosan jellemző normákat elfogadják: nevezetesen, hogy például követik a tanár utasításait. A tanári pozícióban *információs hatalom* is rejlik, melynek az az alapja, hogy a diák a tanár által közvetített információt általában valódinak és meggyőzőnek fogadja el.

Véleményünk szerint pedagógusként a gyerekekkel való interakciók során a szakértői, a referens, az információs és a jutalmazó hatalom eszközeivel érdemes élni, a legitim hatalommal való befolyásolás lehetősége általában a tanulók életkorával fordított arányban változik, a kényszerítő hatalom negatív hatásaival pedig nap mint nap szembe kell néznünk.

Ha valamely csoport szerkezetét más oldalról is szeretnénk megvilágítani, akkor fel kell tárnunk annak *érzelmi, rokonszenvi struktúráját*: a kölcsönös szimpátián alapuló spontán társas kapcsolatok rendszerét, mely a csoport stabilitásának egyik lényeges meghatározója, s ez Mérei Ferenc elnevezésével „a közösségek rejtett hálózata”. (11)

A rokonszenvi struktúrán keresztül valósul meg az információáramlás, a hírtovábbítás, a vélemények kidolgozása, az értékképzés, a magatartás-befolyásolás és a modellkövetés. Az érzelmi struktúra rendkívül változékony: alakulását a csoporton belüli nemi, életkori, végzettségbeli tényezők éppúgy befolyásolják, mint a különböző csoportfolyamatok.

A struktúra feltérképezésére alkalmas módszert, a szociometriát Moreno dolgozta ki. E módszer segítségével megállapítható, hogy ki kihez vonzódik, ki kivel van szorosabb érzelmi kapcsolatban, hogyan alakulnak a csoporton belüli rokonszenvi viszonyok.

Mérei Ferenc vezette be a *többszemponútú szociometriai elemzést*, mely a Moreno-féle egyszemponútú szociometriától három szempontból különbözik:

a) Mérei a hangsúlyt az egyének vizsgálata helyett a csoportok vizsgálatára helyezte, nála a vizsgált társas alakzat a közösség egésze (Moreno eredetileg a módszert, az egyes egyének közösségen belüli helyének feltérképezésére használta);

b) a társas mezőben hatékony indítékokra, a választásoknak, kötődéseknek a társas szinten megnyilvánuló motivációjára is fényt derít;

c) a többszemponútú szociometria a közösség hierarchikus viszonyait, a funkció jelleget tagolódot, s a csoport működését befolyásoló tényezőket is hivatott felderíteni.

Ennek megfelelően a szociometriai felmérőlapra a következő tartalmi köröket érintő kérdések kerülnek:

1. rokonszenvet feltételező kérdések (pl. Ki a legjobb barátod?);
2. közösségi funkcióra vonatkozó kérdések (pl. Ki lenne alkalmas a tanár néni helyettesítésére távolléte esetén?);
3. egyéni tulajdonságokra, képességekre, készségekre, adottságokra vonatkozó kérdések (pl. Ki a legműveltebb, a legolvasottabb az osztályban?);

4. közösségi helyzetre, népszerűsége, érvényesülésre vonatkozó kérdések (pl. Kit szeretnek a legtöbben a csoport tagjai közül?);

5. egyéb kiegészítő kérdések a vizsgálatot végző céljainak megfelelően (pl. Melyik a kedvenc tantárgyad, és miért?).

A rokonszenvei kérdésekre adott válaszok értékelése során *kölcsönösségi táblázat* segítségével fel tudjuk rajzolni a csoport érzelmi-rokonszenvi hálózatát grafikusán ábrázoló *szociogramot*, melyről leolvashatjuk a csoport rokonszenvei struktúrájának legfontosabb sajátosságait. Ezen nyomon követhető, hogy a csoporton belül kinek milyen erősségű kapcsolatai vannak a többiekkel.

Magát a struktúrát sokféle *zárt* (három, négy vagy ennél több főből álló), *csillag* (egy központi személy körül legalább négy, egymással kapcsolatban nem álló tag) alakzat, *láncszerű* kapcsolódások – nyitott alakzat, az emberek lineáris egymáshoz kapcsolódása –, *páros* kapcsolatok és ezek különféle változatai képezik. A legtöbb struktúrában akadnak olyanok is, akiknek egyetlen csoporttaggal sincsen kapcsolatuk, ők a *magányosok*.

Az alakzatok egymáshoz viszonyított arányai alapján képet kaphatunk a csoportkohézió (a csoport összetartó ereje) mértékéről, a kapcsolódások stabilitásáról is.

A csoport fejlettsége alapján lehet halmaz, laza, egyközpontú, széles peremű, tömbszerkezetű, illetve több központú szerkezetű.

Az érzelmi struktúra felrajzolása nem könnyű, de mindenképpen hasznos a csoport fejlettségi szintjének megállapítása és a további fejlesztési elképzelések kimunkálása szempontjából.

A felmérőlap kérdéseire adott válaszok alapján egy *gyakorisági táblázatot* is elkészíthetünk, melynek adataiból fény derül például:

- a csoportlégkörre (ami lehet éretlen, érett, anarchisztikus és konformista csoportra utaló);
- a közösség értékrendjére;
- a csoporton belüli hierarchia- és szerepviszonyokra.

A szociometria természetesen nem mindenható módszer, de mindenképpen hasznos tapasztalatokat szolgáltathat bizonyos pedagógusi feladatok sikeres megoldásához, például:

- egy bizonyos feladatot együtt dolgozó kiscsoportok alakításánál a megfelelő személyek kiválasztásához;

A szakértői hatalom forrása az, hogy adott személy adott helyzetben speciális tudással rendelkezőnek tűnik. Ha például az osztályban valaki nagyon ismeri a bolygók világát, akkor egy adott témában kezdeményezett beszélgetés során befolyást gyakorolt a többiekre, s ha a szóban forgó osztály például fizika tagozatos – ahol fontos az adott szakértelem –, akkor a szakértő az osztályban kialakult ranglétrán valószínűleg fontos helyet foglal el.

A pedagógus akkor tűnhet szakértőnek a diákok szemében, ha a szaktárgyát kiválóan ismeri és jól felkészül minden órára, s át is tudja adni az ismereteket a tanulóknak, így azok – a Kelman-féle rendszert alapul véve – eljuthatnak a befolyásolás legmélyebb szintjére, s interiorizálják a szavahihető tanár által elmondott, a saját értékrendszerükbe beilleszthető dolgokat.

- a csoport szerkezetének optimálisabbá tételéhez;
- a szubjektív jellegű csoportproblémák és a személyes jellegű konfliktusok megoldásához.

A szociometria segítségével egy új osztály élére kerülve nagyon rövid idő alatt átlátjuk a csoporton belüli rokonszenvi viszonyokat, a csoporttal hosszabb ideig dolgozva nyomon tudjuk követni a fejlődési fázisokat, a csoport légkörének, együttműködésének javítására tett erőfeszítéseink hatékonyságát.

A struktúra megismerése segíthet bennünket abban, hogy felismerjük:

- kit, kiket bízunk meg a hírek továbbításával, ha nincs időnk csoportgyűlést összehívni;
- kiknek érdemes egy-egy információt átadni annak érdekében, hogy rövid időn belül kialakuljon az osztály véleménye egy adott dologról;
- a magányosokat, illetve az egymáshoz nem kapcsolódó csoportokat (a kapcsolódás hiányának okait derítsük ki és próbáljuk meg orvosolni, a magányosok csoporthoz való csatlakoztatási kísérlete során érdemes figyelembe venni a *Tagiuri–Bruner Blake*-féle percepciós szociometriai kérdésekre adott válaszokat is); (12)
- a funkciókérdésekre adott válaszok alapján egy-egy csoporttag értékeit, a csoport munkája során hasznosítsuk;
- a csoport szereppel rendelkező embereit, a hierarchikus struktúrát, a megfelelő egyensúly kialakítására lépéseket tegyünk stb.;
- a csoportkohézió milyenségét feltérképezve és fellazult kohéziót tapasztalva például a dolgozatunk második részében ismertetett együttműködés-fejlesztő játékokkal kísérletet tehetünk annak javítására.

Mint látható, a szociometria segítségével viszonylag rövid idő alatt nagyon sok információhoz juthatunk, de a módszer alkalmazása rendkívül sok felkészülést, körültekintést, óvatosságot igényel, s a módszert csak olyan pedagógusok használják, akik pszichológus segítségével már jártasságot szereztek az esetleges buktatók kiküszöbölésében is. (13)

Veres Sándor és Járó Katalin, a Mérei-féle többszemponú szociometriai technikát felhasználva, kidolgozták a hierarchikus szociometria módszerét, mely egy olyan bonyolult, de egymáshoz illeszkedő eszközrendszer a csoportok vizsgálatára, melynek segítségével a kiscsoportok valóságos szociális struktúrái rekonstruálhatók. Egyaránt lehetővé teszi ez a módszer a hatalmi hierarchia, továbbá a funkcionális és érzelmi kölcsönösségi rendszer felvázolását, dinamikájának megismerését. Ezáltal vizsgálható a csoport mint egész, az alcsoportok viszonylata, az egyén kapcsolatrendszere a csoportban és egy-egy lappangó konfliktus is. (14)

A *kommunikációs struktúra* a csoport kommunikációs tevékenységének szerkezeti sajátosságait tükröző képződmény, amely három közlési síkból áll: nyelvi, metakommunikációs és kontextuális síkból. (15)

A nyelvi sík a szavakkal, a metakommunikációs sík a szavakat kísérő jelekkel való közlés sajátosságait foglalja magában, a kontextuális sík pedig azoknak a jelzéseknek a rendszere, amelyeknek csak a csoport tagjai számára van jelentésük, egyértelmű információtartalmuk, a kívülálló számára nincs információértékük. Osztályon belül a szavakkal történő üzenetváltás szokványos; a metakommunikatív szint fontosságára hívja fel a figyelmet *Buda Béla*; (16) a kontextuális szint pedig fejlettebb osztályokra jellemző, ahol „szavak nélkül megértik egymást”.

Megfigyelések szerint a csoporton belüli információáramlás a rokonszenvi hálózat fonálát követi (a barátok egymásnak mondják el az információkat).

A *spontán kommunikációt* vizsgálva Mérei Ferenc rámutatott arra, hogy a lánc alakzatok a vélemények továbbításának, a zárt alakzatok a véleményformálásnak a műhelyei.

A kommunikációs struktúra leggyakoribb fogyatékoságai:

- a hírterjesztés lassúsága (nem megfelelő idő alatt jut el a címzettekhez a hír);
- hiányossága (nem jut el minden címzethez);
- egyoldalúsága (a hír csak egy irányban terjed).

Ez az osztályokban is gyakori: ha a pedagógus egy diákot bíz meg azzal, hogy információt terjesszen az osztályban, gyakran a hírt csak az osztály egy része kapja meg (a peremén levő diákok így fontos dolgokról nem hallanak), illetve a kommunikáció gyakran csak a tanártól a diák felé terjed, a kétirányú kommunikációra nincs idő, igény stb.

Segítséget nyújthat e gondok javításában a kommunikáció csatornáinak (=informális hálózat) feltérképezése és igénybevétele kommunikációs célokra, valamint kommunikációfejlesztő gyakorlatok alkalmazása.

A szociometriai helyzetet és a kommunikációs egységek áramlását vizsgálva a kutatók azt találták, hogy valamely adott csoporton belül valamely egyén más egyének felé, a csoport tagjai felé és a többiek feléje kibocsátott kommunikációs egységeinek száma korrelál az egyén szociometriában elfoglalt helyzetével: annál intenzívebb a másokkal folytatott kommunikációja, minél központibb a helyzete a szociogramon. (Persze az is lehetséges, hogy a kommunikáció javítja a szociometriában elfoglalt helyét.)

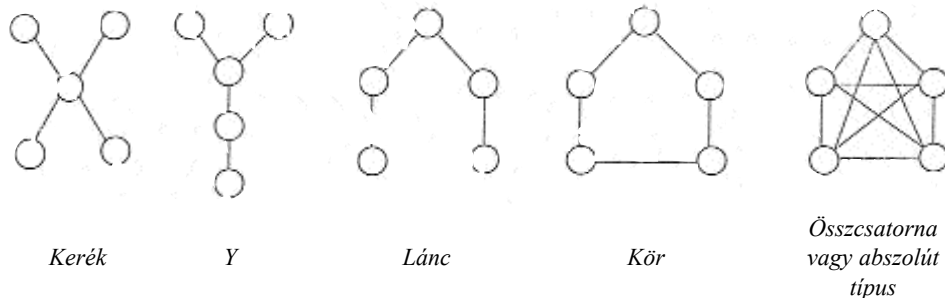
A peremen elhelyezkedők a legkevésbé kommunikatívak, és feljük áramlik a legkevesebb kommunikációs egység, de érdekes eredménye volt a vizsgálatnak, hogy az általuk kezdeményezett kommunikáció egysége még így is meghaladta a kapott kommunikációs egységek számát.

Ezen kísérletekből levonhatjuk azt a következtetést, hogy nagyon oda kell figyelni arra is, hogy a formális, illetve az informális hierarchiában alul elhelyezkedő diákok véleménye is kifejtésre kerülhessen, mert egyrészt a csoporton belüli légkört ronthatják, az osztály munkáját akadályozhatják a figyelembe nem vett véleményekből fakadó feszültségek, másrészt a hierarchiában való előrébb kerülésnek eszköze lehet a jó kommunikáció, ezért is fontosnak tartjuk a kommunikációfejlesztést.

Számos laboratóriumi vizsgálatot végeztek kis létszámú csoportoknál a különböző kommunikációs struktúrák hatékonyságának feltérképezése terén, (17) hiszen valamely feladat megoldása során első lépésként a csoporttagok kicserélik a feladattal kapcsolatos ismereteiket és a közös ismeretanyag alapján kezdik el a feladat megoldását.

Nagyon fontos ezért, hogy egy-egy csoporttagnak milyen lehetősége van a többiekkel a közvetlen kommunikációra, hiszen például az osztálytermi ültetési rend is befolyásolhatja ezt.

A kicsoportokban vizsgált interakció-minták (a tagok közötti érintkezési struktúrák) a következők voltak (a körök a személyeket, a vonalak a kommunikációs lehetőséget jelképezik):

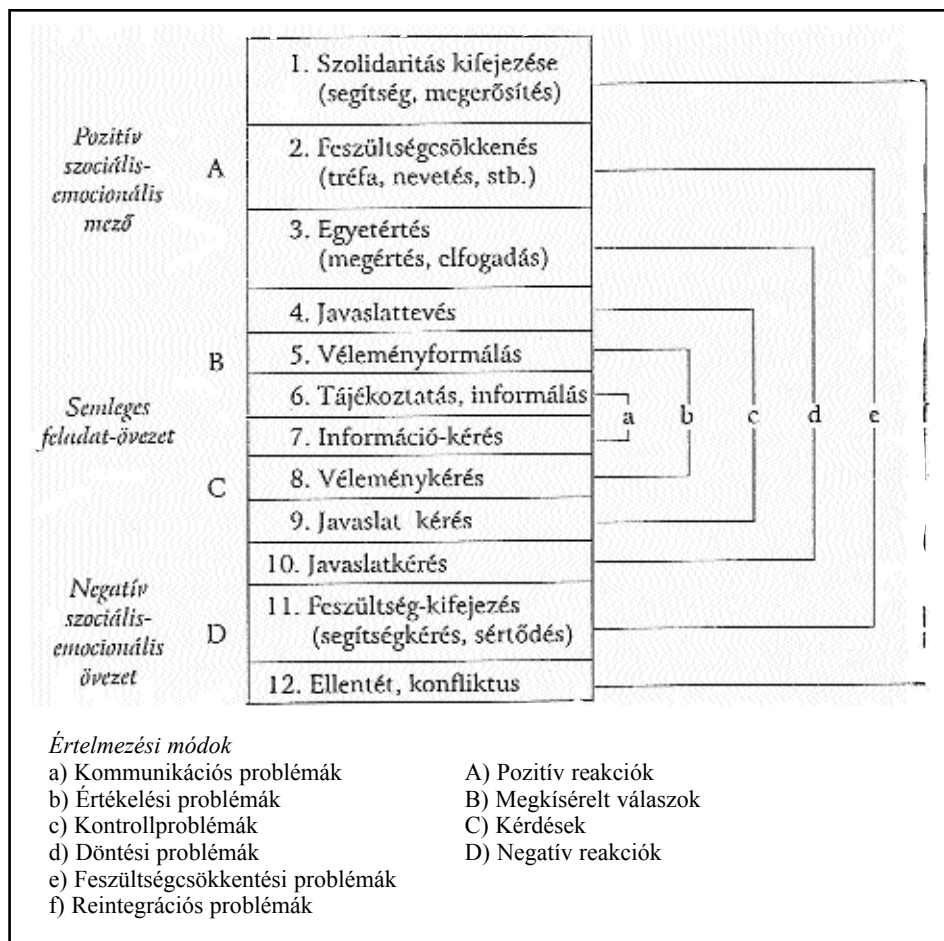


Az eredmények szerint nagyon egyszerű feladatok esetén (pl. annak eldöntése, hogy öt jel közül melyik található meg minden csoporttagnál) az erősen centralizált kerék struktúra a többinél hatékonyabb volt a feladatmegoldás szempontjából. Amikor azonban bonyolultabb vagy kreativitást igénylő problémát kellett megoldani (pl. számtani feladványt), akkor az összecsatorna jobban bevált, mint a kerék. Ha pedig a feladatmegoldás során mindenki véleményének érvényesülnie kell, akkor a kör struktúrát érdemes alkalmazni. (Bár az összecsatornás struktúrában is megvan a lehetőség a mindenki előtti, sza-

bad véleménynyilvánításra, a tapasztalatok szerint a kisebb meggyőző erővel rendelkező, beszélni kevésbé szerető emberek véleménye alig érvényesül.)

A vizsgálatok szerint az erősen centralizált struktúránál a központi személy nagyon elégedett, a csoport peremén elhelyezkedő csoporttagok viszont elszigeteltnek érezték magukat, ezzel szemben a demokratikus struktúránál mindenki közérzete jó volt.

Bales rendszerezte a csoportokban lezajló lehetséges interakciókat is. (18) Az iskolai interakció vizsgálatára is alkalmas *interakció-elemzési* módszer a következő interakciós mintákat különítette el:



Bales felosztása kiválóan alkalmas egy-egy csoportvita során az egyes tanulók viselkedésének, vitában tanúsított szerepének elemzésére is, ezért tartottuk fontosnak ismertetését.

Lehetőségek az ön- és társismeret fejlesztésére

Tapasztalatok szerint az osztályteremben folyó munka sikeresebb, ha a tanulók jól ismerik önmagukat és a többiekét is. Ha a tanulók énképe pontos, ez képessé teszi őket arra, hogy meg tudják ítélni saját lehetőségeiket, olyan feladatokat vállaljanak, amelyeket feltehetően el tudnak végezni: fel tudják mérni (pl. hogy a matek lecke elkészítésé-

hez mennyi időre lesz szükségük). A pozitív teljesítmény hatására a tanulók hangulata jobb lesz, önbizalmuk nő, társas kapcsolataik javulnak, s ezáltal a további feladatvégzés optimálisabb feltételek között folyhat.

Fontos a társak pontos ismerete is, mert így elkerülhetők a személypercepciók torzítások. A többiek ismerete segítheti tanulóinkat abban, hogy ne feltételezzenek olyasmit a társaikról, ami nem felel meg a valóságnak, s ezzel felesleges konfliktusok kialakulását is megelőzhetjük.

Mérei Ferenc szerint az én-tudat kialakulása társas eredetű, a másikkal való kapcsolatból származik, a másinak a közvetítésével. *G. H. Mead* szerint az én a társas kapcsolatok termékeként jön létre, ezért is olyan nagyon fontos, hogy a pedagógus tudatosan is foglalkozzon a tanulók énképével, melynek formálódása nagymértékben függ a tanárok és az osztálytársak visszajelzéseitől.

Az önismeret leírására széles körben használt modell segítségével szeretnénk bemutatni, hogyan segíthetnek a továbbiakban bemutatásra kerülő gyakorlatok önmagunk és a körülöttünk élő emberek megismerésében.

Joseph Luft és *Harrington Ingham* dolgozták ki az ún. Johari-ablak modellt, (19) mely szerint énünk két dimenzió alapján (ismerem, nem ismerem, a többiek ismerik, illetve nem ismerik) négy területre osztható.

Nyílt én (szabad terület): személyiségem azon része, melynek tudatában vagyok és a többiek előtt is ismert, olyan információk tartoznak ide, mint a fizikai megjelenés, tudatosan vállalt és kinyilvánított értékek, kötődések, viselkedésformák stb.

Rejtett én (zárt terület): ami számunkra ismert, de tudatosan elrejtjük a másik elől: dédelgetett vágyunk, vagy olyan dolgok, amelyeket eltítkolunk, mert érzékeny pontjaink (pl. gyenge teljesítmények, kudarcok, félelmek), vagy mert azt gondoljuk, hogy aszociálisak, s a többiek elutasítanak miattuk bennünket.

Vak én: mások által ismert dolgok, melyeknek mi nem vagyunk tudatában (pl. a modorosságunk rossz szokásaink, előítéleteink).

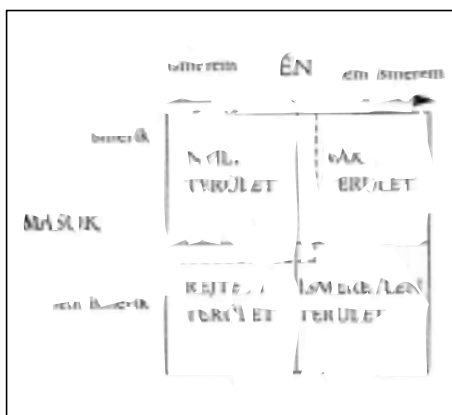
Sötét én: énünk azon része, melyről sem mi, sem a bennünket körülvevő emberek nem tudnak: a tudattalanunk; ezzel a területtel a mélylélektan foglalkozik problémás esetekben.

A négy mező közötti *határok* képlékenyek, elmozdulásuk iránya függ az egyéntől, a történeti előzményektől, a szituációtól és az „én” és a „mások” közötti kapcsolat jellegétől.

Ha az egyén valamely csoport tagja, akkor a csoportban eltöltött idő és a csoporton belüli kapcsolatok, kommunikáció, a bizalom szintjétől függően – optimális esetben – a határok folyamatosan tolnak jobbra és lefelé, tehát az egyén egyre többet árul el saját magáról és egyre többet tükröznek vissza számára a többiek a vak területből. (A rajzon szaggatott vonallal jelöltük az eltolódás irányát.)

Egy középiskolai első osztály esetén a tanulók énjének nyílt területe szeptember első napjaiban nagyon kicsi: még nem tudják, hogy a többiek mit tartanak róluk, és azt sem, hogy mit adhatnak ki saját személyiségükből. Ebben az időszakban nagy a bizonytalanság a tekintetben, hogyan viselkedhetnek ebben a környezetben, a szabad cselekvés színtere korlátozott a számukra idegen csoportban.

A csoportfejlődés későbbi fázisaiban a diákok egyre több mindent árulnak el saját magukról (a nyitott tér növekedésének fő meghatározó tényezője a személy és a környezet



között fennálló bizalom). Ahogy nő a bizalom, úgy válik mind több dolog „elzárása” feleslegessé. A zárt terület azonban sohasem szűnik meg, egy egészséges embernek mindig szüksége van a nyílt és a zárt terület között egy optimális egyensúlyra. A csoporton belüli bizalom növekedése a többiek visszajelzéseit fokozza, s ezek alapján egyre több mindent tudnak meg a másik számára nyilvánvaló, de számukra addig ismeretlen jellemzőkről. A csoporton belüli kohézió növekedése, a kommunikáció egyre hatékonyabbá válása, a bizalom szintjének emelkedése eredményeképpen létrejön a rejtett és a vak terület csökkenése, s ennek következtében a csoport egyre hatékonyabb működése tapasztalható. A tanulók énje nyílt területének növelését, s ezzel együtt a csoport fejlődését az alábbiakban leírt ismerkedő játékokkal gyorsítani tudjuk.

Gyakorlatok a rejtett és a vak terület szűkítése, a nyílt terület növelése érdekében:

A csoport fejlettségétől, az együtt eltöltött időtől függően kezdetben inkább a kevésbé direkt bemutatkozást igénylő gyakorlatokat érdemes végezni (pl. 1.d; 1.e; 1.f; 2), s csak később érdemes rátérni a közvetlen bemutatkozást igénylő gyakorlatokra (pl. 1.a; 1.b; 1.c). Nagyon oda kell figyelni arra, hogy milyen típusú ismerkedési gyakorlatot használunk, mert a nyitott terület erőltetett növelése, a kitérülködés kényelmetlen lehet az adott személy és a csoport számára egyaránt.

1. Milyen vagyok? Önjellemzés

- a) Nyolc–tíz mondatban mutasd be magad!
- b) Írásvetítő fólián vagy fénymásolaton felírt 60–70 tulajdonságból válaszd ki a rád leginkább jellemző ötöt–hatot, és segítségével mutasd be magad!
- c) Húsz–harminc előre felírt ellentétes tulajdonságpár egyes tagjai mennyire jellemzőek rám? (A tulajdonságpárok közé rajzolt 5–9 fokú skála megfelelő helyére tegyenek egy-egy x-et.)
- d) Milyen név illene rám, ha indián lennék? Miért?
- e) Mi lennék, ha szín, ruha, állat, növény, étel, ital stb. lennék, és milyen tulajdonságom miatt?
- f) Mi nem jellemző rám?

Ötletek a gyakorlatok lebonyolítására:

A) Egyéni rögzítés, majd minden tanuló a táblára írja, egymás alá, pl. az 1.d, illetve 1.e feladatnál három oszlopban a saját nevét, az indián nevet, a növényt stb., és a rá jellemző tulajdonságokat. Ezt a két gyakorlatot úgy is végezhetjük, hogy az egyéni rögzítés után a tanulók eljuttassák az adott állatot és a többieknek ki kell találniuk, hogy milyen állatra gondoltak a célszemélyek, és vajon milyen tulajdonsága alapján.

B) Egyéni kitöltés, majd két-három fős csoportokban a tanulók bemutatják magukat.

C) Egyéni kitöltés, kiscsoportokban önbemutató, majd a többiek visszajelzése. (A visszajelzés funkciója: megerősíti a tanulót abban, hogy a kívülállók is hozzá hasonlóan látják őt, vagy éppen ellenkezőleg, számára új dolgokat közölnek a megfigyelők az érintett személlyel, s ezzel a rejtett területét csökkentik.)

D) Egyéni kitöltés:

- én hogy látom magam;
- a többiek hogy látnak engem.

Kiscsoportok alakítása: egyéni kitöltés:

- én hogyan látom a többieket;
- kis csoportos visszatükrözés;
- vélemények összevetése, különbségek megbeszélése.

A kiscsoportos munka során kövessük figyelemmel a csoportok munkáját, s ezt a munkát mindig nagycsoportos megbeszélés kövesse, hogy az esetleges feszültségeket, sérelmeket orvosolni lehessen. A konfliktusok megelőzése érdekében a gyakor-

lat instrukciójának elmondása során érdemes felhívni arra a figyelmet, hogy mindenki csak annyit mondjon el magáról, ami számára nem kellemetlen, s ha egy adott tulajdonságáról valaki nem kíván beszélni, nyugodtan passzolhat is. (Ha ennek ellenére rossz érzések maradnak a tanulóknban, akkor egyéni elbeszélgetéssel ezeket mindenképpen oldani kell.)

A megbeszélésen térjünk ki arra, hogy a másik embertől kapott jellemzés nem objektív kép, hanem a másik szubjektív, rólam alkotott képe. A gyakorlat során minél több embertől kapok visszajelzést, az összesített eredmény annál inkább közelít az objektivitáshoz.

2. Kiscsoportos bemutatkozás

Három-négy tanuló elmegy beszélgetni szabadon, vagy megadott szempontok alapján, s a megbeszélte időben visszatérve bemutatják egymást [A, B, C embert feltevezve: B leül egy székre, A mögé áll, B vállára téve a kezét, az ő nevében beszélve bemutatja B-t, B bemutatja C-t, C bemutatja A-t, s a megfigyelő(k) mindig kiegészítheti(k) a bemutatást, a bemutatott is hozzáfűzheti a megjegyzéseit, esetleg a többiek kérdezhetnek a bemutatottól].

Ön- és társismeretre vonatkozó gyakorlatok bőséges tárháza áll rendelkezésünkre Bagdy Emőke–Telkes József, Koncz István és Rudas János könyveiben. (20)

A kommunikáció hatékonyabbá tétele

A tanítás folyamata közlések sorozatából áll, ezért nagyon fontos a tanár és a diák közti kommunikáció hatékonysága is. A kommunikációra vonatkozó ismeretek tudatossá tétele és a kommunikációs készségek fejlesztése az osztályon belüli munka hatékonyságának egyik letéteményese lehet két okból is: egyrészt a megtanulandó anyag megfelelő átadásánál fontos, másrészt a kapcsolatok alakulásának is az egyik meghatározó tényezője a megfelelő kommunikációs stílus.

A kommunikációval kapcsolatban számos mű megjelent a magyar könyvpiacra, (21) ezek a következő dolgokra hívják fel a figyelmet:

- ismertetik a kommunikációs csatornák fajtáit: verbális, vokális, nem-verbális; jellemzőiket és a különböző csatornákon elküldött üzenetek kongruenciájának fontosságát is hangsúlyozzák (pl. ha a tanár metakommunikációja ellentmond a verbális csatornán közölteknek, a diákok nem fognak neki hinni);

- a pedagógus számára az is alapvető, hogy pontosan értelmezze a tanuló verbális és non-verbális, metakommunikatív megnyilvánulásait, ezek készségszintű eljáratításában lehet segítségünkre az NLP: a neurolingvisztikai programozás. (22) Ezen irányzat a hatékony kommunikáció gyakorlati oldalával ismert meg bennünket a reprezentációs rendszerek, az állapotfiziológiák, a metamodell és a Milton-nyelv segítségével;

- a kommunikáció olyan folyamat, ahol az adó kódolja a mondanivalóját, üzenet formájában továbbítja a feladóhoz, aki dekódolja azt. Sajnos, a kommunikáció folyamán több helyen is torzítás jöhet létre, ezek kiküszöbölésére nagyon jól tudjuk használni a Gordon által ajánlott én-üzenet módszert, mellyel a kódolási folyamat is zavartalanabbá, a kommunikáció pedig kétirányúvá tehető. (23)

Az együttműködés fejlesztése

A pedagógiában régóta hasznosítják a csoportos munka előnyeit. Az osztályfőnökök is sok konfliktustól óvják meg osztályukat, ha a tagok közötti együttműködés fontosságát a csoportalakulás megfelelő fázisaiban demonstrálják. Erre jó a következő kis gyakorlat.

Gyakorlat: *Nyerjétek, amennyit tudtok!*

A gyakorlat előkészítése: párok alakítása, minden pár kap két íróeszközt és egy A4-es papírt az alábbi ábrával:

Instrukció: Tegyetek a térdetekre egy kemény könyvet vagy mappát, és erre helyezzék el a papírt!

A továbbiakban egy pontszerző játékot játszunk, melynek célja, hogy nyerjétek, amennyit tudtok! (A táblára közben rajzoljuk fel az ábrát és írjuk bele a játék célját, olvasható, nagy betűkkel.) Kérlek benneteket, hogy most már ne beszéljétek egymással a gyakorlat végéig!

Felváltva tehetek majd egy-egy saját jelet (o, x, vagy bármit, ami tetszik és a másik jelétől megkülönböztethető) a mátrix egy-egy cellájába! Most írjátok az ábra mellé a saját jeleteket, ha ugyanazt választottátok, és szavak nélkül egyeztetek meg, hogy a továbbiakban melyikötök mit használ majd!

Pontot úgy lehet szerezni, ha vízszintesen, függőlegesen vagy átlósan egy-egy személynek sikerül egymás mellé négy azonos jelet tennie. (Rajzoljuk be az ábrába!)

Ha ez a játék bármilyen korábbi játékot felidézne bennetek, ne annak a játékszabályai szerint játsszatok, mert ennek a játéknak az a célja, hogy nyerjétek, amennyit tudtok! Kérdés?... Kezdhettek!

Ha elkészültetek, akkor minden páros számolja ki, hány pontot sikerült szereznie, majd újra megismételhetitek a játékot, de közben beszélhettek egymással.

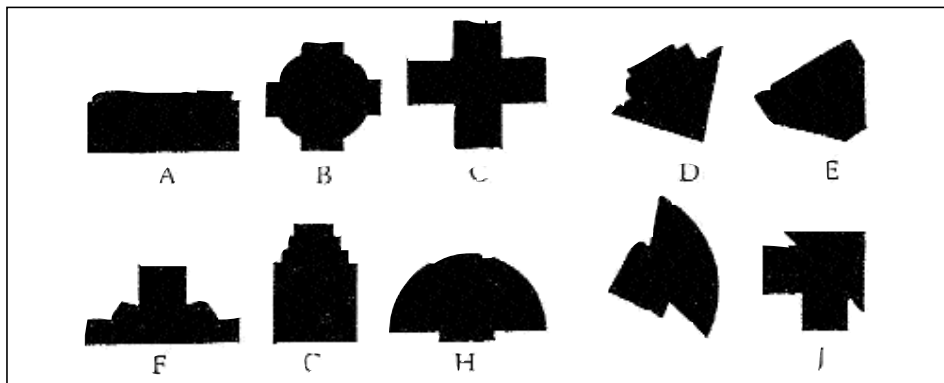
Nagycsoportos megbeszélés: ki mit csinált, ki hány pontot szerzett, volt-e különbség az első és a második játék között; érzések, tanulságok.

A tanulságok megbeszélése során térjünk ki a kommunikáció szerepére és arra, hogy sokszor jobban járunk, ha kapcsolatainkat nem zéró összegű játszmákban játszunk, mert ha a másiknak be akarunk tartani, sokszor magunk is rosszabbul járunk.

Ezt a gyakorlatot két kiscsoporttal is lejátszhatjuk, a kiscsoportok képviselői teszik a jeleket egy-egy előzetes megbeszélés alapján. Itt a kiscsoportokon belül már az első részben is lehet beszélni egymással, a másik kiscsoport tagjaival viszont nem. A továbbiakban ugyanúgy folyik a játék, mint a páros változatban.

Gyakorlat: *Az erők egyesítésének hasznossága (23)*

1. *Instrukció:* Az itt látható ábrák különböző nagyságúak. Próbáljátok meg a figurákat nagyságuk szerint sorrendbe állítani, anélkül, hogy bármilyen segédeszközt használnátok! A legnagyobb figurának adjatok 1-es sorszámot, a legkisebbnek pedig 10-est!



A csoport minden tagja végezze el ezt a feladatot, majd hat-nyolc fős csoportokat alakítunk.
2. *Instrukció:* Jussatok közös megoldásra! Hozzon létre a csapat egy közös sorrendet! A rendelkezésre álló idő: 20 perc.

A csoportos megoldás után mindenki megkapja az objektív sorrendet. (A helyes sorrend: 1. C; 2. H; 3. A; 4. B; 5. G; 6. I; 7. D; 8. J; 9. F; 10. E), majd a tanulók kiszámítják a saját és a kis csoportjuk által felállított lista eltérését az objektív sorrendtől.

Összeadjuk az egyéni eltéréseket, majd kiszámítjuk ezek átlagát, s összevetjük a kis csoportok átlagával. (Általában a csoportok eredménye jobb: vagyis a szakértő véleményétől való eltérés kisebb, mint az egyéni eltérések átlaga.)

Nagycsoportos megbeszélés, tanulságok:

– az egyének erejének egyesítése nemcsak fizikai területen lehet hasznos (pl. a piramisok építésénél), hanem sokszor szellemi téren is előnyös lehet. (A csapatmunka előnyei: a tagok szellemi teljesítménye összeadódik, és ezáltal csökken a hibás döntések lehetősége. Egy jó szellemű csoport erősen motiválhatja tagjait, s olyan teljesítményekre ösztönözheti őket, melyeket egyéni munkánál meg sem céloztak volna; nő az összetartozás érzése, s ezáltal javul a teljesítmény és a csoporton belüli elégedettség);

– ha valakinek az egyéni teljesítménye jobb volt, mint a csoportátlag, érdemes kitérni arra, hogy ő nem tudott eléggé érvényesülni a csoportban: vagy mert nem érvelt elég hatékonyan, vagy azért, mert a csoport nem engedte érvényesülni;

– néha előfordulhat az is, hogy a csoportos átlag jobban eltér a szakértői átlagtól, mint az egyéni eltérések átlaga, ilyenkor a csoportban olyan tag(ok)nak volt nagy meggyőző ereje(-ük), aki(k) nem tekinthető(k) szakértőnek ebben a témában és a többiek hagyták ő(ke)t érvényesülni.

Szituációs játékok a csoport és a csoporttagok működésének feltérképezésére.

Pedagógusként a tanulók önismeretének növelésére, az egyéni és a csoportos viselkedés hatékonyságának javítására szituációs játékokat is játszathatunk a gyerekekkel.

A *szituációs játékokkal* valódi élethelyzeteket szimbolizálunk játékos formában: a résztvevők kipróbálhatják magukat a különböző helyzetekben. Mivel a különböző képességek, készségek feltérképezésére szánt gyakorlatok lebonyolítása kockázat nélküli, *védett helyzetben* folyik, ez a belső biztonság légkörében ad lehetőséget különböző viselkedésformák szabad megvalósítására.

A játékos jelleg és az a szabály, miszerint a játék során érzésekről beszélünk és nem ítélkezünk, nem minősítünk, lehetővé teszi, hogy a tanulók spontán módon viselkedjenek és a mindennapok során rögződött magatartásmintákat kövessék.

A szituációs játék célja – a pedagógus kérdésfeltevésének megfelelően – sokféle lehet: érték és normatisztázás, döntés-előkészítés, konfliktus-, feszültség- és szorongásoldás, csoporton belüli és csoportközi együttműködés, empátia- és kommunikációfejlesztés, csoporton belüli szerepek vizsgálata stb.

A szituációs játékok strukturált gyakorlatok legyenek: valamilyen helyzetet adott szereposztásban játszsanak el a tanulók.

Egy idő után a megfelelő szintű bizalom és a jó légkör kialakulását követően már nem csak strukturált gyakorlatokkal lehet dolgozni, hanem a gyerekek is hozhatnak problémás szituációkat, akik élni is szoktak ezzel a lehetőséggel. Véleményünk szerint 10–11 éves kortól már alkalmazható az iskolai nevelőmunka belső megújításának ezen lélektani eszköze.

A játék befejezése után a csoport számára megismerhetővé vált magatartásminták elemzése, tanulságok megbeszélése következik. Az *elemzés* során a hangsúlyt nem a viselkedés okainak feltárására helyezzük, hanem a viselkedésformák lehetséges hatásait térképezzük fel, az eredetinel hatékonyabb viselkedési alternatívák feltárása mellett. Ezek után a leszűrt tapasztalatok hasonló jellegű élethelyzetekben való felhasználhatóságára keresünk példákat.

A *tanulságok* megfogalmazása lehetőséget ad arra, hogy az iskolai életben a szimulált-hoz hasonló helyzetekkel találkozva az osztály tagjai elkerüljék a buktatókat, s a korábbiaktól eltérő, hatékonyabb megoldásokat válasszanak.

Fontos, hogy a pedagógus elegendő időt áldozzon a játék kiértékelésére, feltéve, hogy nem egy klubdelután résztvevőit akarja szórakoztatni, ami szintén elképzelhető. Az értékelés, a játékot követő vita éppoly érdekes lehet, mint maga a játék megtervezése és megoldása.

Most pedig lássunk egy döntési szituációs gyakorlatot!

NASA – világűr játék

1. Instrukció a csoport tagjainak:

Az űrhajótok a Holdon töréssel járó landolást vitt véghez. Valójában az anyahajóval kellett volna találkoznotok, amely a Hold világos, napos oldalától kétszáz mérföldre található. A landolás az űrhajótokat teljesen szétért. Túlélésetek ezen a pillanatban attól függ, hogy el tudjátok-e érni az anyahajót. A felszerelésből mindössze 15 tárgy maradt épségben. Most a feladatokat ezen tárgyak fontosságának rangsorolása a túlélés szempontjából. Az anyahajóhoz való csatlakozás szempontjából legfontosabbnak tartott tárgyat az 1. helyre, a második legfontosabbat a 2. helyre, a legkevésbé fontos tárgyat pedig a 15. helyre sorold (a tárgyak leírásának kiosztása, egyéni rangsorok készítése):

- gyufa;
- élelmiszer-sűrítmény;
- 50 láb hosszú nejlonkötél;
- ejtőernyőselyem;
- önmagától felfújódó életmentő tutaj;
- hordozható fűtőtest;
- 2 db 0,45-ös kaliberű pisztoly;
- tejpor;
- 2x100 pont üzemanyag;
- csillag-térkép (Hold-helyzetképpel);
- mágneses iránytű;
- 5 gallon víz;
- fényjelző golyók;
- elsősegélyláda injekciós tűvel;
- napenergiával működő URH sugárzó–vevő.

2. Négy-hat fős csoportok létrehozása

Instrukció a csoportoknak: Minden csapatnak harminc perc áll a rendelkezésére, hogy közös rangsort alakítson ki. A döntés során minden csapattagnak a véleményét figyelembe kell venni, de a döntést lehetőleg egyhangúlag kell meghozni.

A csoportok munkáját videóra is vehetjük, és a munka végeztével újra megnézhetjük és elemezhetjük, hogyan működtek a csoportok tagjai. Az elemzésnél itt is segítségül hívhatjuk a szakértői listát a tárgyak fontosságáról, és a listától való egyéni és kis-csoportos eltérések nagyságának összevetését is elvégezhetjük a megfelelő tanulságok levonásával együtt.

NASA-szakértői lista sorrendje:

1. 2x100 font oxigéntartály: elengedhetetlen a légzéshez;
2. öt gallon víz: pótolja a folyadékvesztést, amely az izzadás során lép fel;
3. csillag-térfékép (Hold-helyzetképpel): a helyes irány meghatározásában az egyik legfontosabb segédeszköz;
4. élelmiszer-sűrítvény: napi élelmiszerszükséglet;
5. napenergiával működő URH adó-vevő: fontos jelzőrendszer, talán lehetséges a kommunikáció az anyahajóval;
6. 50 láb hosszú nejlonkötél: hasznos a sebesültek szállításakor, továbbá a kúszásnál, mászásnál;
7. elsősegélyláda injekciós tűkkel: értékes tabletták vagy injekciók;
8. ejtőernyőselyem: védelem a nap ellen;
9. önmagától felfújódó életmentő tutaj;
10. fényjelző golyók: fontos jelzés, ha az ember látótávolságon belül van;
11. 2 db 0,45-ös kaliberű pisztoly: segítségével megpróbálható az újraindítás;
12. tejpör: élelmiszer, amely vízzel keverve iható;
13. hordozható fűtőtest: csak a sötét féltekén szükséges;
14. mágneses iránytű: valószínűleg nincs polarizált mágneses tér a Holdon, így az szükségtelen;
15. gyufa: a Holdon vagy egyáltalán nincs, vagy csak nagyon kis haszna van.

A csoportban folyó munkát, a csoporttagok működését a fent említetten túl több szempont alapján értékelhetjük (pl. a dolgozatunk első részében közölt Bales-féle interakció-elemzési kategóriák segítségével), de még két további lehetőség is közülünk.

Hogyan dolgozok csoportban?

Ezeket a kérdéseket olyan játékoknál lehet alkalmazni, amelyekben a csoportoknak bizonyos munkafeladatokat kell megoldaniuk. A válaszokat mindenki mint egy tükröt használhatja, amelyben minden csoporttag visszajelzést kap arra vonatkozóan, hogyan látták őt a többiek.

A) Ki próbált meg a csoportfoglalkozásokon a leginkább, illetve a legkevésbé befolyást gyakorolni a többiekre?

B) Ki segítette legjobban, illetve a legkisebb mértékben a csoport munkáját?

C) Ki hallgatta meg leginkább a többiek érveit, illetve ki volt a legmerevebb?

Szerepek, viselkedésmódok a csoportban

Amikor a különböző játékok elemzése során azt figyeljük meg, hogy miről beszélt valaki valamely csoportban, akkor a tartalomra összpontosítunk. Sokszor nagyon fontos azonban azt is elemezni, hogy mi volt egy adott viselkedés célja, illetve funkciója a csoportos munka során. Ezek alapján háromféle viselkedést tudunk megkülönböztetni egymástól (24):

a) *önirányultsági viselkedés:* ha valaki csak saját szükségleteit akarja kielégíteni tekintet nélkül a csoport problémáira. Megfigyelt magatartás: kitarulkozik, rokonszenvet pró-

bál kelteni, mások elismerését keresi, megpróbálja uralni a vitát, félbeszakítani a többieket és minden felelősséget megkísérel visszautasítani. A csoportfejlődés kezdeti fázisában nem jelent gondot ez a viselkedés, mert a kezdeti bizonytalanságok kiküszöbölésében egymás szükségleteinek, igényeinek, képességeinek, identitásának stb. kialakításában nagy szerepük van az ilyen jellegű megnyilvánulásoknak. Gond csak akkor jelentkezik, ha egy már régóta működő csoportban vannak olyan egyének, akikre főleg ilyen típusú

D. McGregor szerint egy fejlett, eredményes csoportban hiányzik, vagy kevés az önirányultságú viselkedés.

A csoporttagok nem önmagukkal vannak elsősorban elfoglalva, hanem mindenki részt vesz a csoport életében, munkájában, odafigyel a másokra. Mindenki megtalálta a helyét, identitását, nincs versenyzés a hatalomért, ezért fontos a pedagógus segítő szerepe azon személyek esetében, akiknél fokozottan jelentkezik az önirányultságú viselkedés.

A csoporton belüli légkör és a kapcsolatok javítása céljából tudatosan is gyakoroltathatjuk szituációs játékokban pl. az interakció-orientált magatartásokat, melyekben a diákok jobban figyelnek a következőkre: információadásra, a figyelmes hallgatásra, a másik véleményének megkérdezésére, a jó ötletek támogatására, a bátortalanok bevonására, tanácskérésre, összefoglalásra, eltérő vélemények esetén a megegyezés keresésére.

A csoporton belüli légkör és a kapcsolatok javítása céljából tudatosan is gyakoroltathatjuk szituációs játékokban pl. az interakció-orientált magatartásokat, melyekben a diákok jobban figyelnek a következőkre: információadásra, a figyelmes hallgatásra, a másik véleményének megkérdezésére, a jó ötletek támogatására, a bátortalanok bevonására, tanácskérésre, összefoglalásra, eltérő vélemények esetén a megegyezés keresésére.

Összefoglalás: Tanulmányunk első részében felvázoltuk a csoportok szerkezetének legfőbb jellemzőit, s néhány ötletet írtunk le arra vonatkozóan, hogyan lehet az iskolai osztály szerkezetét vizsgálni és a csoport működését a szerkezet változtatásával hatékonyabbá tenni. A második felében néhány konkrét gyakorlatot ismertettünk,

magatartás jellemző, ami gyakran a szociometriával feltérképezett magányosság egyik oka is lehet, mert a személyes szükségletek hangsúlyozása (pl. az elismerés, a hatalom szükséglete) a csoport munkafolyamatát nagymértékben korlátozhatja, s erre a csoport általában érzékenyen reagál;

b) *interakció-orientált magatartás, csoportfenntartó és erősítő viselkedés*: a csoporton belüli légkört és a csoporttagok közötti kapcsolatokat próbálja javítani. Megfigyelt magatartás: megszólít másokat, többeket bevon a vitába, közvetítői szerepet vállal különböző vélemények ütközésekor, a jónak talált véleményeket elfogadja és figyelembe veszi, oldja a feszültséget, nyugtalanságot;

c) *feladatközpontú viselkedés*: a diák figyelmét a csoport előtt álló feladatra irányítja. Megfigyelt magatartás: a munkafolyamatot mozgásba hozza, információt és véleményt kér, az információkat megosztja a többiekkel, képviseli a véleményeket, tisztázza a problémákat, összefoglal, kísérletet tesz a konszenzusra.

D. McGregor szerint egy fejlett, eredményes csoportban hiányzik, vagy kevés az önirányultságú viselkedés. (25) A csoporttagok nem önmagukkal vannak elsősorban elfoglalva, hanem mindenki részt vesz a csoport életében, munkájában, odafigyel a másokra. Mindenki megtalálta a helyét, identitását, nincs versenyzés a hatalomért, ezért fontos a pedagógus segítő szerepe azon személyek esetében, akiknél fokozottan jelentkezik az önirányultságú viselkedés.

melyek segítségével az ön- és társismeretet, a kommunikációt és a társak közötti együttműködést fejleszthetjük, a csoportos munkavégzést megkönnyíthetjük. Ezek a gyakorlatok a konkrét célok megvalósulásán túl hozzájárulhatnak még a másik fél helyzetének fokozott megértéséhez, a csoportklíma javításához, a csoportkohézió erősödéséhez, egymás megismeréséhez, az osztályon belüli problémák tudatosulásához, a konfliktuskezelési készség javításához, s nem utolsósorban a tanár–diák viszony javulásához, aminek óriási szerepe lehet abban, hogy a tanár hatékonyabb munkát tudjon végezni az adott osztály segítségével.

Jegyzet

- (1) JOHNSON, D. W.–JOHNSON, F. P.: *Joining together Group Theory and Group*. Skills Prentice Hall International, Inc. 1987.
- (2) GORDON, T.: *T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gondolat Kiadó, Bp. 1990.
- (3) CSEPELI GYÖRGY: *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Bp. 1997.
- (4) FESTINGER, L.: *A társadalmi összehasonlítás folyamatainak elmélete*. = PATAKI FERENC: *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat Kiadó, Bp. 1976.
- (5) MERTON, ROBERT K.: *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Társadalomtudományi Könyvtár, Gondolat Kiadó, Bp. 1980.
- (6) TURNER, J. T.: *Social Influence*. Open University Press, Milton Keynes, 1993.
- (7) MERTON, ROBERT K.: *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*, i. m.; DEUTSCH, M.–KRAUSS, R. M.: *Theories in Social Psychology*. Basic Books, Inc. New York, London 1965.
- (8) PATAKI FERENC: *Csoportlélektan*. Tankönyvkiadó, Bp. 1980.
- (9) GORDON, T.: *T.E.T....*, i. m.
- (10) KELMAN, H. C.: *Three Processes of Social Influence*. Princeton University Press Princeton, New Jersey 1961.
- (11) MÉREI FERENC: *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Bp. 1996.
- (12) Ezeket ismerteti: HUNYADY: *Szociálpszichológia*. Gondolat Kiadó, Bp. 1973.
- (13) MÉREI FERENC: *Közösségek rejtett hálózata*, i. m.
- (14) SZATMÁRINÉ BALOGH MÁRIA–JÁRÓ KATALIN: *A csoport megismerése és fejlesztése*. KLTE, Debrecen 1994.
- (15) VIGOTSKIJ, L. SZ.: *A magasabb pszichikus funkciók működése*. Gondolat Kiadó, Bp. 1971.; WEISS, C.: *Az iskolai osztály szociológiája és szociálpszichológiája*. Tankönyvkiadó, Bp. 1974.
- (16) BUDA BÉLA: *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula, Bp. 1994.
- (17) LEAVITT, H. J.: *Some effects of certain communication patterns on group performance*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1951. 6. sz., 48–50. old.
- (18) = HANKISS ÁGNES: *Kötéltánc*. Bp. 1987.
- (19) = RUDAS JÁNOS: *Delfi örökösei*. Gondolat Kiadó–Kairosz Kiadó, Bp. 1997.
- (20) BAGDY EMŐKE–TELKES JÓZSEF: *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1988; KONCZ ISTVÁN: *Videós önismeret-fejlesztés*. Bp. 1991; RUDAS JÁNOS: *Önismereti csoportok*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Bp. 1984.
- (21) BUDA BÉLA: *A közvetlen emberi kommunikáció...*, i. m.; PEASE, ALLAN: *Testbeszéd*. Park Kiadó, Bp. 1992; PEASE, A.–GARDNER, A.: *Szó-beszéd*. Park Kiadó, Bp. 1995.
- (22) O'CONNOR, J.–SEYMOUR, J.: *NLP*. Bioenergetic Kft., Bp. 1996.
- (23) SCHMUCK, R. A.–SCHMUCK, P. A.: *Group processes in the classroom*. Wm. C.–Brown Company Publishers, 1976.
- (24) RUDAS JÁNOS: *Önismereti csoportok*, i. m.
- (25) MCGREGOR, D.: *The Human side of enterprise*. Gondolat Kiadó, Bp. 1976.

A tantárgyköziség különböző megjelenési formái

Ember és társadalom programok

*A Nemzeti Alaptanterv bevezetésével, módosításával kapcsolatos viták a tartalmi modernizáció újabb fejezetét jelentik. Az oktatáspolitikai és szakmai elképzelések (kerettantervek elkészítése, a 11–12. évfolyam követelményrendszerének a kidolgozása, a pedagógiai programok ellenőrzése-értékelése) úgy tűnik, a korábbi „magtanterv” formáját és tartalmát is kisebb-nagyobb mértékben átalakíthatják.**

Az alaptanterv egyik legvitatottabb része a műveltségterületekbe történő rendezési elv. A komplex struktúra versus tantárgyrendszer folyamatállomásait, a vitákban elhangzott álláspontokat (a teljesség igénye nélkül) az alábbiak szerint lehet csoportosítani:

1. A Nemzeti Alaptantervben megjelenő tartalmi struktúra a magyar oktatástörténeti hagyományokhoz nem illeszkedik, túlságosan nagy váltást jelent a tanulási-tanítási folyamat „mélystruktúrájában”.

2. A tanárképzés a műveltségterületek által igényelt integrációs oktatási és nevelési stratégiákkal nem tartott lépést. A pedagógusok tantárgyszakokkal rendelkeznek, a műveltségterületeken belül megjelenő modern tartalmakat (Emberismeret, Társadalmi ismeretek, Gazdasági ismeretek, Állampolgári ismeretek, Médiaismeret, Mozgókép kultúra), valamint a Nemzeti Alaptanterv közös követelményrendszerét nem képesek tanítani. A megfelelő képzettségi háttér mellett e problémákör megoldását a tankönyvek, tanári kézikönyvek és taneszközök hiánya is nehezíti.

3. A tanárképzés rendszere nem tart lépést a „kognitív forradalom” eredményeivel (képességfejlesztő, differenciáló tanítási stratégiák, kellően koherens fogalmi hálók kialakítása stb.)

4. Az ismeretek és képességek rendszere összefügg egymással, a globális (komplex) látásmód, a rugalmas képességek szövevényes hálózatának fejlesztése a 21. század alapvető követelménye lesz.

5. A tudományágak fejlődésének felgyorsulásával új (részben önálló, részben tantárgyközi) területek alakultak ki. Ennek megfelelően a „tantárgyak a tudományágak leképezett struktúrái” elv egyre inkább tarthatatlan.

Nem véletlen, hogy a fenti vitapontok mindegyike érinti az Ember és társadalom műveltségterület követelményrendszerét. Ezzel párhuzamosan a történelemtanítás tartalma és módszertana az utóbbi húsz évben folyamatosan változott. Ez egyszerre jelentette a tantárgy kereteinek szélesedését (művelődéstörténet), valamint egy módszertani gazdagodást (korkép kialakítása). Ezt a folyamatot bővíti az Ember és társadalom műveltségterület általános fejlesztési és részletes követelményrendszere. Tartalmi szempontból nagyobb hangsúlyt helyez az életmódtanításra, másrészt lehetőséget biztosít a differenciált

* A tanulmány a Közoktatási Modernizációs Alapítvány támogatásával készült, része *Az interdiszciplinaritás és a globális nevelés pedagógiai megközelítései* című hamarosan megjelenő könyvnek.

képességfejlesztésre, a kooperatív tanulási technikák alkalmazására és a projektek-módszer szélesebb elterjedésére. E tanulmány keretei a fenti folyamat bővebb kifejtését nem teszik lehetővé, benne a történelem mint iskolai stúdium komplexitásának különböző formáit járjuk körül. Ehhez a nem éppen könnyű vállalkozáshoz *Herbart* egyik híres gondolatát hívjuk mottóul, amely szerint „az elszigetelt ismeret holt elem”.

Az interdiszciplináris világ

Az ezredforduló politikai, gazdasági és kulturális életét egyaránt jellemzi az *integráció* és a *differenciálódás*. Egyes vélemények szerint nem a diszciplínák integrálódnak, hanem a diszciplínák egymásra hatásában megnyilvánuló szemlélet, vagyis „megismeréseik és szemléletük, módszertanuk és értékítéleteik áthatják egymás szemléletét és módszertanát, jelentkeznek értékítéleteikben”. (1) A tudományos-technikai fejlődés ütemének felgyorsulása és az információs társadalom kiépülése az oktatás számára is új kihívást jelent. A tudományok egyre áttekinthetlenebb struktúrákat öltenek, bár az egyes területek szétszóródása mögött az egységesedés folyamata is kirajzolódik. A tudományra újabb és újabb diszciplínák hatnak, más és más határtudományok jelennek meg. Az UNESCO 1973-ban közzétette a Tudomány és Technika Nemzetközi Terminológiai Szabványát (International Standard Nomenclature for Fields of Science and Technology), amely felsorolt 24 tudományfőágat, 221 tudományágot, valamint 1995 alágot. (2) *Marx György* szerint „az UNESCO által szervezett nemzetközi felmérés által bizonyított tény, hogy az egész emberi kultúra ma olyan gyorsasággal terebélyesedik, amilyenre még nem volt példa a történelemben”. Egy év alatt többek közt egymillió tudományos közlemény jelenik meg. (3) Negyedszázad elteltével ezek a számarányok megváltoztak, kibővültek. A háttérterületeken újabb és újabb tudományágak bukkannak fel (kvantumkémia, magkémia, molekuláris biológia), és ezek az integrálódási folyamatban is fontos szerepet játszanak.

Ugyanakkor a főágakon található új területek, mint például az antropológia, a csillagászat és asztrofizika, a demográfia, a föld- és űrtudományok jelenléte az oktatásban nehezen felfedezhető. Az egymás mellett elhelyezkedő területek (űrkutató, atomfizika, molekuláris genetika, kibernetika, asztrofizika, geofizika, magkémia, molekuláris biológia) kapcsolódási előnyeiket, a „keresztező megtermékenyítésben rejlő lehetőségeket” a tanítási gyakorlat nem használta ki. Ezek „olyan intenzív találkozási zónák, amelyeken át egyik területről a fejlődés lendülete eljut a másik tudomány centrumáig, és ez alapvetően befolyásolja annak fejlődését”. (4) Vagy azért, mert szétszórtak az amúgy is töredezett óratervi szerkezetben, vagy jelen sincsenek a tanórákon. Egyes vélemények szerint a „világ így tantárgyakra oszlik, s noha ezek a tantárgyak békésen megférnek egymás mellett az órarendben, közöttük – illetve a bennük megismerhető világ-darabkák között – jószerevével elvesz minden kapcsolat”. (5) Lévéen, hogy tudományos főágakról van szó, a mellékágak esetében sem túl rózsás a helyzet. Hiszen, amíg a fizika, a kémia, a matematika, a földrajz és a történelemtudomány tantárgyi leképezése látszólag nem probléma az oktatás számára, ám a felsorolt területek már 1973-ban is 41 ágat és 269 alágot tartalmaztak. Maga az oktatás is egy erőteljes, tudományos rendszerré alakult; *Gaston Mialaret* szerint „az oktatástudományokat azoknak a tanoknak az összessége alkotja, amelyek az oktatás létfeltételeit, működését, szituációi fejlődését és tevékenységeit tanulmányozzák”. (6) *Torsten Husén* az oktatáskutatás (educational research) fogalmát szélesebb dimenzióba helyezte. Szerinte az oktatási rendszerek társadalmi és nemzetgazdasági jelentőségűek. A társadalomkutatásnak főként azokat a területeit világítják meg, amelyek az iskolai pedagógiára és az oktatásügyre egyaránt hatással vannak. (7) Másfelől az egyes diszciplínák rétegződése a tudományhatárokat is megváltoztatta. A már említett molekuláris biológia az szakmai korlátokat áttörő, *interdiszciplináris* együttműködésből született meg.

Az ismeretrendszerek strukturálódását az *információrobbanás* folyamata is befolyásolta. *Bessenyei István* szerint az „információs technológia és az információtermelés gazdasági jelentősége gyökeresen megváltoztatta a tudáshoz való viszonyt”. Előtérbe került az információ kezelése és az értékesre folyamata. (8) Nézzük meg a Mialaret által definiált oktatás területét! Vannak a pedagógiai ághoz tökéletesen illeszkedő részterületek (pl. neveléstan), amelyek alapként szolgálják az adott tudománystruktúrát. A pedagógiai szociálpszichológia esetében már más a helyzet. Funkciójában hasonlít az előző szerepkörhöz, ám a főághoz való illeszkedésében eltérő jegyeket mutat. *Struktúráközi*, interdiszciplináris jellegű, a szorosan vett tudományhatárokat keresztezi. (9)

A tudományos eredmények nincsenek tekintettel a hagyományos keretekre, az információ keresztül-kasul száguldozva újabb és újabb részstruktúrákat hoz létre, amelyek a diszciplináris térképeket alaposan átírják. A kognitív pszichológiai kutatások a tudományok hierarchikus rendszerétől eltérően négy fő csoportot különböztettek meg: anyagtudományok, élettudományok (life sciences), viselkedéstudományok (behavioral sciences) és kognitív tudományok (cognitive sciences). (10) *Piaget* szerint a pszichológia a természettudományok, a történettudományok, a filozófia és a matematika metszéspontjában helyezkedik el. Érdekes a fent említett gondolatok közül a *térkép* és a *metszéspont* kifejezést kiragadni, hiszen e két fogalom fejezi ki legjobban az egyes tudományterületek összefüggő, hálózatos jellegét. Az oktatás szempontjából fontos megvizsgálni, hogy van-e valamilyen összekötő kapocs az egyes területek között. Létezik-e bármilyen *hívószó*, ami a térképek megrajzolásában, az összefüggések megértésében szerepet játszhat? Sajnos e „varázsütésszerű” megoldás túl kézenfekvő és könnyű lenne. A feladat nehézségét jól érzékeltette *Ujfalussy József*, aki a tudományfejlődés erősen differenciálódott oldalát elfogadta, ám hiányolta a folyamat ellentételezésére szolgáló újraegyesítést. Szerinte „nem lehet kikerülni a mozaikokra hullott stúdiók belső egymásra vonatkozásának valamilyen szerkezeti megoldását”. A túlzott specializálódás társadalmi funkciójától fosztja meg a tudományt. Ujfalussy úgy gondolta, hogy az egész tantárgyi gondolkodásmód horizontális és mellérendelő, tehát az integráció természetes úton is megvalósulhat. (11)

A fent említett nézetek a pedagógiai gyakorlatot sem hagyták érintetlenül. Az integráció és differenciálódás folyamata a tantervelmélet és az egyes tantárgyak módszertana szempontjából egyaránt fontos tényezővé vált. Központi kérdésként merültek fel az alábbiak: Az oktatási intézmények tartalmi szabályozása mennyire illeszkedik a komplex fejlődési tendenciákhoz? Hogyan felel meg a tanítási gyakorlatunk az ezredforduló kihívásainak? Szükséges-e a tananyag tervezésekor a szaktudományok, a társadalom és a tanulók igényeit egyaránt figyelembe venni? Ezek a kérdések nem újak a kutatók és a gyakorló pedagógusok számára. Évszázadokra visszanyúlva látható, hogy a mögöttük rejlő problémák hol gyengébben, hol erősebben, de folyamatosan jelen voltak az egyes neveléstörténeti fordulópontok és viták során. Ez alól jelen korunk sem kivétel. A lehetséges válaszok megtalálása azonban nem könnyű folyamat. Elődeink tapasztalatait nem árt számba venni, hiszen egy komplex elemzés nem tekinthet el ettől a „neveléstörténeti búvárkodástól”. Vizsgálódásom célpontja elsősorban a 20. század magyar hazai neveléstörténete: egyrészt azok a nemzeti folyamatok, amelyek a komplexitást erősítették, másrészt valamilyen formában kapcsolódtak a történelemtanítás módszertanához. A korreláció és koncentráció elvének megfelelően mind a tradíciók mind az új gondolatok ötvöződtek Magyarországon. A *Nagy László*-féle iskolafilozófiai hagyományt folytatva, az 1940-es években megkezdődött egy koherens műveltségkép kidolgozása. A folyamat első fázisaként az Országos Köznevelési Tanács keretén belül dolgozó tantervi szakemberek, *Sík Sándor*, *Kemény Gábor* és *Kiss Árpád* egy komplex biológiai-természetismereti tömb elképzelését vázolták fel. Ez szorosan illeszkedett *Németh László* elgondolásaihoz, aki négy nagy műveltségi területet, ún. *tantárgykombinátot* dolgozott ki az összefüggések és problémák jobb megvilágítása érdekében (egészségtan – biológia – természetismeret,

irodalomtörténet – történelem, nyelvek, matematika és alkalmazásai). Legfőbb integráló tényezőnek a történelmi látásmódot tartotta. (12) Az általa felvázolt integráló stratégia legfontosabb elemének nem az oktatás időtartamának a csökkenését tartotta, hanem a történeti, matematikai és természetismereti blokkok párhuzamos tanítását. Így alakulhatott ki egy-egy korszak komplex képe, ami azután egy egységes összefüggésrendszerre vált. (13) *Németh László* rendszere a tartalom kiválasztásának és elrendezésének horizontális és vertikális egységét egyaránt hangsúlyozta.

Ennek nyomán indult el a Magyar Tudományos Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottságának (MTA EKB) a kutatássorozata, amelynek legfontosabb célja az ezredforduló műveltségképének meghatározása volt. Az ún. *Fehér Könyv* (az 1969-ben elkezdődött a világkép egységességére épülő szentlőrinci iskolakísérlet és az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat integrált oktatást hangsúlyozó elveinek nyomán) már körvonalazta azokat a komplex műveltségterületeket, amelyeket az 1995-ben elfogadott Nemzeti Alaptanterv is tartalmazott. (14) Az 1972-es oktatáspolitikai határozat az integrációról az alábbiakat fogalmazta meg: „Keresni kell a jelenlegi tantárgyi szétaprózottság felszámolásának útjait... az integrált oktatásának lehetőségeit”. *Gáspár László* szentlőrinci programja abból az elvből indult ki, hogy „a tantárgyi rendszer egészére és az egyes komplex tantárgyak belső struktúrájára vonatkozó elképzelések és elhatározások nem vezethetők le közvetlenül sem a szaktudományok összességéből, sem az egyes szaktudományok tárgyi, tematikai, módszertani kiindulópontjaiból”. Ennek megfelelően a képzés tantervében az egységes középiskola alábbi tantárgyai kerültek be: Az emberi kommunikáció szabályai; A matematika alkalmazásai; Idegennyelv-tanítás; A társadalom élete; A huszadik század művészete; A természettudományok modern problémái; Korunk technikája; Emberismeret; Általános kultúratörténet. (15) A történetiség mint rendező elv zillerei gondolata újból felmerült. Olyan komplex tárgy körvonalazódott a munkacsoportok tevékenysége nyomán (*Berend T. Iván, Móny András, Balázs Györgyné*), amelyben egyrészt egy képbe szerveződtek a gazdasági, társadalmi, politikai és művelődési folyamatok egy adott ország, régió vagy a Föld egészét tekintve, másrészt a stúdium koherensebbé, nyitottabbá vált, ezáltal is teljes képet adva az ember fejlődéséről. A cél tehát már ekkor a korszerű társadalomtudományi ismereteket nyújtó tantárgy létrehozása volt. (16) Az „egy tál rendszer” *Németh László*-i gondolata nyomán a kutatók feltételezték, hogy a világ megismerését szolgáló komplexebb tantárgyterületek határfoka nagyobb lesz, az összefüggések is elemezhetővé válnak. *Pesti János* szerint ezek „felerősítik, megsokszorozzák egymást, kiiktatják az átfedéseket, bizonyítják a műveltség, a természet- és társadalomtudományok, a műszaki és gyakorlati ismertetek, a szellemi és fizikai készségek és képességek egységét”. (17) A szakemberek a modern műveltségkép kiteljesedésének és az integrációs törekvések megerősödésének hosszú, mintegy 15–20 évig tartó folyamatát feltételezték. A történelmet tekintve három irányelvet határoztak meg, amelynek egyik fontos része a komplexitás volt. Ennek jegyében indult el egy, az alsó és középfo-

*A tudományos eredmények
nincsenek tekintettel
a hagyományos keretekre,
az információ keresztül-kasul
száguldozva újabb és újabb rész-
struktúrákat hoz létre, amelyek
a diszciplináris térképeket
alaposan átrajzolják. A kognitív
pszichológiai kutatások
a tudományok hierarchikus
rendszerétől eltérően négy fő
csoportot különböztettek meg:
anyagtudományok, élet-
tudományok (life sciences),
viselkedéstudományok
(behavioral sciences) és
kognitív tudományok
(cognitive sciences).*

kú oktatást egyaránt átfogó, spirális felépítésű integrált társadalomtudományi program, amely jórészt külföldi tapasztalatokra hagyatkozott (Szovjetunió, Amerikai Egyesült Államok, Anglia, Franciaország). A program fogalompárok, képességcsoportok és magatartásjellemzők mentén épült fel. (18) A természet egységességére alapozva, a természettudományos tárgyak (matematika, fizika, kémia, biológia, technika) módszertani egymásra épülésének a gondolata is felmerült. A kutatók az integráció olyan rendszerét képzelték el, amelynek alapját a „tantárgyak közötti kölcsönös utalások” alkotják. Az egységesség, a komplexitás és a szintézis lépesei ezt a folyamatot egészítették ki. (19)

A korszerű, tudományos igényű, a *Tyler-elvekre* és a *Bloom-taxonomiákra* összpontosító elképzelések már az 1978-as tantervben is teret nyertek. Bár kétségkívül voltak a tantervnek modern elemei (a követelmények és a tananyag differenciálása, az oktatás és a nevelés egységének hangsúlyozása), az interdiszciplináris megközelítéseket csak csekély mértékben tartalmazta. Az integrált blokkok „asztalfiók elképzelések” maradtak. A hagyományos tantárgyi rendszer nehézségi nyomatéka erőteljesebbnek bizonyult minden integrációs gondolatnál. Ráadásul hamarosan kiderült, hogy a korszerűsítés ürügyén egy tantárgyi maximalizmusban burjánzó dokumentum született meg. Így a kezdeti előnyök többszörös hátránnyá változtak. Ezek elsősorban a tanulói túlterheltségben nyilvánultak meg, de a pedagógiai-pszichológiai jellemzők figyelembevétele is többé-kevésbé kiszorult a tanítás-tanulás folyamatából. Maradt a „minden tudást megtestesítő”, akadémikus jellegű, atomjaira szétszabdalt oktatás. A szakmódszertani ismeretek számos esetben fölösleges nyüggé változtak, hiszen a pedagógusoknak minél aprólékosabb ismeretekre volt szükségük ahhoz, hogy ezt a hatalmas információtömeget a tanítványaikhoz eljuttathassák. Ez egyenes úton vezetett a nulladik és a hetedik órákhoz, a gondolkodási és együttműködési képességek fejlesztésének elhanyagolásához, a tanulói passzivitáshoz.

Tantervméleti szempontból nem véletlen, hogy reneszánszát élte az ún. látens tantervek kutatása. A vizsgálatok egyrészt kimutatták az iskolai tantervek által közvetített tartalom széttöredezett jellegét, az összefüggéstelen tanulói gondolkodás káros hatásait. Másrészt rámutattak arra az egyre szélesedő szakadékra, ami a „kívánatos” és a „lehetséges” tanterv között megmutatkozott. *Ferran* egyik francia tanítványa például megemlítette, hogy az iskolán kívül sokkal többet tanult a valós életről, mint a tanórákon. Szerinte ez a folyamat a jövőben csak rosszabb lesz, a szakadék a valós élet és az iskola által közvetített tudás között nőni fog. (20) A szakemberek egy része érezte ezt a veszélyt. Éppen ezért a tantervmélet feladatkörét jócskán kiszélesítve, magát az oktatás folyamatát igyekeztek megváltoztatni. *Faludi Szilárd*, *Marx György* és *Gáspár László* tantervfelfogásainak közös eleme az MTA EKB elképzeléseihez való visszatérés és a túlnyomórészt ismeretközpontú oktatás visszaszorításának a szándéka volt. Az integráció különböző szintjeit képezték el, így a hazai tantervméleti szakirodalomban is megjelentek az alábbi fogalmak: teraszos-spirális tantervtervezés, hálós szerkesztésű tananyag-felépítés, problémacentrikus tanulói tevékenységek. Faludi már a hatvanas évek közepén a tantervek és az oktatási módszerek összefüggéseit vizsgálta. Ennek során számos napjainkig ható megállapítást tett a nevelésközpontúság és a képességfejlesztés kiemelt szerepéről, a motiváció és a tanulói aktivitás korrelációjáról, a tanterv-tanár-tanuló hármis pedagógiai folyamatként, egységben történő vizsgálatáról. A tematikus tervezés elemzésekor felhívta a figyelmet a tények és az összefüggések összekapcsolásának a fontosságára, a képességek komplex fejlesztésére. Szerinte a „megfigyelőképességnek valahol össze kell kapcsolódnia önálló következtetésekkel, elemzőkészséggel, kombináló képességgel, önellenőrzéssel”. Véleménye szerint „az igazi konzekvens korszerűsítés legalább annyira megenged és feltételez bizonyos elhagyásokat és összevonásokat, mint bővítéseket és hozzáadásokat”. A jövő útját az alapvető ismeretek és képességek biztosításában látta, a tantárgyakat pedig nem a „tudományok előretolt hídfoállításainak” tekintette, hanem „sajátos didaktikai-pedagógiai struktúráknak”. (21) Ennek megfelelően a tantárgyak közötti koncentráció és koordináció

tervezése fontos feladattá vált a tanmenetek készítésekor. Az integrációs elképzelések gyakorlati megvalósulása azonban hosszas viták után (lásd például a Köznevelés 1972–1973-as számait) elmaradt. (22) Főként a természettudományok széttöredezettsége és elméletieskedő jellege mutatkozott meg szembevetően. Marx György szerint „a tantárgyak egymást követik az órarendben, de logikájuk és szókészletük idegen egymástól”. A nyolcvanas évek közepétől azonban megjelentek az alternatív oktatás újabb csirái. Ezek a kezdeményezések a társadalmi és gazdasági igények mentén jöttek létre, és előbb-utóbb várható volt, hogy az oktatás egészében éreztetik hatásukat. Természetesen a tananyag-kiválasztás elveit, módszereit sem hagyták érintetlenül.

Az átalakuló társadalom jogos igényeket fogalmazott meg az oktatással szemben. Husén szerint „a tantervben a legfontosabb azoknak a képességeknek, alapvető ismereteknek az elsajátítása, amelyek a legváltozatosabb, előre nem látható nehézségekkel szemben vértetik fel a tanulót, amelyek segítségével a tanulók felkészülhetnek az élet, többnyire előre nem látható nehézségeire. A hagyományos elemi iskolai oktatás nyújtotta ismeretek már nem elegendők ahhoz, hogy az egyén megfeleljen a modern társadalom komplex és változó követelményeinek”. (23) Kirajzolódott egy *decentralizált* tantervi szabályozás körvonala, amelynek alapelve a közös műveltségi kereteket meghatározó alaptantervre épülő helyi tanterv volt. Mialaret szerint a kerettanterv „nagyobb szabadságot biztosít a tanároknak és nem csak az ismeretek ellenőrzéséhez vezet, lehetővé teszi, hogy az oktatási helyzetben oldottabb kapcsolatok jöjjenek létre a partnerek között”. (24) A korábbi *Fehér Könyv* javaslata alapján („hét domb”) megtörtént a műveltségi területek meghatározása. (Magyar nyelv és irodalom, Élő idegen nyelv, Matematika, Ember és társadalom, Földünk és környezetünk, Ember és természet, Művészetek, Informatika, Életvitel és gyakorlati ismeretek, Testnevelés és sport). Ehhez a tíz műveltségterülethez mintegy huszonhárom rész műveltségi területet rendeltek hozzá. A műveltségterületeken belül megjelenő ismeretek és képességek számos része új volt a tanárok számára. Az Ember és társadalom műveltségterület esetében a fent jelzett probléma még jobban felerősödött, hangsúlyosabbá vált.

A tantervi integráció fogalmi háttere

Láthattuk, hogy a történelem egészén végigvonult egy alapvető feszültség a tudás integrációja és szakaszokra szabdalása között. A modern kor a tantárgyi integráció különböző típusú erőfeszítéseit éppúgy a felszínre hozta, mint a specializálódott szakismereteket és a tudományok differenciálódását leképező, atomjaira széthullott tanterveket. Világossá vált, hogy a tantervi integráció önmagában is egyfajta technika, amely széles lehetőséget biztosít az elszigetelt ismeretek, a gondolkodási részműveletek és a széttöredezett fogalmi hálók valamilyen úton történő egymáshoz illesztéséhez. Az út azonban gyakran göröngyös, kátyúkkal teli, ezért a folyamat megtervezése rendkívül időigényes, és az elképzelések megvalósítása sokrétű tanítási tapasztalatot kíván meg. Érdemes számba venni az integrációhoz kapcsolódó fogalmak széles skáláját, megvilágítva ezzel az eltérő értelmezések logikai összefüggéseit. Napjaink tantervméleti kutatásai az alábbi fogalmakat és meghatározásokat tartják figyelemreméltónak:

1. multidiszciplinaritás;
2. pluradiszciplinaritás v. pluridiszciplinaritás;
3. interdisziplinaritás;
4. transzdisziplinaritás;
5. keresztisziplinaritás;
6. szupradiszciplinaritás.

Edgar Bruce Wesley és *Mary A. Adams* az általános iskolai társadalomtudományi oktatás módszertani lehetőségeinek elemzésekor szembetalálták magukat a fent említett tananyag-

elrendezési és fogalomértelmezési problémával. A tervezés két alapvető formáját elemezték: a tantárgyat és a témaegységet. A közöttük lévő átmenet szakaszainak vizsgálatokor megkülönböztették a korreláció, a koncentráció, a fúzió, az integráció és a teljes egyesítés lépéseit. A herbarti–zilléri korreláció és koncentráció elvén túllépve a tanítási gyakorlatra helyezték a fő hangsúlyt. A *korrelációt* formális kísérletként értékelték a társadalmi összefüggések keresésében. Szerintük csak egy kis lépés a valós szintézishez vezető úton. A *koncentráció* folyamata egy tantárgy központi szerepére épít (ez legtöbbször a történelem). Ez keretet biztosít a tantárgyi kapcsolódási pontok zökkenőmentes tanításához. A *fúzió* ennél tovább lép, hiszen tágabb értelemben két tantárgy (történelem, földrajz) egybeolvasztását jelenti, ami igen közel áll az integráció és a teljes egyesítés folyamatához. Szűkebben értelmezve a fúzió fogalmát, pusztán egyes tantervi egységek összeillesztéséről van szó, amelynek segítségével a tantárgyi kapcsolódási területek csak részben kerülnek az előtérbe. A folyamatok alaposabb, logikai mélységű megvilágítását az *integráció* végzi el. A társadalomtudományi részterületek komplex egyesítése nehéz feladat, ráadásul más diszciplínák határait vertikálisan és horizontálisan is érintheti. Ez már azonban nem pusztán tananyag-elrendezési, hanem módszertani kérdés is. (25) Mások szerint az integráció az oktatási rendszert lényegileg érintő rendezési elv, amely a hasonló, egymáshoz közelálló fogalmakat a természet vagy a társadalom, vagy mindkét terület más-más megnyilvánulásainak jellemzőiként alkalmazza, egymáshoz jobban illesztve rendezi el, hasonló módon kezeli. (26)

Az interdiszciplinaritásról főként az 1980-as évektől több tanulmány is megjelent. Konferenciák sora foglalkozott ezzel a kérdéskörrel. Ennek egyik fontos állomása az 1983-ban Bukarestben megrendezett összejövetel volt, ahol egy 1981-ben készült tanulmány fogalomlemezéseit vitatták meg a résztvevők. A jegyzőkönyvek szerint az interdiszciplinaritás és a köré rendeződött fogalmakat többen többféleképpen értelmezték. Az alapdokumentum javasolta az egyes kategóriák közötti világos különbségtételt. A szakemberek ennek megfelelően megpróbálták az integrációhoz kapcsolódó fogalmakat meghatározni. Az egyes tudományterületek egymás mellé rendeződésének és összefonódásának erőssége volt az a viszonyítási alap, amely alapján különbséget tettek az egyes kategóriák között. Véleményük szerint a *multidiszciplinaritás* egy egyszerű egymás mellé helyezése a különböző tantárgyaknak, anélkül, hogy bármilyen kapcsolatot megjelenítenének közöttük. A *pluradiszciplinaritás* már feltételez valamilyen kisebb-nagyobb kapcsolatot az egyes tudományterületek között, valamint koncentrálna a közös kapcsolódási pontokra is. Mialatt megkülönböztetett belső és külső pluridiszciplinaritást. A külső pluradiszciplinaritás megkívánja iskolán kívüli szakemberek aktív részvételét az oktatási folyamatokban, például a földrajztanár és a geográfus vagy a történelemtanár és a régész esetében. Az adott szakterület legfrissebb kutatási eredményei így hatékonyabban és gyorsabban beépülhetnek az iskolai gyakorlatba is. A belső pluradiszciplinaritás „az oktatástudományok egységének és autonómiájának talpköve”, ennek megfelelően a jelenségek összetettségét világítja meg. (27) Az *interdiszciplinaritás* a különböző diszciplínák közötti együttműködés egyik formája; elsősorban adott problémák keretein belül igyekszik ötvözni a különböző megközelítéseket. A *transzdiszciplinaritás* a tudományterületek nagyobb csoportjait próbálja meg összehozni. (28)

A tantervi integráció kutatásával foglalkozó újabb tanulmányok a fenti kategóriák közötti különbséget más szempontból is megvizsgálták. Az elemzések szerint a *pluradiszciplinaritás* pusztán több diszciplína egymás mellé helyezése. Ettől eltérően az *interdiszciplinaritás* azt feltételezi, hogy a tudományterületek között is vannak összefüggések. Ezek szisztematikusan megközelíthető folyamatok, tehát az oktatás szempontjából tervezhető egységekről van szó. A kognitív pszichológia kutatási eredményei azonban rámutattak az interdiszciplinaritás megközelítések árnyoldalaira is. *Simon* és *Steiner* a problémák gyökerét a jelenségek, folyamatok és más módszerbeli elemek kapcsolódási nehézségeiben látták. (29) A *transzdiszciplinaritás* még mélyebb összefüggésekre épít, ugyanis a tantárgyak

közötti fogalmi egységet is feltételezi. Egy másik meghatározás szerint az *interdiszciplinaritás* egyszerre pedagógiai megközelítés és módszer, olyan eljárás, amelyik két vagy több tudományágat hoz össze közös problémakör alapján (például az orvostudományt és az építészetet). Így az elkülönült területek hatással lehetnek egymásra. Az ilyen típusú interaktív kapcsolat a multidiszciplináris megközelítésekre nem jellemző, a tartalmak és módszerek egymás mellé rendezése esetleges. (30) Ez a fajta élő és szerves összefüggérendszer, valamint a különböző területek közös pontjainak a megtanítása az interdiszciplináris oktatási stratégiák legfőbb erőssége. *Jacob* és *Klein* tovább bővítették a feltárandó terminus technikusok körét. Alapvetően az *interdiszciplinaritásból* indultak ki. Olyan integrációs technikaként írták le, amelyik több tantárgy metodológiáját és nyelvezetét alkalmazva központi témákat, folyamatokat, problémákat, témaköröket és tapasztalatokat foglal össze. A tudományterületek kapcsolatrendszerében nem állítottak fel szélső értékeket, szerintük a fent említett fogalmak csak megközelítéseikben mutatnak éles eltérést. Új terminológiát vezettek be: a *keresztiszciplinaritást*, amelyik más tantárgyak szemszögéből nézi az integrálandó területet. Például a zenét a fizika, a matematikát a történelem felől vizsgálták. A *multidiszciplinaritás* szerintük is néhány tantárgy egymás mellé helyezése, egy problémát helyez a középpontba, a folyamatnak nincs határozott szándéka az integrációt mélyebben megvalósítani. Így az összefüggések megvilágítása is esetleges. Ezzel szemben a *pluradiszciplinaritásra* épülő integráció a tantárgyakat úgy helyezi egymás mellé, hogy többé-kevésbé feltételezi egymáshoz való kapcsolódásukat is. Például a matematika és a fizika, valamint a francia és a latin kapcsolatában az esetlegességet eleve kizárja. A *transzdiszciplinaritás* a tantárgyak alkalmazási területe mögé néz, azaz egy-egy probléma köré szervezve egyszerre fejleszti az ismereteket és a képességeket. Jacobs a fent említett megállapításait elsősorban *Meeth* és *Piaget* 1970-es évekbeli kutatási eredményeire építette föl, míg *Klein* egy önévelés-történeti összehasonlító elemzést végzett. (31) *Marion Brady* munkáiban „ördögi körnek” nevezte az integrációs szintek fogalmi meghatározását. Szerinte érdemesebb az egyes tantárgyterületektől elrugaszkodni és egy új fogalmi kategóriát megalkotni. Egy tantárgyak fölötti rendszerben gondolkodott, mert úgy vélte, hogy az interdiszciplináris megközelítések problémáit a tantárgyak kikerülhetlensége okozta. Ez a fajta tantervi szétföredezettség csak egy új terminus, (supradiszciplinaritás), egy másfajta vizsgálati pont által válhat világossá. Olyan *holisztikus* tantervet képzelt el, amelyben a fogalmi hálók öt kérdéskör (hol, ki, mi, miért, mikor) köré szerveződnének. Ezek kapcsolatrendszere egyrészt megalkotja a tudáskategóriákat, másrészt segíti a környezethez és tapasztalatokhoz igazított látens tantervi elemek a tanítás gyakorlatában való megjelenítését. Szerinte az egyes tudományterületek szisztematikusan kapcsolódnak egymáshoz, így párhuzamosan is taníthatók. A fogalmi hálók tiszta képet nyújtanak a főbb kapcsolódási pontokról, az összefüggésekről és a részegységek kapcsolatairól. Szerinte a tantárgyak akár interdiszciplináris akár multidiszciplináris elrendezése nem oldja meg teljesen az egységesség problémáját. A fő akadály magában a rendezőelvben rejlik, hiszen eleve tantárgy-kategóriákra épít. Véleménye szerint a valóság ettől eltérően működik. Az időkeret, a környezet, a szereplők, a cselekvési minták és a különböző nézetek mentén lehetne felépíteni azt a fajta nagyobb, tudományok feletti, „metajellegű” fogalmi hálót, ami a tantervi integrációt az eddiginél jobban segítené. (32)

A korábbi hazai tanulmányok és pedagógiai lexikonok nem fordítottak nagy figyelmet az integráció fent említett építőköveire. Az a csekély számú szócikk, amely az egyes kézikönyvekben elvéve megtalálható volt, mégis jelzésértékű. Megmutatta, hogy az interdiszciplinaritás hazai kutatása még gyerekcipőben jár. A multi-, plura-, transz-, interkereszt- és szupradiszciplinaritások magyarázata helyett nagyobb fogalmi kategóriák hátterét vizsgálta meg. Üdítő kivételt jelentett *Mátrai Zsuzsa* 1990-ben megjelent tanulmánya, *Az amerikai társadalomtudományi nevelés történetéről*. Ebben a munkájában a szerző a különböző diszciplínák kapcsolódási lehetőségeivel is foglalkozott. *Wesley* és *Adams* kutatásait kiegészítve rész-

letesebben elemezte az integráció és a fúzió fogalmát. Úgy vélte, hogy a *fúzió* a tudományok struktúráját leképező, általában két tantárgy együtt tanítását jelenti, míg az *integráció* a gyermek érdeklődésére és társadalmi tapasztalataira épülő tantárgyszervezés. Az interdiszciplinaritást e két alapfogalom tudomány- és társadalomközpontú metszéspontjában, inkább a fúzióhoz közelebb állónak képzelte el. Szerinte „a fúzióhoz fűződő szorosabb rokonsága a háttértudományokhoz való szigorú kötődésben nyilvánul meg, a különbség pedig annyi, hogy az interdiszciplinaritás nem kettő, hanem több szaktudomány nézőpontjának, metodológiájának, problémaorientációjának együttes érvényesítését jelenti”. Ebből következik, hogy ez a fajta komplexitás teremtheti meg azokat a gyakorlati elemeket, amelyek összekötötétet jelentenek a fúzió és az integráció között. (33) Egy másik vélekedés szerint „az interdiszciplinaritás lényegében rendszerelméletből fakad, annak természetes szüleménye, mely napjaink egyik leghatékonyabb metodológiai irányzatának bizonyult a természetben, társadalomban és az emberi gondolkodásban létező rendszerek, a közöttük levő viszonyok, kölcsönhatások szinkronikus és diakronikus tanulmányozása szempontjából egyaránt”. (34)

Az integrációs tantervek modelljei

A fogalmi háttér tisztázása után a tantervi integráció számos modellje született meg a kilencvenes években. A legalaposabb elemzéseket a kutató számára *Jacobs, Fogarty* és *Klein* interdiszciplinaritásról szóló művei nyújtják. A struktúrákat összegezve az alábbi modelleket érdemes alaposabban is megvizsgálni:

I. Különálló tantárgyak esetében

1. Töredezett
2. Összekapcsolt
3. Közbeékel

II. Néhány tantárgy keresztezésekor

1. Sorrendbe tett
2. A feladatokat megosztó
3. Hálós
4. Átszőtt
5. Integrált

III. A tantárgyak komplex megközelítésekor

1. Mélyített
2. Hálózatos.

Az első csoportba tartozó modellek a tananyag-elrendezés hagyományosabb lehetőségeit mutatják be. *Fogarty* és *Jacobs* szerint meg kell különböztetni a teljesen atomizált és a tantárgyi kapcsolódás bármilyen halvány jelét felmutató tantervi modulokat. A tudomány teljes leképezését nyújtó, *töredezett* típus legnagyobb előnye a kutatók szerint az, hogy illeszkedik a tanár már megszerzett szakismereteihez, az egyetem által nyújtott tudományos világhéphez. Taníthatósága így nem okoz gondot, hiszen a rendelkezésre álló taneszközök illeszkednek ehhez a szerkezethez. Könnyű szétosztani a feladatokat, hiszen egyértelmű, hogy kinek milyen kompetenciája van. A tanulói ismeretek értékelése-ellenőrzése megtervezhető, bár a képességek mérése komoly problémát okoz. A témakörök kapcsolása, a tananyagban jelentkező átfedések, a tanár lényegre törő tanítási gyakorlata és a szűkös időkeretek az atomizált rendszer ellen mérsékeltlen ható tényezők. Az *összekapcsolt* és a *közbeékel* szerkezetű tantervek típusai gyakran keverednek. Ennek oka a témák és fogalmak véletlenszerű kapcsolódása. E két szerkezet csekély mértékben, de biztosítja az esélyét az azonosságok és átfedések felismerésének. Nagyobb aktivitást feltételez a tanuló részéről, bár a képességek, folyamatok és a tartalmak között az összefüggések felismerése még esetleges. A tanulói teljesítmények értékelése bonyolultabbá válik. Az 1960-as, 1970-es évek ún. „ABC-leves” (SAPA, ISCS, SCIIS, BSCS) természet-

tudományos tantervei ezeket a tantervi struktúrákat követték. (35) Napjainkban a CHEM-COM (Chemistry in the Community Project) és a TSM (Technology, Science, Mathematics) projekt mutat fel hasonló vonásokat. Az interdiszciplinaritás szempontjából a tantárgyakat keresztező tantervi típusok jellemzőinek a megismerése lényegesebb. A *sorrendbe tett* típus azokra a szélesebb területekre helyezi a fő hangsúlyt, amelyeket a különböző tantárgyakban párhuzamosan, egymás mellett tanítanak. Ilyen például az ipari forradalom kora, ahol az irodalmi, történelmi, természettudományos és technikai ismeretek egyaránt megjelennek, a gőzgép feltalálásától a helyzeti és mozgási energia fogalmán keresztül a társadalmi és gazdasági folyamatok elemzéséig. A sorrendbe tett, szélesebb témák alkotják az integrációs tanterv központi részét. Fogarty és Jacobs szerint ennek a tantervi szerkezetnek a mérlegelésénél figyelembe kell venni azt, hogy a tananyagot szélesege mentén csökkentni, ám mélységében többet nyújt. Ezért több tervezési idő jut az egyes leckék tanítására, ami a képességfejlesztés elengedhetetlen feltétele. A témakörök óraszámainak az elosztása a tantestület konszenzusát kívánja meg. Az óraszámok lehetővé teszik a tanulók önálló ismeretszerzését is, amely az összefüggések jobb megértését szolgálja. A *feladatokat megosztó* tantervi típus a csoportos tanítás módszerére épül. A korábban már említett tanítási technika értelmében két vagy több tantárgyi szakasz közös tanítása érdekében állnak össze a tantestület tanárai. Az időtervezésnél és a tananyag elrendezésénél főként a képességfejlesztésre és a tantárgyközi folyamatok sokrétű bemutatására koncentrálnak. A tantestület tagjaitól már ez a munkafolyamat is nagy együttműködést kíván meg. Meg kell állapodniuk azokban az értékelési elvekben, amelyek az interdiszciplinaritást hivatottak mérni, különös tekintettel a tantárgyközi képességekre és fogalmakra. A hálós tantervi szerkezet esetében egy fogalom vagy témakör a tanterv központi részévé válik, és a tantárgyak rendszere ezek köré háló formájában rendeződik. Ilyen kulcstéma lehet a globális problémák halmaza, vagy például a *Változások* tantervi blokk, ami számos alkalmazási lehetőségét nyújtja a megtanult tantárgyi ismereteknek. Sok STS és környezeti nevelési program hálós szerkezetű. A tantárgyfüggő taneszközök sora azonban nem illeszkedik a központi témák köré. Az értékelési elvekben is nehéz a megállapodás, hiszen nehezen dönthető el, hogy résztematikaként vagy a fogalmak és képességek mentén ellenőrizzük-e a tanulói teljesítményt. Az *átszótt* integrációs tantervi szerkezet ezt a dilemmát feloldja, hiszen a komplex gondolkodási, tanulási és kutatási képességeket tekinti a tanterv központi, összetartó erejének. A multimédia fejlődésével, az adatbázisok elérhetőségével a tanulók is aktívabban kapcsolódnak be a tanulási folyamatba. Meg kell azonban említeni, hogy ezzel együtt fennáll a veszélye a szaktárgyi ismeretek csökkenésének. A kellő egyensúly megteremtése érdekében a tanárnak fokozottan kell alkalmaznia a szociálpszichológia, a fejlődéslélektan és a kognitív pszichológia új kutatási eredményeit. Az *integrált* típusú tanterv is a csoportos tanítás módszerén alapszik. Elsősorban az amerikai középiskolai tanítási gyakorlatban, az STS-kurzusok keretén belül honosodott meg. Kiemelten problémaérzékeny, folyamatközpontú tanterv, ami egyben a szerkezet hátránya is, hiszen az elsajátított ismeretek és képességek csak egy szűk problémára korlátozódnak. Az iskolafokozatok értékelési rendszerének az egymásra épülése is nehézségbe ütközik, hiszen a szaktárgyi és az integrált értékelés elvei ellentmondanak egymásnak. Ennek ellenére az integráció kapuit még szélesebbre nyithatjuk. A *mélyített* típusú modell egy gyerekközpontú tantervi elképzelés, hiszen a tanulói tevékenységeken és tapasztalatokon alapszik. Az információ összegyűjtésének, használatának és feldolgozásának a képességét erősíti. Ez a szerkezet főként az orvostanhallgatók tanterveire volt jellemző. A tantárgyak ebben az esetben egy mátrixot alkotnak, melynek egyes elemei már a közép- és az alsó fokú oktatásban is megtalálhatók. Speciális tanítási és tanulási képességeket kíván meg, ami a tanárképzésre is hatással van. A tanulási folyamat minőségéről azonban megoszlanak a vélemények. A tanulóknak nagy szabadságot biztosít mind a tananyag, mind a tanár kiválasztásában, ami a folyamat motivációs

hátterét is erősíti. A *hálózatos* modell a modern kor terméke, hiszen az Internet használatán alapszik. Célja a jövő kutatóinak képzése, ennek érdekében a tanulók különböző programokba kapcsolódnak be, és levelezéseket folytatnak az általuk kiválasztott résztémákról. Nagyon sok folyamatorientált STS-tanterv tartalmazza a hálózatos tanterv egyes komponenseit. A tantervi szerkezet működéséhez azonban elengedhetetlenül szükséges a közös standardok meghatározása. Ebben az esetben a tanári szerepkör irányító, segítő jellegű. A michigani egyetem Zöld Projectje és a cambridge-i Oktatáskutató Intézet által kidolgozott tantervek voltak az „első fecskék”, amelyek a hálózatos integrált tantervi szerkezetben épültek fel.

Az integrációra épülő tantervek különböző csoportosításai az interdiszciplinaritás mélyebb elemzését is elősegítik. Az mindenestre világossá vált, hogy tiszta, egyértelmű szerkezettel ritkán találkozhatunk az oktatási gyakorlatban. Ez érthető, hiszen a tanárok zöme igyekszik az egyes típusok előnyeit összegyűrva alkalmazni. A struktúrákon keresztül azonban halványan kitapinthatók egyrészt valamiféle közös gondolkodási alapra utaló jelek, másrészt az interdiszciplináris tantervek típusait is megkísérelhetjük felvázolni. A fent említett integrált tantervi csoportok az alábbi szerkezetépítő elemeket tartalmazták: a tananyag, a tevékenység, a teljesítmény, a tanuló, a folyamat és a módszer. A felsorolt kategóriák keveredése, egymástól eltérő hangsúlyozása adta az egyes modellek közötti különbségek jelentős részét. A tantervi csoportosítások egy része ennek alapján megkülönböztetett keret-, tevékenység-, tapasztalat-, tananyag- és összefüggéstanterveket. Így a tananyag-elrendezési elvek és strukturális megközelítések két logikai folyamatot is megvilágítottak. Először, amikor a különböző tantárgyak, tudományterületek tartalmát tekintjük a tantervünk fő rendező erejének (történelem, közgazdaságtan, kémia, matematika). Másodsorban a tanterv fókuszát a tanulói érdeklődés, a szükségletek és problémák is alkotják (társadalmi problémák: például erőszak, emberi jogok, túlnépesedés stb.) Az első megközelítés esetében a tanterv legtöbbször a természettudományos, a matematikai, a humán területek, a gyakorlati és a társadalomtudományos tantárgyak egyensúlyára épül fel. A tanterv ellenőrzése is ezt a hierarchiát követi, hiszen az egyes elemek az iskolák értékelési rendszerére is hatással vannak. Az ismeretek középpontba helyezése a tananyag és teljesítményközpontú tantervek esetében jelentős, míg a képességek mérésének az igénye főként a tanulóközpontú, a folyamatorientált és a módszerekre épülő tantervekre jellemző. A fogalmak értékelése általában a tevékenységközpontú tanterveknél jelentkezik, de ez az az elem, ami minden típusnál előfordulhat attól függően, hogy szaktantárgyi, komplex vagy problémaközpontú fogalmakról van szó. Nem célszerű egy-egy szerkezet mellett lándzsát törni, hiszen a gyakorlat is azt mutatja, hogy a modellek előnyei gyakran keverednek a tanítás során.

Az interdiszciplináris tantervi modellek

A fent ismertetett tények birtokában az interdiszciplináris tantervi modellek alábbi típusait érdemes elemezni:

1. ernyőszerű;
2. tematikus, problémaközpontú;
3. meghatározott nevelési programra szerkesztett;
4. módszerre épülő;
5. képességekre épülő;
6. szerkezeti;
7. összetett.

Az interdiszciplináris tantervek első típusa, az *ernyőszerű* modell. Az iskolai tanterv ebben az esetben egy vagy több ún. főtantárgy vezető szerepét hangsúlyozza. Ernýőszerűen foglalja magában a kisebb résztárgyakat. Ennek megfelelően közel áll a herbari-zilleri koncentráció és korreláció elméletéhez. Az ernýőszerű interdiszciplináris tan-

tervi modell kiemelten kezel egy-egy tantárgyat, tantárgyi blokkot vagy komplex tantárgycsoportot. Meghatározza a tananyag elrendezését, a fejlesztendő képességeket, éppúgy, mint az egyes témakörök óraszámait és a számonkérés formáit. Az iskolai pedagógiai programok filozófiai háttérét bontja tovább a tantárgyköziség céljainak megfelelően. A *Washburne* által kidolgozott Winnetka-rendszer már egy összekötő kapcsolatra (nyelvtan, irodalom, számolás) épülő tantervben gondolkodott. (36)

A Közgazdasági Politechnikum integrált társadalomismeret tanterve (szerzői: *Diósi Alojzia* és *Puskás Aurél*) rendezőelvének a történelmet tekinti. Torsten Husén szerint „a történelemben adva van annak a lehetősége, hogy a mai kognitív fregmentálódást és fel-daraboltságot ellensúlyozandó „összekötő elveket”, koherenciát biztosítson”. (37) Az ernyőszerű interdiszciplináritás a NAT Ember és társadalom műveltségterületének komplex feldolgozásában jelenik meg. A társadalmi, állampolgári, gazdasági és emberismereti követelmények az adott történelmi korszakba beágyazódva nyerneks életszerű megközelítést. Éppen ezért a tanterv sokoldalú készség- és képességfejlesztésre épít, változatos órávezetési technikákat kíván meg. A tantárgyközi szemléletmódot a tantervi részműveltségi területek jelenlétére való helyezése is biztosítja. A történetiség ebben az esetben egy folyamat, amely az egyes részműveltségi területek közös kapcsolódását jelenti. Az adott témák problémacentrikus feldolgozására törekszik, amely egyben különböző tanítási módszereket is megkövetel. Az ernyőszerű interdiszciplináris tantervi megközelítések az egyes *kereszttantervi* témákat vertikálisan és horizontálisan is igyekeznek beépíteni. Az Egry József Angol Tagozatos Általános Iskola képességfejlesztő és értékközvetítő kereszttanterve a környezeti és az állampolgári nevelés tantárgyi területeit igyekszik „hosszában” és „keresztben” ötvözni. A munkacsoport (*Barna Zsolt, Seregély Tünde, Susa Ágnes, Szabó Tamás, Szetlik Krisztina, Szigetvári Ágota* és *Zengő Balázs*) által kidolgozott tanterv egyrészt összehangolt, széles körűen egyeztetett értékelési elveken, másrészt alapos tanári együttműködésen alapul. A vertikális felépítés téma szerinti és követelményekre épülő, míg a horizontális szerkezet évfolyamblokkokra alapoz. Ennek megfelelően a tantervcsalád két részből áll. Az első blokk négy műveltségi területet tartalmaz, a második rész a közös követelményekre épít. A kereszttanterv hat témát (Tágu-ló világunk; Energia; Ember; Rendszerek; Víz, talaj, levegő; Kommunikáció) ölel fel. A tanterv az alábbi szerkezeti egységeket tartalmazza: a téma megnevezése, évfolyamra lebontott tanítási célok, követelmények és tartalom, tanulói tevékenység, tanítási módszer és értékelés. Az ernyőszerű, kereszttantervi interdiszciplináritás megvalósulása érdekében az egyes témakörök tantárgyi kapcsolódási pontjait (Ember és társadalom–történelem és állampolgári ismeretek, osztályfőnöki; Ember és természet–környezetismeret; Biológia és egészségügy; Kémia; Fizika; Földünk és környezetünk–földrajz; Informatika) is felvázolták a szerzők. A Civizmus tanterv (*Szabó Ildikó*) a modern társadalomtudományokat tekinti kiindulópontjának, így a társadalmi, gazdasági és állampolgári ismeretek követelményeit igyekszik az alábbi témák köré felfűzni: Az ember társas lény; Kapcsolatok másokkal és a világgal; Hazánk Magyarország; Összetartozunk; Lakóhelyünkől a nagyvilágig; Enyém–tied–övé–mienk; Tagolt társadalom; A társadalom és az állampolgár viszonya; A gazdasági tevékenység alapjai; Helyünk a világban. A vezető szerep az Ember és Társadalom műveltségi blokkon belül a jelenismeretrel illeti meg. Az ernyőszerű interdiszciplináritás esetében az alábbi előnyöket és hátrányokat érdemes végiggondolni:

- közel áll az iskola hagyományos tantárgyi szerkezetéhez, így a pedagógusok már megszerzett szakismereteire épül;
- a jelenlegi órarendi keretek kisebb korrekciójával is megvalósítható;
- az iskolák pedagógiai programja az ernyőszerű főtárgyakat is meghatározza, így a nevelőtestület konszenzusa megeremthető;
- a tantárgyi összefüggéseket főként tartalmi oldalról közelíti meg;
- az interdiszciplináritás csak foltokban jelenik meg a tanulási–tanítási folyamatban;

– a jelenleg használatos tankönyvekhez és taneszközökhöz illeszkedik.

Az interdiszciplináris tantervi modellek második típusa nem a fő- és melléktantárgyakat tekinti elsődleges szervező erőnek. Az elrendezési szempont egy szélesebb témakör köré szervesen illeszkedő probléma vagy tanulói tevékenység. Így egy *problémára épülő, tematikus* interdiszciplináris tantervről beszélhetünk. Az ún. beolvasztásos tanterv (incorporated curriculum) esetében „a tananyag egy-egy probléma köré szerveződik, és nem a hagyományos tanterv tantárgyi struktúrája szerint”. (38) Mivel a tananyag-elrendezés középpontjában nem tantárgyak és leckék állnak, így a problémák mentén történő építkezés a tantárgyköziség tantervi megtervezését is megkönnyíti. A szélesebb, átfogóbb témák a nagy történelmi korszakok (középkor, reneszánsz, felvilágosodás stb.) bemutatása mellett leginkább egy Európa stúdiumra épülnek. Az Európa-téma magában hordozza a földrajzi, a történelmi, az irodalmi, a képzőművészeti, sőt még a természettudományos ismeretek egy részét is. A Kapcsolódás Európához keresztantervi terület tantervi megjelenítése során a tanulók ismereteket szereznek Európa történelméről, földrajzáról, az Európában végbemenő fontosabb gazdasági, társadalmi, politikai folyamatokról. Megismerik a közös európai kultúra történelmi gyökereit, az európai demokratikus értékrendet. A tanterv fontos tartalmi eleme az európai integrációs szervezetek működésének a bemutatása. Lényeges célkitűzése a kommunikációs képesség fejlesztése, a tanári–tanári, a tanári–tanulói és a tanulói–tanulói együttműködés. Az idegen nyelvek ismerete és az informatikai alapok elsajátítása szintén fontos követelménye egy európai stúdiumnak. Skóciában a Tantervi Tanács az 1980-as évektől az 5–14., a 14–16. és a 16 év feletti korosztály számára számos tantervi programot dolgozott ki. Az ún. középiskolák feletti, a nem kötelező oktatás számára jelenleg fejlesztés alatt álló 16+ program végleges formába öntését a Szakképzési és a Vizsga Tanács végzi. Ennek fontos része egy 40 órás európai tudományos blokk, amely keresztantervi területként az alábbi témaköröket tartalmazza: Élet és munka Európában; Környezeti folyamatok; Konfliktus és együttműködés; Európa és a fejlődő világ. Az egyes fejezetek a tanulók érdeklődésének megfelelően az állam, a politika, a gazdaság, a jog és a környezetvédelem kérdéseivel foglalkoznak. A Tantervi Tanács által elkészített dokumentumok támogatják a keresztantervi megoldásokat, mint az interdiszciplináris tantervi megközelítés egyik formáját, a vállalkozás, a környezet, az európai dimenzió, a nemi öntudat, a média, a multikulturális és az antirasszista témák megjelenítését az oktatásban. (39) A kanadai Integrált Tudomány forráscsomag az alábbi keresztantervi megoldásokat javasolja: Képességek a tantervben; Munkába állás; Környezet és Fenntarthatóság; Az angol mint második nyelv; Az első nemzetállamok kialakulása; Nemi egyenjogúság; Információs technológia; Média-oktatás; Multikulturalizmus és antirasszizmus; STS (Tudomány-Technológia-Társadalom); Speciális szükségletek. A tanterv szerkezete a tananyag, a tanulási folyamat, az oktatási módszerek és az értékelési elvek széles körű leírását tartalmazza.

A mindennapi élet és a kulturális életégségek mentén tervezett művelődéstörténeti tanterv érdekes példája a tematikus, problémaközpontú tantervi típusnak. Az *Arató László* és *Pála Károly* problémacentrikus irodalomtanítási modelljéhez igazodó elképzelés 4–6 órás altémák alapján ún. *fókuszokba* (művelődéstörténet, kulturális megközelítés) rendeződik, így nagyon közel áll a moduláris típusú tantervi szerkezethez. A tanterv művészeti, irodalmi, történelmi és tudománytörténeti elemeket illeszt össze. Ezt az alábbi témakörök is jelzik: Az anyagok élete; A nyugati szerzetesség; Két világ határán: Villon; A modern nő; Az ópium; New York a két világháború között; Sport és politika. A fejezetek tanítása tantárgyközi megközelítéseket igényel, a fókuszok valóban keresztmetszetét nyújtják az egyes tantárgyaknak. (40) Hasonlóképpen a művelődéstörténet köré szerveződik a Budai Képző és Gyakorló Iskola tantervcsaládjának Ember és Társadalom tanterve (*Demeter Katalin, Vész László*). Az irodalmi és történelmi hősök köré épített modulszerű blokkok egyensúlyba helyezik a nemzeti és az egyetemes kultúra értékeit. A tanterv fő témakörei: Társadalomismeret; A történelemismeret forrásainak használata; A vallási

tanítások, erkölcsi példázatok; A Kárpát-medence régmúltjának emlékei; A magyarság eredete; Tájékozódás a Kárpát-medencében határon innen és túl; Hősök, alkotók; Események a magyarság küzdelmes múltjából; Történelmi emlékhelyek; Iskola és társadalom.

Komplexebb megközelítésű a newtowni középiskola tanári csoportja (*Joyce Hannah, William Manfredonia és John Percivalle*) által kidolgozott humán tantervi blokk. Ennek középkori fejezete a mítoszokkal, történetekkel, legendákkal éppúgy foglalkozik, mint a fontosabb vallási és társadalmi kérdésekkel, az alkímiával, az építészeti stílusokkal, vagy *Marco Polo* utazásaival. Így a történelem, a társadalomismeret, a földrajz, a zene, a tánc, a vallás, a filozófia, a matematika és a természettudományos ismeretek egy olyan folyamatba ötvöződnek, amely komplex gondolkodási képességeket fejleszt. *Judith C. Gilbert* vezetésével egy 3–5 fős tanári csoport a tanulói érdeklődési körök mentén szervezte meg az interdiszciplináris témákat. Tantervi egységeik középpontjában a dinoszauruszokkal és az űrhajózással foglalkozó résztémák álltak. Az őslények témakörét múzeumlátogatással színesítették, az űrhajózásról szóló blokkban hőlégballon-bemutatót tartottak, űrhajót és űrállomást építettek sok egyéb más jellegű tevékenység mellett. Az adott problémára épülő, egy szélesebb téma mentén szerkesztett tantervi típus az alábbi előnyökkel és hátrányokkal rendelkezik:

- a szélesebb témaválasztás (lásd Európa) az interdiszciplinaritást mélyebben ragadja meg, mint az ernyőszerű típus;
- a problémák mentén történő tantervi építkezés nem pusztán a tantárgyi koncentrációt helyezi más aspektusba, hanem a képességfejlesztést is erőteljesebben valósítja meg;
- a tanárok szaktárgyi és módszertani ismereteinek a bővítését kívánja meg, ami egy folyamatos továbbképzési rendszer megszervezését igényli;
- a jelenleg használatos, tankönyvekhez és taneszközökhöz kevésbé illeszkedik;
- több tanár együttműködését, szakmai konszenzusát kívánja meg.

A fent említett típusokhoz képest komplexebb változat, amikor a tantárgyköziség egy meghatározott nevelési elv mentén jelenik meg. Ilyen egységes filozófiai program a *globális nevelés* elmélete. A globális nevelés alapelképzeléseihöz illeszkedő interdiszciplináris tantervi típusok közül figyelmet érdemel a *Mary-Wynne Ashford* és *Paul F. Thomas* által kidolgozott kanadai társadalomtudományi tanterv. A globális nevelés gyakorlati alkalmazására épített tanterv fő alkotóelemei: a környezet, a fejlődés, a béke és az emberi jogok, valamint az információ felhasználása. Az általános iskolai képzésben az alábbi központi témák köré szervezik a tananyagot: a család, a társadalom, a családi és közösségi kapcsolatok, a társadalom és a környezet, a kultúrák és a kanadai etnikumok bemutatása. A hangsúly az összefüggések és a kölcsönös egymásrautaltság bemutatásán van. Az alabamai egyetem munkacsoportja (*Dorothy J. Skeel, Charles L. Mitsakos és Winston E. Turner*) szintén a globális nevelésre épülő interdiszciplináris kísérleti programot dolgozott ki az általános iskolák számára (*Children and the World*). Az elképzelések szerint a programot különböző tárgyi és személyi feltételekkel rendelkező, eltérő földrajzi környezetű iskolákban próbálták ki Marylandtól Virginián keresztül Washingtonig. A hároméves tapasztalatok birtokában lehetőség nyílt a társadalomtudományi területek sikeres integrációjára. A tanterv szerkezete némileg eltér az eddig bemutatott programokétól. A tanítási célok az alábbi orientációs pontok köré szerveződtek: ismeretek, attitűdök, értékek és képességek, felelősségteljes állampolgár és kölcsönös függőség. Ennek megfelelően a tantervi előírásokat differenciálták az attitűdöket erősítő (interdependencia, különbözőség, közös problémák, konfliktusok és realitások, alapvető értékek, változások, egyéni tapasztalatok), az értékeket körülíró (együttműködés, igazságosság, felelősség, életszínvonal, konfliktusmegoldás), az ismeretszintű (főként a kultúrák különbözősége szempontjából, a változások szerepe, a víz és a levegőszennyezés, az élelemhiány, az energia, a források kimerülése, az egészség, az oktatás, a konfliktusok, az erőszak, az emberi jogoktól való megfosztottság, a városiasodás és az ipari társadalom) és a képességeket leíró követelményekre (analízis, döntéshozatali, problémamegoldó). A Prince George Megyei Iskolák Társada-

lomtudományi programja már az alabamai elképzeléseket igyekezett a gyakorlatba is átültetni. Tantervük meghatározta az adott évfolyamon tanított témákat, ezt leckékre bontotta le, majd hozzárendelte a tanulói tevékenységeken keresztül fejlesztendő képességeket.

Évfolyam	Téma	Leckék	Képességek
5.	Az amerikai emberek a múltban és a jelenben.	Az amerikai emberek alkotmányos jogai és kötelezettségei. A gazdaság helyzete a gyarmatosítás idejében és napjainkban.	Információgyűjtés olvasmányokból; tények megszerzése grafikonokból és ábrákból; a probléma tisztázása és megoldása; különböző szintű következtetések levonása.

1. ábra

A Prince George Megyei Iskolák globális tantervének szerkezete

A táguló környezet elve alapján a tanulók előbb szűkebb környezetüket (osztály, család, közösség, lakóhely) tanulmányozták, majd az ország-régió-világ hármasa következett.

A tantervet széles körű értékelés egészítette ki, amely a globális nevelés különböző céljainak a megvalósulását vizsgálta. A mérések során kapott tanári és tanulói válaszok bebizonyították a globális nevelésre épülő integráció sikerét a társadalomtudományi tantárgyak területén. A globális értékrend kialakítása számos tantárgyközi előnnyel kecsegtet. Az emberi és gyermeki jogok ismerete, a globális tartalmak alapjainak tanítása növeli az integrációs oktatási lehetőségeket. *Nagy József* proszocialitásnak nevezi a globális értékrend meghatározó elemét. Szerinte ez „a másik ember, a csoport és a másik csoport, a társadalom és a másik társadalom, az emberi nem túlélését, létfeltételeinek javulását szolgáló, segítő életmódként értelmezhető”. Így ez a folyamat interdiszciplináris jellegű, hiszen a globális szociális értékrend kialakítását célul tűző tanterv fókuszába az „egyéni, a nemzetiségi, a nemzeti és a társadalmi szociális értékrendek” mentén felépülő ismeretek és képességek kerülnek. (41) Ebben az esetben a közös műveltségi alapot a globális és a helyi ismeretek egyensúlya biztosítja. A globális nevelésre épülő interdiszciplináris tantervi célok megvalósulása esetén a tanulók személyes tapasztalatot gyűjtenek az egymásraltaltság különböző formáiról, figyelemmel kísérik a tömegkommunikációs eszközökben megjelenő legfontosabb „globális és lokális” híreket, megbeszélnek a különböző kultúrák értékeit, nyitottá és toleránsná válnak egymás iránt. Kialakul egy tantárgyak feletti ún. globális látásmód, amely kellő felelősségérzettel párosul. Az ilyen típusú tantervek előnyei és hátrányai az alábbiak:

- az iskola pedagógiai programjához koherensen illeszthető;
- pedagógiailag alaposan kidolgozott curriculum, ami egy komplex, egymásra épülő tankönyv és taneszköz kínálatot is kialakít;
- közel áll a tanulói tapasztalathoz, ezáltal egy gyakorlatias, tevékenykedtető oktatás elemeit hordozza magában;
- a tanterv gyakorlati megvalósítása sokrétű pedagógiai és pszichológiai ismereteket kíván meg;
- a tanár a már korábbi megszerzett szaktantárgyi ismereteit komplex elemekkel bővíti, kiegészíti. Ez a tanártovábbképzés rendszerét is befolyásolja;
- a tanterv tervezése, bevezetése és értékelése a tanárok egymás közötti erőteljes együttműködését feltételezi;
- speciális ellenőrzési-értékelési rendszert kíván meg;

– épít a társadalmi és szülői együttműködésre. Az iskola tanítási időn kívüli tevékenységeit, ún. extracurriculáris területeit szélesíti.

Egy másik típusa az interdiszciplináris tantervi szerkezetnek, amikor a tananyag elrendezésének a középpontjában egy tanítási módszer áll. Ilyen lehet például egy *projekt-módszerre* épülő interdiszciplináris tanterv. Magát az eljárást a *Pedagógiai Lexikon* átdolgozott kiadása az alábbiakban határozza meg: „A tanulók érdeklődésére, tanárok és diákok közös tervező és kivitelező tevékenységére építő pedagógiai-didaktikai módszer. A megismerő folyamatot olyan komplex feladatok-projektek-sorozataként szervezi meg, amelyek középpontjában egy, többnyire gyakorlati természetű, a mindennapi élethez kapcsolódó probléma áll. Leképezve minden valós probléma komplexségét, az egyes projektek a feldolgozandó témát minden vele kapcsolatban összefüggésében (történeti aspektusával, kultúrhistoriái vagy néprajzi vonatkozásával, műszaki és technikai jellegzetességeivel és vonzataival, tudománytörténeti kapcsolódásaival) együtt teszik a tanulási-megismerési folyamat tárgyává. A folyamat alanyává pedig a tanulót teszi azzal, hogy a tervezés, kivitelezés és ellenőrzés egész folyamatában a pedagógus felelős partnereként, egyenrangú társaként tételezik. A feladat nem egyszerűen a probléma megoldása, hanem a lehető legtöbb vonatkozásnak és összefüggésnek a feltárása, amely a való világban az adott problémához szervesen kapcsolódik”. Hortobágyi Katalin *Projekt Kézikönyv* című tanulmányában számos projectmódszeren alapuló oktatási elgondolást hoz fel példának. A tervezetek közös törekvése a tanulói gondolkodáshoz és tapasztalathoz illesztett tanítási gyakorlat megvalósítása volt. A tanterv egy-egy komplex feladat megoldását helyezte az előtérbe. A hangsúly az ismeretekről a tanulói tevékenységekre helyeződött át. Hortobágyi szerint „ha házépítésbe fogtak, a ház volt a cél, s nem az, hogy megtanuljanak számolni, mérni, vízszintezni.” Éppen ezért a project-módszerre épülő interdiszciplináris tantervek a tanulói személyiségfejlesztésre is nagy gondot fordítottak. Ennek megfelelően a már említett Hortobágyi-könyvben felsorolt projektek (Matematika és művészet; A reneszánsz; „Éljen a forradalom!”; A szénhidrátok; A gyógynövények–természetes gyógyszerek; Statisztika–projekt stb.) alapos előkészítő munkát igényelnek. A project-módszerre épülő interdiszciplináris tantervek éppen ezért inkább a részletesebb tantárgyi programokhoz hasonlíthatnak. Hiszen a makrotantervi elemeken túl (célok, feladatok, követelmények, tananyag, óraterv, értékelés, taneszközök) fel kell tüntetni a project segédanyagait, költségét, időtartamát, a résztvevők körét, a feldolgozás menetét, a háttérismertek tantárgyi lebontását, az értékelés menetét és a munka várható eredményeit. (42) A holland *Egy város a középkorban* (Brugge) projekt a munkáltató-tevékenykedtető módszer keretén belül ötvözi a földrajzi, történelmi, irodalmi, technikatörténeti, művészettörténeti, zenei, gazdasági, matematikai-statisztikai és a történelem segédtudományi (oklevéltan, címertan, stb.) ismereteket. A közös kapcsolódásai elem maga a középkor és a városfejlődést. A korszakot a diákok egy jellegzetes középkori város komplex elemzése alapján vizsgálják meg. Az egy nevelési módszerre épülő interdiszciplináris megközelítésű tantervek előnyei és hátrányai:

- a tantárgyi összefüggések felismertetését a tanulói tevékenykedtetésen keresztül éri el, ezáltal biztosítja a program sikerét;
- elősegíti a komplexebb személyiségfejlesztést, hiszen az ismeretek, a képességek és az előzetes tanulói tapasztalatok egyensúlyára épít;
- sokrétű tanítási, módszertani kultúrát kíván meg;
- alapos, mindenre kiterjedő tanári felkészülést igényel;
- bizonyos esetekben a tanterv megvalósításához speciális személyi, tárgyi és anyagi feltételek szükségesek;
- a csoportos tanítás (az órarendi vonatkozásokon túl) differenciált óravezetési technikákat kíván meg;
- a jelenleg használatos tankönyv- és taneszközkinálathoz csak kis mértékben illeszkedik;

– speciális értékelési rendszer kidolgozását igényli.

A *komplex képességfejlesztést* megcélzó tantervi modellek alkotják az interdiszciplináris típusok következő fajtáját. Napjainkban a tantervek tervezése a tantárgyak integrációjában előtérbe helyezte az önállóság, az önellenőrzés, a kezdeményező-készség, a rizikó- és felelősségvállalás, a kreativitás és az ügyesség képességének a fejlesztését. *Mihály Ottó* szerint erre azért van szükség, mert a „jövőben az egyénnek egy dinamikus, gyorsan változó, sokféle problémahelyzetet, választási és döntési lehetőségek-kényszerek tömegét nyújtó élethelyzetben kell helytállnia”. (43) Nem véletlen, hogy a bevezetőben említett vitapontok egyike éppen a képességfejlesztés területét járta körül. Sajnálatos tény, hogy jelenleg ez a típus csak a természettudományos tantervek esetében fordul elő, az Ember és társadalom műveltségterület követelményrendszerét még nem sikerült a komplex képességfejlesztés elveinek megfelelően lefedni. Mégis érdemes a problémamegoldó, a kutatási, az analízis és szintetizáló képességeket előtérbe helyező interdiszciplináris tantervi típus előnyeit és hátrányait megvizsgálni:

- az önálló információfeldolgozás különböző területeit és módszereit fejleszti;
- az összefüggések megismertetését a képességek komplex használata biztosítja, ami a lexikális ismeretanyag csökkenésével jár együtt;
- a jelenlegi tankönyvekhez és taneszközökhöz nem illeszthető;
- alapos pedagógiai és pszichológiai ismereteket kíván meg;
- speciális tárgyi, személyi és anyagi feltételeket igényel;
- a tanároktól alapos felkészülést és továbbképzést kíván meg;
- speciális értékelési rendszer kidolgozását igényli;
- jobban épít a tanulók előzetes ismereteire, így a tévképzetek kiküszöbölésére is alkalmas;
- egy gyerekközpontú filozófiai programhoz illeszkedik.

A *tantervi szerkezetben* megnyilvánuló interdiszciplinaritást a *hálós*, a *spirális* és a *moduláris* tantervek esetében vizsgáljuk meg. A Fifti-Fifti program társadalomismereti tanterve (szerk.: Mátrai Zsuzsa és Szébenyi Péter) *spirális* felépítésű. Ez a fajta tananyag-elrendezési technika a már ismertetett modellektől eltérően nem pusztán a tananyagra, hanem a fejlesztendő fogalmakra, készségekre és képességekre is koncentrálna. Így az összefüggések egy spirálisan *bővülő* és *mélyülő* rendszere jön létre. A spirális tantervtervezési technika fontos célja, hogy „ne az egyes tudományok logikai struktúráját képezze le, hanem a tanulók érdeklődéséhez, tapasztalati köréhez, valamint fejlődési sajátosságaihoz egyaránt igazodjék”. (44) A földrajzi, gazdasági, társadalmi, néprajzi és technikai kulcsfogalmak közös rendszere biztosítja a program tantárgyközi jellegét. A tananyag logikai felépítésében a táguló környezet elve érvényesül, amely esetében „a tananyag elrendezése a gyerek látókörének fokozatos bővülését követi”. A tanterv spirális szerkezete a taxonómiai duális jellegű szerkesztését is lehetővé teszi, ami a követelmények fogalmakra és képességcsoportokra történő bontását jelenti. Az öt fogalomcsoport a következő:

1. tulajdonság, hasonlóság, különbség;
2. szabály, norma, törvényszerűség;
3. mozgás, változás, fejlődés;
4. hatás, kölcsönhatás, kölcsönös függőség;
5. tér, idő, mérték.

A spirális szerkesztés egyrészt a fogalmak évfolyamonkénti eltérő hangsúlyozásának a lehetőségét biztosítja, másrészt a múlt- és jelenismereti témaköröket is egyensúlyba helyezi. A fejlesztendő képességcsoportok (önálló ismeretszerzés és információnyújtás, mérlegelés és problémamegoldás, részvétel és együttműködés, tájékozódás a történelmi időben és térben) meghatározzák azokat a tanulói tevékenységeket, amelyek a problémamegoldó, kritikai és mérlegelő gondolkodás kialakulásának fontos elemei. A tantervi tematika „szökevényes és felcserélhető, és így strukturálisan is változtatható”. A szerzők

szerint ennek előnye, hogy „újabb és újabb témaösszefüggések kapcsolhatók be anélkül, hogy a kulcsfogalmak bővítése és mélyítése, a képességsoportok fejlesztése a későbbi iskolafokokozatok tematikájának előrehozásával és a gyerekek életkori sajátosságainak elhanyagolásával járna”. Ez a követelmények taxonimikus megfogalmazását igényli. A Társadalomismereti program szerkezete az alábbi elemeket tartalmazza: Alapelvek; Tematika, óraterv; Követelménykategóriák; Az egyes évfolyamok tanítási anyaga. A program további elemei a taneszközök használatával, az értékelési formákkal és a téma-feldolgozási, módszertani javaslatokkal foglalkoznak. A tantervi *modularitás* a NAT rész-műveltségi területei mentén is megvalósulhat, ami a teljes műveltségi terület komplex tanításának az esélyét foglalja magában. A Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Pedagógiai Intézet Nyíregyházi tantervcsaládja (szerk.:

Papik Péter) az Ember és társadalom műveltségi terület tervezésekor alkalmazza ezt a tananyag-elrendezési struktúrát. Az átfogó tanterv modulok segítségével biztosítja az interdiszciplinaritást az egyes *rész-műveltségi területek* (Társadalmi ismeretek; Társadalmi-állampolgári és gazdasági ismeretek; Emberismeret; Történelem) között. A tantervi egységek elrendezése a hagyományos tantervépítkezést tükrözi, hiszen tartalmazza az alapvető célokat és követelményeket, a tantervi modulok tananyagát, az órakereteket, a taníthatóság feltételrendszerét, a taneszközöket, és utal a korábban már megszerzett ismeretekre is. A moduláris interdiszciplinaritás másfajta megközelítést nyújtja a KOMP tantervcsalád 1–6. évfolyam számára kidolgozott társadalomismereti tanterve (szerk.: *Knausz Imre*). Ebben az esetben az egyes tantervi egységek (modulok) viszonylag

zárt tematikus egységet alkotnak. Az összefüggések láncolatát a *képességek* biztosítják. A szerzők a tananyag elrendezését háromféle modul segítségével hajtották végre. *Kötött* modulnak nevezték a tanterv azon elemeit, amelyek az alapkövetelményeket fedik le, így a tanítás fontos, kihagyhatatlan részét képezik. Az évfolyamok tantervi tematikájában a kellő rugalmasság biztosítására *alap* és *szabad* modulokat is terveztek, melyek a tanterv adaptálói számára kellő szabadságot biztosítanak az interdiszciplináris tervezés helyi megvalósításában. A 6. évfolyam őskor blokkját a szerzők komplex szerkezetbe helyezték. Ennek megfelelően fontos alapeleme a moduláris tantervnek a pedagógiai elvekkel foglalkozó részegység, ahol a szerzők a tanterv sikeres megvalósítása érdekében néhány kiemelt didaktikai alapelvet fogalmaztak meg. Ezek közül figyelmet érdemel a differenciálás elve, a pedagógus önállóságának elve, a közvetlen tapasztalatból való kiindulás elve, az eszköztudás elsődlegességének elve, a tanulói véleménynyilvánítás elve és a tanulásmódszertani tudatosság elve. A tanterv értékelésénél a szerzők kiemelt szerepet tulajdonítottak a megismerés, a tájékozódás és a tantárgyi szorgalom területeinek. A tanterv az alábbi kötött és alapmodulokat tartalmazza: Család és rokonság; Lakóhelyünk; A pénz világa; Életképek; Utazók, felfedezők, kutatók; Az ember nyomában. A szabad modulok az alábbiak: Szerencsés utat; Rövid írástörténet; Mi újság?; Nógrád megye. Az *ember nyomában* című 25 órás kötött modul ismeretanyagában és képesséfejlesztő követelményrendszerében kapcsolódik a biológiához (Az állatok viselkedése), az irodalomhoz

A spirális szerkesztés egyrészt a fogalmak évfolyamonkénti eltérő hangsúlyozásának a lehetőségét biztosítja, másrészt a múlt- és jelenismereti témaköröket is egyensúlyba helyezi. A fejlesztendő képességsoportok (önálló ismeretszerzés és információnyújtás, mérlegelés és problémamegoldás, részvétel és együttműködés, tájékozódás a történelmi időben és térben) meghatározzák azokat a tanulói tevékenységeket, amelyek a problémamegoldó, kritikai és mérlegelő gondolkodás kialakulásának fontos elemei.

(Mítoszok az ember eredetéről; Bibliai teremtéstörténet), a nyelvtanhoz (Kommunikáció), a technikához (Eszközhasználat), a földrajzhoz (Ősi lakóhelyek; Ősi városok), valamint régészeti, antropológiai és vallási kutatásokat kíván meg. Az így megjelenített interdiszciplinaritás az összefüggések megvilágítását és egy komplex világkép kialakulását egyaránt lehetővé teszi. A moduláris tantervek harmadik típusa a teljes integráció és az interdiszciplinaritás határmezsgyéjén helyezkedik el. A Fővárosi Pedagógiai Intézet tantervi munkacsoportja az Ember és társadalom műveltségi terület *Ösvény, tisztás, kilátó* című, kötött elemeket tartalmazó tantervét dolgozta ki. Az *ösvény* modul a kronologikus történelemtanításért felelős, ahol a múlt eseményei folyamatokban rajzolódnak ki. A szinkron áttekintések terepe a *terasz* modul, ahol egy-egy téma mélységében történő feltérképezése zajlik, lehetővé téve az interdiszciplináris megközelítéseket is. A *kilátó* modul a komplex elemzések, a jelen és múlt átfogó összehasonlításának a terepe. A görög történelem teljes vonulatán végighaladva a görög föld benépesítésétől a hellenizmus kialakulásáig zajló folyamat az ösvény modulban található meg. Az ókori demokrácia filozófiai, irodalmi és művészettörténeti megközelítéseit a tisztás tantervi egység tartalmazza. A kilátóban a demokráciák fejlődéstörténetének az összehasonlító vizsgálatáé a főszerep. Látható, hogy ebben az esetben a modulok korántsem függetlenek egymástól, mint a korábban bemutatott példák esetében. A moduláris tantervi példák alapján a modul meghatározása nyilvánvalóvá válik. Olyan tantervi ciklusról van szó, amely időigényét tekintve (az interdiszciplináris alapkursusokhoz hasonlóan) rövid szakaszú (15–20 óra), Knausz Imre szerint „önmagában is hasznosítható, releváns tudást ad”. Ennélfogva nem képesek egy atomjaira széthullott tantárgy minden aspektusát lefedni. Az egyes tantervi modulok komplex jellegűek, hiszen középpontjukban az egyes részműveltségi vagy tantárgyi területek legfontosabb összefüggései, átfogó jelenségei állnak. Így több tudomány (régészet, antropológia, nyelvtudomány, néprajz, földrajz stb.) metszéspontjában helyezkednek. A modulok nyitottsága inkább fogalmi készletükben és a bennük rejlő képességekben nyilvánul meg. Egy rugalmas tananyag-elrendezést biztosítanak, másfelől a tanulók érdeklődéséhez és tapasztalataihoz is közelebb állnak. (45) A hálós, spirális és moduláris interdiszciplináris tantervi szerkezetek előnyei és hátrányai:

- speciális tantervelméleti ismereteket kívánnak meg;
- az összefüggéseket a tantervi szerkezetek jobban kiemelik, a fogalomfejlesztés folyamata egyértelművé, tervezhetővé válik;
- gyakran megrekednek a tantervikidolgozás szintjén, nem jutnak el a gyakorlati megvalósulásig;
- nem illeszkednek a jelenleg használatos tankönyvekhez és taneszközökhöz;
- sokrétű (szakmódszertani, tantervfejlesztési stb.) továbbképzést, felkészítést igényelnek;
- a tantárgyköziség minden elemét fejlesztik, ezáltal a társadalmi hasznosságuk jelentős;
- a tanárok együttműködését, a kooperatív tanítási-tanulási technikákat helyezik az előtérbe.

A felsorolt interdiszciplináris tantervi típusok ritkán jelentkeznek ilyen tisztán és egyértelműen. A gyakorlat számos *összetett*, tantárgyközi jelleget is felmutató modellt hozott létre. Olyan struktúrákról van szó, amelyek a fent említett típusok *előnyeit* igyekeztek ötvözni. A legtöbb interdiszciplináris program ilyen. A problémaközpontú, meghatározott nevelési elvre és módszerre épülő és az ernyőszerű modellek előnyeit igyekszik ötvözni Paden város (West Virginia) Open Projectje. A gyakorlati ismeretek köré szerveződött program a Nyugat-Virginiai Egyetem támogatásával jött létre a környék általános iskolai oktatási gyakorlatát színesítve. A tanterv társadalomtudományi vonatkozásban a technika történetét dolgozza fel. Egyik résztémája az indiánok életének komplex, a fent említett területeket érintő vizsgálata. (46) A másik komplex tanterv a Centenáriumi Általános és Szakiskola munkacsoportja (*Berkó Judit, Gávris Éva, Marosi Józsefné, Vass Vilmos*) által kidolgozott globális program, amely a globális nevelés, a problémaközpontúság, a hálós és a spirális tantervek eddigi előnyeit igyekszik ötvözni. A tanterv struktúrája a tör-

ténelmi fejlődés adott szakaszából kiindulva a line of development szűkítésével, regresz-szív idő-megközelítéssel, az egyes globális csomópontok többszempontú vizsgálatát helyezi az előtérbe. A táguló környezet elvét követve a szűkebb helyi adottságoktól juttatja el a tanulót a globalitásokig, a probléma többszempontú elemzéséig. A tantárgyköziséget a hálós szerkezetben teszi átláthatóvá azzal a különbséggel, hogy az egyes kulcstémákhoz kapcsolódó követelményrendszert taxonomizálja. A spirálitás elvének megfelelően az egyes követelményszintek (ismeret, megértés, alkalmazás, a probléma megoldása) egymásra épülnek, mélyítve és bővítve ezáltal a tanulói ismereteket és képességeket. A munkacsoport az 1995-ben elvégzett budapesti és szegedi mérések eredményeit felhasználva az alábbi globális problémák köré építette fel a tantervi programját:

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. energiaválság; | 6. háborúk, terrorizmus, világbéke; |
| 2. környezetszennyezés; | 7. eladósodás, szegénység; |
| 3. világelelmzés, népességrobbanás; | 8. információáramlás; |
| 4. ökológiai válság; | 9. nemzeti értékeink ápolása; |
| 5. egészségrombolás; | 10. globális felelősség. |

A tanterv szerkezete makrotanterv és egy interdiszciplináris hálós modell ötvözete, hiszen az általános filozófiai bevezető után tartalmazza a főbb témaköröket, a tanítás céljait és feladatait, az órakeretet (külön részletezve a szabadon felhasználható sávokat), a tanulói teljesítmények értékelését és a hálós tantervek tantárgyközi ábráit. (47)

HÍRKÖZLÉS

- Olvassa el az információ fogalmáról és értékéről szóló olvasmányokat.
- Készítsen olvasónaplót *Történetek az információról* címmel (Morse-távíró, Neumann-számítógép, tévé, rádió)
- Csoportosítsa a nagy nemzetközi sajtóügynökségeket (AFP, Reuters, AP, UPI).
- Írjon fogalmazást *Postamaster voltam Augustus császár idején* címmel, és a modern hírközlési eszközök segítségével juttassa el ismerőseihez.

TÖMEGKULTÚRA

- Állítson össze tablót a könyv/kódex készítéséről.
- Gyűjtse össze kedvenc tévé- és rádióműsorait.
- Írjon fogalmazást *Családom és a tömegkultúra* címmel.
- Készítsen karikatúragyűjteményt a tömegkultúra különböző szintereiről.

Információáramlás

MESTERSÉGES INTELLIGENCIA

- Gyűjtse össze a számítógép használatának területeit.
- Készítsen riportot környezetében *Sakkozottam a számítógéppel* címmel.
- Alakítson ki kapcsolatot mesterséges intelligenciával.
- Ismerjen meg minél több, memóriát fejlesztő programot, társasjátékot.

MÉDIA

- Értelmezze a média fogalmát és területeit.
- Gyűjtse össze a médiával foglalkozó nemzetközi szervezeteket.
- Készítsen reklámot, hirdetést plakátot képi, szöveges, audiovizuális formában.
- Állítson össze egy programfüzetet lakóhelyének kulturális életéről.

2. ábra

Egy globális probléma taxonomikus tantervi hálója

A fenti tantervi példák alapján megállapítható, hogy az interdiszciplinaritás megjelenhet a tantárgyi területek között (magyar, történelem, ének, művészetek, természettudo-

mányos tárgyak), szerveződhet problémák, témakörök mentén (euro-atlanti csatlakozás, nagy korszakok-reneszánsz, középkor), lehet a közös rendező elv egy tanítási módszer vagy egy meghatározott nevelési elv (képessejfejlesztés, globális nevelés, projekt-mód-szer) és közvetítheti maga a tantervi szerkezet (háló, spirál, modul) is. (48) Ez a tananyag elrendezésének a technikáját is meghatározza.

Az interdiszciplináris tantervek tervezése

Bruner szerint a „tantervszerkesztés par excellence olyan vállalkozás, amelyben a tananyag és a módszer között szükségszerűen elmosódik a határ”. (49) Az integráció és az interdiszciplinaritás több-kevesebb jelét magukon viselő tantervi modellek már sejtetik azt a tényt, hogy megalkotásuk nehéz, összetett és időigényes folyamat. Elizabeth város-ka elemi iskolai interdiszciplináris tantervének kidolgozása a szerzők szerint 164 órát vett igénybe! Ezt Mihály Ottó is érzékelte, amikor az alábbiakat írta: „...az interdiszciplináris (multidiszciplináris) tudásstruktúrára alapozott integrált (komplex) tananyag kialakítása tudományosan is nehéz curriculum-tervezési feladatot jelent.” (50) Ennek ellenére a tantervkészítők számára *alapfeladat* a tantárgyak közötti hasonló vonások bemutatása, a kapcsolatrendszerek megvilágítása és az ismeretekben fellelhető összefüggések érvényre juttatása. Az integrációt különböző mértékben megvalósító tantervek is jelezték, hogy az összefüggések bemutatásának az erőssége eltérő lehet. Jacobs a tananyag-elrendezés fokozatait az alábbiak szerint építette fel:

1. egy tantárgyra épülő tervezés;
2. párhuzamos tantárgyi területek közös pontjainak figyelembevétele;
3. multidiszciplinaritás;
4. interdiszciplinaritás;
5. integrált nap tervezése;
6. komplex program.

Az interdiszciplináris témakörök, leckék jellegzetes vonásának Jacobs azt a közös pontot tartotta, amelyben a tanterv a nyelvi, matematikai, társadalom- és természettudományi területeket ötvözi. A tantárgyközi megjelenítés szerinte nem kíván meg egy teljes tanévet, erre néhány nap, hét, hónap, esetleg egy félév is elegendő. Ezáltal könnyebben illeszthető be az iskolai óratervebe, mint egy komplex, teljes tanévre kiterjedő integrált program. (51) Ennek érdekében pontosan megtervezett stratégiára van szükség, mert könnyen abba a helyzetbe kerülhetünk, mint az a dán csillagász, aki vizsgálódása közben beleesett egy gödörbe. Az újabb természettudományos modellek (2061, SS and C, STS) a tanítás tartalmáról annak folyamatára, mikéntjére helyezték át a tananyag-elrendezési hangsúlyt. Itt is igaz lehet az a hétköznapi megállapítás, hogy a kevesebb többet ér. (52) A tudatos tervezés érdekében az általános tantervelméleti és a speciálisan, csak az interdiszciplinaritással foglalkozó munkák egy egységes, minden elemében konzisztens lépéssorozatot tárnak a tantervkészítők elé. A folyamat fő alkotóelemei a tervezés, a részletezés, a megalkotás, a bevezetés és az értékelés. (53) McDonald és Czerniak, egy 1994-ben megjelent tanulmányukban, az interdiszciplináris tantervtervezés stratégiáját próbálták meg felvázolni. Davies 1992-ben megjelent munkájára hivatkozva a tantervfejlesztés tíz lépését írták le:

1. olyan lényeges, a tárgyra vonatkozó témák választása, amelyek közel állnak a tanulók érdeklődéséhez és felébresztik kíváncsiságukat;
2. világos célok és követelmények megfogalmazása a tanulók felé a tanulás motivációs hatását is erősíti;
3. a témakörök és tevékenységek széleskörű variációjának (egyéni munka, előadás, interjú, esszé, kirándulások, viták, filmvetítések és kisebb és nagyobb csoportmunkák) összegyűjtése;

4. a tanulók szabad választási lehetőségének biztosítása a témakörök, a projectek és a tevékenységformák tekintetében;

5. a komplex tanítási-tanulási tevékenységek elvégzése érdekében rugalmas időterv készítése;

6. az ismeretszerzés és a képességfejlesztés egyensúlyának biztosítása;

7. kirándulások, terepgyakorlatok szervezése, ahol a tanulók közvetlen tapasztalatot szerezhetnek a tanult témáról;

8. kooperatív tanítási-tanulási technikák használata;

9. az ismeretek és tapasztalatok megosztása érdekében a tanulói együttműködés erősítése;

10. a szülők és a társadalom más tagjainak bevonása a tervezésbe. (54)

Egy téma, folyamat vagy probléma tantárgyközi megjelenítését Jacobs négy lépésben képzelte el:

1. a téma, tananyag, esemény, folyamat vagy probléma kiválasztása;

2. az egyes tantárgyakhoz és tudományterületekhez való kapcsolódási pontok megvitatása. (matematika, nyelvtudomány, művészetek, társadalomtudományok, humán jellegű területek, filozófia, természettudományok);

3. a tantárgyközi téma teljes lefedése és az esetleges egyveleg (felszínes tudás) elkerülése érdekében egy logikus kérdéssor felállítása, amely vezérfonalként követi az egyes kapcsolódási pontokat;

4. a tevékenységek pontos és értékelhető leírása. (55)

Összegzés: az interdiszciplinaritás jövője

Az interdiszciplinaritás szükségessége már nemcsak kopogtat a magyar oktatás képzeletbeli kapuján, hanem a fenti elemzés tükrében, úgy tűnik, a tartalmi modernizáció egyik fontos elemévé válhat. Az interdiszciplináris metodológia az oktatásemélet egyik *legdinamikusabban* fejlődő eleme. A tantárgyközi és komplex szemlélet érvényesítése a tanítás-tanulás minden elemét átszöve az iskolai és iskolán kívüli területek hatékony egymásra épülését eredményezi. A modern tananyagtól elvárható, hogy egy átfogó képet közvetítsen a tudomány és technika rendszeréről, a társadalmi folyamatokról, a komplex kölcsönhatásokról. Ennek értékelése a tanár és a diák közötti demokratikus kapcsolatrendszerre épülve humanisztikus jellegű, ami erősíti a tanulói motivációt, aktivitást és kreativitást. Más szóval, egy olyan tanítási-tanulási gyakorlat, amelyik az ismeretek, a képességek és a már megszerzett ún. előzetes tanulói tudásra épül. Az interdiszciplináris tanterv a tanári módszertani kultúra gazdagodását eredményezi. Ezzel együtt kiemeli a pedagógiai és pszichológiai ismeretek szerepét az oktatásban. Egy olyan eszköztár létrehozását kívánja meg, amelyik az egyéni és csoportos munkaformák mérését, ellenőrzését és értékelését minél hatékonyabban tudja végezni. Az összefüggések és fogalmi rendszerek egymásráépülésének mélységét és szélességét a hálós, a spirális és moduláris tantervi szerkezet egyaránt erősíti. A globális nevelésre épülő interdiszciplináris tantervek esetében a világméretű problémákat hálóba rendező elv tűnik a leghatékonyabbnak. A tantervi integráció nem *csodaszer*; sokkal inkább oktatási *szükségesség*. Az oktatás összes problémáját nem képes megoldani. Ugyanakkor félünk sem kell tőle. Tudatos tervező munkával, kellő tanterveméleti ismeretekkel és hatékony tanítási-tanulási technikákkal a probléma kezelhető. Az interdiszciplinaritás a teljes integráció és a tantárgyi szétszabdaltság között helyezkedik el. Jellegénél fogva *egyensúlyteremtő* tantervkészítési technikának és tanítási-tanulási módszernek tűnik. Nemcsak a tantárgyköziség filozófiai háttérére épít, hanem a tanulói képességfejlesztés és tevékenykedtetés „*tanulóközi*” területeit is hangsúlyozza. Az interdiszciplináris tantervkészítés legfontosabb lépései:

1. a tantárgyközi központi elemek kiválasztása;

2. a tantárgyközi kapcsolódási pontok ötletbörzés, közös megbeszélése;

3. a tervezést segítő kulcskérdések összeírása, a tantervi szélesség és mélység területeinek a kijelölése;

4. a tanulói tevékenységek, a tanítást segítő források beszerzése/elkészítése.

Nyilvánvaló, hogy ez a feladatsor nagy tanítási gyakorlatot és hatalmas előkészítő munkát igényel tanártól és diáktól egyaránt. Milyen *előnyök* várhatók ezért cserébe? Maga az interdiszciplinaritás magában hordozza (pl. a multidiszciplináris megközelítéshez képest) az egyes témák, fejezetek órarendi beillesztésének rugalmas lehetőségeit, az implementáció gyorsaságát, a módszertani kultúra és a tantervelméleti ismeretek erősödését, az értékelési technikák célirányosabbá válását. *Tanári szempontból* a motivációt, a hatékonyságot, az időmegtakarítást és az „egymásra tanítás” elkerülését, a demokratikus állampolgári attitűdök fejlesztését érdemes kiemelni. Az új tudományos eredményekkel, a tantárgy-pedagógia fejlődési irányjaival, a kutatási problémák komplexitásával lépést tart. Tudatosabban használja a gyakorlatias, vizuális, képi és szöveges eszközöket. Több idő jut szemléltetésre, egyéni konzultációra, segítő megjegyzésekre. *A tanulók számára* a tevékenykedtető projektek, a kreatív gondolkodás, a dilemmák, a közös munka öröme jelenti a fő vonzerőt. A társas képességek, a kooperációs együttműködő technikák és az önálló tanulási tevékenységek egyaránt fejlődnek. (56)

A társadalmi igények, a tanulói szükségletek, valamint a tanári elvárások egymáshoz közeledése fontos érdek. Vannak olyan hangok is, amelyek szerint az „izoláció, a túlzott leegyszerűsítés, a tantárgyak egymás melletti, elszigetelt, elkülönített, mozaikos tanítása történetileg és társadalomelméletileg azt a látszatot konzerválja, hogy a komplex, összetartó emberi problémák a megoldására még mindig nem vagyunk eléggé felkészülve”. (57) Az interdiszciplináris tantervkészítés pedagógiai összetevői, a tanárképzésben jelenlévő tantárgyközi tendenciák felhívták a figyelmet a probléma összetettségére. Ez inkább inspiráló jellegű, innovációra serkentő, lendületes tanári és tanulói magatartást eredményez. Az interdiszciplináris kutatások felgyorsulása, a pedagógia tudományának gyors fejlődése, a kognitív és konstruktív elméletek megerősítik ezt a folyamatot. A tantárgyköziség tudatos tervezése kikerülhetetlen a tantervkészítők számára. A megközelítések kiválasztása azonban többféle lehetőséget kínál. Ráadásul a múltban gyökerező tantárgyközi tendenciák szorosan illeszkednek a már megszokott oktatási folyamatokhoz, hiszen a „téma, a fogalom és összefüggésrendszer kidolgozása, a párhuzamosan fejlesztendő készségek, képességek, tevékenységek összegyűjtése, a tantárgyi koordinációs lehetőségek számbavétele megegyezik a curriculum-készítés általános menetével”. (58) A tantárgyköziség megjelenítésének és alkalmazásának igénye jelen van a magyar oktatásban. Remélhető, hogy a tantárgyi és tantárgyközi területek közötti áthidalható távolság Klein szavaival élve „kreatív feszültséggé” változik. Előtérbe kerülnek a személyiségfejlesztő, tartósabb képesség- és ismeretfejlesztő megoldások, az összefüggések és fogalmi rendszerek konzisztens, egymást erősítő felvázolása. Az ismeret- és képességstruktúrák átfogóbbá válása az egyén és a társadalom számára ma még beláthatatlan előnyökkel kecsegtet. A tantárgyközi és diszciplináris megközelítések egyensúlya, a tanítási gyakorlatunk a technika fejlődési üteméhez történő hozzáigazítása a jövő sikerének egyik záloga.

Jegyzet

(1) BEREND T. IVÁN: *A történelem mint tudományos diszciplína és mint iskola stúdium*. Valóság, 1976. 8.sz., 16–25. old.

(2) *A tudomány térképe*. Szerkesztette: SCHRANZ ANDRÁS. ÉKP program–PSZM–Keraban Kiadó, Bp. 1995.

(3) MARX GYÖRGY: *Jövődöben*. Gyorsuló idő. Magvető Kiadó, Bp. 1979.

(4) MARX GYÖRGY: *Tudomány és műveltség*. Magyar Tudomány, 1974. 6. sz., 358–365. old.

- (5) HORTOBÁGYI KATALIN: *Projekt Kézikönyv*. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI, Bp. 1991.
- (6) MIALARET, GASTON: *Az oktatástudományok*. Keraban Kiadó, Bp. 1993.
- (7) HUSÉN, TORSTEN: *Az oktatás világproblémái*. Keraban Könyvkiadó, Bp. 1994.
- (8) BESSENYEI ISTVÁN: *A töredékesség egysége, avagy a nevelésügy posztmodern paradigmaváltása*. Új Pedagógiai Szemle, 1996. november, 3–12. old.
- (9) ZSOLNAI JÓZSEF: *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1996.
- (10) CSAPÓ BENŐ: *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1992.
- (11) UJFALUSSY JÓZSEF: *Mire való a zene? Köznevelés*, 1982. 16. sz., 5–6. old.
- (12) BÁTHORY ZOLTÁN: *Tanulók, iskolák – különbségek*. Tankönyvkiadó, Bp. 1992..
- (13) VÉCSEY BEATRIX: *Németh László műveltségképe. = A tantervmélet forrásai*, 13. OKI, ÉKP, Bp. é. n.; JAKABFFY NÉ NÉMETH MAGDA: *A természettudományos oktatás megújítása az egységes világgépért*. Új Pedagógiai Szemle, 1997. április, 10–15. old.
- (14) BALLÉR ENDRE: *Tantervméletek Magyarországon a XIX–XX. században. = A tantervmélet forrásai*. 17. OKI, Bp. 1996.
- (15) GÁSPÁR LÁSZLÓ: *A szentlőrinci iskolakísérlet... Nevelésemélet és Iskolakutatás*, 1982. 1. sz., 9–45. old.
- (16) BEREND T. IVÁN: *A történelem mint tudományos diszciplína...*, i. m.
- (17) PESTI JÁNOS: *Tantárgyak testvérisége*. Köznevelés, 1986. 16. sz., 18–19. old.
- (18) MÁTRAI ZSUZSA–SZEBENYI PÉTER: *A spirális felépítésű integrált társadalomtudományi program alapelvei és modellje*. Pedagógiai Szemle, 1985. 1091–1102. old.
- (19) *Az MTA állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére*. Szerkesztette: SZÉKELY GYÖRGY. ELTE, Bp. 1979.
- (20) SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS: *A „rejtett tanterv”*. Magvető Kiadó, Bp. 1988.
- (21) FALUDI SZILÁRD: *A tantervtől a módszerig. = Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1965.
- (22) GÁSPÁR LÁSZLÓ: *Egységes világgép, komplex tananyag*. Tankönyvkiadó, Bp. 1981.
- (23) HUSÉN, TORSTEN: *Az oktatás világproblémái*, i. m.
- (24) MIALARET, GASTON: *Az oktatástudományok*, i. m.
- (25) WESLEY, EDGAR BRUCE–ADANIS, MARY A.: *Teaching Social Studies in Elementary Schools*. D. C. Heath and Company, Boston 1946.
- (26) SALAMON ZOLTÁN–SEBESTYÉN DOROTTYA: *A természettudományos integrált oktatás néhány változata külföldön*. Pedagógiai Szemle, 1982. 10. sz., 932–942. old.
- (27) MIALARET, GASTON: *Az oktatástudományok*, i. m.
- (28) HANISCH, THOR EINAR: *Interdisciplinarity in Higher Education*. UNESCO, Bucharest 1983.
- (29) SCHLEIFER, RONALD: *The difficulties of interdisciplinarity: cognitive science, rhetoric, and time-bound knowledge*. SEHR, 1995. 1. sz.
- (30) *A Dictionary of Education*. Szerkesztette: ROWNTREE, DEREK. Harper Reference, 1981; *Dictionary of Instructional Technology*. Szerkesztette: ELLINGTON, MENY–HARRIS, DUNCHAN. Kogan Page, London 1986.
- (31) *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Szerkesztette: JACOBS, HEIDI HAYES. ASCD Alexandria 1989; KLEIN, JULIE THOMPSON: *Interdisciplinarity*. Wayne State University Press, Detroit 1990.
- (32) BRADY, MARION: *A Supradisciplinary Curriculum*. = 1995 ASCD Yearbook, 1996.
- (33) MÁTRAI ZSUZSA: *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1990.
- (34) FERENCZY GYULA: *Tudománylogikai szempontok az interdiszciplináris tantárgyak kidolgozásában I–II. Közoktatás*, 1992. 1–3., 4.sz., 10–11. old.
- (35) *Development and dilemmas in science education*. Szerkesztette: FENSHAM, PETER. The Palmer Press, 1995.
- (36) BUZÁS LÁSZLÓ: *A reformpedagógia hatása a hazai nevelésre és oktatásra*. Tankönyvkiadó, Bp. 1989.
- (37) HUSÉN, TORSTEN: *Az oktatás világproblémái...*, i. m.
- (38) LÜKŐ ISTVÁN: *Bevezetés a környezeti nevelés pedagógiai és társadalmi kérdéseibe*. Edutech Kiadó, Sopron 1996.
- (39) VASS VILMOS: *Egy európai oktatási program a demokratikus állampolgárért*. Új Pedagógiai Szemle, 1997. június, 84–92. old.
- (40) KNAUSZ IMRE: *Történelemtanítás és tantárgyi integráció*. Új Pedagógiai Szemle, 1996. december, 57–68. old.
- (41) NAGY JÓZSEF: *Nevelési kézikönyv*. Mozaik, Szeged 1996.
- (42) HORTOBÁGYI KATALIN: *Projekt Kézikönyv*, i. m.
- (43) MIHÁLY OTTÓ: *Új kihívások és az iskola*. Köznevelés, 1986. 43. sz., 7–10. old.
- (44) MÁTRAI ZSUZSA–SZEBENYI PÉTER: *A spirális felépítésű...*, i. m.
- (45) KNAUSZ IMRE: *Történelemtanítás és tantárgyi integráció*, i. m.

- (46) PETERSON, RICHARD E.: *Discovering Technology in the Elementary School Classroom*. Man Society Technology, 1980. december, 15–16. old.
- (47) FÜRSTNÉ DR. KÓLYI ERZSÉBET–KASZÁS ZOLTÁN–VASS VILMOS: *Nevelési és képzési program a 6–16 éves tanulók számára*. Fürst Kiadó, Bp. 1997.
- (48) HANISCH, THOR EINAR: *Interdisciplinarity in Higher Education...*, i. m.
- (49) JEROME S. BRUNER: *Új utak az oktatás elméletéhez*. Gondolat Kiadó, Bp. 1974.
- (50) MIHÁLY OTTÓ: *Új kihívások és az iskola*, i. m.
- (51) *Interdisciplinary Curriculum...*, i. m.
- (52) BRANDT, RONALD S.: *What Should Schools Teach? = Content of the Curriculum*. ASCD, Ed. Ronald S. Brandt, Alexandria 1988; YAGER, ROBERT E.–LUTY, MARTHA V.: *Integrated science: The Importance of „How” Versus „What”*. School Science and Mathematics, 1994. 7. sz., 338–346. old.
- (53) ADENIYI, E. OLA: *Curriculum Development and the Concept of „Integration” in Science-Some Implication for General Education*. Science Education, 1987. 4. sz., 523–533. old.
- (54) MCDONALD, JACQUELINE–CZERNIAK, CHARLENE: *Developing Interdisciplinary Units: Strategies and Examples*. School Science and Mathematics, 1994. 1.sz., 5–11. old.
- (55) *Interdisciplinary Curriculum...*, i. m.
- (56) *Teaching Global Development: A curriculum guide*. Szerkesztette: SAVITT, WILLIAM. University of Notre Dame Press, London 1993; HUNGERFORD, HAROLD R.: *Procedures for developing an environmental education curriculum*. UNESCO, Paris 1986.
- (57) SALAMON ZOLTÁN–SEBESTYÉN DOROTTYA: *Integrációs törekvések a világnézeti nevelés érdekében a középiskolai természettudományos oktatásban*. Magyar Pedagógia, 1981. 4. sz., 346–357. old.
- (58) VASS VILMOS: „Globális tanterv” (elméletben és gyakorlatban). Budapesti Nevelő, 1995. 1. sz., 17–21. old.

A feldolgozott programok és tantervek listája

1. *Budai Képző és Gyakorló Iskola tantervcsaládja* (Demeter Katalin, Vész László).
2. *Children and the World* (az alabamai egyetem munkacsoportja: Dorothy J. Skeel, Charles L. Mitsakos, Winston E. Turner).
3. *Civizmus* (Szabó Ildikó).
4. *Egry József Angoltagozatos Általános Iskola kereszttanterve* (Barna Zsolt, Seregély Tünde, Susa Ágnes, Szabó Tamás, Szetlik Krisztina, Szigetvári Ágota, Zengő Balázs).
5. *Egy város a középkorban* (Brugge-projekt) – Hollandia.
6. *Ember és társadalom* (Fővárosi Pedagógiai Intézet).
7. *Ember és Társadalom* (Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Pedagógiai Intézet Nyíregyházi tantervcsaládja. Szerk.: Papik Péter).
8. *Fifti-Fifti program* (Szerk.: Mátrai Zsuzsa–Szebenyi Péter).
9. *Humán tanterv – Newtown* (Joyce Hannah, William Manfredonia, John Percivalle).
10. *Integrált tudomány* (K-7) – Kanada.
11. *Közgazdasági Politechnikum integrált társadalomismeret* (Diósi Alojzia, Puskás Aurél).
12. *Open Project* (Paden).
13. *Problémacentrikus irodalomtanterv* (Arató László, Pála Károly).
14. *Társadalomismeret* (KOMP tantervcsalád. Szerk.: Knausz Imre).
15. *Társadalomtudományi tanterv* – Kanada (Mary-Wynne Ashford, Paul F. Thomas).
16. *Társadalomtudományi tanterv* (Social Studies, Prince George Megyei Iskolák K-12).

Hogyan másszuk meg a hegyet?

A történelemtanítás időszerű problémái

Az oktatást a hetvenes évek végéig a direkt szabályozás és ellenőrzés rendszere határozta meg, hiszen elsősorban a hivatalos ideológiát kellett közvetítenie. Erre a történelem, és a vele együtt a gimnáziumok negyedik osztályában tanított Világnézetünk alapjai nevű tantárgy különösen alkalmas volt. Az akkori oktatási minisztérium által kiadott és Falus Andrásné által 1978-ban a gimnáziumok számára szerkesztett történelem tanterv ezt a következőképpen határozta meg:

A gimnáziumi történelemtanítás célja, hogy (...) megértesse azt a folyamatot, amely az emberek gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális tevékenysége által – a fejlődés különböző lépcsőfokain és ellentmondásain keresztül – szükségszerűen vezet el a szocializmus és a kommunizmus győzelméhez. (...) Az alternatívákat a társadalmi küzdelmek alakulása határozza meg, ezért különösen fontos a társadalmi mozgástörvények megismerésének tudományos útja: a marxista-leninista szemlélet.”

Átalakulás

A történelemtanításnak tehát nem is titkoltan a rendszert kellett szolgálnia, és emiatt a történelmi múlt egyes korszakairól hamis vagy torz képet közvetített. A tananyag mellett így pontosan meghatározták a célokat és feladatokat, a követelményeket, valamint a pedagógiai és oktatási módszereket. Az oktatási infrastruktúra pedig, például a pedagógiai intézetek vagy a szakfelügyelet, rendszeresen ellenőrizte ezeknek a betartását. Mindezek következtében persze a tanítás nemcsak egysíkú volt, hanem unalmas is, és egyre jobban elrugaszkodott a valóságtól. Ez különösen a 20. század történelmének oktatásában volt megfigyelhető. Az oktatás ilyen mértékű ellaposodása pedig kikényszerítette a változtatás igényét.

A változtatás az oktatási tárcának a művelődési minisztériumba való beolvasztásával kezdődött. Az irányítási struktúra megváltoztatása után pedig oktatási reformok sora indult meg. Egyes gimnáziumok a tagozatos rendszer kialakításával kísérleteztek az 1970-es évek végétől. Egyes humán vagy reáltantárgyakból jelentősen megnövelték az óraszámot, és ezzel együtt persze a tananyagot is. Ez a történelem esetében az egyes korszakok elmélyültebb tárgyalását tette lehetővé, valamint azt, hogy sokrétűbben és érdekesebben lehessen megtanítani az egyébként továbbra is szigorúan meghatározott tananyagot. A tagozatos rendszer előnye ezekben az iskolákban a sikeres egyetemi felvételi vizsgát tett tanulóik számának jelentős növekedésében nyilvánult meg. A tagozatos tantárgyak óraszámának növelése viszont részben a többi tantárgy óraszámának rovására ment, részben pedig növelte a diákok iskolai leterheltségét. Más gimnáziumok ugyanakkor a fakultatív oktatás bevezetésével kísérleteztek. A gimnázium harmadik és negyedik osztályában megadott órakeretben olyan tantárgyakat választhattak a diákok, amelyek érdekelték, vagy felvételizni szeretett volna belőlük valamelyik egyetemre. Ez a fakultatív rendszer a kötelező jellege miatt egyáltalán nem volt hatékony, hiszen sok diák csak kényszerből választott, legtöbbször természetesen a könnyebbeknek vélt tantárgyak valamelyikét, így

például a történelmet. Mégis ezt fogadta el a minisztérium kötelező érvényűnek, mert az általános műveltség megteremtése volt a kitűzött cél, és ezért a tagozatos rendszerben a szakbarbarizmus térnyerését látták. A fakultációs rendszer általánossá tétele mellett, ugyancsak az általános műveltség megteremtésének jelszavával, átalakították az érettségi rendszert, amelynek elvben ezt az általános műveltséget kellett volna tükröznie. Az addigi négyről ötre növelték a kötelező érettségi tantárgyak számát, a 20 pontos egyetemi felvételi rendszert pedig 120 pontosra változtatták. A történelemnek továbbra is jelentős maradt a szerepe, hiszen kötelező érettségi tantárgy maradt, és a diák érdemjegyét hozott pontként minden felsőoktatási intézményben a felvételi vizsgaeredménybe beszámították.

A fakultációs rendszer beindulását új tankönyvek kiadása követte, amelyek azonban továbbra is elsősorban a hivatalos ideológiát közvetítették, bár már nem olyan direkt módon, mint a korábbiak. További változást jelentett, hogy a pedagógiai intézetek és a szakfelügyelői rendszer ellenőrző funkciója némileg háttérbe szorult, ugyanakkor szakmai tanácsadó szerepüket igyekeztek megerősíteni. Ennek megfelelően átalakult a továbbképzési rendszer és új szakmai fórumok jelenhettek meg. A történelem iránt érdeklődők számára olyan folyóiratok indultak – például a *História* vagy később a *Rubicon* –, amelyek közérthető formában tárták fel a történelem vitás kérdéseit. Mindez a nyolcvanas években felpeszdtítette a tudományos közéletet, a tanárok számára pedig az egyre sokrétűbb ismeretek szerzését tette lehetővé.

A nyolcvanas évek második felében a Kádár-rendszer válsága a történettudományban kiélezte a szakmai vitákat, és egyre inkább az ideológiai ellentétek síkjára terelte azokat. Az ideológiai ellentétek mind nagyobb hatást gyakoroltak a közoktatásra is, és az addigi struktúra bomlani kezdett. A szakfelügyeleti rendszer szép csendben kimúlt, a pedagógiai intézetek egy részét megszüntették, más részüket pedig jelenősen átszervezték. Ez a történelemtanításra nézve azzal járt, hogy a tanárok többsége ideológiamentesen, a tényekre támaszkodva igyekezett tanítani, a legvitatottabb eseményeket – így az 1945 utáni magyar történelmet – pedig egyszerűen meg sem tanították.

1989 után kissé kaotikussá vált a helyzet, hiszen az új kormányzat rövid idő alatt gyökeres változtatásokat igyekezett az oktatási hálózatban is véghezvinni. Miközben megindult az új oktatási törvény kidolgozása, és megkezdődött a Nemzeti Alaptanterv kimunkálása körüli vita, ezalatt a közoktatás szerkezete is átalakult. Részben jóval korábbi formák éledtek újjá, mint például a 8 osztályos gimnáziumok vagy a népfőiskolák, részben pedig új formák jöttek létre, mint az 5 évfolyamos két tannyelvű, illetve a 6 osztályos gimnáziumok. Ehhez új helyi tantervek egész sorára volt szükség, amelyekhez pedig új tankönyvekre. Így az addig többé-kevésbé egységes szemléletű történelemtanítás alapvetően különböző színvonalú és mélységű, főképpen pedig a helyi adottságokat tükröző tantárggyá vált. Ez több más tantárgyra is jellemzővé vált, nagymértékben megnehezítve az általános iskolásoknak a középiskola kiválasztását, valamint gyakorlatilag lehetetlenné tette az egyes középiskolák közötti átjárhatóságot. Megfigyelhető volt az is, hogy az új iskolatípusok jelentősen növelték a történelem óraszámát, időnként túlterhelve a diákokat. Ráadásul a felsőoktatási vizsga-követelmények is jórészt megváltoztak, oly módon, hogy az intézmények maguk dönthettek a vizsgatárgyakról és a vizsgaanyag mennyiségéről. Ebből pedig az következett, hogy egyes iskolatípusok történelemből túl keveset tanítottak az egyes egyetemek vizsgakövetelményeihez képest, egyesek pedig túl sokat.

„Egyesületek alakításának korát éljük. Az utóbbi évtizedekben gomba módra teremnek társadalmi szervezetek különféle olyan célok megvalósítására, melyek időnként éppen népszerűek voltak... Az állam és az önkormányzati testek mellett az egyesületekre kétségtelenül nagy szerep vár olyan feladatok megvalósításában, melyek az egyén erejét felülmúlják.” – E szavakat bárki leírhatta volna az utóbbi időben, pedig az idézet *gróf Klebelsberg Kuno* egyik 1918-ban elhangzott beszédéből való. Minthogy az átalakulóban levő szakmai fórumok még egyelőre saját szerepük megfogalmazásával voltak elfoglal-

va, valóban megnőtt az olyan egyesületek iránti igény, főként a gyakorló pedagógusok körében, amelyek átláthatóvá igyekeztek tenni a megújulási folyamatot, és képesek voltak egyfajta érdekvédelmet is magukra vállalni. Így jött létre a Történelemtanárok Egyesülete, továbbá alapítványok sora, amelyek szakmai programjukba igyekeztek bevonni a pedagógusokat, és érdekeltté tenni őket az átalakulási folyamatban. Mindez ugyan egy újfajta szemléletmód kialakításának kedvezett az oktatásban, csak közben a történelemtanításban, és persze a többi tantárgy esetében is, a nevelési célok egyre inkább háttérbe szorultak. Az egyesületek, valamint az újraformálódó szakmai fórumok szerepe a jövőben már csak azért is növekedni fog, mert az időközben megszületett új oktatási törvény a pedagógusok számára kötelezően írja elő hétévenként a szakmai továbbképzést. Ennek megfelelően megkezdődött a továbbképzési rendszer ismételt átalakulási folyamata is.

A Nemzeti Alapítvány továbbra is azt az alapvető célt tűzte ki, hogy a közoktatás általános és alapvető műveltséget nyújtson, ami objektíven mérhető is. Az életkori sajátosságoknak megfelelő egységes tudásszint kialakításával az iskolák közötti átjárhatóságot kívánta elérni oly módon, hogy eközben csökkentse a diákok eddigi túlterheltségét is. Ehhez pedig új vizsgarendszert is kialakítottak. A tankötelezettség végén, tehát a 16. életév betöltése után minden tanuló alapvizsgát tehet, ugyanakkor továbbra is 18 évesen lehet érettségi vizsgát tenni. Az érettségi vizsgarend újonsága, hogy a vizsga kétszintűvé válik, az emelt szintű váltaná fel a mai felsőoktatási felvételi rendszert. Ezért az érettségit majd a diák iskolájától független bizottság előtt kell letenni, és már csak ezért is szükséges a kötelező érettségi tantárgyak, így a történelem esetében is, a NAT követelményeinek betartása. Ebből következően viszont feleslegessé vagy értelmetlenné váltak azok a helyi programok, tantervek és könyvek, amelyeket a szerkezetváltást követően az egyes iskolák kidolgoztak. Rengeteg munka ment veszendőbe még akkor is, ha az ezek kidolgozása során szerzett tapasztalatokat a helyi tantervek elkészítésekor fel lehetett használni. Mivel a NAT bevezetése csak most kezdődik el, a gyakorlati problémák vele kapcsolatban csak néhány év múlva jelentkeznek, ezért még újabb és újabb változásokra kell felkészülni.

Mint azt már korábban említettem, a szakfelügyeleti rendszer megszűnt, és ezt nem is bánta igazán senki. A folyamatos változás viszont eléggé megnehezítette a pedagógusok számára az eligazodást a szakmai anyagok tengerében. Ezért a legújabb változás az lesz, amint a közeli jövőben az önkormányzatok megbízásából létrejönnek a szaktanácsadói és tantárgygondozói kollégiumok, amelyek legfontosabb feladata a helyi iskolai munka segítése és ezzel elvileg megkönnyítése lesz.

Az eddig leírtak alapján elmondható, hogy a magyar közoktatás és benne a történelemtanítás immáron több mint húsz éve a folyamatos átalakulás állapotában van. Nem csoda tehát, ha a pedagógusok egyre fásultabban veszik tudomásul az egymást követő kormányok oktatásra vonatkozó újabb elképzeléseit. Mindez pedig úgy ment végbe, hogy a közoktatásra sohasem jutott elég pénz a költségvetések maradékelvű szemlélete miatt. Az utóbbi időben persze az új programok kidolgozói elég sok pénzhez juthattak, ám ezek megvalósításához maguk az iskolák nem kaptak elegendő pénzt, főként pedig a gyakorló pedagógusok nem. Mivel pedig éppen az ő munkájuk növekedett meg az új rendszerre történő átállás során, az átalakulásnak inkább szenvedő alanyaivá, mint részesévé váltak.

Tanári szabadság

Hiába minden átalakulás és újítás, ha ehhez nem sikerül megnyerni a tanárokat. Az oktatásnak tehát a pedagógus minden körülmények között kulcsfigurája marad. A nyolcvanas években lebomló struktúra egyre inkább magára hagyta a tanárokat, amit közhelyesrűen tanári szabadságnak neveztek el. Az ellenőrzés megszűnését ugyan felváltotta a pedagógiai intézetek részéről egyfajta szakmai tanácsadás és segítségnyújtás, amennyiben a tanárok vagy iskolavezetők valamelyike hozzájuk fordult ilyen irányú kéréssel. Persze

nem sok tanár fordult, mert a korábban szerzett tapasztalataik alapján már annak is örültek, hogy legalább békén hagyják őket. Így aztán a kevésbé rutinos vagy kezdő tanárok egyre inkább kénytelenek voltak szembesülni azzal a kérdéssel, hogy mit, és legfőképpen hogyan tanítsanak. Léteztek ugyan továbbképzések és szakmai konferenciák, ezeknek azonban vajmi kevés közük volt az iskolákban kialakult gyakorlathoz, ezért aztán ezeken az előadásokon vagy megbeszéléseken mindig ugyanazok az emberek ültek. Ezért sok tanár az állandóan módosított kerettantervekből és tankönyvekből, a gimnáziumi érettségi vizsgaszabályzatból és felvételi tájékoztatókból próbált meg – egyre kevesebb sikerrel – tájékozódni. E tekintetben 1989 után csak tovább romlott a helyzet, mert az iskolaügy túlideologizált és erősen átpolitizált küzdőtérre kezdett válni. Ezért teljes mértékben egyet lehet érteni *Beke Kata A kulcsemberek* című cikkében közölt megállapításokkal: „1988–89-ben az akkori ellenzéki pártok az elsők között oktatási programjait dolgozták ki, hiszen a politizáló értelmiség számára – tagjaik pedig innen verbuválódtak – nyilvánvaló volt az oktatásügy fontossága. A rendszerváltással ez az értelmiség került politikai pozícióba, igen sok változtatást indítva el az oktatásügyben. Nem feladatunk, hogy elemezzük és értékeljük az immár két parlamenti cikluson átívelő folyamatot... Azt azonban folyóiratunk profilja is megengedi, hogy megállapítsuk: mindez – talán az elkerülhetetlenül szükséges mértéknél jobban – megrendítette az iskolák oly létfontosságú stabilitását. És elbizonytalanította a pedagógusok sokaságát. ...mindenekelőtt arról [van szó], hogy a tantervek, utasítások, irányelvek engedelmes végrehajtásához szokott pedagógustársadalomnak szinte az egyik tanévről a másikra önállóvá és kreatívvá kellett válnia... s egy tekintélyelvű iskolában töltött évek, talán évtizedek után elsajátítani a demokratikus iskola szokásrendszerét.”

A történelem tanítása, elsősorban is a közelmúlt története különösen alkalmas terepnek bizonyult az ideológiai vitákra, így a történelemtanárok azt kezdték el tapasztalni, hogy most már a fejük fölött is azon elmélkednek, hogy nekik mit is kellene tanítaniuk. Persze, az oktatás irányítói fennhangon együttműködésre biztatták a pedagógusokat, csak éppen a megfelelő fórumokat nem teremtették meg hozzá. A néhány magát valóban aktivizáló tanár mellett a többség továbbra is hallgatott, felve az ideológiai vitáktól és az egyre bizonytalanabb egzisztenciájuk elvesztésétől, vagyis a tanárok a sok jobbító szándék ellenére alapvető problémáikkal továbbra is magukra maradtak.

A történelemtanítás szemszögéből közelebről is szemügyre véve ezt az ideológiai vitát, megállapítható, hogy alapvetően helyes volt az a szándék, hogy a tananyagot megszabadítsák a hazugságoktól és torzításoktól, amely, különösen a 20. századi magyar történelem egyes fejezeteinek korábbi megítélésében nyilvánultak meg, például a tanácskormány, a *Horthy*-rendszer vagy az 1956-os forradalom esetében. Ezek újraértékelése aktuálpolitikai kérdéseket is felvetett, miközben a történettudomány még csak ezzel egy időben juthatott hozzá bizonyos alapvető forrásokhoz, illetve kezdhetett hozzá az érdemi vitákhoz, az ellentmondások tisztázásához. Ebben a helyzetben egyetlen tanárnak sem volt könnyű az órán ezekben a témákban állást foglalni, esetleg véleményt nyilvánítani diákjai előtt. A tanári szabadság ekkor azt eredményezte, hogy egyesek kizárólag a tények ismertetésére szorítkoztak, a tájékozottabbak pedig igyekeztek az eltérő, vagy az egymásnak gyakran ellentmondó álláspontokat is a tanulók elé tárni. Ezen a megszülető új tankönyvek sem segítettek, mert ezek szemlélete is sokban különbözött egymástól, a tanárok pedig azt választották és vetették meg a diákjaikkal, amely az ő világnézetükhöz a legközelebb állt. Ezt felismerve írhatta *Salamon Konrád* a gimnáziumok negyedik osztályosai számára írt könyvének bevezetőjében: „A XX. század különböző „izmusoktól” felbolygatott és zsákutcákba vitt történelme után remélhetőleg tanult annyit az emberiség, hogy képes lesz az egyetemes együttműködésre, azaz a »globalizmus« eszményének és szükségszerűségének felismerésére... A kölcsönös megismerés kölcsönös bizalmat, a kölcsönös bizalom pedig közös cselekvést eredményezhet.”

Mivel egy ideig az álláspontok nem közeledtek egymáshoz, végül még az is felmerült, hogy a történelem ne legyen kötelező érettségi tantárgy. Ez szakmai körökben nagy felzúdulást váltott ki, amely már csak azért is érthető, hiszen finoman szólva elég furcsa lett volna, hogy egy magyar diák a magyar történelmi múltra vonatkozó ismereteiről ne adjon számot, mert ha ez nem része az általános műveltségnek Magyarországon, akkor semmi sem az. Végül a kérdés lekerült a napirendről és a történelem kötelező érettségi tantárgy maradt. Ezt követően az is felmerült, hogy a történelmet és oktatását teljesen ideológiamentessé kellene tenni. Ez is elég nagy képtelenség, hiszen az emberi gondolkodás története is szerves része a történelemnek, és a művelődéstörténetet sem lehet megértetni eszmetörténeti fejtegetések nélkül, egyes politikatörténeti eseményeket pedig egyáltalán nem. A tanári szabadságnak tehát éppen abban kellene megnyilvánulnia, hogy minden történelemtanár a saját meggyőződése alapján, természetesen a szakmai korrektség keretein belül, ismertethesse a tananyagot és mondhassa el a véleményét.

A történelmi tananyag szerkezete és mennyisége körül is akad elég sok vita és ellentmondás. Ha a diákok véleményét is kikérjük e tekintetben, ők egyértelműen túl soknak találják a tanulnivalót, főként a dátumok, események és személynevek mennyiségét. Csakhogy éppen ezek azok a konkrétumok, amelyek nélkül összefüggéseket tárgyalni vagy elemzést adni nem lehet. Éppen ezért ha nem akarjuk, hogy a történelem adathalmaz legyen, akkor nagy körültekintéssel kell azokat az eseményeket kiválasztani, amelyekkel egy korszak lényegét fel lehet tárni. Ebben a tekintetben eddig a tankönyvek voltak a mérvadók, ezután pedig minden bizonnyal a NAT lesz az. Itt a tanári személyiség és felelősség abban nyilvánul meg, hogy az órai munka során átélhetővé, és ezáltal megérthetővé tegye a tananyagot, oly módon, hogy mindeközben nem terheli túl diákjait, vagyis közlési vágyában nem akar minden olyasmit rázúdítani hallgatóira, amit egy adott témáról csak tud.

A korai történelem tárgyalása során az utóbbi időben az őskor története egyre inkább háttérbe szorul. Ez részben annak is köszönhető, hogy már a tényanyagában is elég sok a vitás kérdés. Ennek köszönhetően a történelemnek egyfajta bevezetőjeként fogják fel sokan, bár éppen ez az a téma, ahol a diákok történelem iránti érdeklődését meg lehetne alapozni. A tanárok többsége azonban nem is szereti a témát, ezáltal a közösségi életforma és ezzel a társadalom kibontakozásának feltárása gyakran elmarad, a szellemi kultúra kialakulásáról már nem is beszélve.

Az ókori történelem tanítása során viszont már a bőség zavarával kell megküzdenünk. Ha csak a tankönyvi anyagot nézzük, akkor abban a következő témák lelhetőek fel: sumér és akkád államok, Asszíria, Perzsia, Egyiptom, ókori Palesztina, Fönícia, India, Kína; a legújabb tankönyvben pedig még: hettiták, médek, szkíták és hunok. Mindez pedig csak felvezetés az ókori görög és római történelem bemutatásához. Ha egy kicsit is nagyobb mértékben mélyedünk el valamelyik ókori kultúra tárgyalásában, akkor már biztosan nem fogjuk tudni a megadott órakeretben bemutatni a tananyagot. Pedig a különböző íráskorok, a

A történelmi tananyag szerkezete és mennyisége körül is akad elég sok vita és ellentmondás. Ha a diákok véleményét is kikérjük e tekintetben, ők egyértelműen túl soknak találják a tanulnivalót, főként a dátumok, események és személynevek mennyiségét. Csakhogy éppen ezek azok a konkrétumok, amelyek nélkül összefüggéseket tárgyalni vagy elemzést adni nem lehet. Éppen ezért ha nem akarjuk, hogy a történelem adathalmaz legyen, akkor nagy körültekintéssel kell azokat az eseményeket kiválasztani, amelyekkel egy korszak lényegét fel lehet tárni.

nagy vallások, a tudományok és a művészeti ágak kialakulása megannyi lehetőséget kínál arra, hogy érdekessé és szemléletessé tegyük az órát. Ugyankor azt is be kell látni, hogy az ókori eseménytörténetnek bár lehet szemléletformáló hatása, a gyakorlati haszna igen-csak csekély. Ezért az ókori Kelet államainak részletes bemutatása kissé felesleges, és már az is kérdéses, hogy kell-e ennyivel egyáltalán foglalkoznia annak, akinek csak általános műveltséget kell szereznie. Az ókori görög és római történelem viszont természetesen nem kerülhető ki, minthogy az egész európai kultúra alapját képezik, és nélkülük a későbbi fejlődési tendenciák sem érthetők meg. Itt válik különösen fontos kérdéssé, hogy mi az, ami feltétlenül szükséges a folyamatok megértéséhez, és mi az, ami elhanyagolható.

A középkor történetében már az is bizonytalan, hogy mikor kezdődött és meddig tart, mint korszak pedig kifejezetten Európa-centrikus. A történetírás kétségei a korszakkal kapcsolatban valamennyi tankönyvben tükröződnek, és azzal a problémával küzdenek, hogy csak a nagy általános összefüggéseket mutassák-e be, avagy az egymástól eltérő régiók sajátosságait is részletesebben tárgyalják. Ezt a problémát *Johan Huizinga A középkor alkonya* című művében a következőképpen fogalmazta meg: „A történetírást mindig sokkal jobban foglalkoztatja a kezdeteknek a kérdése, mint a hanyatlásé és a bukásé. Bármilyen korszakról van is szó, azt szoktuk vizsgálni, hogy mit ígér a következő korszaknak... A középkori történelemben például oly szorgosan kerestük a modern kultúra gyökereit, hogy már-már úgy látszik: a középkor alig több, mint a reneszánsz előjátéka.”

Az általánosítás gyakran leegyszerűsítő, és éppen ezért a tudomány érthetően nem szereti, az iskolai oktatásban azonban nem kerülhető el, mert ha nem tesszük, ismét csak túlterheljük diákjainkat a részletek körüli, és éppen ezért elsősorban a tudományra tartozó kérdésekkel. Így a középkor esetében a tanár különösképpen szembesül a helyes arányok megtalálásának kérdésével. Itt is a legfőbb mérce a leadható órák mennyisége, hiszen ha elcsúszunk az idővel, azt a későbbiekben már csak más anyagrészek rovására pótolhatjuk be. Gyakran éppen azzal egyszerűsítünk, hogy mindent el akarunk mondani, ezáltal az elmélyülés helyett tények folyamatosan bővíthető halmazát adjuk közre.

A középkor kapcsán kerül terítékre először az a probléma, hogy a magyar történelmet önálló fejezetekben, vagy az egyetemes történelem összefüggéseiben és abba integrálva tanítsuk-e. Mindkét módszernek megvannak a maga előnyei és hátrányai. Ha fejezetekben tárgyaljuk, akkor a diák könnyebben tudja egységes egészként a maga számára felfűzni a magyar történelem főbb eseményeit. A tanár is csak az adott témára összpontosítva és elmélyültebben foglalkozhat a tananyaggal, vagyis ez az egyszerűbb megoldás. Ugyanakkor az önálló fejezetekben való tárgyalás felbontja az idősíkot, gyakorivá válnak a visszautalások, a diákok pedig nehezen kötik a magyar eseményeket ahhoz az európai környezethez, amelyben az események lejátszódnak. Ez utóbbi leginkább akkor válik szembetűnővé, amikor a felvételi vizsgák tesztjeiben olyan feladatokat kell a felvételizőknek megoldaniuk, amelyben párhuzamot kellene vonniuk bizonyos magyar és európai események között, és láthatóan ezeket a feladatokat rontják el a legtöbben, vagy hozzá sem fognak. Az integrált tárgyalásnak megvan az az előnye, hogy Magyarországot képes az európai régió szerves részeként megmutatni, a történelmi folyamatok kölcsönhatásait kiemelni. Csakhogy a magyar történelem Nyugat-Európához viszonyított fejlődésbeli megkésettisége okán a középkor és a kora újkor esetében ez az integráció csak kisebb korszakokban lehetséges. Vagyis az integrációs módszer leginkább csak a 20. század tárgyalása során igazán célravezető. „Bár a történelem szövedékét nem lehet egyes szálakra felfejteni anélkül, hogy az egész szét ne hullana, gyakorlati szempontból mégis szükséges a tárgykör bizonyos tagolása” – írta *A forradalmak kora* című történelmi munkájában *Eric J. Hobsbawm*.

Időben minél közelebb van hozzánk egy-egy történelmi esemény, annál több adat áll róla rendelkezésünkre, és persze annál több következtetés is vonható le róla a mi korszakunkra vonatkozóan. Az újkor és benne a polgári társadalmak kialakulásának körültekintő tárgyalása már csak azért is fontos, mert itt alapozhatjuk meg, például az emberi és polgári jogok

kérdésének vagy a felvilágosodás problematikájának tárgyalásával, azokat az állampolgári és társadalmi ismereteket, amelyeknek az ismerete mindenkitől elvárható lenne. Itt különösen a források helyes megválasztása és kellő mélységű elemzése lehet csak igazán célravezető. Ráadásul itt szembesítjük diákjainkat olyan kérdésekkel, amelyek a mai politikai kultúrában is igen érzékenyen hatnak, ilyenek például a forradalom, a nemzet és haza, nemzetiség és nacionalizmus, radikalizmus és liberalizmus problematikája, és a sor még hosszasán folytatható. E kérdéskörön belül pedig a magyarság nemzeté válásának és a Kárpát-medence nemzetiségi viszonyainak elemzése megkerülhetetlen ahhoz, hogy a mai szomszédsági politikánkat, illetve a Trianontól máig ívelő utat diákjaink megérthessék. Így ír erről *Mikó Imre* a *Nemzetiségi jog és nemzetiségi politika* című művében: „Az önrendelkezés nemzetközi jogilag is tisztázatlan fogalmának a magyarországi nemzetiségi viszonyok rendezésébe való belekeverése csak zavarokhoz vezethet. Különösen akkor, ha az önrendelkezés nem a kérdések megoldását, hanem bizonyos előre kitervezett hatalmi status quo erkölcsi és politikai igazolását célozza, amint a párizsi békekonferencián beigazolódott.”

Kellő tanári empátia hiányában az ilyen kérdések könnyen érzelmi síkra terelődhetnek, ami a diákok egy részénél torz világkép kialakulását eredményezheti. Ezért ilyenkor a tanári szabadsággal nagyon óvatosan kell bánni, és célszerű rávezető módszerekkel a diákok elképzeléseit a helyes irányba terelni. Ez persze nem könnyű dolog, főként ha a ki-sebbségben élő magyarság helyzetét kívánjuk megértetni.

Mindent egybevetve a tanári szabadságnak sokféle korlátja van és valójában legfőképpen a tanár személyiségében nyilvánul meg. Ebből fakadóan a tanárnak nem csak kellőképpen felkészültnek – ahogyan mondani szokták: naprakésznek – hanem pedagógiailag és erkölcsileg is felvértezettnek kell lennie. Mindehhez pedig nyugodt munkakörülményekre és biztos iskolai háttérre lenne szüksége, valamint arra, hogy az utóbbi időszak megannyi bizonytalansága közepette elvesztett önbizalmát visszaszerezhesse.

A történelem és a NAT

A Nemzeti Alaptanterv, szakítva a magyar közoktatás hagyományaival, nem tantárgyakban, hanem műveltségi területekben, ismeretkörökben gondolkodik, és fogalmazta meg az új követelményrendszert. A történelem az Ember és társadalom műveltségi terület része lett, amelyhez még a társadalmi ismeretek, az emberismeret, valamint az állampolgári és gazdasági ismeretek is hozzátartoznak. Ugyanakkor a gimnáziumok negyedik osztályában jelenleg tanított filozófia mint részterület sem került bele a Nemzeti Alaptantervbe. Ennek oka egyáltalán nem világos, talán a szerkesztők a történelem szerves részének tekintik, pedig nem az, vagy eleve fakultatív tantárgynak gondolják, annak ellenére, hogy a legtöbb tudomány innen veszi fogalomkészletét, tehát ismerete része kellene legyen az általános műveltségnek. A tantervpítő kézikönyv is a 11. és a 12. osztályban ajánlja tanítani, tehát már csak a tankötelezettség utáni időszakban. Az is kérdés persze, hogy a választható tanórai foglalkozásokra fordítható időkeretbe befér-e majd, mert a kötelező tantárgyakra fordítható időkeretbe biztosan nem: „A tanulók társadalmi környezetben való eligazodásához, szocializációjához ad gazdag lehetőséget az *Ember és társadalom* műveltségi terület. E műveltségi terület az emberrel nemcsak mint társadalmi lényvel, hanem mint egyénnel, mint önálló személyiséggel is foglalkozik... A fejlesztés kiemelt területei: a személyiség tiszteletére nevelés, a nemzeti és állampolgári tudat erősítése, a szociális érzékenység, az életkornak megfelelő társadalmi problémák iránti nyitottság, a környezetért érzett felelősség, a más kultúrákkal szembeni tolerancia, a humánus, értékeket védő magatartás fejlesztése, a demokratikus intézményrendszer használatához szükséges ismereteket valamint készségeket megalapozó készségek és képességek kialakítása” (NAT).

Az ember és társadalom műveltségi terület általános fejlesztési követelményei közé tartoznak az emberismeret és az önismeret képességei, az ismeretszerzési és -feldolgozá-

si képességek, a kifejezőképességek, és a tájékozódás térben és időben. A NAT a társadalmi ismereteket kezdetben a magyar nyelv és irodalommal, a felsőbb évfolyamokban pedig a történelemmel kívánja integrálni. A történelemmel integrált témakörei a következők: a mindennapi élet színterei (család, népesedés, iskola, a munka világa); a társadalmi egyenlőtlenségek (az egyenlőség értelmezése, az egyenlőtlenségek forrásai, az ország egészségügyi helyzete, az öregek helyzete, az iskola és a társadalmi egyenlőtlenségek, jövedelem és művelődés, szegénység); többség és kisebbség (nemzeti kisebbségek Európában és Magyarországon, kisebbségi jogok, nemzeti öntudat és nacionalizmus, a fajelmélet és a megkülönböztetés tilalma, vallási kisebbségek); diktatúra és demokrácia (a többségi elv korlátai, emberi jogok, alkotmányosság, törvényhozás, pártok, önkormányzatok, sajtószabadság, diktatórikus rendszerek); az igazságszolgáltatás (a polgári peres eljárás, a büntetőeljárás, a vádlottak jogai, a bűncselekmények típusai); a külpolitika (diplomáciai kapcsolatok, Magyarország és a szomszéd országok kapcsolatai, az állampolgárság fogalma, útlevél és vízum, a határőrség szerepe). Amint a felsorolásból is kitűnik, a társadalmi ismeretek a felsőbb évfolyamokon már az állampolgári ismereteket is tartalmazzák. A gazdasági ismereteket is a történelem keretei közé kívánják integrálni, amelynek témakörei a következők: a háztartás a történelemben; a mai háztartás közgazdaságtana; vállalkozás a történelemben; a mai vállalkozások közgazdaságtana; a munka világa; a nemzetgazdaság és a külgazdaság. Az emberismeretet, ha az órakeret megengedi, önálló tantárgyként is lehet tanítani, amennyiben nincs erre lehetőség, akkor ez is a történelem keretei közé kerülhet. Témakörei: az ember biológiai jellemzői; az életér; az élet célja; az ember tudati és pszichikai jellemzői; ember és társadalom; az egyén céljai, feladatai.

A NAT egyik nemes szándéka, hogy a múlt megismerése mellett modern társadalomismeretek szerzését tegye lehetővé a diákok számára. Ilyen ismeretekre azonban még a felsőoktatási intézmények nem képeztek ki tanárokat, ezért egyszerűen az iskolák döntő többsége nincs abban a helyzetben, hogy az új ismeretköröket és tantárgyakat tanítsa, ezért az iskolák legtöbbje továbbra is hagyományos tantárgyakban gondolkodik majd. Ebből következően ezekben az iskolákban a történelemtanárokra hárul az új ismeretek elsajátíttatása. Erre persze ők sincsenek sem felkészülve, sem pedig felkészítve, a felsorolt ismereteknek a történelemben történő integrációjából következően mégis rá lesznek kényszerítve. Ebből fakadóan a legtöbb történelmet tanító tanár kénytelen lesz egyszerre többféle továbbképzési programban részt venni. Mivel pedig a továbbképzési rendszer is most van kialakulóban, bár a választék óriási, hatékonysága és eredményessége egyelőre még eléggé kétséges. A tanárok tehát úgy kezdik el majd tanítani, például az emberismeretet vagy a társadalmi ismereteket, hogy közben még maguk is csak tanulják.

A NAT másik fontos szempontja az volt, hogy csökkentse a tanulók iskolai túlterheltségét, ezért az iskolai idő hosszát és a heti órakeretet is szigorúan szabályozták. A közoktatási törvény 1996. júliusi törvénymódosításának megfelelően a 1–11. évfolyamokon 37, a 12. évfolyamon évi 33 ötnapos munkahéttel számolhatunk, mert a törvény száz-

Évfolyam	A kötelező tantárgyakra fordítható heti óraszám	A választható tanórai foglalkozásokra fordítható heti óraszám
1–3.	20	2,0
4–6.	22,5	6,0
7–8.	25	7,5
9–10.	27,5	10,0
11–12.	30	18,0

1. táblázat

Hagyományos ismeretkörök a NAT-ban	Új ismeretkörök a NAT-ban
Magyar nyelv és irodalom	Társadalmi ismeretek
Élő idegen nyelv	Gazdasági ismeretek
Matematika	Emberismeret
Történelem és állampolgári ismeretek	Természetismeret
Fizika	Egészségtan
Kémia	Környezetismeret
Biológia	Tánc és dráma
Földrajz	Mozgóképkultúra és médiaismeret
Technika	Számítástechnika
Rajz	Könyvtárhasználat
Ének-zene	Háztartástan
Testnevelés	Pályaorientáció

2. táblázat

nyolcvanöt tanítási naphól álló tanévet határoz meg. Ezek ismeretében a következő táblázatok összevetése további problémákat és ellentmondásokat vet fel:

Ha napi hat órával számolunk, ez az ötnapos munkahéten összességében 30 órát jelent. Az első táblázatban látható, hogy 9-10. évfolyamon a kötelező és a választható órák 37,5-öt tesznek ki, vagyis elsöre többnek látszik, mint a korábban ezekre az évfolyamokra meghatározott 33 óra. Csakhogy például a nyelvi csoportbontásokat is a választható órakeretből kell megoldani, ez két élő idegen nyelv esetén mindjárt elvisz 6 órát, és az egyes iskolák a tagozataik órakeretét is ebből kell, hogy megoldják. A kötelező tantárgyakra előírt 27,5 óra nem elég a hagyományos tantárgyakra sem, vagyis ezek egy részének eddigi óraszámát csökkenteni kell, ami önmagában komoly feszültségforrás lesz az egyes tantárgyi munkaközösségek között, főként azért, mert ez már bizonyos egzisztenciális problémákat is felvet. Tovább vizsgálva a kérdést, a választható órakeretből tehát legfeljebb 4 óra marad – ha nincs tagozat! – a hagyományos tantárgyakba nem integrálható új ismeretkörökre. A második táblázatból viszont kiténik, hogy az új ismeretkörök száma 12, ezekből pedig legalább öt nem is integrálható más témakörökbe. Ugyanakkor a diák csak a 27,5 óra látogatására kötelezhető, vagyis ha nem akar ennél több órára járni, akkor még a nyelvi csoportbontások megoldása is kérdésessé válhat. Ha tehát a diák választ, akkor ugyanolyan túlterhelt lesz mint korábban, ha pedig nem, akkor az általános műveltségi szintet a kötelező óraszámában nem fogja tudni teljesíteni. Így a két táblázat összevetése nyomán szembevető az ellentmondás a heti óraszám és a megadott 24 ismeretkör között.

A 11–12. évfolyamok esetében csak annyiban változik a helyzet, hogy az érettségi vizsgára való felkészülés jegyében a felhasználható heti órakeret eléri a 48 órát. Ez abszolút értelemben elképesztően magas szám, mert majdnem napi 10 órát tesz ki. A heti kötelező tantárgyakra fordítható 30 órát az érettségi tantárgyak és a testnevelés gyakorlatilag kitöltik, a többi tantárgynak pedig meg kell küzdenie azért, hogy a diákok önszorgalomból vagy érdeklődésből válasszák. A választható órakeret nagy részét persze itt is a csoportbontások fogják elvinni. Ha ráadásul az érettségi tárgyakból, így például a történelemből szeretnének a diákok magasabb óraszámban tanulni a sikeres érettségi reményében, akkor az új műveltségi területek választására megint nem marad elég idő. Ezeken az évfolyamokon a történelem oktatása bizonyosan kedvezőbb helyzetbe kerül, mint a természettudományos tárgyak, amelyek egészen háttérbe is szorulhatnak a diákok pályaorientációja révén.

Leszűkítve most már a történelemre ezt az ellentmondást, megállapítható, hogyha a történelemtanárok elég keményen voltak képesek álláspontjukat képviselni a helyi tantervek összeállításakor, akkor jó esetben nem csökkent a történelem heti óraszámja. Az óraszám növekedéséről az előbb említettek okán nyilvánvalóan szó sem lehetett. A történelem tananyagát a NAT nem csökkentette, csak oktatását tette lineárisrá. Azzal pedig,

hogy a gazdasági, a társadalmi és állampolgári ismereteket is a történelembe integrálta, egyáltalán nem világos, hogy mindegyikre hogyan lesz idő. Sem a célok, sem pedig a fejlesztési követelmények nem állnak arányban a felhasználható időkerettel. Az is kérdéses, hogy ezeket az új ismeretköröket hogyan integráljuk a történelembe, önálló fejezetek keretében és meghatározott óraszámban, avagy a történelem egyes szakaszaihoz kapcsolódóan, bár ez utóbbi az emberismeret kapcsán egyáltalán nem is lehetséges. Ha a tanár minden követelménynek meg akar felelni, akkor nyilvánvalóan egészen felületessé válik az oktatás, mert az elmélyülésre, polémiára és elemzésekre egyszerűen nem lesz idő.

A történelem és a helyi tanterv

„Az iskolák 1998. szeptember 1. napjától – a helyi tanterv kivételével valamennyi évfolyamon – alkalmazzák a Nemzeti Alaptantervre épített pedagógiai programjukat; a helyi tantervet az iskola első és hetedik évfolyamán, s ezt követően felmenő rendszerben vezetik be, a helyi tanterv bevezetésével egyidejűleg kell bevezetni az e törvény 52.§-ának (3) és (5)-(6) bekezdésében meghatározott tanítási időt is” (A közoktatási törvény 123.§-a).

A törvény előírásai alapján az iskoláknak legkésőbb a 1997–1998-as tanévben el kellett készíteniük pedagógiai programjukat, és az ennek megfelelő helyi tanterveiket. Pontosán meg kellett tehát határozniuk iskolájuk szerkezeti felépítését, esetleges speciális képzési formáikat, valamint a heti órakeretekből fakadóan el kellett dönteniük, hogy human, avagy reál irányultságúak lesznek-e. A NAT-hoz igazított helyi tantervet egy 8 évfolyamos középiskolában 6+2 év, egy 6 évfolyamosban 4+2 év, egy 4 évfolyamosban pedig 2+2 év arányban kellett felbontani és elkészíteni, mert a tankötelezettség 16 éves kortart, érettségi vizsgát viszont továbbra is csak 18 éves korban lehet tenni. Ezt a közoktatási törvény a következőképpen határozza meg:

„A tankötelezettség annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a tanuló a tizenhatodik életévét betölti” [6.§ (3) bekezdés].

„Az iskolában a nevelő és oktató munka – az iskolai pedagógiai program részét alkotó helyi tanterv alapján folyik. A helyi tanterv

a) az első évfolyamon kezdődő és a tizedik évfolyam végéig tartó szakaszban a Nemzeti alaptanterv és az alapműveltségi vizsga,

b) a tizenegyedik évfolyamon kezdődő és az érettségi vizsga időszakáig tartó szakaszban pedig az érettségi vizsga követelményeire épül” [8.§ (9) bekezdés].

Az idézett törvényszövegből kitérünk, hogy a tankötelezettség végén, tehát a 16. életév betöltésekor a 10. évfolyam végével zárul a NAT, és ezután az iskoláknak egy alapműveltségi vizsga letételét kell lehetővé tenniük a tanulók számára. Ez, valamint a NAT-nak az az elérendő célja, hogy az egyes iskolatípusok átjárhatók legyenek, az oka annak, hogy a korábbiakkal ellentétben a történelem oktatása lineárisan épül fel. Ebből fakadóan a NAT a rendszeres történelemtanítást a 7. évfolyamtól írja elő, és ezért az általános iskolai történelemtanárok csak a 18. század végéig foglalkozhatnak a történelemmel. Ugyanakkor a NAT a 10. évfolyam végére lezárja a történelmi tananyagot, és így, leginkább a négy évfolyamos középiskolákban, a történelemtanár nem képes ésszerűen gazdálkodni a rendelkezésére álló idővel. A sokkal kisebb számú nyolc- és hat évfolyamos gimnáziumok jóval kedvezőbb helyzetbe kerültek azáltal, hogy a NAT által négy évben meghatározott történelmi tananyag az ő képzési idejükbe lineárisan simán belefér. Ráadásul az órakereteket is jobban ki tudják használni oly módon, hogy az integrálni kívánt műveltségi területeket is arányosabban el tudják osztani az egyes évfolyamok között.

Visszatérve a négy évfolyamos gimnáziumok helyzetére, azt látjuk, hogy a történelemtanárok ezekben az iskolákban az 1640-től napjainkig terjedő időszakot fogják tanítani az első két évben, anélkül, hogy érdemben meg tudnának bizonyosodni az általános iskolákban tanultak eredményességéről. Az első és második osztályban a heti óraszám ket-

tő, a harmadik és negyedik osztályban pedig három volt történelemből, és a kötelező tantárgyakra fordítható óraszámok alapján ez ezután is így lesz. Ez azért probléma, mert a fentiekben elmondottak alapján az eddig harmadik és negyedik osztályban tanított tananyag az első és második osztályba került át, vagyis az új műveltségi körökkel is bővített tananyag megtanítására heti egy órával kevesebb idő áll rendelkezésre. További probléma, hogy a fennmaradó két évben az érettségire való felkészítésre szánt idő felhasználását illetően ugyan két lehetőség is van, csak egyik sem igazán jó. Az egyik lehetőség az, hogy az alapórában visszatérnek a tanárok az általános iskolában tanítottakra, a választható órakeretben pedig némileg bővítik az általuk az előző két évben tanított tananyag mennyiségét. Ez a megoldás azzal jár, hogy a négyosztályos gimnáziumokban az újkor után fogják tanítani az őskort, az ókort és a középkort, valamint az alapórában és a választható órakeretben párhuzamosan több korszakot is egyszerre. A másik lehetőség az, hogy az alapórát és a választható órakeretet összevonva, és így jóval magasabb óraszámot elérve, két esztendő alatt időrendben haladva ismét megtanítják valamennyi történelmi korszakot. Ezzel a módszerrel ugyanúgy kétszer tanulják végig a diákok a történelmi korszakokat, mint amikor az általános iskola és a gimnázium is végigtanította a történelem valamennyi szakaszát, csak sokkal rosszabb időbeosztásban. Mivel egyik megoldás sem szolgálja sem a NAT, sem pedig az iskolák céljait és eredményességét, ezért itt mindenképpen szükség lesz változtatásokra.

Egyeztetések nélkül reális helyi tanterveket nem lehetett készíteni, mivel mind a közoktatási törvényben foglaltaknak, mind pedig a NAT-nak és az iskolai pedagógiai programoknak meg kellett felelniük, mert ha nem, akkor vagy az iskolák közötti átjárhatóság, vagy pedig a NAT által előírt általános műveltségi szint megszerzése szenved csorbát. A történelem esetében pedig, mint láttuk, a helyi tanterv elkészítése azért is különösen nehéz feladat elé állította a történelemtanárokat, mert nemcsak új tananyagszerkezettel és megváltozott óraszámokkal, hanem új műveltségi körökkel kellett számolniuk még azelőtt, hogy mindezt kipróbálhatták volna.

Tankönyvek és taneszközök

1989 után a tankönyvkiadás jelentősen fellendült, és a tankönyvkiadók között piaci verseny alakult ki. Ennek köszönhetően mára már a történelemtanárok nagyon sokféle tankönyv és segédkönyv közül választhatnak. A könyvek kiválasztását nagyban befolyásolja, hogy az egyes iskolákban jelenleg mekkora a történelem óraszám, a későbbiekben pedig az lesz a meghatározó, hogy milyen mértékben használható egy adott könyv a NAT követelményeinek elsajátíttatására. Befolyásoló tényező az is, hogy az egyes tankönyvek világszemléletében is elég nagy különbségek vannak, így egy adott könyv kiválasztása a tanár irányultságán is múlik. A két legnagyobb, tankönyvkiadással foglalkozó cég – a Nemzeti Tankönyvkiadó és a Korona Kiadó – egymással versenyezve és párhuzamosan jelenteti meg újabb és újabb könyveit, időt sem hagyva a már meglévők kipróbálására. Így most a korábbi ínséges viszonyokhoz képest már valóban a bőség zavarával állunk szemben.

A Nemzeti Tankönyvkiadó a négyosztályos gimnáziumok számára korábban készített könyveit teljesen átdolgoztatta, majd *Závodszy Géza* 3. osztályosoknak írt tankönyvéhez igazodva egy új sorozattal is jelentkezett. A gimnáziumok első osztályai jelenleg tehát választhatják a *Gyapay Gábor–Ritoók Zsigmond*-féle régebbi, és a *Száray Miklós*-féle új tankönyvet. A korábbival szemben az új tankönyv nagyobb mérete lehetővé tette oldalainak kéthasábos tördelését. Az egyes oldalak lapszéli hasábjában helyezkednek el a források, képek, szemelvények és kérdések, a belső hasábjakon elhelyezett tananyag szövegéhez illeszkedően. Így az új könyv nem csak szemléletesebb, hanem könnyebben áttekinthető, és éppen ezért kezelhetőbb is, mint a korábbi. A Gyapay–Ritoók-féle könyv

minden szempontból korrektnek mondható, terjedelmi korlátai miatt egyes részei ugyanakkor eléggé elnagyoltak, különösen a NAT követelményeihez képest. Száray Miklós könyvéről elmondható, hogy nívós, érdekes, mi több, olvasmányos és szórakoztató munka, mivel azonban az új helyi tantervek szerint a 13 éves korosztálynak kell majd elsajátítania az anyagát, számukra nemcsak bonyolult, hanem túl sok is ez a tankönyv. A második osztályosok is választhatnak a korábbi *Walter Mária*-féle, és az új, *Szabó Péter* által írt tankönyvek közül. Szabó Péter több általános iskolásoknak íródott könyv szerzője, így több korosztály követelményrendszerével is tisztában van. Gimnáziumi tanköny-

Sokszor vitatkozunk azon is, hogy mekkora szerepe legyen a videónak a történelem-tanításban. Gyakran értelmetlenül órákat vesz el a tananyagtól, és egyszerűen csak bámulják a diákok, mindenfajta koncepció és tényleges cél nélkül.

Eszközként úgy érdemes igazán felhasználni, ha nem vesz el öt-tíz percnél többet az órából, tehát előre beállítva, a kellő fel-dolgozási szempontok vagy feladatok megadásával építjük be az óra anyagába.

ve – miközben csökkentette az egyetemes történelmi ismeretanyagot – nagyon helyesen bővítette a magyar történelemre vonatkozó részeket, a 14 évesek számára a NAT-ban elő-írtakhoz képest túlságosan is, ezért a megadott órakeretben megtaníthatatlanul. Szabó könyvében kísérletet tesz a magyar és az egyetemes történelem integrálására is, de ez csak jelzésszerűen sikerült, miközben – valószínűleg a történettudományban zajló viták hatására – kerüli a feudalizmus fogalmát. Závodszy Géza etalonná vált, harmadikos gimnazistáknak írt tankönyve abban a szerencsés helyzetben van, hogy a négyosztályos gimnáziumok a továbbiakban is használni tudják, bár anyagát a 17 évesek helyett a 15 éveseknek kell megtanulniuk. Ha pedig maradnak az óraszámok, akkor a heti három-órásra méretezett anyaga heti két órában nem lesz teljesíthető. Az érettségire való felkészülésben egész biztosan továbbra is remekül használható lesz. A negyedikes gimnazisták három tankönyv, és vagy egy tucat segédkönyv közül is választhatnak. Most csak *Salamon Konrád*nak az utóbbi időben megjelent könyvére térnék ki, amelynek anyagát a NAT szerint a 10. évfolyam során, tehát 16 éves korban kell majd megtanulni. Ez a könyv a többivel ellentétben egymásba integrálja az egyetemes és a magyar történelem anyagát. A NAT azonban fejezetekre bontva tárgyalja az egyetemes és a magyar történelemnek ezt a korszakát, ráadásul a megszokotthoz képest egészen más szemléletűvé vált így a tananyag. Ez persze egyáltalán nem baj, csak a diákok többsége számára nehezen befogadható. Összességében az új könyvek forrásanyaga jóval gazdagabb, ábrák és térképvázlataik szemléletesebbek, mint a korábbiaké. Az előbb felvázoltak alapján azonban kérdéses, hogy változatlan formában továbbra is használni lehet-e őket. Az sem világos, hogy mi lesz az újabban elkészült általános iskolai tankönyvekkel, amelyek közül a jelenlegi hetedik és nyolcadikos tankönyvre biztosan nem lesz szükség. Vagy egy még újabb tankönyvsorozatnak nézünk elébe, vagy pedig a meglévők erőteljes átdolgozása várható már a közeljövőben.

Az utóbbi időben megjelent tankönyvsorozatok közül a legszínvonalasabbnak és legérdekesebbnek a hatosztályos gimnáziumok számára a *Herber Attila–Martos Ida–Moss László–Tisza László* szerzők által írt tartalom, bár inkább kézikönyvként használható a hat könyvből álló sorozat, mivel anyaga jóval bőségesebb, mint a NAT követelményszintje. A könyv nyomdai kivitelezése követendő példa lehetne a többi tankönyv számára is.

Minél több történelemtanárral beszélek, annál inkább tapasztalom, hogy a történelmi olvasókönyvek használata az órai munka során szinte teljesen kiment a divatból. Egy-

részt, mert az új történelemtankönyvek forrásanyaga bőséges, másrészt pedig sok időt vesz el az órából. Ennek ellenére a Nemzeti Tankönyvkiadó új történelmi olvasókönyv-sorozattal is jelentkezett. Ezek a szemelvénygyűjtemények elég érdekesek, bár túl sokat nem tesznek hozzá az anyag megértéséhez és elmélyítéséhez, ezért legfeljebb változatosabbá lehet velük tenni a tanórát. Ugyanakkor a NAT követelményszintjének is megfelelnek, tehát akár hosszú ideig is forgalomban maradhatnak még.

Az új iskolai történelmi atlaszok a Cartographia Kft. munkáját dicsérik. Ezeknek az új atlaszoknak az a nagy előnyük, hogy könnyű bennük kiigazodni, jól kezelhetőek, és minthogy végre keményfedelűek, nem rongyolódnak lapozgatás közben úgy, mint a korábbiak. Ez utóbbi azért is fontos, mert az atlasz azon kevés taneszközök közé tartozik, amelyeket a diákok nem egy évig, hanem több éven át használhatnak, sőt az iskolaévek után is haszonnal forgathatnak. Sok történelemtanár sajnós, csak mint egyfajta vizuális eszközt használja, pedig fontos információhordozó eszköz, és sok önálló diákmunka elvégzésére is alkalmas lehet.

Ennek ellenére az audiovizuális eszközök használatának terjedése mellett egyre jobban kiszorul az oktatásból.

Sokszor vitatkozunk azon is, hogy mekkora szerepe legyen a videónak a történelemtanításban. Gyakran értelmetlenül órákat vesz el a tananyagtól, és egyszerűen csak bámulják a diákok, mindenfajta koncepció és tényleges cél nélkül. Eszközként úgy érdemes igazán felhasználni, ha nem vesz el öt-tíz percnél többet az órából, tehát előre beállítva, a kellő feldolgozási szempontok vagy feladatok megadásával építjük be az óra anyagába. A sokféle taneszköz használata élénkebbé és változatosabbá teheti az órát, de gyakran kaotikussá is. Ezért a tanárnak célszerű előre eldöntenie, hogy az adott téma feldolgozásában számára melyik a leghatékonyabb eszköz. Ma már sokféle demonstrációs eszköz is forgalomban van, ezeket azonban főleg azokban az iskolákban szokták csak használni, ahol létezik történelmi szaktanterem, ilyen pedig nem sok helyen van, mert kényelmetlen a folytonos hurcolásuk az egyik teremből a másikba.

A CD-ROM-ok megjelenése az iskolai számítástechnika egyre szélesebb körű elterjedésével együtt pedig a legújabb szemléltetési lehetőségeket rejti magában. A CD-ROM, mint eszköz lehetővé tehetné azt, hogy a diákok az órán a tanár ellenőrzése és kérdései mellett önállóan dolgozzanak fel akár egész anyagrészeket is. Ehhez azonban még kellő számban még nem állnak az iskolák rendelkezésére.

Irodalom

- Történelem tanterv a gimnáziumok I-IV. osztályai számára.* Szerkesztette: FALUS ANDRÁS NÉ. Művelődési Minisztérium, Bp. 1978.
- Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai 1917–1932.* Szerkesztette: GLATZ FERENC. Európa Könyvkiadó, Bp. 1990.
- BEKE KATA: *A kulcsemberek.* Tandem, 1998. 1. sz.
- SALAMON KONRÁD: *Történelem IV. a középiskolák számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1993.
- HUIZINGA, JOHAN: *A középkor alkonya.* Európa Könyvkiadó, Bp. 1978.
- HOBSBAWM, ERIC J.: *A forradalmak kora.* Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1988.
- Nemzeti Alaptanterv – Ember és társadalom.* Korona Kiadó, Bp. 1995.
- A közoktatási törvény.* Okker Oktatási Iroda, Bp. 1996.
- Helyi tanterv-építő kézikönyv.* A szerkesztőbizottság vezetője: SZEBENYI PÉTER. Raabe Könyvkiadó Kft., Bp. 1996.

Gazdasági és vállalkozási ismeretek oktatása

A jelen és a továbbfejlesztés feladatai

Dolgozatom első része a középiskolai gazdasági, vállalkozói képzés születésével kapcsolatos elképzelések függvényében vizsgálja, hol tart ma a gazdasági, vállalkozási ismeretek oktatása.

Második része azokat a teendőket veszi sorra, amelyek a meglévő programok fejlesztéséhez, az iskolai alkalmazás színvonalának emeléséhez elengedhetetlenek.

Hitek, tévhitek a gazdasági és vállalkozási ismeretek oktatásával kapcsolatban

1991–1992-ben születtek meg az első középiskolai vállalkozásoktató programok. Bevezetésükkel a cél – többek között – az volt, hogy a 14–18 évesek megismerjék a vállalkozások világát, az egy kisvállalkozás alapításához szükséges feltételeket. Vagyis a képzés eszközével kívánták növelni az esélyt, hogy a tanulókból sikeres vállalkozók legyenek.

A piactudással kapcsolatos ismeretek nem ekkor kerültek be először a középiskolákba. A nyolcvanas évek végén jelent meg a közgazdasági szakközépiskolákban a Közgazdaságtan (mikroökonómia, makroökonómia) nevű tárgy. A rendszerváltást megelőzően egy „semleges” szakmai tárgy bevezetése mellett döntöttek. A rendszerváltást követően jelenhettek meg azok a tárgyak, amelyek már nyíltan a „kapitalizmus ideológiáját” hirdették. A vállalkozási tárgyak a különböző szakmákat oktató szakmunkásképző intézeteken, szakközépiskolákon át a gimnáziumokig fokozatosan tért hódítottak. Lényegében azonos tartalommal 1995-ben a NAT kereszteli át ezeket az ismereteket Vállalkozási ismeretekről Gazdasági ismeretekre.

A vállalkozási, gazdasági ismeretek bevezetéséhez, tanításához, a képzés elterjedéséhez számos elképzelés, hiedelem kötődött. Egyes kérdésekben már akkoriban megoszoltak a vélemények; akik az első években kezdték az új ismereteket tanítani szinte valamennyi hitték: „Ez a tárgy más lesz, mint a többi.”

Valóban más-e ez a tárgy, mint a többi?

Az elképzeléshez az adott alapot, hogy a Gazdasági ismeretek a napjainkban valamennyiünket körülvevő valóságból merít, s megpróbálja azt bemutatni, törvényszerűségeit megértetni, a kiépülő piactudás feltételei közt kívánta a boldogulást elősegíteni. Ebből következett az a feltételezés, hogy a tanulók számára ez a téma érdekes lesz, és szívesen vesznek majd részt az órákon.

A gazdasági képzés sajátos módszertanának köszönhetően sok helyen valóban „más” ez a képzés, mint a többi tárgy.

További különbség, hogy a vállalkozói módszert az is alkalmazhatja, akinek nincs közgazdasági végzettsége, nem a tantárgy szakértője. Ezt azért fontos hangsúlyozni, mert a gyakorlatban többnyire nem közgazdász tanárok tartják a vállalkozói tárgyakat a közép-

iskolában. (Kivétel ez alól a szakképzésnek az a része, ahol a vállalkozási, gazdasági ismereteket speciális szakismeretnek tartják.)

Más szempontból azonban a tapasztalat azt mutatta, hogy a diákok gyakran ugyanolyan tantárgynak tekintik a gazdasági, illetve vállalkozói képzést, mint más tárgyakat. A Vállalkozásoktató Tanárok Országos Egyesülete 1996-ban a Magyar Vállalkozásfejlesztési Alapítvány támogatásával kutatást végzett, vajon mennyire eredményes a fiatalok képzése e téren. Arra a kérdésre, hogy mi mindenre van szükség egy vállalkozás alapításához, a vállalkozási ismeretek szükségességét csupán a megkérdezett tanulók 17%-a említette meg. Ezek szerint tehát a diákok többsége nem érzi át kellőképpen az iskolákban tanultak fontosságát; a köznapi életben való alkalmazhatóságát.

A kutatás összességében rávilágított, hogy a középiskolásoknak csak egy töredéke nyitott az öt körülvevő világ iránt, a többség – miközben a pénz szerepét kulcsfontosságúnak tartja, és szeretne minél többel rendelkezni – azt már nem érzékeli, hogy a gazdasági, vállalkozói képzés éppen e cél elérését is segítheti. A vállalkozási, gazdasági ismeretek oktatása a módszertanával okozott meglepetést, újdonságot a diákoknak, azonban ez – éppen azon elvárásaik miatt, hogy ez is olyan tantárgy, mint a többi – nem mindig talált kedvező fogadtatásra, nem értették, miért is lenne szükségük valami „másra”.

*A gazdasági, vállalkozói képzés
nem csodaszer*

A vállalkozásoktatás megszületésétől sohan azt várták, hogy az egyre jobban beszűkülő munkaerőpiacon a vállalkozásoktatás segíthet munkanélküliből vállalkozót fagyni. A már idézett kutatás eredményei egyértelműen bizonyították, hogy ez téves feltételezés volt.

A kutatásban részt vevő diákok döntő többsége a jövőre vonatkozó elképzelésekben a továbbtanulást jelölte meg elsődleges célként. Mindössze 13,3% nyilatkozott úgy, hogy nem szeretne továbbtanulni, ők elsődleges célként az álláskeresést jelölték meg.

Az összes diák alig 3%-a fejezte ki elsődleges affinitását a vállalkozási szférához. Többen jelöltek be egynél több lehetőséget erre a kérdésre. Ezek mindegyike tartalmazta a továbbtanulási szándékot, és többségük a vállalkozóvá válást. Ezek a válaszok azonban azt jelzik, hogy a vállalkozóvá válás mint gondolat csupán a távoli jövőben jelenik meg mint alternatíva, a jelenlegi helyzetben nem merül fel mint lehetőség.

Azon tanulók esetében, akik úgy gondolták, nincs reális esélyük a továbbtanulásra, mindössze 6,2%-uknál jelent meg a vállalkozásba betársulás, vagy az önálló vállalkozóvá válás mint alternatíva, de itt sem mindig elsődleges célként, hanem csak második vagy harmadik lehetőségként.

Összefoglalva, azt kell tehát mondanunk, hogy a vállalkozóvá válás nem jelenik meg komoly alternatívaként a középiskolás tanulók jövőképében, még a gazdasági, illetve vállalkozásoktatással foglalkozó intézményekben tanulók között sem.

A kutatás összességében rávilágított, hogy a középiskolásoknak csak egy töredéke nyitott az öt körülvevő világ iránt, a többség – miközben a pénz szerepét kulcsfontosságúnak tartja, és szeretne minél többel rendelkezni – azt már nem érzékeli, hogy a gazdasági, vállalkozói képzés éppen e cél elérését is segítheti. A vállalkozási, gazdasági ismeretek oktatása a módszertanával okozott meglepetést, újdonságot a diákoknak, azonban ez – éppen azon elvárásaik miatt, hogy ez is olyan tantárgy, mint a többi – nem mindig talált kedvező fogadtatásra, nem értették, miért is lenne szükségük valami „másra”.

A munkaerőpiaci információk nélkül döntenek a diákok

A gazdasági, vállalkozói képzés részben a szemléletével, módszertanával kellene, hogy segítse a diákokat. Ha sikerül felkelteni a tanulók érdeklődését az őket körülvevő világ iránt, ha sikerül hozzászoktatni őket, hogy a számukra szükséges információkat maguk szerezzék meg különféle forrásokból, akkor a munkaerőpiacra vonatkozó aktuális információkat is meg kellene tudniuk szerezni. Az érettségi előtt állóknál elvileg már meg kell legyen az ez iránti igény. A már hivatkozott kutatás során olyan szakközépiskolai tanulókat is megkérdeztünk, akik már végzősként több éves gazdasági, vállalkozói képzésen túl voltak. Azt vizsgáltuk, hogy a diákok milyen munkaerőpiaci információkat tartanak fontosnak, ezek hogyan függenek össze az életpálya-választással, illetve az információk milyen szerepet játszanak a döntésekben.

Az iskola elvégzése után a legtöbben szeretnék volna folytatni tanulmányaikat, csupán a megkérdezettek 7%-ának nem állt ez egyáltalán szándékában.

A jövővel kapcsolatos döntés a többségben nagyjából egy évvel a döntés előtt alakult ki, de sokan állították, hogy már régebb óta megvolt bennük az elhatározás.

A szülők szerepe fontos befolyásoló tényező, a kérdőívet kitöltők majdnem felénél a szülők segítettek a továbbtanulással kapcsolatos döntés meghozatalában.

A tanulók 84%-a ugyan maga döntött, de a szülők egyetértésével, míg 14 százalékuknál a szülők rábeszélése győzött. Legtöbben szüleiktől és barátaiktól kaptak segítséget lendő szakmájuk megválasztásában, 17% pedig önállóan határozott.

Több szakmát kellett rangsorolni az elérhető jövedelem és az irántuk való kereslet alapján. Feltűnő volt, hogy amíg az anyagi elismertség szerinti besorolás megközelítette a valóságot, addig a kereslet megítélésében a valósághoz képest szinte teljesen fordított sorrendet állítottak fel a diákok! Vagyis alig-alig rendelkeztek a végzősök a sztereotípiákon túl valós munkaerőpiaci információkkal.

Az egyes munkaerőpiacra vonatkozó állítások közül a többség szerint a legfontosabb az 5. éven megszerezhető szakmák piaci értékét tudni, hogy hol, mennyi fizetéssel lehet elhelyezkedni. Ezt az információt a többség szerint fontos, sőt, nagyon fontos tudni.

A többi állítás esetében – pl. ismerni, hogy a pályakezdő munkanélkülieknek milyen támogatásokat nyújtanak, tudni az egyes foglalkozási területen (pl. pénzügy, jog, közigazgatás) dolgozók átlagfizetésének növekedési ütemét, a környéken (a fővárosban) a munkanélküliség mértékét –, az a közös vélemény alakult ki, hogy nem árt, ha tisztában van velük az ember.

A kutatás alapján a realitás: a gazdasági, vállalkozói képzésben részt vevő diákok legfontosabb célja a minden áron továbbtanulás, a többség esetén gazdasági jellegű felsőoktatási intézményben és/vagy a már tanult ismeretekre építő ötödéves szakmai képzésben. A munkaerőpiaci információk lényegében nem játszanak érdemi szerepet a diákok döntésében.

Állami szerepvállalás hiányában a gazdasági képzés fejlesztése az iskolákra maradt

A kilencvenes évek elején magától értetődőnek látszott, hogy a piacgazdaság kiépülésével fontos lesz annak tanítása: mi a piacgazdaság. Ebben a hitben sokaknak csalódnuk kellett.

A közoktatás fejlesztésében elvileg meghatározó szerepet kellene, hogy játsszon az állam. 1996-ig egyáltalán nem indult állami program a gazdasági ismeretek oktatásának bevezetésére, elterjesztésére. 1997-ben a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány ezt a hiányt pótlandó külön e területre írt ki pályázatot. A többéves lemaradást egyetlen pályázattal nyilván nem lehetett orvosolni.

A gazdasági ismeretek megjelenése az iskolában egyrészt számos iskola igazgatójának, igazgató helyettesének volt fontos. Ha e vélekedésükhöz nem találtak önkéntes partnert a nevelőtestületen belül, akkor kijelöltek egy-egy kollégát, akire „rászakadt” a tárgy

oktatása. Sok iskolában egy-két tanárnak, jó esetben egy egész munkaközösségnek a szívügyévé vált a képzés beindítása. Kedvező esetben az iskola vezetése támogatta az elképzelések megvalósítását, gyakran azonban hosszú küzdelem árán kapott lehetőséget a tanár a tanítás megkezdésére.

Sok helyen a szülők határozottan támogatták a képzés beindítását. Ők elsősorban mint napjainkban szükséges szakmai ismereteknek tartják a gazdasági ismeretek oktatását. Ugyanakkor az is mindig központi kérdés volt számukra, mit ér ez a tárgy a továbbtanulás szempontjából.

A szimulációra épülő diákvállalkozások széles körben elterjedtek

A vállalkozásoktatás megszületésével a leglátványosabb újdonságot az iskolák életében a diákvállalkozások jelentették. A kezdeti felfokozott érdeklődés, az első, diákok közreműködésével szervezett vásárok sikerei azt sejtették: a diákvállalkozások széles körben elterjednek majd. A szimulációra épülő – nem valódi – diákvállalkozások száma ma már egy tanévben meghaladja a százat.

Valódi diákvállalkozásból ugyanakkor ma Magyarországon alig működik néhány. (Valódi diákvállalkozásról akkor beszélhetünk, ha az érvényben levő jogszabályi előírások alapján egy elkülönült jogi, szervezeti, gazdasági egységet hoznak létre a diákok.) Számuk inkább csökkenő, semmint növekvő tendenciát mutat.

Az egyik ok, hogy egy-két példa kivételével nincsenek valódi diákvállalkozások, a hazai vállalkozások szabályozásának kötöttségeiben rejlik. Kevésbé ütközik jogi akadályokba, ha szimulált vállalkozásokat hozhatnak létre a tanulók.

A kevesebb jogi probléma mellett a szimulált diákvállalkozások népszerűségének oka véleményem szerint elsősorban inkább a két módszer közti különbségekre vezethető vissza.

A legfontosabb elérendő célok szempontjából a szimulált vállalkozás ugyanúgy megfelelő lehet, mint a valós, ugyanakkor az előbbinek – tanulási, tanítási szempontból – több előnye van. Véleményem szerint meghatározó jelentőségű, hogy a szimulált diákvállalkozás a tanártól, diáktól még vállalható plusz terhet követel, míg a valódi diákvállalkozás alapítása, működtetése minden mást képes háttérbe szorítani.

A gyakorlatban többnyire olyan megoldások terjedtek el, hogy jogilag ugyan nem jön létre valódi vállalkozás, azonban a tanár által meghatározott szabályok mellett a diákvállalkozások működésében sok a valós elem, például, ha korlátozottan is, de a diákok dolgoznak pénzzel, olyan terméket kell előállítaniuk, amelyről valódi vásárlók mondják ki a véleményüket azzal, hogy megveszik-e azt vagy sem.

A gazdasági, vállalkozói képzés részben a szemléletével, módszertanával kellene, hogy segítse a diákokat. Ha sikerül felkelteni a tanulók érdeklődését az őket körülvevő világ iránt, ha sikerül hozzászoktatni őket, hogy a számukra szükséges információkat maguk szerezzék meg különféle forrásokból, akkor a munkaerőpiacra vonatkozó aktuális információkat is meg kellene tudniuk szerezni. Az érettségi előtt állóknál elvileg már meg kell legyen az ez iránti igény. A már hivatkozott kutatás során olyan szakközépiskolai tanulókat is megkérdeztünk, akik már végzősként több éves gazdasági, vállalkozói képzésen túl voltak. Azt vizsgáltuk, hogy a diákok milyen munkaerőpiaci információkat tartanak fontosnak, ezek hogyan függenek össze az életpálya-választással, illetve az információk milyen szerepet játszhatnak a döntésekben.

Kialakult a gazdasági, vállalkozói programok piaca

Mivel az oktatási kormányzat évekig nem tett érdemi lépéseket a gazdasági képzés iránti igény kielégítésére, iskolák és civil szervezetek munkájának eredményeként számos vállalkozásoktató program született. A fejlesztést követően egy-egy program eredményességét, életképességét az bizonyította, hány iskola csatlakozik valamely programhoz. Így a kilencvenes évek közepére kialakult a gazdasági, vállalkozói programok piaca. Talán nem tévedek nagyot, ha azt állítom, hogy nincs a világon még egy ország, ahol a középiskolákban ennyire színes lenne a képzési paletta a gazdasági, vállalkozói nevelés területén, mint nálunk.

1995-ben legalább húsz program működött az országban. Ezek közül több ma már alig emlékeztet akkori formájára: részben a folyamatos fejlesztés eredményez új megoldásokat, részben az átalakuló oktatási rendszer készletkihasználására az iskolákat. Ami a kilencvenes évek elején újdonságnak számított, vonzerőt jelentett a beiskolázáskor a szülők szemében, az napjainkra mindennapos dologgá vált. Számos programot ma már nem kínálnak átvételre a többi iskolának. Ugyanakkor ma is születnek újabb, széles körű terjesztésre szánt programok.

Érdeemes röviden áttekinteni, mi a helyzet napjainkban az egyes programokkal. A leírás valószínűleg korántsem teljes körű, és nem minden esetben lesz teljesen pontos; a megjegyzések természetesen a saját szubjektív véleményemet tükrözik.

– „*Vállalkozni jó*” – a SEED Kisvállalkozás-fejlesztési Alapítvány programja (angol adaptáció).

A program legfontosabb erénye a vállalkozói nevelés új módszertanának, az „aktív tanulási módszer”-nek a meghonosítása. A 12–16 éveseknek szóló programban egy (részben szimulált) vállalkozás megalapításának legfontosabb lépéseit élik át a diákok. A programhoz tanári kézikönyv és munkafüzet tartozik. (Ezeket ma is meg lehet vásárolni.) A program erőssége volt a két napos módszertani tréning, amelyen több, mint száz tanár vett részt. Ilyen tréning már nem indul; beolvadt a SEED egyik újabb programjába.

– „*IPOSZ osztályok*” – az Ipartestületek Országos Szövetsége, az NSZI, KHVM és az MKM közreműködésével a szakmunkásképzés megújítására tett kísérlet 1991-től. A szakképzésben először lesz önálló tantárgy a vállalkozási ismeretek, a szakmai gyakorlatot vállalkozók mellett végzik a tanulók. Összességében kb. száz ilyen osztály indult. Az új szakképzési modell elfogadása lényegében azt jelentette, hogy ez a képzés már nem indítható.

– *Young Enterprise* – 1992 őszétől indult a Közgazdasági Politechnikumban az egyéves, heti 1–2 órás program, melynek keretében a diákok (részben szimulált) vállalkozást alapítanak, működtetnek, és végül megszüntetnek. A diákok munkáját útmutató, segédlet és dokumentáció segíti. A programhoz 1998 őszéig huszonhat iskola csatlakozott. A program egyedülálló erőssége a (szimulált) diákvállalkozások alapításának és működtetésének átfogó rendszere. A program angol adaptáció, gazdája a Magyarországi Young Enterprise Alapítvány. 1998. szeptemberétől az Alapítvány *Játékos vállalkozásoktatás* címmel 30 órás, a kötelező tanártovábbképzésbe beszámítható tanár-felkészítő programot indított.

– *Junior Achievement* – az óvodától a középiskoláig kínál az egyes korosztályokhoz illeszkedő tananyagot. A korosztályi sokszínűsége mellett kiemelkedő a középiskolai program komplexitása. A tankönyv és munkafüzet mellé számos kiegészítő elemet kínál. A programhoz több mint százötven iskola csatlakozott. Amerikai adaptáció, gazdája a Junior Achievement Magyarország Alapítvány. A tanárok munkáját háromnapos felkészítő tréning segíti, amelyet év közben több egynapos rendezvény követ. 1998 őszétől a felkészítő tréning 30 órája beszámítható a kötelező tanártovábbképzésbe.

– *Hunfalvy János Külkereskedelmi és Közgazdasági SzKI szakmai programja* – a JA középiskolai programot saját fejlesztésű 3–4. éves szakmai képzéssel egészítették ki, amely Külkereskedelmi vállalkozó szakképesítést adott az érettségi mellett a diákoknak. Tankönyvek és feladatgyűjtemény segíti a tanulást. Két követő iskolája van a programnak. Az új szakképzési modellnek megfelelően a program átalakításra szorul. A kísérletről nőtt ki a Külkereskedelmi vállalkozási ügyintéző szakma, amely az OKJ-be is bekerült.

– *Közgazdasági Politechnikum szakmai programja* – a 10. osztályban mindenki számára kötelező egyéves Young Enterprise programot a *Profitjáték* nevű gazdasági társasjáték, valamint közgazdasági és vállalkozási ismeretek egészítik ki 3–4. éven. Az érettségit adó képzést tankönyvek segítik, amelyek most kerülnek átdolgozásra a NAT és az új szakképzési modell figyelembe vételével. (Az eredeti könyvek angol forrásból származtak.)

– *Kisújszállási Kísérlet, vállalkozási ügyintéző képzés* – az emelt szintű nyelvtanítás mellett számos új tárgyat vezettek be másodiktól a negyedik osztályig, mint például Üzleti etika, Vállalkozások pénzügyi kapcsolatai, Kisvállalkozások alapítása és működtetése. A tárgyakhoz több könyv is készült.

A programban külön tárgyat kapott a készség- és képességfejlesztés, amelyhez játékgyűjtemény készült. A program érettséggel zárult. Közel húsz követő iskolája volt a kísérletnek. Részben a szakképzési modell változása, jelentős részben pedig a kísérlet kidolgozásában főszerepet játszó tanárok távozása lényegében megszüntette a hazai gazdasági képzésben korábban kiemelkedő szerepet betöltő szellemi műhelyt.

– *Alternatív Közgazdasági Gimnázium szakmai programja* – az iskola valószínűleg az első volt Magyarországon, amely már 1990 körül beépítette a pedagógiai programjába a diákok vállalkozói, gazdasági nevelését. Napjainkban a hatosztályossá átalakult iskolában a 7–8. évfolyamon a Junior Achievement program megfelelő tananyagát használják, 9. évfolyamon választhatják a diákok a Young Enterprise-t, a 11–12. évfolyamon szakirányú tanulás esetén Gazdaság és üzlet nevű tantárgyat tanulnak a diákok. E tárgyhoz kétkötetes tankönyv is készült. Akik a gimnáziumi ágon tanulnak a 11–12. évfolyamon, választhatják a Társadalomismeret tárgyat emelt óraszámában, amely a történelem mellett közgazdasági, szociológiai, filozófiai alapokkal is megismerteti az érdeklődőket.

– *Gazdasági játékok – játékos gazdaság* – AKG-s háttérrel egy amerikai alapítvány által Magyarországra hozott gazdasági játékokból készült egy oktatócsomag. Részei egy segédeszközök – pl. játékpénzt –, tartalmazó doboz, tanári kézikönyv a játékok leírásával, kiegészítve a szükséges háttérismeretekkel. A játékok alkalmazásához tanári tréning nyújt segítséget.

– *Vállalkozói ügyintéző V. évfolyamos képzés, Egri Közgazdasági SzKI* – ez is a kilencvenes évek elején indult kísérleti program, amely a közgazdasági képzés megújítására készült. A program jellemzői a korábrinál magasabb szintű nyelvi képzés, a gyakorlatorientált szakmai képzés. Érettségi mellett adott szakképesítést. Valószínű, hogy a szakképzési modell változásával ez a program is módosításra szorul.

– *Kereskedelmi szakközépiskolák* – 1992 óta a kereskedelmi iskolákban új tanterv alapján tanítanak, amely tartalmazta a vállalkozási ismereteket is. A tanításhoz néhány füzet készült, amelyek az új ismereteket tartalmazták. Valószínű, hogy a szakképzési modell változásával ez a program is módosításra szorul.

– *Vállalkozásra nevelés a szakképzésben* – a „Vállalkozni jó” sikerét követően a tizenhét évesnél idősebb korosztálynak fejlesztette ki az új programot 1994-ben a SEED Alapítvány (angol forrásból). Továbbra is az „aktív tanulási módszer”-en van a hangsúly. Segédletként egy tanári kézikönyv készült el. A módszer elsajátítását négynapos felkészítő tréning segíti. Ezt további kétnapos tréninggel lehet kiegészíteni, amely bemutatja, ho-

gyan lehet az esettanulmányokat és a számítógépet használni a gazdasági képzésben. A kötelező tanári továbbképzésbe 60 óra számítható be.

– *Business az Biznisz* – a Magánvállalkozásokat Fejlesztő Központ adaptálta az eredetileg amerikai videoprogramot, amelyet munkafüzetek egészítenek ki. A világbanki iskolákban megtalálható az anyag.

– *Világbanki iskolák* – a közgazdasági szakképzés megújításának részeként közel nyolcvan iskola indított új tantervek és tananyagok alapján képzést. Továbbra is felhasználva a mikro- és makroökonómiát (elméleti közgazdaságtant), Üzleti gazdaságtan néven kidolgoztak mellé egy új tantárgyat. A tanításhoz tankönyv-sorozat készült. A programot lezárták tekintik, mivel a világbanki forrásokat napjainkban másra fordítják. Jelentőségét az adja, hogy ezt a programot olyan modellnek tekintik, amelynek alapján a szakképzés új rendszerének fel kellene épülnie.

– *N+1 Bt. Dunaújváros* – flamand modell alapján a dunaújvárosi Rudas László Közgazdasági Szakközépiskola fejlesztette program értékűvé. Egyedülálló sajátossága a valós diákvállalkozás alapítása és működtetése, amelyre a tanterv épül. Óriási volt iránta az érdeklődés, de a korábban említettek miatt máshol nem vették át a módszert. A bt.-t többször fenyegette a megszűnés veszélye; nem tudom, hogy ma működik-e még.

– *4H Szövetség* – szinte nincs olyan tevékenység, amelynek ne lenne gazdasági vonzata, ezért nyitottak az eredetileg amerikai program hazai képviselői a gazdasági, vállalkozói képzés irányába. Az egri Tanárképző Főiskola volt ebben a partner, munkafüzetet és tanárfelkészítést tudnak a gazdasági alapismeretek tanításához biztosítani. 1995 táján több mint száz iskola – főleg általános iskola – vett részt a programban. Hányan építették be a gazdasági képzést az eredeti programba, erről nincs információm.

– *Vállalkozásoktatás a szakképzésben* – a Nemzeti Szakképzési Intézet támogatásával kidolgozott program, amely alapvetően a szakmunkásképzésben szerette volna segíteni a vállalkozási képzés elterjedését. A 108 órás tanterv alapján egy tankönyv és egy feladatgyűjtemény készült el. A program tantervét az NSZI minden szakképző intézménynek elküldte, de arról nincs információm, hány iskolában tanítanak ez alapján.

– „Ohioi program” – a program az amerikai eredeti alapján a Glob Info Alapítvány, valamint a Magyar Vállalkozásfejlesztési Alapítvány és hálózata segítségével jutott el az iskolákhoz. A kisvállalkozások alapításához és működtetéséhez szükséges ismereteket a tanulók tankönyv segítségével sajátíthatták el. Tudomásom szerint inkább az iskolarendszeren kívüli képzésben terjedt el.

– *Svájci-magyar program* – a Svájci-Magyar Vállalkozásfejlesztési Alapítvány programja is elsősorban új módszertani elemekre épül. Tanárfelkészítő tréninget és munkafüzetet biztosítanak azoknak, akik a programhoz csatlakoznak. Elterjedéséről nincs információm.

– *Székesfehérvári Regionális Vállalkozásfejlesztési Központ középiskolai programja* – programjuk középpontjában a vállalkozói diákklub állt, amely lehetővé tette az iskola időn túl a 12–16 éves fiatalok gazdasági, vállalkozói nevelését. A korosztályhoz igazítva kis, rajzos füzetecskéket készítettek a legfontosabb ismeretekről. (Az elmúlt évben ezek új kiadást értek meg.) A módszertan és az ismeretek átadására tanárfelkészítő tréningeket tartottak. A középiskolásoknak megyei szinten vállalkozói versenyt rendeztek.

– *Sasakawa (?) Alapítvány programja* – a tanárkollégák a tanítást segítő munkafüzetet mutattak, illetve volt, aki szerint videoanyag is része a programnak. Nincs több információm róla.

– „*Milliomos akarok lenni!*” – kanadai kormánytámogatással középiskolások részére szerveztek nyári tanfolyamokat azoknak, akik érdeklődtek a „pénzcsinálás” fortélyait. A program jelenéről nincs információm.

A vállalkozási, gazdasági képzésben élenjárók a fejlesztéseket saját forrásokból indították el, és pályázatok, alapítványi, vállalkozói támogatások segítségével tudják a programokat kidolgozni.

A felsorolásból az is látható, hogy a két programban közreműködő NSZI-n kívül a programok kidolgozói között nincs egyetlen oktatásban dolgozó állami szolgáltató intézmény sem.

A gyakorlatban az iskolák nem azt szokták mérlegelni elsősorban, hogy *melyiket* válasszák a megismert lehetőségek közül, hanem a fő szempont, hogy mekkora többletkiadással jár egy program működtetése, és ennek függvényében lehet-e egyáltalán szó *bármelyik* bevezetéséről. A programok versenyében általában az kerül előnyösebb helyzetbe, amelyet hamarabb megismertettek egy-egy adott iskolában.

Fejlesztési célok

A gazdasági képzés fejlődése nem lehet független az oktatás egészének fejlődésétől

Közismert a hazai közoktatásban a hosszú távú, átfogó, rendszerszemléletű oktatási, képzési stratégia hiánya. Ez lehet az egyik oka, hogy miközben mindenki tudja és elfogadja, hogy a közoktatásban szükség lenne gazdasági képzésre, tulajdonképpen mindenki megelégedezett arról, hogy ki, hogyan és miből teremti meg ennek feltételeit. Ha továbbra sem lesz a közoktatásban olyan stratégia, amely az elkövetkezendő években kijelölné a legfontosabb fejlesztési területeket, akkor a gazdasági képzés nagy valószínűséggel marad a fennálló helyzet területén: az iskolák úgy boldogulnak, ahogy tudnak.

Az oktatás területén hiányzó stratégiai szemlélet oka valószínűleg visszavezethető arra, hogy a kormányzati munkából eddig általában hiányzott a stratégiai szemlélet.

Véleményem szerint ha ez megváltozna, akkor napjainkban a reális alternatívák közül bármelyiket is választja a kormány, szinte biztosan feladatául adná a közoktatásnak, hogy nagyobb szerephez kell juttatnia a gazdasági, vállalkozói képzést. Nyilvánvaló, hogy a több száz éve működő piacgazdaságokhoz a felzárkózás csak úgy lehetséges, ha elmaradásunkat a gazdasági, vállalkozói kultúra területén is pótoljuk. (Hogy mennyire van még mit pótolni, azt nap mint nap a saját bőrünkön is tapasztalhatjuk, de a tömegkommunikáció is felerősíti a gazdaság területén meglévő visszasságokat.) A gazdasági, vállalkozási kultúra színvonalának emelése az iskolákra is róna feladatokat. Ez nem azt jelenti, hogy be kell vezetni egy tantárgyat minden középiskolába, amelynek az a neve, hogy gazdasági ismeretek. A gazdasági kultúra színvonalának emelése az egész iskolát érintő komplex feladat.

Az Európai Unió és a gazdasági ismeretek

Fontos leszögezni, hogy az Európai Unió oktatáspolitikája jelenleg rendkívül nagy teret enged az önálló, nemzeti oktatáspolitikáknak és oktatási rendszereknek. Tehát szó

Közismert a hazai közoktatásban a hosszú távú, átfogó, rendszerszemléletű oktatási, képzési stratégia hiánya. Ez lehet az egyik oka, hogy miközben mindenki tudja és elfogadja, hogy a közoktatásban szükség lenne gazdasági képzésre, tulajdonképpen mindenki megelégedezett arról, hogy ki, hogyan és miből teremti meg ennek feltételeit. Ha továbbra sem lesz a közoktatásban olyan stratégia, amely az elkövetkezendő években kijelölné a legfontosabb fejlesztési területeket, akkor a gazdasági képzés nagy valószínűséggel marad a fennálló helyzet területén: az iskolák úgy boldogulnak, ahogy tudnak.

sincs arról, hogy az Európai Unióhoz történő csatlakozás bármilyen kényszert jelentene ezen a téren. Ez így helyes, hiszen lehetőség lenne arra, hogy az oktatáspolitikai kialakításában érdekelt valamennyi szereplő és szakértő – munkaadók, szülők, diákok, pedagógusok, az MTA szakértői, munkaerőpiaci szakértők stb. – részvételével vita bontakozzon ki a jövő évezred első évtizedére érvényes oktatáspolitikáról. Ugyanakkor az is igaz, hogy a szakképzés területén mind nagyobb jelentőségű az EU szintű szakképzési politika. Ez visszahat a közoktatásra is. Az EU oktatási, képzési prioritásai közül két fontos területet emelnék ki.

Az EU-szintű képzési politika fontos célja, hogy mindenki képes legyen a 20. század végén elterjedt korszerű kommunikációs eszközök használatára. Ebbe nyilván beleértendő az Internet használata is, ám idetartoznak a jóval egyszerűbb – igaz, kevésbé látványos és drága – eszközök is, gondoljunk csak például a telefonra. Ha a konkrét eszközhasználat nem is, de általában a megfelelő szintű szóbeli kommunikáció képességének a megteremtése a közoktatás feladata (lenne).

Az EU-szintű képzési politika másik fontos célja olyan képességek, készségek fejlesztése, amelyek révén a munkavállaló önálló munkavégzésre, feladat-végrehajtásra képes. Ez egyik oldalról a képzettek általános műveltségének emelését feltételezi, másik oldalról speciális készségek, képességek – mint például döntéshozatal, kreativitás, csoportmunkában dolgozás, felelősségvállalás – fejlesztését jelenti. (Az önállóság és a csoportmunka csak látszólag mondanak ellent egymásnak. A gyakorlatban általában csoportok – teamek – dolgoznak együtt, ahol egy-egy ember egy adott szakterületet képvisel. Tehát a munkavállalónak korlátozott a lehetősége arra, hogy más szakmabelivel megvitassa a problémáját, ugyanakkor más szakmabeliekkel együtt kell működnie.)

Úgy gondolom, ez a terület (is) az egyik gyenge láncszeme a magyar közoktatásnak. Ezt már a NAT kidolgozói is felismerték, ezért kaptak helyet a követelményrendszerben az ismeretek mellett a kialakítandó képességek is. A gazdasági és vállalkozói képzés évek óta nem csak új ismeretek oktatását jelenti, hanem új módszertant is, amely megfelel az EU által kitűzött céloknak.

Az Európai Unió *valamennyi* országában oktatnak a középiskolákban gazdasági, vállalkozói jellegű ismereteket. Az elnevezés nem egységes, a Közgazdaságtan, Politikai gazdaságtan, Háztartástan és/vagy Üzleti tanulmányok elnevezést használják. A hazai gyakorlat az angol megoldáshoz hasonlít leginkább. Közgazdaságtan néven a mikro- és makroökonómia modellrendszere segítségével érthetőek meg a piacgazdaság működésére jellemző folyamatok, az üzleti ismeretek pedig általában a vállalkozás alapításához, működéséhez szükséges ismereteket tartalmazza. Mindkettő válsztható érettségi tárgy.

Nincs európai szintű képzési modell, amit át kellene venniük a magyar iskoláknak. A képzés tartalmát a továbbiakban is igen nagy önállósággal magunk dönthetjük el. Az integráció mégis jelentős kihívást jelent majd az iskoláknak. Az iskolát mint szervezetet, mint rendszert több területen is újra kell értelmezni.

Ma az iskolák elsősorban arra törekednek, hogy a jelennek megfeleljenek – ez is óriási erőfeszítést követel tőlük. Egy-két év múlva döbbenet fogják tapasztalni, hogy „előlről kell kezdeni mindent”, ha az alkalmi akciók összességében nem eredményezik az iskola alkalmazkodó képességének a változását.

Ugyanígy kell megközelíteni azt a kérdést is, hogy egy-egy iskola milyen gazdasági, vállalkozási jellegű ismereteket, tantárgyat oktató. Az iskola bármelyik korábban ismert program alapján bevezetheti a gazdasági képzést, amelyet napjainkban – azáltal, hogy a *semmihez* képest legalább *valamit* tanít – feltétlenül korszerűnek lehetne tekinteni. Mégsem lehet az iskola maradéktalanul elégedett, ha a diákjai nem érik el céljaikat – nem tudnak továbbtanulni vagy nem tudnak az adott régióban elhelyezkedni a munkaerő-

piacon, illetve ha a képzés tartalmát, módszertanát az iskola nem fejleszti folyamatosan, akkor idővel a ma korszerűnek számító képzés is elavulttá válik.

Az iskolának, ha európai szinten, európai módon kíván képezni, azt kellene elérnie, hogy legyen a gazdasági, vállalkozói területen széles körű alapismerettel, idegennyelv- és számítástechnikai ismeretekkel, folyamatos tanulásra, megújulásra kész, motivált oktatója. Ebből a megfogalmazásból világosan látszik, hogy nem is olyan könnyű ez a feladat.

A valódi megoldás: az iskola legyen képes bekapcsolódni azokba az EU programokba, amelyek segítségével oda mehetnek az iskola tanárai tapasztalatot, példákat gyűjteni, ahol az iskola szerint valóban szükséges, érdemes. Az európai integrációnak iskolák, tanárok, diákok szintjén is ki kell alakulnia. Ez a folyamat már megindult, az iskolák, tanárok azonban többnyire segítség nélkül birkóznak ezekkel a feladatokkal.

Tanárképzés gyökeresen megújult formában

A közoktatásban, a szakképző intézetekben gazdasági ismereteket tanítók, vállalkozásoktatók képzése állami feladat (lenne). E téren a rendszerváltást kezdő időpontnak feltételezve nyolc év a lemaradás.

A már működő középiskolai vállalkozásoktató programokkal együtt, a tanító- és tanárképző iskolák tananyagába be kell építeni a gazdasági, vállalkozási ismereteket, a vállalkozói magatartást fejlesztő módszereket. Azonnal meg kell oldani a jelenlegi oktatók problémáját, akik képesek egy új terület tanítására, de az állam ezt nem ismeri el. Meg kell vizsgálni, hogy mely tanárképző intézményben adottak leginkább akár már az 1999 februárjától beindítandó képzéshez is a feltételek; forrásokat kell biztosítani a tananyag és taneszközök kidolgozásához, illetve továbbfejlesztéséhez. (Véleményem szerint a napjainkban tanártovábbképzést kínáló, működő gazdasági, vállalkozói programokra építve nem is valami új kitalálásáról lenne szó, hanem az érintettek széles körű együttműködéséről, és ehhez az együttműködéshez kellene a feltételeket biztosítani.)

A Vállalkozásoktató Tanárok Országos Egyesülete a KOMÁ-tól kapott forrást az együttműködés alapjainak lerakására. A tanév elején három program közös tanárfelkészítőt tartott. Így lehet igazán biztosítani, hogy a tanítás megkezdéséhez minimálisan szükséges szakismereteket, módszertant, tanítási segédleteket – tanterveket, játékok, feladatok leírását – megkapják a tanárok. A korábbiakhoz képest többet nyújtó tanárfelkészítés ellenére az is egyértelműen kiderült, hogy a civil szervezetek által, alkalmilag megszer-

Fontos leszögezni, hogy az Európai Unió oktatáspolitikája jelenleg rendkívül nagy teret enged az önálló, nemzeti oktatáspolitikáknak és oktatási rendszereknek. Tehát szó sincs arról, hogy az Európai Unióhoz történő csatlakozás bármilyen kényszert jelentene ezen a téren. Ez így helyes, hiszen lehetőség lenne arra, hogy az oktatáspolitikai kialakításában érdekelt valamennyi szereplő és szakértő – munkaadók, szülők, diákok, pedagógusok, az MTA szakértői, munkaerőpiaci szakértők stb. – részvételével vita bontakozzon ki a jövő évezred első évtizedére érvényes oktatáspolitikáról. Ugyanakkor az is igaz, hogy a szakképzés területén mind nagyobb jelentőségű az EU szintű szakképzési politika. Ez visszahat a közoktatásra is.

vezett néhány napos tréningek megközelítőleg sem tudják biztosítani azt a felkészítést, amire valójában szükség lenne.

Szakmai szervezetek részvétele a döntés-előkészítésben

Az aktív oktatáspolitikai csak akkor lehet hatékony, ha megfelelő információkra épít. Korszerű információs rendszer hiányában legalább annyit meg kell tenni, hogy a döntések előkészítésekor szorosabban együtt kell működni a pedagógus szakmai szervezetekkel.

Az lenne az ideális, ha lehetőség nyílna az elmúlt évek szakmai, pedagógiai eredményeinek értékelésére, a tapasztalatok összegyűjtésére, és ezeket felhasználnák az új koncepciók kidolgozásához. Gyakorlatilag azonban a központilag támogatott kísérletek, reformok címszava alatt futó fejlesztések, valamint az önálló iskolai innováció eredményeinek értékelése egyáltalán nem, vagy elvétve, részlegesen történt meg. Teljesen esetleges, hogy egy-egy pedagógiai vagy szakmai irányzat mekkora teret kap az oktatáspolitikai szintű koncepciók létrejöttében. Az egyes oktatáspolitikai koncepciók előkészítésébe jóval hamarabb kellene bevonni az érdekelteket.

Másrészt a szakmai viták lefolytatásához erőforrások is kellene. Az összeg nagyságrendje miatt sokkal inkább arról van szó, hogy egyáltalán van-e szándék a valóban érdemi, széleskörű szakmai vitára. (Ha valamennyi szakmai-pedagógiai szervezet – közel száz van belőlük – kapna ötvenezer forint támogatást a szakmai vita megszervezésére, az összesen hatmillió forintot jelentene.) Önmagában persze nem lehet eldönteni, hogy ez sok vagy kevés, de elfogadott oktatáspolitikai stratégia hiányában és az oktatásra fordított pénzek felhasználásának nyilvánosságra hozatala nélkül ez nem is lehetséges.

Információcsere nélkül akárcsi, akármilyen „okos” tervezetet is készít, mindenképpen támadási felületet kínál. Az oktatási intézmények jelentős részében rendelkezésre állnak a korszerű kommunikációs eszközök, ezekre alapozva már „csak” a működő hálózat használatára kellene rászoktatni az elképzelések kidolgozóit.

A középiskolák és a felsőoktatási intézmények kapcsolatának erősítése

Arról már szóltam, hogy a tanárképzést nem tudom elképzelni a középiskolában tanító tanárok és a felsőoktatásban dolgozó szakemberek együttműködése nélkül.

A gazdasági képzés jelentőségét nagyban növelheti, ha világossá válna az érintettek számára, hogy ma a jogi képzés után a második legnépszerűbb gazdasági felsőoktatásba egyre inkább csak úgy lehet bekerülni, ha a felvételiző hozza magával a középiskolából az alapvető gazdasági ismereteket.

Ma teljes a káosz a tekintetben, hogy az egyes felsőoktatási intézmények mit is kérnek számon a felvételi beszélgetésen gazdasági, üzleti ismeretek címszó alatt. A felvételi szűrő jellegét nem csorbítaná, ha a tanulók és a középiskolák tudnák, mit is kell megtanulni. A nyilvánosság a középiskolai képzés színvonalát viszont feltétlenül emelné. Itt is óvni kell attól, hogy a középiskolai vállalkozói képzés gyakorlatát nem ismerők állítsák össze ezt a tudásanyagot. Lényegében a gazdasági, vállalkozói programok többsége hasonló ismeretanyagra épít, ezt kell mindenképpen kiindulásnak tekinteni.

A NAT és a gazdasági, vállalkozási ismeretek

Már 1995 elején, a NAT véleményezésekor is világosak és egyértelműek voltak azok az elvek, amelyek alapján a gazdasági képzést általánossá kellett volna tenni valamennyi iskolában.

A Vállalkozásoktató Tanárok Országos Egyesülete állásfoglalása kimondta: a vállalkozói szemléletmódnak az iskolai nevelés egészére ki kell hatnia. A NAT jellegéből világosan következett, hogy ennek a követelménynek a jelentős része nem jeleníthető meg a NAT-ban mint dokumentumban (például hogyan viszonyulnak a pedagógusok, az iskola

vezetői a diákok önálló kezdeményezéseikhez), de ismeret és követelményszinten számos elemét szinte valamennyi műveltségterületen beépíthetőnek tartottuk.

A gazdasági, vállalkozói ismeretek alapjait kezdetektől fogva az általános műveltség részének tartottuk. A NAT készítői ezt a szemléletet elismerték. A NAT-nak ebből a szempontból üzenet értéke van. Akik nyolc évvel a gazdasági rendszerváltás után sem értik, miért van szükség ezekre az ismeretekre, értékekre, azoknak lehet, hogy célszerű kötelezően előírni, mit is tegyenek. Ugyanakkor többéves tapasztalat birtokában nem győztük hangsúlyozni: túlzásoktól mentesen, valóban csak az alapok megkövetelését tartjuk fontosnak (nem kell mindenkitől vállalkozót faragni), másrészt az egységes követelmények mellett is meg kell adni a lehetőséget az alkalmazott taneszközök és módszertan sokszínűségének a megőrzésére.

Végül megszületett a jelenleg is érvényes megoldás, amely lényegében Gazdasági ismeretek címszó alatt gyűjtötte össze a gazdasággal kapcsolatos alapismereteket, illetve számos más műveltségterületbe is beépültek ilyen fejlesztési követelmények, ismeretek (pl. a Magyar nyelv és irodalom műveltségterületen követelmény az „együttműködés csoportos beszélgetés fenntartásában, részvétel vitában”, a tananyagban szerepel a „kérdőív, nyomtatvány, kérvény” megismerése, a történelem tananyagban alapvető gazdasági fogalmak szerepelnek, mint például kapitalizmus, monopólium, szabad verseny, infláció; a Földünk és környezete műveltségterületen „Magyarország gazdasági szerkezete, gazdasági fejlettsége” a tananyag.)

A NAT-ból véleményem szerint nem az következik, hogy készíteni kell egy kis füzetecskét a gazdasági alapismeretek tanításához, amelyből minden tanár felolvassa a diákoknak a tudnivalókat, vagy a tanár a tanulásban a diákok előtt egy órával előrébb tartva megtanulja a maga részét.

A gazdasági, vállalkozói kultúra hatékony fejlesztése megkövetelné számos más tantárgyat tanító kolléga együttműködését. Nyilvánvaló, hogy a közgazdászoknak – vagy más szakos már képzett, gyakorlott vállalkozásoktatónak – együtt kellene dolgozniuk a történelem-, magyar-, földrajz-, matek-, számítástechnika-tanárokkal. Ehhez valamennyi szereplőnek fel kellene ismernie, hogy ez a képzés nem egyetlen tanár problémája, hanem valamennyiüké.

Másrészt elengedhetetlen, hogy az iskola szinte valamennyi tanára lehetőséget kapjon a gazdasági, vállalkozói értékek és szemlélet megértésére. Nem véletlenül használom a „lehetőséget kapjon” kifejezést. Fontos lenne, ha az iskolákban valóban lehetőség nyílna arra, hogy a diákok a tanárokon keresztül sokféle értékkel, életfilozófiával találkozzanak. Ehhez minél több tanárnak meg kell értenie, hogy a vállalkozói értékek pozitív értékek is lehetnek, a gazdaságban nem kizárólag a sajtó által sugallt csalók, maffiózók stb. dolgoznak mint vállalkozók, ezért nem csak az elutasítás lehetséges ezekkel az értékekkel kapcsolatban. Ugyanakkor a kapitalizmust sem kell mindenkinek szeretnie.

Véleményem szerint számos ma működő gazdasági, vállalkozói program megfelel a NAT szemléletének, filozófiájának. Ezek új módszertanukból, szemléletükből – egyenrangúvá teszik az ismeretek elsajátításának követelményét a képességek fej-

A gazdasági, vállalkozói kultúra hatékony fejlesztése megkövetelné számos más tantárgyat tanító kolléga együttműködését. Nyilvánvaló, hogy a közgazdászoknak – vagy más szakos már képzett, gyakorlott vállalkozásoktatónak – együtt kellene dolgozniuk a történelem-, magyar-, földrajz-, matek-, számítástechnika-tanárokkal. Ehhez valamennyi szereplőnek fel kellene ismernie, hogy ez a képzés nem egyetlen tanár problémája, hanem valamennyiüké.

lesztésének követelményével – más tárgyak is meríthetnének. Másodlagosnak tartom, hogy ki lehet-e pipálni valamennyi címszót, fogalmat a NAT-ban felsoroltak közül. A NAT tananyaga egy adott pillanatban, adott emberek gondolkodásának a terméke. Ugyanakkor számos program több évtizedes tapasztalaton alapul, erre épültek rá a magyar sajátosságok.

Érettségi vizsga és a gazdasági, vállalkozási ismeretek

A gazdasági, vállalkozói képzésbe bekapcsolódó tanároknak előzetes várakozások szerint az érettségi reform azt jelentette, hogy talán a többi tantárgyáival egyenrangúvá válnak ezek az ismeretek.

Azonban e területet most is ugyanúgy kezelték, mint korábban: úgy tettek, mintha nem is létezne.

A napjainkban működő gazdasági, vállalkozói programok közül több alapján már ma is lehet érettségizni. Igaz, ez úgynevezett egyedi engedélyek alapján lehetséges.

Úgy gondolom, hogy számos tanár által végzett több éves munka megérett a széles körű megméréstetésre, az országos szinten történő összehasonlíthatóság megteremtésére. Ez a megméréstetés egyben a tanárok munkájának egyfajta elismerése is lehetne.

Nem kétséges, hogy előbb-utóbb el kell készíteni gazdasági ismeretekből is az érettségi vizsga követelményeit. Több helyen, többször hangsúlyoztam, hogy a kormányzati, oktatásirányítási lépések csak akkor lesznek előremutatók, ha a gazdasági képzés létezését tudomásul veszik, és erre építenek.

A Vállalkozásoktató Tanárok Országos Egyesülete készített egy tervezetet a *Gazdasági és vállalkozási ismeretek tantárgy mint közismereti tantárgy* érettségi vizsga általános követelményeire. Ezt az anyagot a döntéselőkészítők megkapták, és teljes mértékben figyelmen kívül hagyták. Határozott törekvésünk, hogy a Gazdasági ismeretek választható érettségi tárgy legyen valamennyi iskolatípusban.

A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése

I. rész

A nyolcvanas években a motiváció témakörében alapvető változások kibontakozásának lehetünk tanúi. E változások legfontosabb jellemzője az integrációra törekvés, amely számos új, pedagógiai szempontból is fontos téma, megközelítés kialakulásával jár együtt. Még távol vagyunk az egységes motivációelmélet megszületésétől, de a pedagógia számára már az integráció, az új felismerések eddigi eredményei is sokat ígérnek. Ennek a tanulmánynak az a célja, hogy a kognitív motívumok fejlődésének, rendszerre szerveződésének segítése szempontjából hasznosítsa a motiváció nyolcvanas években kibontakozó kutatási eredményeit.

E megközelítés lehetősége gyökeres változást eredményezhet a pedagógia motivációval kapcsolatos elméletében és gyakorlatában. Ugyanis a szokástól eltérően nem arra a kérdésre remélhetünk választ, hogy miképpen lehet rábírnunk növendékeinket a tanulásra, hanem arra: hogyan lehet elősegíteni a kognitív, a tanulási (továbbá a jelen témához nem tartozó személyes és szociális) motívumaik fejlődését. Megfelelő kognitív, tanulási motívumrendszer kiépülése, fenntartása esetén ugyanis a tanulás túlnyomóan belső késztetéssel valósulhat meg. Ez pedig hosszú távon is érvényesülő motiváció, és a külső késztetés hatására létrejövő tanulásnál kimutathatóan hatékonyabb is.

Az integráció háromfajta törekvése érdemel különös figyelmet. Egyes területeken belüli integráció (a „Nebraska Symposium on Motivation” 41. kötete például egy átfogó terület: a motiváció, a kogníció és az emóció tisztázatlan viszonyait vizsgálja integrációs szándékkal). (1) D. G. Mook hatalmas vállalkozása ezzel szemben minden fontosnak ítélt irányzatot számba véve törekszik érvényesíteni integrációs szándékait. (2) Végül léteznek kísérletek újabb és újabb átfogó elmélet kidolgozására is. (Lásd például M. E. Ford könyvét, amely áttekintést ad az integrációs törekvések előzményeiről, okairól is.) (3) Az integráció fontosabb eredményeinek rövid áttekintése jórészt ezekre a kiadványokra támaszkodik, de felhasználja a továbbiakban hivatkozott műveket is.

Ősrégi kérdés, hogy mi az oka, a magyarázata, a mozgatója (moveo⇒motivátor, motívum, motiváció) az ember cselekedeteinek, annak, hogy azt teszi, amit tesz. Az ókori gondolkodók az öröm, az élvezetek iránti vágyat, a fájdalom, a kellemetlenség elkerülésének vágyát hitték oknak, mozgatónak (*Epikurosz*, hedonizmus). Ez a megközelítés az *affektust*, az emóciót, annak kellemes és kellemetlen *várható hatását* tekintette a cselekedetek indítékának. Más elgondolások is felmerültek (például *Arisztotelész* elmélete az önérvényesítési késztetésről, *Szókratész* felfogása az önérdéken túli jó és rossz létezéséről és arról, hogy aki megtanulta, mi a jó, a szerint fog cselekedni), de az ókori gondolkodásban és életmódban a hedonizmus dominált. A középkorban ezt alakította át fokozatosan a voluntarizmus, vagyis a „szabad akarat” elmélete, hite. E szerint az ember szabadon dönthet arról, hogy mit tesz és mit nem. Ez a szemléletmód az *akaratot*, a *tudatos döntést* tette felelőssé az ember cselekedeteiért. A XVII-XVIII. századi empirizmus an-

nak megítélését is a tapasztalat (a kellemes és kellemetlen tapasztalat) alapján tartotta megoldhatónak, hogy mi a jó és mi a rossz. Ezzel a hedonizmus, az affektus szerepe kelt új életre azzal a különbséggel, hogy itt nem a várható hatás, hanem a *bekövetkező hatás* és annak *értékelése* vált elsődlegessé. Ettől függetlenül az emberek túlnyomó többsége továbbra is hitt abban, hogy viselkedését a szabad akarat, a racionális, a tudatos döntés határozza meg. A XIX. század második felében *Freud*, *Darwin* és követőik kutatásai alapján az *ösztön*, vagyis az *öröklött motívumrendszer* minősült a viselkedés alapvető okának, magyarázatának.

A motiváció modern elmélete a XX. század második negyedében született a *drive-elmélet* kialakulásával (részletes kidolgozását *Hull* végezte el 1943-ban közzé tett alapvető művével). (4) Ennek fiziológiai változata az *aktivációs elmélet* (arousal theory), amellyel rendkívüli pedagógiai jelentősége miatt majd külön részben foglalkozom. A homeosztázis biológiai elvét, (5) a szabályozás (a visszacsatolás) kibernetikai felismeréseit (6) felhasználva alakult ki a motiváció *diszkrepancia modellje* a hetvenes-nyolcvanas években. Ennek az a lényege, hogy léteznek alapállapotok mint viszonyítási alapok, és az ezektől való eltérés a motiváció oka, magyarázata. Ez a modell a motiváció számos alapvető jelenségére ad egyfajta magyarázatot. Néhány példa: Az öröklött szükségletek kielégítésére késztetés (például a szervezet folyadékháztartásának optimális állapotától való eltérés késztet a folyadékfelvételtre). Hasonló módon értelmezhető a cél és a tényleges helyzet különbsége. Új értelmet nyert az akarat: a cél és a külső/belső késztetések közötti eltérítő hatások leküzdésének motívuma. Az értékek mint viszonyítási alapok és az eltérő késztetések különbségének motívációja.

Témánk szempontjából néhány részproblémával kapcsolatos fejleményt is célszerű kiemelni. A kognitív forradalom új eredményeket hozott a *kogníció és a motiváció* viszonyát illetően (erről lásd a tanulmány további részeit). Az aktuális viselkedés motívációjának kutatásáról, ismertetéséről egyre inkább áttevéődik a hangsúly a *motívumok elsajátításának*, a motívumrendszer fejlődésének kérdéseire, amint erre a bevezetőben már utaltam. Ez a téma a kezdetektől (amint felidéztem: Szókratésztől kezdve) foglalkoztatja a gondolkodókat, kutatókat, de az utóbbi évtizedek lényeges eredményeket és lehetőségeket tártak föl. (7) Ennek az irányzatnak pedagógiai szempontból különösen fontos ága az úgynevezett „elsajátítási motívum/motiváció” (mastery motive/motivation) felfedezése és gyakorlati alkalmazásának kezdeti kidolgozása. (8) Végül jellegzetes fejlemény, hogy a „motiváció”, a „motívum” és a „motivátor” egyre határozottabban önállóul, viszonyaik fokozatosan tisztázódnak (lásd a következő részt).

Már e nagyon rövid és erősen szelektáló áttekintésből is kitetszik, hogy egymással szemben álló elméletek és „levegőben lógó” résztémák sokasága (Ford fent hivatkozott könyvében 32 elméletet ismertet) jellemezte a motivációra vonatkozó tudásunkat. Az elodázhatatlan integrációs törekvés alapvető jellemzője és eredménye, hogy az utóbbi két évtizedben az egymást kizáró, egymással szemben álló elméletek egy része egymást kiegészítővé alakul. Így például az öröklött és a tanult motívumok, a tudattalan és a tudatos motiváció, az érzelmi és az akarati meghatározottság, a megerősítés és a megerősítés nélküli, a külső és a belső motiváció és így tovább. Mindezek ellenére tovább él a „mindent magával hurcoló” eklekticizmus és az újabb és újabb egyszempontú egységes elméletek kidolgozása, az elméletek szaporodása. Ebben a helyzetben az integráció eddigi eredményeit felhasználva abból indulok ki, hogy a motiváció:

1. önmódosuló, önfejlődő hierarchikus komponensrendszer, amely funkcióit külső/belső környezetével kölcsönhatásban sajátos szerveződéssel (motívumkészletével), a rendszer működésével (szabályozási mechanizmusával), módosulásával, fejlődésével szolgálja;

2. továbbá egyidejűleg biológiai, fiziológiai, pszichológiai, társadalmi és etikai jelenség, ennek következtében multidiszciplináris probléma, a pedagógiai célú hasznosítás csak valamennyi érintett tudományág eredményeinek figyelembevételével lehet eredményes.

Ez nem valamiféle új elmélet alapja kíván lenni, hanem csak szempontrendszer annak érdekében, hogy pedagógiai célzattal, ezen belül a kognitív motívumrendszer fejlődésének eredményesebb segítése érdekében minél jobban hasznosíthassuk a kutatások eddigi és várható eredményeit.

A motiváció működési fázisai és szintjei

Ha a motivációt mint működést (folyamatot) tekintjük, annak négyfajta fázisát, (funkcióját), eszközét (komponensét) vehetjük számba. A motiváció kiinduló feltétele, fázisa a külső/belső környezet állapotának, állapotváltozásának érzékelése. A motiváció szakirodalmát ezt sokféle névvel illeti: helyzet, feltétel, esemény, inger, késztetés és hasonló. Mindennek azonban csak akkor van köze a motivációhoz, ha motivációs funkciót szolgálnak, vagyis érdekértékelésre és érdekeltségi döntésre készítetnek. Az ilyen készítetéseket motivátoroknak nevezzük. A motivátorok érdekértékelésre és érdekeltségi döntésre készítető külső illetve belső ingerek, információk. A motivátor fogalma a motiváció-elmélet szakirodalmában viszonylag ritkán használatos, de jelentése megfelel a fenti meghatározásnak. A munka világában megvalósuló alkalmazásokban viszont növekvő szerepet játszik. (9)

A motiváció működésének második fázisa, funkciója az érdekértékelés és az érdekeltségi döntés. Az érzékelt ingerek, információk túlnyomó többsége az érdekértékelés eredményeként érdektelennek bizonyul, vagyis nem motivátor. Amennyiben az érdekértékelés érdekeltséget eredményez, döntés születik arról, hogy a tényleges/várható állapot/állapotváltozás hátrányos, nagyon hátrányos-e vagy előnyös, nagyon előnyös-e. Az érdekek önérdek vagy a másikat, másokat is szolgáló érdekek. Az érdekeltség biológiai, fiziológiai, pszichikai, erkölcsi, továbbá öröklött illetve tanult. A motívum az érdekértékelés és az érdekeltségi döntés viszonyítási alapja. Az érdekértékelés és az érdekeltségi döntés a belső és a külső motivátorok kölcsönhatásának eredője (a jóllakott embernek a kedvenc étele is érdektelen). A köznyelv és a szakirodalom nagyon sokfajta motívumot különböztet meg. Biológiai szükségleteket, öröklött viselkedési hajlamokat, szokásokat, vágyakat, attitűdöket, meggyőződéseket, hiteket, magunkévá tett célokat, erkölcsi normákat, eszméket stb. Mindezek motívumok, vagyis az érdekértékelés és az érdekeltségi döntés viszonyítási alapjai. A „motívum” mára alapkategóriává vált. Ennek szemléltetésére elegendő az eddig hivatkozott szerzők könyveit kézbe venni. Például Mook három fejezetet szentel a biológiai motívumoknak, egy fejezet pedig a tanult motívumokról szól. Vagy például Andrade és Strauss azt vizsgálja, hogy a kulturális modellek hogyan válnak a személyiség motívumaivá. (A beavatkozás várható sikerének becsüléséről, eredményének értékeléséről mint motivációs jelenségről majd a második részben lesz szó.)

A harmadik fázis, funkció az *érdekeltségi döntés jelzése*, a negyedik pedig az *aktivitásra készítetés*. Ezeket a funkciókat az affektív apparátus teljesíti. A döntés jelzését (vagyis annak jelzését, hogy mi a tennivaló) az emóció, a kivitelezési készítetést pedig az aktiváció (arousal) oldja meg.

A folyamat fázisai, funkciói szempontjából mindez együtt az *implicit motiváció*. A motiváció explicit, kognitív, tudatos szinten is működhet. Az állatokban, a csecsemőkben a motiváció implicit. Az egyedfejlődés egyik alapvető jellemzője, hogy az explicit motiváció egyre nagyobb szerepet játszik. Az érdekértékelésre, az érdekeltségi döntésre készítetés motivátora tudatos *figyelemként*, az érdekértékelés, az érdekeltségi döntés motívuma *értékként*, a jelzést hordozó emóció megfogalmazott *célként*, az aktivitásra készítető aktiváció (arousal) pedig *akaratként* működik. Végül az implicit és az explicit motiváció (egymást támogató, egymással szemben álló, esetenként egymást kioltó) sétválaszthatatlan kölcsönhatásban működő rendszerré fejlődik.

Összefoglalva:

A MOTIVÁCIÓ MŰKÖDÉSÉNEK FÁZISAI, FUNKCIÓI	ESZKÖZÖK (komponensek)	
	IMPLICIT	EXPLICIT
*érdekértékelésre és érdekeltségi döntésre készítetés	motivátor	figyelem
*érdekértékelés és érdekeltségi döntés	motívum	érték
*érdekeltségi jelzés	emóció	cél
*aktivításra készítetés	aktiváció	akarat

A tanulmány címe a kognitív motívumok rendszerét és fejlesztését ígéri. Ezzel szemben ebben a pontban az olvasható, hogy a motiváció működése egymást feltételező, egymástól elválaszthatatlan fázisok, funkcióik és eszközeik (komponenseik) rendszere, amelynek implicit és explicit szintje egymással kölcsönhatásban valósítja meg a motivációt. Miután megismerkedtünk a motívum motivációhoz viszonyított lényegével és szerepével a motiváció működésében (folyamatában), sor kerülhet a motívumok kiemelt tárgyalására. Felidézve, hogy más (szociális, személyes, speciális) motívumrendszerek is léteznek, témánk tovább szűkíthető a kognitív motívumok rendszerére.

A kognitív motívumok rendszere

Mivel az információhasznosítás, a kogníció mindenféle viselkedés feltétele, eszköze, ezért bármiféle motívum, motiváció egyúttal kognitív motívum, motiváció is, kognitív aktivitást is eredményez. Ebben az értelemben indirekt és direkt kognitív motívumokat, motivációt különböztethetünk meg. Témánk szempontjából csak az önállósult, direkt kognitív aktivitás (gondolkodás, tudásszerzés, kognitív kommunikáció, tanulás) motivációjáról, motívumrendszeréről lesz szó. Továbbá a szakirodalom a kogníció és motiváció viszonyát tekintve kétféle motivációt, motívumot különböztet meg: kognitív, vagyis explicit, tudatos, valamint a kogníciót működtető implicit (tudattalan, szándéktalan) motivációt, motívumot. Ez utóbbit nem minden szerző, elmélet tekinti kognitív motivációnak. A direkt kognitív aktivitás motívumrendszerébe egyaránt beleértem az implicit és az explicit motívumokat, motivációt, valamint a direkt kognitív aktivitást (például a szándékos tanulást, a kutatást) befolyásoló egyéb motívumokat, motivációt is (például az elismerésvágyat, a kudarcfélelmet és hasonlókat).

A motívumok rendszerének feltárására irányuló kutatásokat két zsákutca gátolja. Az egyik irányzat minden sajátos viselkedést neki megfelelő motívummal magyaráz. Az ösztönelmélet szerint például a sétálás oka, motívuma a sétálás ösztöne. A motívumoknak ez az „önkéntes feltalálása” burjánzást eredményezett. *Allport* „A motívumok fejlődése” című fejezetben (10) hivatkozik egy 1924-ben végzett kutatásra, amely 14 000 ösztönt mint motívumot talált az irodalomban. A másik véglet az a törekvés, amely egy vagy néhány motívummal magyarázna mindenféle viselkedést. Az ösztönelméletben erre Freud a példa, aki a nemi ösztönre és az agresszivitás ösztönére vezette vissza az emberi viselkedés motivációját. A motívumok a pszichikum, a személyiség komponensei. A komponensek (sem valamennyi, sem néhány) nem magyarázzák az egészet (a személyiséget, a viselkedést általában). További probléma, hogy a különböző elméletek különböző motívumfajtákkal operálnak (ösztönökkel, szokásokkal, szükségletekkel stb.). Az etológiai kutatások módszerei és más újabb eljárások lehetővé teszik az „önkéntes feltalálás” meghaladását, a szóban forgó motívum létének empirikus vizsgálatát, a különböző motívumfajták feltárását, az integrációs törekvések pedig a különböző motívumfajták együtt kezelését.

Pedagógiai szempontból azért fontos a motívumfajták teljes készletének ismerete, mert minden motívumfajta alakulásának különbözőek a feltételei, ennél fogva különbö-

zöek a módosulás, az elsajátítás, a fejlődés segítésének módszerei is. Például lényegesen más feltételek esetén jönnek létre, módosulnak az attitűdök, mint a szokások.

A motívumfajták teljes készletét nem ismerjük, újabb ilyen célú kutatások nincsenek (ilyeneket nem találtam). Ez érthető is a fent említett zsákutcák miatt. Ha nem a motívumokat, hanem csak a motívumfajtákat akarjuk feltárni, jellemezni, és ha nem csak általuk kívánjuk értelmezni a motiváció bonyolult rendszerét, az emberi viselkedést, hanem csak annak tekintjük őket, amik: az érdekértékelés, az érdekeltségi döntés viszonyítási alapját képező komponensfajtáknak, akkor értelmes és hasznos ez a kutatási cél. Ebben a tanulmányban csak arra van lehetőség, hogy a motiváció szakirodalmából kiválasszam azokat a komponensfajtákat, amelyek kognitív motívumfajtáknak minősíthetők.

Továbbá célszerű különbséget tenni kötött motívumok, szabad motívumok és motívumrendszerek, valamint öröklött, tanulóssal módosult és tanult motívumok között.

A *kötött motívumok* a kényszerpályás mechanizmusokba (fixed action patterns) beépült motívumok, amelyek kényszerítően aktívnak egy meghatározott beavatkozást. A helyzet (a kulcsinger) felismerése egyidejűleg érdekértékelés és érdekeltségi döntés, aminek eredményeként aktívulódik a hozzá kötött sajátos beavatkozás is. Ilyenek a reflexek, a rutinok, a „cselekvési ösztönök”, a cselekvési szokások. Az ember százánál több reflexe között van néhány kognitívnak mondható reflex, mint például a tájékozódási reflex. Ezeknek nincsen figyelmet érdemlő pedagógiai jelentősége, ezért a továbbiakban mellőzhetők. Kétféle ösztön között tettek régebben különbséget: az egyiket ma öröklött fixed action pattern-nek nevezik. Ezek viszonylag bonyolult viselkedést szabályozó mechanizmusok (például a mókus mogyoróelásós tevékenysége). Az emberben ilyen „ösztönök” nagy valószínűséggel nincsenek. (A második fajta „ösztön” mint motívum mai értelmezését lásd a következő bekezdésben.) Ezért a kötött motívumfajták közül továbbiak tárgyát csak az *öröklött, módosult és tanult kognitív rutinok*, valamint a *tanult kognitív cselekvési szokások* képezik.

A *szabad motívumok* alapján működő motiváció nincs kötve egy meghatározott kivitelezéshez, beavatkozáshoz. A helyzettől, a feltételektől függően többféle beavatkozás lehetséges, vagy a kivitelezés elmaradhat, blokkolódhat. Ilyenek a hajlamok, magatartási szokások, attitűdök, meggyőződések, a magunkévá tett (adoptált) szabályok, erkölcsi normák, értékek. Ebben az értelemben szabadok a viselkedést befolyásoló motívumrendszerek is: az elfogadott elméletek, paradigmák, eszmék, normarendszerek, értékrendek, ideológiák, vallások. A második fajta „ösztönök” csak ösztönzők, nincsen a motivációhoz kötött sajátos kivitelezési, beavatkozási mód, a környezettől függ, hogy a készítés hatására mi és milyen lesz a viselkedés, a cselekvés. Az „ösztönző ösztönöket” manapság specifikus viselkedési hajlamoknak és nem-specifikus motívumoknak nevezik. *Öröklött specifikus kognitív motívum* például az elsajátítási készletés (a mastery motive), amely valaminek az elsajátítására készlet (például az anyanyelv elsajátítására). *Öröklött nem-specifikus kognitív motívum* például az inerszükséglet (az exploráció motívuma, mely esetben arra sincs jelzés, hogy mit kellene tenni). Tanult nyitott kognitív motívumok a *kognitív magatartási szokások* (például az olvasás szokása), a *kognitív attitűdök* (elfogadó vagy elutasító viszony valamely ismerethez, elmélethez, a *meggyőződések* (he-

Pedagógiai szempontból azért fontos a motívumfajták teljes készletének ismerete, mert minden motívumfajta alakulásának különbözőek a feltételei, ennél fogva különbözőek a módosulás, az elsajátítás, a fejlődés segítésének módszerei is. Például lényegesen más feltételek esetén jönnek létre, módosulnak az attitűdök, mint a szokások.

lyesnek, igaznak hitt ismeretek, eszmék illetve téveszmék, előítéletek, babonák és hasonló), valamint a *metakognitív attitűdök, meggyőződések* (magára a kognícióra vonatkozó ismeretekhez, elméletekhez, paradigmákhoz való viszony).

Végül: az előző tanulmányban (II) jellemzett négy komplex kognitív képesség (gondolkodási, tudásszerző, kommunikatív és tanulási) sajátos motívumrendszerrel működik. Ezért az áttekinthetőség érdekében e szempont szerint is csoportosítom a motívumfajtákat (lásd az 1. ábrát).



1. ábra

A komplex kognitív képességek motívumrendszerei

Az 1. ábra azt kívánja szemléltetni, hogy a gondolkodási motívumok a többi kognitív motívummal együtt hatnak. A tudásszerzésben, a kognitív kommunikációban és a tanulásban ezen kívül sajátos motívumfajták is közreműködnek. Az ábrán olvasható négy komplex képesség motívumfajtái képezik a téma tárgyalásának kiinduló szempontját, a következő köztessécek e szerint csoportosítják a mondanivalót.

A gondolkodás motívumai

Általában vett gondolkodás nem létezik. Szükségszerűen valamiről, valaminek a szolgálatában gondolkodunk. Mindig a gondolkodáson kívül eső motiváció késztet gondolkodásra. Ezért a gondolkodás esetében önmagát aktiváló sajátos motívumok feltételezően nincsenek (más a helyzet a többi komplex képesség esetében). Léteznek azonban a gondolkodás részfolyamatait, műveleteit aktiváló, fenntartó motivációk. Az ilyen motivációkat, motívumokat a kognitív folyamatok motivációjaként tárgyalja az újabb szakirodalom (például Mook a fent hivatkozott könyvében „Motivation and Cognitive Processes” címen szentel a témának önálló fejezetet). Ilyen értelemben vett gondolkodási motívumok találhatóak az úgynevezett intrinsic (megerősítés nélkül működő, a folyamatban „benne rejlő”) motiváció témakörében, valamint az emóció motivációban játszott szerepével kapcsolatban is. Jelenleg mintegy tucatnyi, kísérletileg is tesztelt gondolkodási motívumot ismerünk. Ezek közül a pedagógiai szempontból fontosabbnak minősíthetőket veszem számba.

Mook a WALL (FAL) szóval szemlélteti a fent jelzett kognitív motívumok sajátosságait, működését. Azt kéri az olvasótól, hogy próbálja meg e vonalrendszer vonalait követni anélkül, hogy mint szót elolvasná. Ez lehetetlen. E vonalrendszert kényszerűen szóként észleljük. Továbbá ez az észlelés kényszerűen aktiválja a falra vonatkozó gondolat-

hálót (neurális hálózatot). Ez az aktiválás nem a leírt szóról érkező inger energiájából származik, hanem az idegrendszerünk termeli a folyamathoz, a működéshez szükséges energiát. A működés fent jellemzett szakaszai ebben az esetben: motivátor az észlelt vonalrendszer, mivel érdekértékelésre és érdekeltégi döntésre készítet. A motívum (kötött) e szó egységfelismerő rutinja, amely kényszerűen fontosnak minősíti az észleletet és kényszerűen dönt a megfelelő gondolatháló aktiválásáról. Erről az „ismert” érzettel ad jelzést és az aktivációt is megvalósítja.

A felismerés az élet, az információhasznosítás kiinduló feltétele. Molekuláris szinten is működik. Ezt a zárba illeszkedő kulcs metaforájával szokás szemléltetni. Az illeszkedő molekulák (makromolekulák, vírusok, baktériumok és antitestek) egymást felismerő „mechanizmusok”. Ezeknél nagyságrendekkel komplexebbek a kognitív rutinok, de az elv ugyanaz: a létezés, az információhasznosítás kiinduló feltételei. „A kognitív rutinok pedagógiai jelentősége” című tanulmányban a kognitív rutinok négy fő fajtáját ismerttettem: egységfelismerő és egységképző, viszonyfelismerő és viszonyképző rutinok. (12) Ezek és valamennyi változatuk lényegüket tekintve kötött motívumok is: kognitív „rutin-motívumok”.

A gondolkodási folyamatok motívumait a szakirodalom különböző nevekkal illeti. A kognitív akciók és egyszerűsítések motívuma (a WALL az akciómotívumra példa), sémakészítette következtetés (schema-driven inference), kognitív koherencia motívum, sémavédő motívum (cognitive conservatism), kognitív disszonancia stb. A modern kognitívizmus eredményei alapján ismertetett kognitív rutinok rendszere alkalmas keretnek kínálkozik a gondolkodási rutinok mint kötött motívumok, illetve az elemi gondolkodási műveletek mint kényszerű (szokásosabb megnevezéssel: automatikus) motívációs mechanizmusok jelenleg összefüggéstelen halmazának egyféle egységes értelmezésére. Valamennyire érvényesek a motiváció fent jellemzett fázisai.

Az *egységfelismerő motívum* alapesetét már ismertettem. Az egységfelismerő rutin különböző változatai sajátos kötött kognitív motívumok. A rutin akkor is működőképes, ha a dolog meghatározott határig eltér az alapesettől (csak egy része észlelhető, hiányos, torzult stb.). Az egységfelismerő rutin kiegészíti a hiányt, helyreállítja az egységet. Ez az *egységesítő motívum*, amely az eltérő sajátosságok figyelmen kívül hagyására készítet. Ennek köszönhetően kezelhetővé válik az egyedi dolgok végtelen változatossága. Ugyanakkor ez az öröklött alapja az előítéleteknek (a séma-készítette hibás következtetéseknek, majd ezek meggyőződéssé válásának).

Az egységképző rutin az egység részeiből önálló egységeket hoz létre illetve a részekből egységet állít elő. Előbbi esetben az egységképző rutin *diszkrepancia motívumként* hat. Ez készíteti a gyereket, hogy mindent szétszedjen, ebből fejlődik ki az analízis készsége és motívuma. Utóbbiban pedig a *koherencia motívum*. Ez készítet az egységgé formálásra (ez a motivációja az építő, a kirakós játékoknak is), és ebből alakul ki a szintézis készsége, motívuma. Ha az általános egységfelismerő rutin nem talál a motivátornak megfelelő képzetet, akkor új specifikus egységfelismerő rutin (képzet) képződik (esetleg tárolódhat is). Ez az *egyedfelismerő rutin képzésére készítető motívum*. Az egyedfelismerő rutin hasonló motivátorok esetén általános felismerő rutinná alakulhat. Ennek motívuma *halmazképző motívumnak* nevezhető. Ebből fejlődik ki a spontán fogalomképzés motívuma és készsége.

A viszonyító rutin két egység közötti viszony (reláció) fajtáját és a két egység helyét, szerepét állapítja meg: ismeri fel illetve konstruálja (kisebb-nagyobb, előbb-később, okozat stb.). A *viszonyító* rutin mint *motívum* a viszony megállapítása mellett sokféle formát ölthet a tartalomtól (az egységektől és a viszonyfajtatól) függően. Jellemzésül két példát említek: a prediktív és az okkereső motívumot. Ha az előzmény (feltétel, ok) képzete, fogalma aktivált, akkor a szokásos következmény, okozat képzete, fogalma kényszerűen aktiválódik (a folyamat rutinszerű, a benne rejlő kötött motívumnak köszönhe-

tően játszódhat le). Ha viszont a következmény, az okozat ismerete aktivált, akkor kényszerítően keressük az előzményt, az okot. Ez az okkereső motívum. Mint minden rutin, így a viszonyító rutin és változatai is hibásan működhetnek. Példáink esetében: predikciót, okot állapítunk meg akkor is, ha ilyen nincs illetve a predikció, az ok téves lehet.

A kognitív rutinok (egyszerű sémák) leegyszerűsítik, felgyorsítják és stabilizálják a kognitív folyamatokat. Ennek az előnynek azonban ára van: a nem megfelelő, a hibás működés lehetősége. Ezt két ismertebb példával szemléltetem: a sémavédő motívummal és a kognitív disszonanciával. Az információk feldolgozására meglévő rutinaink, sémáink aktiválódnak. A *sémavédő motívum* a sémába nem illő tényeket szelektálja („szelektív figyelem”). Ez az oka a prekoncepcióknak, a sémától eltérő ismeretek elutasításának, az önbeteljesítő jóslatnak, általánosabb szinten a fölösleges önvédelmi akcióknak. A *kognitív disszonancia* akkor keletkezik, ha tudatosul bennünk a rutinokat, sémákat követő viselkedésünk és az attitűdjeink, meggyőződéseink és értékeink közötti ellentmondás. A disszonancia hatására keletkező feszültség arra készíten bennünket, hogy a meggyőződésünket feladjuk, objektív akadályokat, bűnbakokat keressünk.

A fenti néhány bekezdésnek csupán az lehet a szerepe, hogy a kognitív folyamatok motívumainak pedagógiai jelentőségéhez szemléltetésül szolgáljon. Pedagógiai szempontból a kognitív rutinokba kötött motívumok előnyös és hátrányos hatása érdemel különös figyelmet.

Az *előnyös következmények* példájaként tekintsük az olvasási készséget. A kognitív rutinokról szóló, fent hivatkozott tanulmányban olvasható: a jól működő olvasási készség kialakulásának az a feltétele, hogy a tanulóknak legalább 5 000 vizuális szófelismerő rutin jöjjön létre. E nélkül nem remélhető a funkcionális analfabéták nagyarányú folyamatos újratermelésének csökkenése. Most az is érthetővé vált, hogy a tanulók többsége miért nem szeret olvasni. A rutinokba kötött motívumok folyamataktíváló és -fenntartó hatása nélkül az olvasás rendkívül megterhelő tevékenység, valóságos kín. (Természetesen nemcsak a szófelismerő rutinokra van szükség, hanem a mondatfajták sémáiba és a műfajok sémáiba kötött motívumokra is.) Következtetés: A kognitív rutinokban benne rejlő motivációs hatások a kognitív folyamatok nélkülözhetetlen eszközei. Téves az a szemléletmód, amely a gondolkodást, a kogníciót csupán valamiféle szándékos okoskodásnak tekinti, nem vesz tudomást a kognitív rutinok nélkülözhetetlen szerepéről. A nevelés alapvető feladata a szükséges kognitív rutinok (úgy is, mint kivitelező sémák, és úgy is, mint motívumok) elsajátításának elősegítése.

A *hátrányos következmények* a rutinok természetéből fakadnak. Jelenleg a hátrányos következmények tucatnyinál több fajtája ismeretes (lásd a fent említett példákat). Legyen a példánk a közismert előítélet. Az általános fogalmak (a halmazfogalmak) sémaként működnek, amelyek a megfelelő halmaz valamennyi elemét azonosnak minősítik. A halmazfogalmak a halmaz egyes elemeinek ismerete alapján születnek. A rutin, a séma ezek sajátosságait valamennyi közvetlenül nem ismert egységre (halmazelemre) érvényesnek minősíti. Ezen a hibás működésen csak úgy lehet úrrá lenni, ha megtanuljuk, és példákon begyakoroljuk, hogy csak azok a sajátosságok érvényesek a halmaz valamennyi elemére, amelyek alól nincsen kivétel. A nevelés feladata abban foglalható össze, hogy a kognitív rutinok, sémák mint motívumok hibás, hátrányos hatásának, működésének valamennyi fajtájával el kell végezni és kitartóan gyakorolni kell a tudatosítást és a közömbösítés módját.

A ma rendelkezésre álló ismeretek birtokában e feladatok megoldása megkezdhető. E munka eredményességét nagymértékben segítené, ha a rutinok, sémák mint motívumok fajtáinak teljes készletét meggyőző és áttekinthető elméleti keretben ismerhetnénk.

Aktiváció és tudásszerző motívumrendszer

A motiváció ősrégi, mindmáig nem kielégítően megoldott problémája az affektív apparátushoz, területhez (domain-hoz): az aktivációhoz (az arousal-hoz) és az érzelemhez

(emócióhoz) való viszonya, és ezek szerepe a motivációban. Miután az újabb és újabb egyszempontú, túláltalánosító magyarázatok, elméletek lehetősége kimerülőben van, vagyis szinte minden lehetséges szempontból elemezték már a témát, és mivel megkezdődtek az integrációs törekvések, van némi kezdeti remény a téma komplex kezelésére. Pedagógiai szempontból előnyös, ha az affektív apparátust többfunkciójú rendszernek tekintjük, amely az aktivitás (a pszichikum működésének, az egyén viselkedésének) implicit, szándéktalan szabályozója. Az affektív apparátus alapvető funkciói: az aktivitáshoz szükséges, specifikus és nem-specifikus *aktiváció* (arousal), a specifikus és nem-specifikus *jelzés*, az *érzelmi kommunikáció*, a *tárolás* (a szükséges források koncentrációja). Az affektív apparátus funkciói egyazon folyamat különböző megnyilvánulásaiént valósulnak meg, de valamely funkció pillanatnyilag domináns szerepet játszhat. Az érzelmi kommunikációval egy korábbi tanulmány foglalkozott. (13) Ebben a pontban kiemelten az aktivációról lesz szó.

A drive-elmélet a motivációt a viselkedés energiájának, hajtóerejének tekintette. Az aktiváció biológiai, fiziológiai alapjainak feltárása eleinte ezt az elméletet erősítette. A rövidesen felidézendő kutatások azonban már az ötvenes években kikezdték a drive-elmélet általános érvényét, és mára gyökeresen átalakultak a motivációra vonatkozó ismereteink. Az természetesen nyilvánvaló, hogy a szükséges energiákat mindenféle viselkedéshez, pszichikus működéshez az aktiváció mozgósítja. Ez azonban nem azonos a motivációval, annak egyik eszköze csupán (amint a motiváció fázisairól szóló részben olvasható). Ugyanakkor az aktiváció nem valamiféle misztikus folyamat, hanem egy sajátos szabályozási rendszer működése. Mint minden ilyen szabályozási rendszer, az aktivációs rendszer is rendelkezik az őt érő hatások (motivátorok) érzékelőivel, ezek értékeléséhez szükséges viszonyítási alappal (motívummal), az értékelés eredményét jelző lehetőséggel és a szükséges beavatkozásokra készletessel. Az öröklött tudásszerző motiváció az aktivációs rendszer működésének szabályozása által valósul meg. Az öröklött tudásszerző motiváció (mint a fent tárgyalt gondolkodási motiváció) a folyamatok rendszereiben benne rejlő, a működésükből származó (intrinsic) motiváció. Amint az 1. ábra szemlélteti, a tudásszerző motiváció a gondolkodási motívumok közreműködésével valósul meg. Magukról a tudásszerző motívumokról szólva, ezt a tényt célszerű szem előtt tartani.

Mindenekelőtt érdemes felidézni, hogy a vegetatív idegrendszerben és az agyban is két egymással összefüggő, kölcsönhatásban működő aktivációs rendszer létezik. Előbbiben a szimpatikus idegrendszer diffúz, nem-specifikus módon a szervezet egészét aktiválja. A paraszimpatikus idegrendszer pedig lokális, specifikus hatásokként nyilvánul meg. Az agyban az érzékszerveket érő ingerek szintén kétféle hatást váltanak ki: közvetlenül serkentik a megfelelő lokális területet, neurális hálózatot, és ugyanakkor az úgynevezett retikuláris aktivációs rendszer által az egész agykéreg aktivációs szintjét is növelik. Az aktivációs rendszernek ez a kettős természete azt támasztja alá, hogy a motiváció is kettős természetű: léteznek dominánsan specifikus és dominánsan nem-specifikus (diffúz) motivációk.

Az aktivációs rendszer másik lényeges sajátossága, hogy az aktivációs feszültség ereje az úgynevezett készenléti aktiváció, más szóval az alapaktivitás körül változik. Az *alapot* az éber állapot nagyobb részét kitevő szokásos tevékenység tartja fenn. *Fáradtság* esetén a feszültségtermeléshez szükséges források csökkenése miatt a külső/belső ingerek nem aktiválhatók elegendő ingerületet, ezért az aktivációs feszültség leesik. Ezt a fáradtságérzet jelzi. Ezen a helyzeten táplálkozás, az aktív, a passzív pihenés, az alvás segíthet. A készenléti aktiváció akkor is lecsökken, ha fenntartásához nincsen elegendő külső/belső inger. Ezt az állapotot nevezzük *unalomnak*, amit az unalomérzet jelez. Erős külső/belső ingerek kölcsönhatásaként *felfokozottság*: felfokozott aktivitás, ihletett állapot, „spannung”, *Csikszentmihályi Mihály* világhírűvé vált megnevezésével „flow” alakulhat ki. (14) Ezt jelzi a felfokozottság érzete. Szélsőségesen erős hatások, öngerjesztő

folyamatok *túlfeszültséget* (túlfeszültségérzetet) okozhatnak. A túlfeszültség gyors feloldódásának, koncentrációjának akadálya illetve gyakori elmaradása pedig *frusztrációt* illetve *szorongást*, esetleg szorongásos személyiséget eredményezhet

Hull drive-elméletének általános érvényét (1943) az ötvenes évekkel kezdődően olyan megfigyelések és kísérletek kezdték ki, amelyek azt bizonyították, hogy az emberek (a fejlettebb állatfajok) akkor is aktívak, ha nincsenek létszükségeik és megerősítés nélkül is tanulnak. (15) Ezek a kutatások többek között a kíváncsiság öröklött motívumával (curiosity motive) és a „kivitelezés” öröklött motívumával (effectance motive) jellemezték a motivációnak ezt az lehetőségét. Közben (1955-ben) megszületett Hebb „optimális aktiváció” elmélete (optimal arousal theory). (16) Ennek az a lényege, hogy az aktivációt szabályozási rendszernek tekinti: az aktivációnak létezik egy optimális szintje, amelyet a szervezet helyreállít, ha az optimumnál alacsonyabbá vagy magasabbá válik. Ezzel magyarázható, hogy akkor is cselekszünk, ha nincsenek specifikus szükségleteink. Az „optimális” jelző arra is utal, hogy a nagyon alacsony és a nagyon magas feszültség hátrányos, továbbá a tanulás az optimális szinten eredményesebb. Később (1989-ben) Apter olyan modellt dolgozott ki, mely szerint nem egy, hanem két optimális aktivációs szint létezik. (17) Ez a modell abból indul ki, hogy az aktiváció többdimenziós rendszer. 1993-ban Csíkszentmihályi Mihály is többdimenziós modellt publikált. (18) Az eddigiek figyelembevételével a 2. ábrán szemléltetett háromdimenziós modellhez lehet eljutni. A három dimenzió: aktivációs szintek, specifikusság és tudásszerző motiváció (motívum).



2. ábra

Aktiváció (arousal) és tudásszerző motívumok

Az eddigi kutatási eredményekből pedagógiai szempontból a harmadikként említett dimenzió, a tudásszerző motiváció, azon belül is a tudásszerző motívumok érdemelnek kiemelt figyelmet. Vagyis az, hogy az aktivitásra készítő energia (feszültség) a helyzetnek (a motivátoroknak) megfelelően szabályozódik. A szabályozás viszonyítási alapja a készenléti aktiváció, amely a túlélés szempontjából valóban optimálisnak nevezhető, hiszen innen kiindulva lehet leggyorsabban elérni az aktuális helyzetnek leginkább megfelelő szintet. Az aktivációt szabályozó rendszer sajátos érzésekkel jelzi az alapvető állapotait: az alapaktivitást, a fáradtságot, az unalmat, a nem-specifikus aktivitást, a specifikus aktivitást, a felfokozottságot, a túlgerjedést és a frusztrációt/szorongást. Egyúttal a fáradtság, az unalom, a túlgerjedés és a frusztráció/szorongás megszüntetésére illetve a specifikus, a nem-specifikus alapaktivitás és a felfokozottság fenntartására készítet. Az

aktiváció a 2. ábrán szemléltetett négy öröklött tudásszerző motívumot működtet: inger-szükséglet, megoldási késztetés, játékszeretet és alkotásvágy. A fáradtság, a túlgerjedés, a frusztráció/szorongás is motívum, motiváció és ezek is fontosak pedagógiai szempontból, de a téma most csak a tudásszerző motívum. Ismerkedjünk meg közelebről ezzel a négy öröklött tudásszerző motívummal és a rájuk épülő tanult motívumokkal!

Ingerszükséglet ⇒ kíváncsiság ⇒ érdeklődés

Ha nem vagyunk fáradtak és nincs mit csinálnunk, vagyis nincsenek specifikus tennivalóink, akkor a külső/belső ingerek nem elegendőek ahhoz, hogy az alapaktivitás fennmaradjon. Az aktivációs szint leesik. Ennek érzékelése motivátorként érdekértékelést működtet, ami az alapaktivitástól (a motívumtól mint viszonyítási alaptól) való eltérés mértékétől függ erejű jelzést (unalomérzést) és ingerfelvételre késztetést hoz létre. Ez nem-specifikus aktivitásra késztetés. Ugyanis az aktivitás bármi lehet, ha az emeli, fenntartja az aktivációs feszültséget. Ennélfogva az aktivitás nem lehet sikeres vagy sikertelen, a tanuláshoz nincsen szükség megerősítésre. Ellenkezőleg: az ilyen aktivitás minősítő megerősítése inkább csökkenti, mint növeli a tanulás hatékonyságát. Csak az számít, hogy az aktivitás milyen mértékben járul hozzá az alapaktivitás helyreállításához, fenntartásához.

Pedagógiai szempontból a kielégítés módja szerint az ingerszükséglet négy változatát érdemes megkülönböztetni. A mozgásszükségletet (gondoljunk a gyerekeknek visongó gyönyörűséget okozó futkározásra, hancúrozásra), aminek a kielégítése, ápolása és fejlesztése fontos pedagógiai feladat, de nem tartozik a témánkhoz, az élményszükségletet, aminek a kielégítése, ápolása és fejlesztése a hatékony tanulás alapvető eszköze (erről később lesz szó) és az információ-szükségletet. Az ingerszükséglet információ-felvétel-lel is kielégíthető. A nem-specifikus szükségleteket, célokat szolgáló információ-felvétel direkt tudásszerző aktivitás. Ennek az öröklött motivációs mechanizmusa, motívuma az ingerszükséglet. Az információszükséglet kielégíthető spontán percepcióval, információkereséssel (explorációval). Ez megfelel annak, amit az ötvenes évek említett kutatásai öröklött kíváncsiságnak neveztek. Végül nem-specifikus információ-termeléssel is táplálható az ingerszükséglet. Ennek tipikus megnyilvánulása a gyerekek mindent szétszedő, megvizsgáló tevékenysége. E változat motivációja besorolható White fent említett effektancia motivációja alá. Mivel a köznyelv ezt a viselkedést is a kíváncsisággal magyarázza, és közös az alapja a spontán percepcióval és az információkereséssel, a továbbiakban mindhárom változatot a kíváncsiság címszó alatt tárgyalom.

Az ingerszükséglet csak arra ad magyarázatot, hogy miért vagyunk aktívak akkor is, ha létszükségeink azt nem indokolják. Arra nem kaptunk választ: mi a feltétele, oka annak, hogy az inger különböző erejű, „mennyiségű” feszültséget (ingerületet) termel. Minél intenzívebb a mozgás, minél több izom vesz részt benne, minél erősebb a hang-, fény- stb. inger, annál több ingerület termelődik. A tudásszerzés szempontjából azonban nem elsősorban ez a fajta ingerülettermelés, hanem az ingerek által közvetített információk feszültségkeltő hatása fontos. Annak az információnak, amely teljes mértékben a vevő birtokában van, nincsen hírértéke. Az ilyen információkat közvetítő ingerek közömbösek, érdektelenek, ingerületkeltő hatásuk jelentéktelen. Az olyan információk hírértéke pedig „végtelen”, amelyek a vevőben semmihez sem kapcsolódhatnak, teljesen idegenek, felfoghatatlanok. Ezek vagy háttérzajként észrevétlenek maradnak, vagy félelmet, ellenállást váltanak ki. E két szélsőség között nyilvánvalóan létezik maximális hírértékű információ, amikor a vevő az érkező információkból legtöbbet profitál. A maximális hírértékű információ a leghatékonyabb ingerülettermelő információ. A kíváncsiság az ingerszükséglet mint belső motívátor, motívum és a különböző hírértékű információ mint külső motívátor kölcsönhatásával aktivált, fenntartott tudásszerző jelzés, késztetés, aktivitás.

Az ilyen értelemben vett kíváncsiság készíti a gyereket a szakadatlan tájékozódásra, a mesehallgatásra, a felnőttet a turizmusra, ez az öröklött motivációs alapja mindenféle szórakozásnak, utazásnak, mintakövetésnek, ez készíti a gyereket arra, hogy amit csak lehet, szétszedjen, ezért leli örömét a kirakós, összerakós tevékenységekben.

Mindezek alapján érthető, hogy az iskolai nevelés alapvető érdeke a kíváncsiság öröklött motívumaiban rejlő energiaforrások kihasználása, hiszen ez az eredményes nevelés kiinduló feltétele. Ugyanakkor a kíváncsiság leépülésének megakadályozása, állandó táplálása, gyakorlása a személyiségfejlesztés egyik alapvető feladatákként fogalmazható meg. Lássuk ennek az átfogó feladatnak a fontosabb részfeladatait.

Régi felismerés az ingergazdag közeg fejlesztő, az ingerszegény közeg retardáló hatása. Erre a felismerésre reformpedagógiai irányzatok épültek, amelyek a nevelés legfontosabb feladatának az ingergazdag közeg szervezését (létrehozását, fenntartását, fejlesztését) tekintették, amelyben a gyerekek ki tudják elégíteni kíváncsiságukat, miáltal személyiségük fejlődik. E szemléletmód nyilvánvaló egyoldalúsága semmit nem von le az információk közeg szervezésének jelentőségéből. A *közegszervezés feladatának* eredményes ellátása nagymértékben hozzájárulhat a tanulók személyiségének fejlődéséhez. A közegszervezés eredményességének feltételei közül az alábbiak érdemelnek kiemelt figyelmet.

Az iskola egész életét úgy kívánatos alakítani, hogy a hozzáférhető, felkínált információk minél változatosabbak legyenek. *A legfontosabb feltétel, hogy ne hagyjuk a gyerekeket, fiatalokat unatkozni.* A semmittevés, a téblábolás, a lődörgés, az iskolából kilépők munkanélkülisége a leghatékonyabb személyiségromboló közeg. Az iskola feladata és felelőssége (ezt végre ki kell mondani, és e felelősséghez a feltételeket meg kell teremteni), hogy a szülőkkal, a helyi társadalom szervezeteivel, az iskolán kívüli intézményekkel együttműködve olyan gazdag, változatos fejlesztő hatású tevékenységeket kínáljon, működtessen, amelyekben *mindenki megtalálhatja a kedvére való elfoglaltságot.* Aki e feladatot mellékesnek tartja, nem hajlandó megoldására elegendő emberi és anyagi erőforrásokat áldozni, az a deviáns személyiségek, szubkultúrák gyarapodását segíti.

A szabadon választható fejlesztő hatásúnak minősített tevékenységek, elfoglaltságok motivációs, motívumfejlesztő eredményességét választásukkal, részvételükkel a tanulók maguk minősítik: a „nem szeretem” megoldások adaptálódnak vagy megszűnnek. Más a helyzet a tanítási/tanulási feladatokkal. Ezeket általában akkor sem lehet elhagyni, ha a kíváncsiság öröklött motívumát nem képesek mozgósítani. Ugyanakkor minden tantárgy nagyon sok kihasználatlan forrást kínál a kíváncsiságban rejlő motivációs lehetőség kihasználására, a kíváncsiság fenntartására, fejlesztésére. Ennek a *hírérték maximalizálása* a legfontosabb eszköze.

E cél kiinduló feltétele, hogy minél pontosabb képet alkossunk tanulóink meglévő tudásáról. A hírérték maximalizálásakor az előfeltétel-tudás színvonalából indulunk ki. A tanulók közötti felkészültségbeli különbségek miatt ez a feladat rendkívül bonyolult. Minden pedagógus nap mint nap ezzel a problémával birkózik tapasztalatai és pedagógiai érzéke alapján. Fontos előrelépést ígér, ha a tanév anyagából minden évben kiválasztunk néhány, erre a célra leginkább alkalmas témát és tudatosan elvégezzük a hírérték maximalizálásának feladatát (felmérjük a tanulók előfeltétel-tudását és erre építve tervezzük meg az anyag feldolgozását). Remélhetőleg ehhez a pedagógiai kutatások is előbb-utóbb kellő segítséget fognak nyújtani.

Az érdeklődés a pszichológia ősi témája, a pedagógia mindig is fontos feladatának tartotta az érdeklődés felkeltését és kialakítását. Ahhoz, hogy elegendően konkrét fejlesztési feladatokat fogalmazzhassunk meg, az érdeklődés szokásos fogalmán belül legalább három összetevőt célszerű megkülönböztetni. Az „érdeklődés felkeltése”, aminek a pedagógiában kidolgozott elvei vannak (ez tulajdonképpen a kíváncsiság aktiválása, amiről az imént volt szó), az érdeklődési motívum kialakulása és az érdeklődés kielégítése, ápolása. Mindezeket figyelembe véve: az érdeklődés a kíváncsiság öröklött motívumát vala-

mely dologra (tudáskörre, tevékenységre, szakmára, bármire) konkretizáló tanult motívum, a vonatkozó ismeretekbe beépült pozitív attitűdrendszer, amely a dolog további megismerésére készlet.

Ebből a fogalmazásból mindenekelőtt az következik, hogy érdeklődés csak az iránt alakul ki, amiről már van valamennyi ismeretünk. Ez azonban csak az egyik feltétel. Ha ezekbe az ismeretekbe nem épül be pozitív attitűd, akkor az érdeklődés nem fejlődhet ki. Negatív attitűdök kapcsolódása pedig elkerülésre, elutasításra, ellenállásra készlet. Az attitűd a dologgal kapcsolatban keletkezett élmény, érzélem hatására jön létre. Az élmény, az érzés közvetlen tapasztalat, megismerés alapján vagy mások viszonyulásának befogadásával keletkezik. Ha az élmény, érzés kellemes, akkor pozitív, ha kellemetlen, akkor negatív attitűd jöhet létre. Mindebből az következik, hogy az érdeklődés első tekintetre jelentéktelennek minősíthető kellemes élménnyel párosuló ismeretek, vagyis pozitív attitűdök, meggyőző vélemények, vonzó minták felhalmozódásával születik. Ennek egyik alapvető forrása a felnőttek, a társak, a nevelők pozitív viszonya ahhoz, amit csinálnak és mondanak. Aki nem szereti a tárgyát, nem szívesen tanít, akit idegesítenek a gyerekek, aki kényszerítő eszközökkel bírja rá tanítványait a tanulásra, az nem képes érdeklődést fejleszteni. Az ilyen pedagógus nemcsak magával szemben, hanem tantárgyával és mindazzal szemben, amit képviselnie kellene, negatív attitűdök sokaságát építi be tanulóiba, ami érdeklődés helyett elutasítást, ellenállást, esetleg gyűlöletet fejleszt.

A gyarapodó ismeretek, és a túlnyomóan pozitív attitűdök sajátos motívum, az érdeklődés kialakulását teszik lehetővé, amely „önálló létre kel”, kevéssé van kiszolgáltatva az esetleges kellemetlen élményeknek, negatív hatásoknak; öngerjesztő tudásszerző/tanulási motívumként működik: minél többet tudunk meg érdeklődésünk tárgyáról, annál erősebb a készletet a további megismerésre.

Minél sokréteűbbek, gazdagabbak az ismereteink, annál többirányú lehet az érdeklődésünk, ami esetleg minden iránti felszínes érdeklődéssé torzulhat, kóros esetben labilis pszichopátiává. Minél kevesebb területen vannak alaposabb ismereteink, annál valószínűbb az egyirányú, beszűkült érdeklődés kialakulása, kóros esetben a kényszeres pszichopátiává válás. Mindebből az a nevelési feladat adódik, hogy néhány területen minél gazdagabb és mélyebb ismeretek, pozitív élmények által elsődleges, erős, esetleg szenvedélyes érdeklődés kialakulását segítsük elő, ugyanakkor számos másodlagos, nem domináns érdeklődés létrejöttét is támogassuk.

A néhány elsődleges érdeklődési kör kialakításának segítése azt jelenti, hogy minden tanuló érdeklődési vonzódásait, azok alakulását, változását számon tartjuk. Ezeknek az ismereteknek a birtokában arra törekszünk, hogy minden tanuló lehetőleg érdeklődéssel vegyen részt a testkultúra/sport valamely ágában, a művészetek valamely területe iránti

Minél sokréteűbbek, gazdagabbak az ismereteink, annál többirányú lehet az érdeklődésünk, ami esetleg minden iránti felszínes érdeklődéssé torzulhat, kóros esetben labilis pszichopátiává. Minél kevesebb területen vannak alaposabb ismereteink, annál valószínűbb az egyirányú, beszűkült érdeklődés kialakulása, kóros esetben a kényszeres pszichopátiává válás. Mindebből az a nevelési feladat adódik, hogy néhány területen minél gazdagabb és mélyebb ismeretek, pozitív élmények által elsődleges, erős, esetleg szenvedélyes érdeklődés kialakulását segítsük elő, ugyanakkor számos másodlagos, nem domináns érdeklődés létrejöttét is támogassuk.

érdeklődése valamilyen tevékenységben elégüljön ki, legyen valamilyen hobbija és mélyebben érdeklődjön egy-két tantárgya iránt, ami kiegészítő tájékozódásban, feladatok megoldásában, esetleg szakköri foglalkozásban nyilvánuljon meg.

A másodlagos érdeklődés tárgya nagyon sokféle lehet (ideértve a köznapi tevékenységeket, a szórakozás legkülönbözőbb formáit is), a lényeg az, hogy a tanulóknak legyenek kedvenc dolgai, állatai, illetve tevékenységei.

Az érdeklődés és a kielégítést szolgáló, örömet adó aktivitás nélküli élet unalmas, értelmetlen, nyomasztó. Érthető, hogy ebből a kellemetlen állapotból az egészséges emberi szervezet szabadulni akar, ha más lehetőség nincs, élményt adó pótcselekvésekkel, pótszerekkel.

Jegyzet

(1) SPAULDING, W. D. (szerk.): *Integrative Views of Motivation, Cognition, and Emotion*. Volume 41 of the Nebraska Symposium on Motivation. University of Nebraska Press, Lincoln and London 1994.

(2) MOOK, D. G.: *Motivation. The Organisation of Action*. W. W. Norton & Company, Inc. New York, London. 1996.

(3) FORD, M. E.: *Motivating Humans. Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs*. SAGE Publications, Newbury Park, London, New Delhi 1992.)

(4) HULL, C. L.: *Principles of behavior*. Appleton century, New York 1943.

(5) STAGNER, R.: Homeostasis, discrepancy, dissonance: A theory of motives and motivation. *Motivation and Emotion*, 1977, 1., 103-138. old.

(6) POWERS, W. T.: Feedback: Beyond Behaviorism. *Science*, 1973, 179, 352-356. old.

(7) JACOBS J. E. (ed.): *Developmental Perspectives on Motivation*. Volume 40 of Nebraska Symposium on Motivation, University of Nebraska Press, Lincoln and London, 1993. BOGGIANO, A. K. and PITTMAN, T. S. (ed.): *Achievement and Motivation. A social-developmental perspective*. Cambridge University Press, 1992. D'ANDRADE, R. and STRAUSS, C. (ed.): *Human motives and cultural models*. Cambridge University Press, 1992. VLODKOWSKI, R. J. and JAYNES, J. H.: *Eager to learn. Helping children become motivated and love learning*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, Oxford, 1991.

(8) HARTER, S.: *A modell of mastery motivation in children*. In W. A Collins (ed.) *Minnesota Symposia on Child Psychology*. Vol. 14, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1981. MESSER, D. J. (ed.): *Mastery Motivation in Early Childhood. Development, measurement and social processes*. Routledge, London and New York, 1993.

(9) BATTEN, J. and HANSEN, M. V.: *The Master Motivator*. Health Communications, Inc., Deerfield Beach, Florida, 1995.

(10) ALLPORT, G. W.: *A személyiség alakulása*. Gondolat, Bp., 1985.

(11) NAGY JÓZSEF: A kognitív képességek rendszere és fejlődése. *Iskolakultúra*, 1998, 10. sz. 3- old.

(12) NAGY JÓZSEF: A kognitív rutinok pedagógiai jelentősége. *Iskolakultúra*, 1998, 5. sz. 3-16. old.

(13) NAGY JÓZSEF: Szociális kommunikáció és nevelés. *Iskolakultúra*, 1997, 11. sz. 79-92. old

(14) CSIKSZENTMIHALYI, M.: *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial, New York, 1991.

(15) BERLYNE, D. D.: *Conflict, arousal, and curiosity*. New York, McGraw-Hill, 1960. WHITE, R. W.: Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 1959, 66. Sz. 297-333. old.

(16) HEBB, D. O.: Drives and the CNS. *Psychological Review*, 1955, 62. Sz. 243-254. old.

(17) APTER, M. J.: *Reversal theory: Motivation, emotion and personality*. London, Routledge, 1989.

(18) CSIKSZENTMIHALYI, M.: The Measurement of Flow in Everyday Life: Toward a Theory of Emergent Motivation. I. m. (7)-ben, in: J. E. Jacobs.

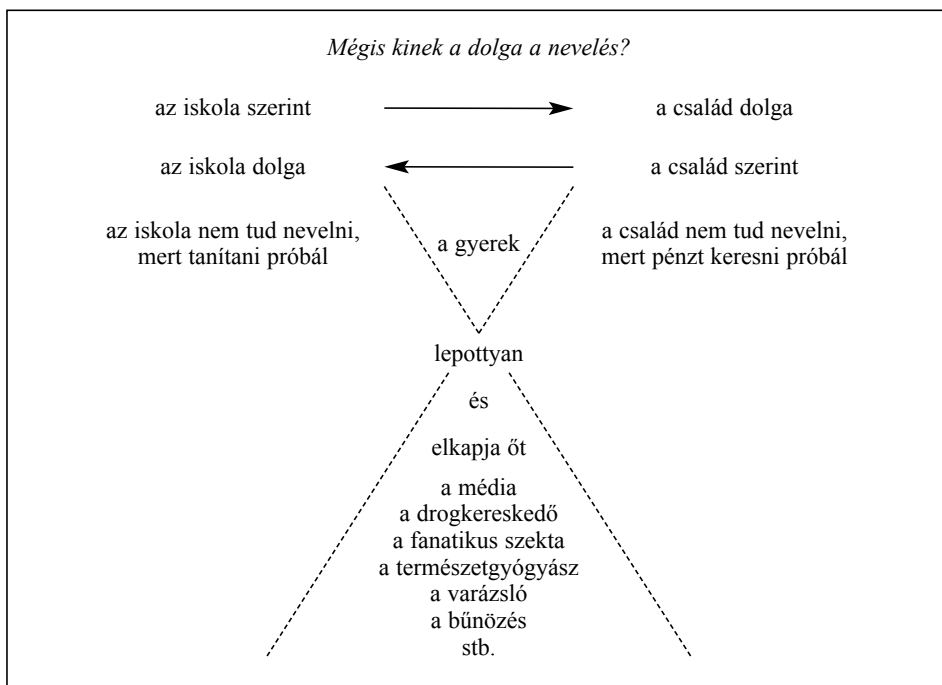
A Magánélettan oktatása

A Magánélettan egy önismereti-lélektani könyv. Ha tantárgyként vezetjük végig iskolai keretek között, akkor tanárok, osztályfőnökök veszik át a pszichológus szerepét. A könyv szerkesztésekor, írásakor figyelembe vettük, hogy nem lehet minden iskolának saját pszichológusa – egyelőre –, tehát olyan feladatokat soroltunk be munkánkba, amelyek nem nehezítik meg egy érdeklődő, nyitott pedagógus munkáját, s nem szükséges hozzájuk pszichológusi végzettség. Elmondhatjuk azonban, hogy a sikeres Magánélettan-órákhoz jó pszichológiai érzékkel megáldott pedagógusok kellenek. Ez a könyv átmenet a hagyományos tantárgyak és a lélektan oktatása, vagy még inkább a közismereti tárgyak és az önismeretei csoportok között. Szeretnénk lazítani a pedagógusi attitűdön, és egyúttal lazítani a pszichológusi „arisztokratizmuson” is. A személyközpontú pszichológiától távol áll a szakmai nagyképűség, fellengzősség. A Magánélettan tehát a hagyományos tanári szerepet a személyközpontú irányzatot képviselő pszichológusi szerephez közelíti.

Mégis kinek a dolga a nevelés?

Örökzöld téma: az iskola legalább az alapvető dolgokat illetően „készre” nevelt, alapvetően morális tartású, minimális viselkedési kultúrával rendelkező

gyereket vár a családtól. A család – az okítás mellett – az iskolától várja a gyerekek nevelésének befejezését, természetesen úgy, hogy az összes – minden egyes – család nevelési elveit és módszereit tiszteletben tartja.



Természetesen csak a veszélyről van szó, és mint tudjuk, sok tízezer család erős kötelékkel tartja és jól neveli a gyerekeit, sok tízezer osztályfőnök jelent mestert és követendő példát a tanítványainak. Félteni a „lepottyánó” gyerekeket szoktuk, a seho-
vá se tartozókat, a befolyásolható, kapcsolathányos gyerekeket, akik valóban mindenféle áramlat áldozatai lehetnek: a gyógyítás ruhájába bújó fanatikuskóttól, közösségi álcát viselő pártoktól és vallási gyülekezetektől, önpusztító szokásoktól kell féltetnünk őket.

Az iskolával szemben leginkább az az elvárás, hogy legalább oktasson. Legalább tudjon az a gyerek, még azon az áron is, ha soha nem nevelik, nem beszélgetnek vele, csak közvetett módon irányítják – majd neveli a családjá, vagy az utca. Az iskolával szemben gyakran hangzik el, hogy a gyerekek túlterheltek, fáradtak, a pedagógusok még inkább. Másfelől meg, hogy félanalababéták kerülnek az alsó tagozatból a felsőbe, hogy elemi műveltség nélkül kerülnek ki az iskolából az általános végén, és az elemi műveltség igénye nélkül kerülnek ki a középiskolákból. Hogy nem neveli őket senki, ez a tény néha eltöprel az alacsony tudásszintjük mellett; sok száz vagy sok ezer fiatal jellemzője a szegényes szókinccs és az erkölcsi gátlástalanság. Másokat meg az erős kariervágy jellemez már tizenéves korban: ők tudnak és tanulnak, de sokaknak a törtetés okoz gondot: nem tetszik nekik a tudatosan építkező fiatal sem, aki legalább talpon tud és akar maradni egy kemény küzdelemmel teli világban.

A pedagógia leggyakoribb kérdése: hogyan motiváljuk a gyerekeket a tanulásra?

Vagy kialakul bennük a belső igény, a belső kontroll, vagy a helyzetük eleve reménytelennek látszik. Néhány évig tanulnak ugyan, eleinte a szülők kedvéért, majd a tanítójuk kedvéért, de minden várakozással szemben, nem tanul a tantárgy kedvéért. Az lenne a cél, hogy a tanuló önmagáért és a tudás örömeért hajtszon. Ezt azonban csak olyan gyerektől várhatjuk el, aki már ismeri önmagát, van valamilyen életcélja, van életkedve, tartozik valahová,

valakikhez, akik elvárják tőle, hogy igé-
nyes legyen, s akiknek nem csak kényszerből, hanem belső akaratából is meg akar felelni.

Mindezek ismeretében a pszichológus úgy találja: fontosabb az igénykeltés megtanítása, mint bármely más ismeret átadása!

Hiszen ha valakinek valahol sikerült – neveléssel, jó példával, szeretettel – a gyerekeket igényességre nevelni, akkor leküzdöttük a legfőbb akadályt: a motiválatlanságot!

Tudjuk, hogy amit el akar érní a gyerek, arra képes is. De nem mindig képes akar-
ni. Ha tehát egy önismereti fejlesztő programmal megtanulja önmagát érdekesnek és értékesnek látni, ha megtanulja megkeresni az élete célját, ha megtanul másokra odafigyelni és másokkal kommunikálni – nem lesz kérdés számára, hogy minek is kell tanulnia!

A Magánélettan megtanítja a gyereket – önmagát érdekesnek és értékesnek látni;
– élete célját keresni;
– másokra odafigyelni;
– másokkal kommunikálni.

És aki mindezt tudja, az magát is ismeri már annyira, hogy érték legyen számára a saját jövője. Aki ezt tudja, az tanulni és tudni is akar majd.

Csak a céltalan gyerekek vannak közvetlen veszélyben, csak a céltalan gyerekek tekintete ijesztő az üressége miatt. A nem túl okos gyerek is talál célt, ha önmagát ismeri és értékeli. Az okos és lusta gyerekek is munkára használja majd valamikor az energiáját, a fő, hogy legyen kedve és ereje az élethez.

Felkeltjük-e s kielégítjük-e a gyerekekben az önismereti igényt?

Minden egészséges kamaszban igény támad az önismeretre. Előbb vagy utóbb – ahogy mondani szokták. Vannak későn érő gyerekek, és vannak igen korlátolt felnőttek, akiknél ez az igény nem látszik. Akkor is fennáll a kérdés: *még* nem látszik, avagy *már* így is marad a dolog?

Nem gondolom azt, hogy vannak reménytelen esetek. Gyakran találkoztam olyan fiatalokkal, akik szinte vegetatív ön-

tudatlanságban élték az életüket, míg nem találkoztunk, míg nem élték át azt az élményt, hogy valaki rájuk is kíváncsi, hogy valaki velük is elbeszélget, s kívárja, hogy bármilyen lassan, nehézkesen és helytelenül szöve is a szavakat, de megfogalmazzák az érzéseiket. Merthogy nekik is voltak-vannak érzéseik, s ezeket át lehet(ett) alakítani gondolatokká, ezeket pedig meg lehet(ett) osztani másokkal, és ezáltal maguk is felismerték és végre-valahára (jobban) megismerték önmagukat.

A legtöbb gyerek azonban élénken figyel másokra, főleg azonban önmagára, igénye támad a beszélgetésre, kíváncsi lesz a világra, az emberekre, érdeklí, hogy miért olyanok a felnőttek, amilyen ő nem igazán akar lenni, érdeklí, hogy lehetséges-e más élet is itt a Földön, mint amit a szürke felnőttek élnek? Lehet-e boldog az ember magánéletében, és össze lehet-e azt egyeztetni a karrierrel, s mindebbe belefér-e még a megélhetés is – egyszerűen, mi az élet célja és értelme? Hol az ő helye a világban? Miért is született meg, és miért épp olyanok, amilyen? Változunk-e?

A Magánélettan nem tesz mást, mint válaszol, segít beszélgetni, gondolkodni önmagunkról. Tehát válaszolva a kérdésre: igen, kielégíti a már meglévő önismereti igényt – gyerekekben és felnőttekben egyaránt –, de felébreszti azokban is, akiknek lelkében még csak szundikál ez a képesség.

Az önismereti igény és önmagunk ismerete egy felfelé csavarodó spirál: egyre magasabbra kíváncsodik, aki választ kap az első száz kérdésére, és ezek az új válaszok egyre több kérdést eredményeznek.

A csoportos önismereti gyakorlatok furcsa élményt nyújtanak a résztvevőknek: nemcsak engem érdekelnek a szóban forgó kérdések az emberi kapcsolatokról, nem vagyok egyedül, mások is átélik velem ugyanazokat a helyzeteket. Nem nevet ki senki a csoportban, nem értenek félre, és kiderül, hogy én magam is jobban megértem másokat, mint eddig; már nem nevetem ki azokat, akik mások; nem unalmasak, akikbe nem láttam bele, mert megmutatják az érdekes arcukat is. A jól vezetett Magánélettan-órák is képesek erre.

Más tanár-e a Magánélettan-tanár?

Szerepzavarok. Félelmek. A tanár fél a gyerekektől. Fél attól, hogy a személyes jellegű témafelvetéskor erőlködnie kell; fél attól, hogy visszautasításra talál a gyerekeknél; fél attól, hogy hasonló helyzetbe jut – csupa jóakarattól persze –, mint a hajdani KISZ-titkárok és úttörőcsapat-vezetők, akik kiadták a parancsot: „Legyünk kötetlenek.” Magam is röhögve-sírva emlékszem vissza ezekre a görcsös beszélgetni-beszéltetni akarásokra. Semmi nem sült ki belőlük.

Jutott-e előbbre ugyanaz az ország? Jutott-e előbbre a pedagógia és az oktatási rendszer? Vagy csak hátrál? Mert mások lettek a gyerekek, nyitottabbak, okosabbak, dörzsöltebbek, kevésbé lehet őket manipulálni, vagy sehogy.

A tanári kiképzőcsoportokon az derül ki, hogy semmi nem olyan hervasztó, mint a rutin, a beleszürkülés a tanításba, a daráló, az egyforma órák sorozata. Tán még keservesebb arra gondolni, hogy ez így megy majd évekig, évtizedekig. Cseh Tamás dala jut eszembe: „Csak tíz év múlva ne ez a dal legyen!”

A rutin és a megkövesedés ellen éppen ez lenne az öngyógyító orvosság: végre-valahára a gyereket kellene tanítani, és nem a tárgyat, végre-valahára személyes visszajelzést kapni a hatásról, végre-valahára *hatást* gyakorolni a fontos dolgokat illetően.

Az elhatározás sok tanárban-osztályfőnökökben megvan: tanítani akarja a Magánélettant, mert valahol emiatt jött a pályára, maga a szak sokaknak csak ürtügy. Nevelni akartunk, embert formálni, *hatást gyakorolni* valakire.

(A szakot magát – mint tudjuk – sokszor csak azért választottuk, mert abból lehetett éppen akkor és ott felvételt nyerni.)

Bizalmas viszony és/vagy számonkérő viszony

Összefér-e a két szerep? – kérdezik tőlem és önmaguktól a tanárok, a riporterek, a gyerekek. Ha megvan a pedagógus ked-

ve, képzettsége, megvan az osztály, az időkeret, a pénz, netán a videokazetták és az idézendő könyvek is megvannak, ha minden gyerek kezében ott a tankönyv és naplóként használható Magánélettan, ha minden akadály elhárult, akkor már csak az a kérdés marad: hogyan lehet bizalmas viszonyt kialakítani azokkal a gyerekekkel, akiket a tanár tanít, és akiktől számon kéri a leckét.

Évszázados megalázottság és kiszolgáltatottság bújik meg e kérdés mögött.

Elhiszik-e majd a gyerekek, hogy nem torolja meg senki az új tanórán tanúsított viselkedésüket? Elhiszik-e, hogy a pedagógus is képes arra, amire a pszichológus: azaz bizalmasan kezelni a válaszaikat, és soha vissza nem élni azokkal?

Mintha valóban minden *vagy-vagy*-on múlna: mintha valaki vagy számonkérő-feleltető-buktató-uralkodó, vagy bizalmas-intim-titoktartó-megértő.

Mintha a családban nem érne össze néha ez a kétféle attitűd! Hiszen a szülőnek is célja jóban lenni a gyerekeivel, elnyerni, kiérdemelni, megszolgálni a bizalmukat, miközben rájuk kell szólni, ha túl sok cukrot öntenek a bögrébe, számon kell kérni rajtuk, hogy tanuljanak, meg kell követelni tőlük, hogy segítsenek a szüleiknek, kioktatni őket, ha udvariatlanok, megdicsérni, ha megérdemlik, megszidni, ha rendetlenek stb.

Csak az álarcot viselő tanárnak van fél-nivalója a személyes témáktól.

A fenti dilemma legfeljebb a módszereket illetően lehet dilemma; nem hiszem, hogy ez a *vagy-vagy* a kérdés, inkább mindkét attitűdnél ez:

Hogyan csináljam hitelesen?

Aki hitelesen tud számon kérni, oktatni, kikérdezni, feleltetni, jutalmazni, büntetni, magyarázni, vizsgáztatni, tanítani, az hiteles maradhat ugyanabban a közegben akkor is, ha személyes témákról beszélgetnek, ha megnyílik a diákjai (gyerekei) előtt, és ezt kéri tőlük is.

Mindkét szerep nehéz, és mindegyik közegben szakmai-pedagógiai-pszichológiai képzettséget igényel, de nem összeegyeztethetetlen egyik a másikkal.

A gyerekek bizalma

A Magánélettan-kurzusokon a pedagógusok gyakran fölvetik a következő kérdést: Hogyan kell elválasztani magunkban a bizalmas információt és a gyerek tevékenységét az órákon? Hogyan kell a tanórán „megfelelkezni” azokról a bizalmas beszélgetésekről, amelyeket a Magánélettan-óra keretében folytattunk, hogy ezek az információk ne befolyásolják az órai munkát? Van-e olyan ember, aki képes erre?

Hasonló helyzetben van az az osztályfőnök is, aki valóban törődik a tanítványával, aki eljár annak családjához, akivel a tanítványai megosztják a titkaikat.

Nincs új a nap alatt: ezek a dilemmák megvoltak a mi tárgyunk megjelenése előtt is.

A pszichológus általában csak bizalmas-titoktartó helyzetben találkozik páciensével, de például már az iskolapszichológus is sok más helyzetben is együtt van a gyerekekkel, akikről tud valami személyeset és bizalmasat. Például az iskolai műsorok, táborok, fesztiválok, vizsgák alkalmával el kell tudnia választania magában a mindenkori helyzetet a csoportos terápiában vagy a személyes, egyéni terápiában kapott információktól.

Az újságíró-színkritikus is sok intimtást tud a színészekről-rendezőkről, de ezeket el kell tudnia választania a színházi produkciótól. Kis országunkban azonban előfordul, hogy a személyesség van segítségünkre; nálunk a közönség is sokat tud a hírességekről, és szerencsére nem csak a pletykalapokból. Másképp nézzük azt a művészt, akiről tudjuk, hogy nemrégén vesztette el a feleségét vagy a gyermekét, akiről tudjuk, hogy a szülei is hírességek voltak, vagy akiről botrányokat szellőztettek. Baj ez?

Hiszen az eddigi tanári munkánkban is érdeklődtünk a gyerekek magánélete felől. Eddig is másképp néztek a tanárok a sokgyerekes családból érkező szegény gyerekekre, mint a milliomosék fiára vagy lányára. Csakhogy idő és energia kell és kellett ahhoz, hogy a gyerek szemszögéből is szerezzünk információt a családjáról, arról, hogy neki milyen itt vagy ott élnie (Ők

és Én), milyen nehéz beilleszkednie valamely közösségbe (Ti és Én), milyen kapcsolatot teremtenie a múltjával (Te és Én), és hogyan érzi magát, milyen konfliktusokkal küzd (Én és Én).

A Magánélettan tanárának elsősorban önmagával kell tisztában lennie, s tudnia, hol vannak az előítéletei határai, ha a gyerektől érkező személyes közlés jó vagy rossz benyomást kelt benne.

Szabad-e ítélnünk például, ha egy gyerekről kiderül, hogy káros szenvedély rabja? Szabad-e ítélnünk, ha kiderül róla, hogy a mienkéntől nagyon eltérő a világnézete, meggyőződése? Szabad-e, kell-e, tilos-e befolyásolni a tanítványainkat azáltal – még ha a legjobb szándékkal tesszük is –, hogy mi miként látjuk helyesnek a világot?

Ezek mind egyaránt szakmai és erkölcsi kérdések; egy kiképző-esetmegbeszélő kurzus témái.

Itt most nem a gyerek titkának nyilvános kitergetéséről volt szó, hanem a tanár belső képéről, ami elfogulttá teheti a gyerekekkel mint tanítványával szemben. Ha a tanár mélyen magába néz, jól tudja, hogy igenis, hajlamos jobb jegyet adni annak, aki megkedvelt, és kevésbé jót annak, akit nem – akár azonos szintű teljesítményért is. Ha jobban belegondolunk, néha a gyerek hajszíne vagy öltözéke is elég a diszkrimináláshoz – hiszen a tanár is ember.

A gyerekek bizalma szentség – így is kell kezelni.

A Petőfi adó *Kölyökrádió* című műsorában élőadásban a Magánélettan könyvről beszélgettünk gyerekekkel.

„Az kizárt dolog – mondta egy hetedikes –, hogy mi őszintén beszéljünk valaha is az

osztályfőnökkel. Sőt, bármilyen osztály a tanárával! Soha nem bíznék abban, hogy a tanár nem él vissza a bizalommal! Soha! Ezért ez jó könyv annak, aki egyedül kitölti és elolvassa, de nem lesz tantárgy belőle!”

Bizonyára sok más gyerek is így gondolná első nekifutásra, az eddigi tapasztalatai alapján. Sokszor előfordult már, hogy az osztályfőnökök „felmérés” címen bizalmas információkat szedtek ki a gyerekekből, és sokszor

becsapták őket a „név nélkül” beadható kérdőívekkel és véleményezésekkel. Aztán jött a csalódás: a tanáruk visszaélt a bizalmukkal, szemükre vetette, amit írtak az iskoláról, egymásról vagy bármi másról, és még csak nem is titkolta, hogy honnan szerezte értesüléseit. A gyerekek azzal is tisztában vannak, hogy az osztályfőnökük és a legtöbb tanáruk fölismeri a kézírásukat, tehát álszent ajánlat név nélkül kémi adatokat például arról, hogy „használtál-e már drogokat?”, vagy „van-e

szexuális tapasztalatod?”.

Magam is gyakran tapasztaltam, hogy szakszerűtlenül és szakmailag etikátlanul végeztek felméréseket gyerekcsoportok körében, akár az iskola keretein belül, akár kívülről érkezők.

A Magánélettan-órák arra biztatják a gyerekeket, hogy magukról beszéljenek, és maguktól vállalkozzanak bizalmas közlésekre. *A gyerekek bizalma szentség!*

A Magánélettan-órák első találkozóján

Mielőtt a könyvet kezdjük tanítani, allapodjunk meg a kereteket illetően. A tanulókkal formai és tartalmi szerződést kötünk.

A pszichológus általában csak bizalmas-titoktartó helyzetben találkozik páciensével, de például már az iskolapszichológus is sok más helyzetben is együtt van a gyerekekkel, akikről tud valami személyeset és bizalmasat. Például az iskolai műsorok, táborok, fesztiválok, vizsgák alkalmával el kell tudnia választania magában a mindenkori helyzetet a csoportos terápiában vagy a személyes, egyéni terápiában kapott információktól.

Erre azért van szükség, mert minden eddigi tantárgytól eltérő munkába kezdünk, és ezt ki is hangsúlyozzuk. A pszichoterápiában jól bevált a csoportszerződés és az egyéni terápiás szerződés, amely felnőtté avatja a résztvevőket. Tehát a tanulók nem azért jönnek el az órákra, mert azok kötelezők, hanem mert így állapodtunk meg.

Formai keretek:

– Mikor milyen óraszámban tartjuk a Magánélettant?

Fontos megállapodnunk ebben a kérdésben, annak ellenére, hogy akár délutánra, a szokott tanítási időn kívüli időszakra is eshet ez az óra. Mindenki siet, de kár lenne a beszélgetésről lemaradnia annak, aki nem tud még tovább maradni. Tehát: hetente hányszor hány óra, melyik helyiségben stb.

A szerződéskötés a pontos kezdésre is vonatkozik!

– Kik vesznek részt, kik vehetnek részt az órákon?

A csoport/osztály tagjainak keretei: a szokványosak vagy attól eltérőek-e? Automatikusan jár-járhat a III.b minden tagja, vagy bejöhethet-e a II.c-ből is egy-két érdeklődő?

Megengedhető-e, hogy ki-be járjanak az érdeklődők (vagy akár maguk az osztály tagjai), vagy el kell dönteni az elején, hogy jár-e valaki, vagy sem?

Lehet úgy is dönteni, hogy ez egy laza szerkezetű társasági együttlét, nincsenek szoros kötelékek, klubszerűen folyik a tanítás. Ez is lehet jó és hatékony, de ez esetben nem várható a túl személyes megnyilvánulás, ha mindig más arcoknak kell magunkról beszélni. Ha ún. nyitott csoport-technikát választunk, akkor értelmetlen a titoktartási szerződés.

– Van-e osztályzás, értékelés, pontozás? Kell-e igazolás a hiányzásról, vagy elég csak bejelenteni annak okát. (Ehhez ragaszkodjunk!) Milyen feltételekkel léphet ki valaki év közben a folyamatból? Meg kell-e indokolnia a döntését?

Tartalmi keretek:

– A pszichológusok által vezetett csoportokban megállapodunk, hogy mindenről – bármiről – szabad beszélgetni. Itt azonban óráról órára adott téma van. A tanár dolga felmérni, hogy attól mennyi eltérést engedélyezhet; mennyire viheti valaki más irányba az adott témát, akár azon az áron is, hogy nem vesszük végig a leírt gyakorlatokat, játékokat. Ha az osztályt nagyon érdekli a felvetődő új téma, akkor lehet, hogy értékesebb ebben az irányban engedni. Az óra irányítását azonban ilyen körülmények között se engedjük ki a kezünkből. Itt a vitakultúra, beszélgetéskultúra szabályaira gondolok: meg kell tanítani a tanulókat egymásra figyelni, arra, hogy ne vágjanak egymás szavába stb. Ez a Magánélettan egyik célja.

– A titoktartási kötelezettség minden olyan tárgynál, foglalkozásnál fennáll, amelyik személyes jellegű megnyilvánulásokra készíti a tanulókat. A titoktartási kötelezettség azt jelenti: minden, ami elhangzik, az az osztályra (csoportra) tartozik, nekik szánt információ (a pszichológiában ezt néha úgy nevezem: ajándék), tehát közülük nem kerülhet ki, másoknak nem adható tovább, és senki nem élhet vissza egyetlen ilyen közléssel sem. Mindez a tanárra ugyanúgy érvényes, mint a tanulókra. E szabály alkalmazás akkor helyénvaló, ha nincs függőségi kapcsolat a Magánélettan-tanár és az osztálya között, tehát ha van értelme elvárni a bizalmas közléseket. Természetesen enélkül sem illik kibeszélni az órán elhangzottakat, a tanárra nézve akkor is erkölcsileg elvárható a titoktartás, ha ennek szabályai külön nem is kerülnek szóba.

– Mindezen formai és tartalmi szabályokat közösen kell elfogadni, és törekedni a betartásukra.

– A Magánélettan tárgy oktatása előtt ismertetni kell ennek lényegét, célját, játékoságát.

A *tankönyv* írásait közösen elolvashatjuk; felolvashatjuk; felvezethetjük a téma lényegét.

A *szépirodalmi idézeteket* elolvashatjuk; felolvashatjuk; eljátszhatjuk a dramatizál-

ható jeleneteket; javasolhatjuk, hogy a tanulók vegyék kézbe az eredeti műveket is.

Az éppen futó témával kapcsolatos *filmeket* ajánlatos megnézni. Tanácsos, ha ezeket a pedagógus nézi meg előre, átgondolja a látottakat, s felkészül belőlük. Ha kevés az idő, válasszon ki bizonyos részleteket bemutatásra.

A játékok, gyakorlatok használata:

A tankönyvben leírtak értelemszerűen alkalmazhatók. A tanár eldöntheti, hogy a játékok, gyakorlatok melyikét, milyen sorrendben ajánlja feldolgozásra. Ha egy-egy játékra nem került sor, át lehet tenni a következő találkozásra. Mivel a Magánélettant nem ajánlatos sietve, teljesítménykényszeresen tanítani, ennél fontosabb szempont, hogy alaposan meg tudjuk beszélni a feladatokat, végig tudjuk játszani a gyakorlatokat, mintsem kaphodva haladni.

A Magánélettan-könyvek illusztrációjáról

FOTÓK, PORTRÉK: *Schlanger Dávid* középiskolás korában fényképezte iskolatársairól az I. kötet portréit. Válogatásunk alapja az volt, hogy eleven, rokonszenves, élő arcok jelezzék a korosztályt, hogy a képek sokfélék és sokszínűek legyenek. A II. kötetben felfedezhető néhány a régi arcok közül, öt-hat évvel idősebb korában, akár gyereket várva, vagy megszületett gyermekét öelve. Fontosak ezek a fotók, amelyekkel egyrészt modellt adunk, s amelyek a fiatalokat különböző hangulatban, helyzetben mutatják be, fogadják és fogadtatják el. *Érdi Krausz Éva* szintén diákkorától fotózik, többi kiállítása volt, pályázatokat nyert. A II. kötetben több fotóját közöljük. A fotók kiválasztásánál, szerkesztésénél azt a pedagógiai célt követtük, hogy azok segítsék kifejezni az adott fejezetek mondandóját, akár illusztrálva, akár ellenpontozva azt. A fotók többsége pillanatkép, néhányuk a tervezett cél értékében történt beállítás. A beszélgetések elindítására ezek megtekintését is alkalmasnak tartjuk. (Ismét hasznos lenne, ha minden tanulónak saját könyve lenne.)

GRAFIKÁK, TÁBLÁZATOK, ÁBRÁK, a Magánélettan elméletéből fakadó eredeti elnevezések és megjelenítések, melyek az eddigi tanítási gyakorlat szerint könnyen elsajátíthatók, szinte szlogenként alkalmazhatók. A tanárnak tudnia kell: ezek a könnyed-csevegős elnevezések nem nélkülözik a tudatosságot és a szakszerűséget.

Így: az ŐK ÉS ÉN-fejezetek megfelelnek a fejlődéslelektan,

a TI ÉS ÉN-fejezetek megfelelnek a szociálpszichológia,

a TE ÉS ÉN-fejezetek megfelelnek a szexuálpszichológia,

az ÉN ÉS ÉN-fejezetek megfelelnek a személyiségpszichológia témáinak.

A többi elnevezés is populáris nyelvezettel, de a különböző lélektani elméletek által megalapozva szólaltatja meg a Magánélettan szakszavait.

A különböző ábrák és táblázatok, kérdőívek és grafikák mind a szerző ide vonatkozó alkotásai, de több oktatási helyszínen is bevált vizsgatémák voltak.

GRAFOLOGIA: a II. kötetben néhány helyen írásmintákat és azok magyarázatát helyzetük el. Tettük ezt azért, hogy színesítsük a könyvet, és azért, hogy az odaillo élethelyzetben leírt mintákkal is aláhúzzuk az egyes fejezeteket. Ezek szándékosan rövidek, kerülni akartuk például azt a veszélyt, hogy bárki amatőr módon maga akarja megfejteni önmaga titkát, ha hasonlóságot talál az írásminta és a saját írása között.

A FILMJELENETEK-ről készült fotókkal kedvet akarunk csinálni az általunk nagyra tartott és ajánlott filmekhez; a sztárok minden olvasónknak ismerősek, de ragaszkodtunk a legmagasabb színvonalú filmekhez.

SZÉPIRODALOM: Említettük már: a szépirodalmi szemelvényekkel mindazon gondolatok közlése volt a célunk, amelyeket nálunk jobban megfogalmaztak a klasszikusok, kedvet szerettünk volna csinálni ehhez, és örömmel fedeztük fel, a szóban forgó szemelvények hasonló üzenetet képviseltek, mint amit nekünk is szándékunkban állt közölni,

illetve amikor kiegészítő, komplementer szerepük volt.

Kiképző csoportok a Magánélettan-tanároknak

A kötelező pedagógusképzés keretében is igénybe vehető az Alternatív Pedagógusképző Műhely 120 órás akkreditált kurzusa. Ennek programja a Magánélettan önismereti jellegű feldolgozásával kezdődik kb. 40 órás képzésben, majd tanulásmódszertan következik 40 órában. Újabb 40 órás ciklusban foglalkozunk a Magánélettan módszertanával, próbatanítással, a helyi jellegzetességekkel. Az ún. esetmeg-

beszélő pszichológiai szemlélet segítségével részletesen megtárgyaljuk a csoportba járó pedagógusok „eseteit”, közösen eljátsszuk az adott pedagógiai helyzeteket.

A Magánélettan könyvek kiadója várja az észrevételeket.

A Magánélettan-könyvek szerzője szívesen találkozik pedagógusokkal, nevelői testületekkel, ahol bevezetésre kerül ez a program.

A kiképző csoportokra várja a következő tanévekben a jelentkezőket a csoportok vezetője és a Magánélettan szerzője: *Bácskai Júlia* (1011 Szilágyi Dezső tér 6. I. emelet, tel.: 2121303)

Bácskai Júlia

Olvasmányélmények és szuicid-profilaxis iskoláskorban

A Werther első megjelenésekor a mű olvasóit járványszerűen tizedelte az öngyilkosság. Goethe úgy vélte, amilyen megkönnyebbülést és megvilágosodást okozott neki magának, hogy a valóságot költészetté változtathatta, olyan tragikus tévedés volt olvasói részéről azt képzelni, hogy nekik pedig a költészetet valósággá kell változtatniuk. Ha ez a szellemes megfogalmazás kimerítené az okokat, akkor fölmerülne a kérdés, miért nem lettek a kultúra évezredei folyamán más művek olvasói is olyan gyakran öngyilkosok, amilyen gyakran a téma a művekben fölmerült.

A mai olvasásszociológiai, olvasáspszichológiai kutatások gyakran foglalkoznak a televízióban, videón, s újabban az Interneten látható filmek káros hatásaival, mindenekelőtt az agresszivitás filmélményének következtében valószínűleg a durkheimi utánzási efféktusként jelentkező, többnyire feltűnően „értelmetlen” kriminalitással. A szuicídium mint autoagresszió szintén ebbe a kategóriába tartozik. A nyolcvanas években a német televízió legnézettebb csatornáinak közvetítették az *Egy tanuló halála* című, hatrészes filmet, amelynek tárgya egy fiatalember öngyilkossága volt. Bár vitatják az összefüggés érvényét, mégis elgondolkodtató, hogy a vetítések időszakában a filmbeli fiatalemberrel egy generációba tartozó fiatalok öngyilkossági statisztikájában a hasonló módon (vonattal)

elkövetett öngyilkosságok száma szignifikánsan emelkedett. Akik vitatják azt, hogy a vetítéseket követően összesen ötvenhatalnál több ilyen módon öngyilkos fiatal haláláért a filmsorozat (vagy az is) felelős, arra hivatkoznak, hogy a világirodalom mindig is bővelkedett véres események ábrázolásában, s nem tudunk arról, hogy a *Wertheren* kívül más műnek hasonló hatása lett volna. A másik oldalon állók ezzel szemben amellettkardoskodnak, hogy az *Egy tanuló halála* című film példája arra inti a felelősöket, óvakodjanak a tömegmédiában az öngyilkossági cselekmények bemutatásától, akár kortárs szerzők műveiről van szó, akár *Tolsztoj Karenina Anna* című regényéről vagy éppen a görög tragédiákról.

A legkönnyebb a válaszadás a görög tragédiákra vonatkozóan. Az antikvitás embe-

re a városállam szabad polgáraként vett részt a színházi játékokon, tehát számára fontos állampolgári jogot gyakorolt, hosszú napokon keresztül foglalkozott a kérdéssel, hogy melyik szindarab hogy tetszett neki, s mindezt nem egyedül és nem tömegben tette, hanem emberi közösségben, ahol nemcsak „az információ nyelve” volt közös, hanem a történetek, a mítoszok is, amelyekről a drámák szóltak. A nézők előre tudták, mi a drámai cselekmény, egyáltalán nem az volt az izgalom tárgya, hogy a

bejezésben vajon Oidipusz is öngyilkos lesz-e, avagy netán önnön szemét kivájva fog kiállni az útkezesztődéshez, hogy az arra járóknak valamást tegyen, hiszen a történetet minden néző gyerekkora óta ismerte – a nézőket az érdekelte, mennyire szívhez szólóan, ékesen és érdekesen képes a szerző az ismert történetet előadni. Ha pedig az érdekesítő, ékes szívhez szólás sikeres volt, bekövetkezett a katarzis, vagyis a néző a szereplőkkel együtt

átélte a kegyetlen, szörnyű eseményeket, kétségbeesztő érzéseket, s ezáltal *megtisztult*.

A kulcsszó tehát a közösség: a görög városállam színházlátogatói emberi közösségben éltek. Goethe korának német fejedelemségeiben a *Werther* olvasói magányosan szolgáltatták ki magukat a szívfacsaró, meglepően vigasztalan végű történetnek. A mű nagy népszerűsége tett szert, tehát az olvasókra gyakorolt hatása erős volt: ez a magyarázata a különös epidémiának. S hogy miért nem ismétlődött meg ez a hatás a *Werther* esetében? Az *Egy tanuló halála* második vetítésekor csak feleannyi esetszám-emelkedést mutattak ki, tehát az ismétlés részben kioltja a hatást. S miért nem ismétlődött meg a „Werther-effektus” például a *Annak Karenina* esetében? En-

nek megválaszolása előtt le kell szögeznünk, hogy az irodalmi műalkotás nem azonosítható egy témával: bár mindkét műben valóban jelen van a szuicídium, ez azonban korántsem jelenti azt, hogy a két műnek ebből kiindulva bármily csekély mértékben is, de hasonlóan kellene lennie. A *Werther* és az *Anna Karenina* éppen olyan két mű, amelyek különbözősége majdhogynem az ellenpontozásig értelmezhető. Werther a lemondó visszavonulás, Anna a szenvedély hőse; Werther teoretikusan alátámasztja halálvágyát, Anna attól a

pillanattól kezdve, hogy megismeri Vronszkijt, retteg egy visszatérő rémlátomástól, a zilált szakállú, vason kopogó, kis öreg paraszt képétől, s irtózik a haláltól, amely azonban a vonat kerekei közt még utoljára is megmutatja neki a gonoszság könyvét olvasó öreget, míg Werther haláláról az olvasó semmit nem tud meg, mintha a pisztolylövés csak valamiféle rajtjelzés lenne, félelem és fájdalom nélküli pillanatot; a *Werther* íróját addig senki nem ismerte a nagyközönség

soraiban, Tolsztoj ezzel szemben mint az „orosz Homérosz” küldi olvasóinak Anna tragikus történetét, a fenyegető példabeszédet a büntetésről, a könyörtelen isteni bosszúról (l. a regény mottóját). Talán ennyi ellentétpélda is érzékelteti, miért keltett az egyik mű halálvágyat az olvasóban s miért nem a másik, továbbá azt is, miért nem helytálló Goethe reflexiója a műve kiváltotta hatásról.

A fentiek alapján azonban még mindig nem dönthető el, vajon megengedhető-e, illetve helyes-e olyan történeteket sugározni, mint az említett sorozat, vagy mint ezer és ezer egyéb film, computerjáték, internetes kreáció. A válaszhoz mindenképp el kell dönteni, hogyan állunk ma a közösség tekintetében. Könnyű belátni, hogy a televí-

A nyolcvanas években a német televízió legnézettebb csatornái közvetítették az Egy tanuló halála című, hatrészes filmet, amelynek tárgya egy fiatalember öngyilkossága volt. Bár vitatják az összefüggés érvényét, mégis elgondolkodtató, hogy a vetítések időszakában a filmbeli fiatalemberrel egy generációba tartozó fiatalok öngyilkossági statisztikájában a hasonló módon (vonattal) elkövetett öngyilkosságok száma szignifikánsan emelkedett.

zió és az egyéb tömegmédiák történetei, játékaik nem az emberi közösséghez szólnak, hanem a globális tömeget célozzák meg, ebből pedig az következik, hogy, mivel senki nincs a globális kulturális megengedés, globális kulturális tiltás pozíciójában, prevencióra és terápiára kell berendezkedni a kisközösségek szintjén, ha a személyes felelősség a szellemi-érzelmi környezetszennyezés fölismerésére készíteti az embert. (A természeti környezet szennyezésével szemben is csak részleges megoldások vannak, regenerálás helyett toldozó-foldozó vagy tűzoltás-jellegű mentőakciók, mivel a legsúlyosabb hatások kiváltóinak so sincs emberi arca, legföljebb intézményi neve, s a felelősség alól így a legkönnyebb kibújni.) A fölvetett problémához mindemellett az is hozzátartozik, hogy a „rossz” kulturális tömegtermékek mellett, előtt van-e „jó” közösségi kultúra. A posztmodern korban az „elitművészet” bekebelezte a giccset is, a tizenkilencedik század romantikus elmentéte tehát a művészileg értékes és értéktelen közt eltűnt, sőt bekebelezte a történelmet, állítván, hogy elérkeztünk a végállomásra, a dekonstrukcióban pedig kiderül, hogy végeredményben, az egyetlen lehetséges nézőpontból, azaz retrospektíve nem „történt” egyéb, mint a semmi, a posztmodern művész pedig ügyel rá, hogy belesimuljon a tömegbe (az „elit” lényege a posztmodernben, hogy rejtőzködő, akár pénzről, akár a kultúra javairól van szó) – aki tehát a kortárs művészetben, irodalomban keresi a káros hatások ellenszerét, rendkívül nehéz feladatra vállalkozik, de nem azért, mintha ma túl kevés lenne a zseniális mű és művészi-emberi nagyság, hanem azért, mert túl sok az álmű és álművész.

Kézenfekvő a megoldás: a kulturális mentálhigiéné preventív és terápiás műveleteiben forduljanak a mai kisközösségek a biztonság kedvéért a történelmi, közösségi, kulturális tradícióhoz. Amennyiben már késő a prevencióhoz, s ténylegesen terápiára van szükség, tehát már maga a kisközösség (családi, munkahelyi, lakóközösség, hobbiközösség, klub, nemzedéki érdekképviselő stb.) sem életképes, a közösségi mentálhigiéné is újjászülhet a terápiás csoportban. A csoport simmeli

fogalma teljességgel semleges, éppen ezért alkalmazható a terápiás helyzetre is: mindegy, ki kerül be a terápiás csoportba, illetve bárki bekerülhet, aki kijelenti, hogy erre szüksége van, maga ez a szükség kreálja a közösséget már a terápia kezdetén, ami azután a terápiás cél közös elfogadásával és az eléréshez vezető út megtételével tovább erősödik.

Az olvasás, az irodalmi művek megismerése és az élményről folytatott beszélgetés a kisközösségekben, illetve a terápiás csoportokban – mint alapjában véve rendkívül egyszerű módszer – alkalmas a fent említett káros hatások ellensúlyozására, módszere lehet a szuicidprofilaxisnak és a pedagógiai tevékenységnek általában. A szépirodalomnak nem kell pusztán az oktatás tárgyaként önmagára szorítkoznia, hanem alkalmas eszköze lehet a nevelésnek, az önismeret fejlesztésének, az önkifejezés magasabb színvonalra emelésének, a befogatói élmény hasonlóságában a közösségérzés megtapasztalásának, különbözőségeinek tudomásulvételében a figyelmes, tapintatos, résztvevő kommunikációnak (a szó eredeti értelméhez közelítve, a 'communio' jelentésköréhez).

Ezt a módszert szerte a világon biblioterápiának, azaz könyvvel való gyógyításnak nevezik, idestova százötven éve, angol nyelvterületeken sokszor kiemelik a költészet szerepét, így született néhány évtizede a 'poetry therapy' elnevezés. Az úttörő érdem a könyvtárosoké, de pedagógusok, gyógypedagógusok, szociális munkások, pszichológusok, orvosok szintén nagy számban alkalmazták a saját területükön. Egyik fontos példaként emeljük ki a hosszú ideig kórházi ápolásban részesülő gyermekeket, akiknek a biblioterápia nemcsak a zökkenőmentes iskolai előrehaladás eszközét jelentheti, hanem a kórházi élet túlzott megszokásának elkerülhetőségét, a „kinti világhoz” kapcsolódó emlékek és jövődöbéli célok elevenen tartását. Mivel a nevelésnek mindenféle betegségmegelőző tevékenységben döntő szerepe van, ezért a pedagógus egyrészt az irodalom oktatójaként, másrészt az irodalmi művek speciális, nevelő célzatú alkalmazójaként a biblioterápiás tevékenység egyik legfontosabb szereplője.

Hász Erzsébet

De méreg a dal édes méze

Ezzel a címmel jelentette meg az 1996-os év végén a Széphalom Könyvműhely Ratzky Rita Petőfi-kutató tanulmánykötetét. A könyv lendületet adhat a Petőfi-oktatásnak, mivel foglalkozik az életmű tankönyvekben kevésbé taglalt részeivel: a költő júlia-versek előtti szerelmi költészetével, a játékos ritornell műfajával, vagy Petőfi francia irodalomhoz fűződő kapcsolataival. A kötet színesebbé teszi az irodalomtankönyvek Petőfiről csupán mint a szabadságharc lobogó szívű poétájáról és a meleg szívű férjéről kialakított képét, és így mind tanároknak, mind diákoknak nemcsak tudományos elmélyülést, hanem üdítő olvasmányélményt is ígért.

Ratzky Rita tudományos igényvel és céllal írta meg tanulmánykötetét. Mégis a kötetben szereplő tanulmányok bizonyos részei eredményesen használhatók a Petőfi-oktatásban. Ezeket a kapcsolódási lehetőségeket a recenziómban a tanulmánykötet azon hármasszerű felosztása szerint veszem sorra, amely a szerző által írt előszóban áll. Ez a következő: Petőfi szerelmi költészetének szociológiája és esztétikája, hatástörténeti vizsgálódások (a francia líra ismeretére utaló jelek Petőfi lírájában, valamint Petőfi helye a francia irodalom-történetírásban) és a Petőfi-életmű utóéletének néhány fejezete. A következő négy tankönyv szolgál ehhez támpontul: *Goda Imre–M. Boda Edit: Irodalom. Általános iskola 7. Osztály. 12. kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1993; Zsolnai Anikó–Zsolnai Józsefné: Irodalom. NyIK, Általános iskola 5. osztály, Bp. 1989; u.ez, 6. Osztály, Veszprém 1990; Mohácsy Károly: Irodalom. Középiszkola 2. osztály. 6. kiadás. Korona Kiadó, Bp.*

Petőfi szerelmi lírájának ihletői közül sokakat név szerint is ismerünk. *Tóth Rózsa*, *Matild* (talán *Lendvayné*, vagy talán *Szathmáryné?*), *Nagy Zsuzsika*, *Dessewffy grófnő*, *Csapó Etelke* és *Mednyánszky Berta* mind Petőfi szerelmei voltak. A középiszkolás tankönyv azonban nem tulajdonít nekik jelentőséget: „...igazi mély érzést, szenvedélyt nem váltottak ki belőle. A *Cipruslombok* darabjaira is inkább a szándékoltóság, némi színpadias póz, a mesterkélttség nyomja rá bélyegét. (...) A gödöllői szóke szépséghez írt 39 darabja (*Szere-*

lem gyöngyei című ciklus) esztétikai érték tekintetében alatta marad a *Cipruslombok* verseinek, mert ott legalább a bánat volt őszinte.” A tankönyv példaként megemlíti a *Játszik öreg földünk...*, illetve a *Fa leszek, ha...* kezdetű költeményeket, többkevesebb elismeréssel adózva nekik. A Petőfi-oktatás ezen részén tátongó úr kitöltésére összeválogattam a Ratzky-tanulmányok anyagából némi izelítőt. Ratzky Rita az *Etelke*-ciklus körül támadt vitából *Illyés Gyulát*, *Zilahy Károlyt*, *Ferenczi Zoltánt* és *Horváth Jánost* idézi, akik megosztva a szerelem őszinteségét, a pusztasajtalmességét vagy emlék voltát, illetve az „alapjában nem hamis, de nem nagy” intenzitását ismerik el. Etelka 1845. január 7-én halt meg. Az 1844. decemberében keletkezett *Etelkéhez* című versét Petőfi így zárja: „A szigetről a zöld falomb / Mártja a vízbe magát, / Ha szívembe így a remény / Zöldjét mártanád.” Az évet búcsúztató költeményében pedig ezt írja: „A mennyországban állok küszöbén.” Ratzky Rita ezeken a versidézetekeken felül felsorakoztat számos életrajzi mozzanatot, visszaemlékezést. Kiáll a költemények mögött létező szerelem mellett, és szembetűnő irodalmiasságukat is elismeri, sőt eszköznek tekinti: „...mintha a költő a csúcsra juttatott népdalkorszak után a divatlapok törzsközönségének ízlésére kacsintott volna, mintha az almanach-lírán fölnőtt hölgyolvasók szimpátiáját is meg akarta volna nyerni ezzel a hagyományosnak számító műfajjal.”

Még egy ideig a műfaj kérdésénél időzve megemlíteném, hogy a gimnáziumi

anyagot sokrétűbbé teheti az emlékkönyv-versek és a ritornell megemlézése. Petőfi tizenkét emlékkönyv-verse közül az életrajzi vonatkozásban a két legfontosabbat emelném ki: a Csapó Etelke és *Szendrey Júlia* emlékkönyvébe írottakat. Az Etelkének írt emlékkönyv-versével közel egy időben írta az *Etelkéhez* című költeményt is, így érdemes összevetni a két verset a műfaji jellegzetességek tekintetében.

Egy egyetemi felvételén bizonyára elismerést kelt, ha a diák jól ismeri a Petőfi-versek műfaji változatosságát. Petőfi kapcsán a gimnáziumi irodalom órán be lehet vezetni a ritornell, e sokféle variációjú, játékos, a visszatérő részekre épülő olasz műfajt. A *Fresco-ritornell* című vers hatásosan zárhatná az egyik, Petőfi szerelmi költészetéről szóló órát: ez a vers az olasz forma játékoságával beszél a szerelem és a női test csábító erejéről.

A tanulmánykötet *Hatások és párhuzamok* című tanulmányában négy vers (*Lamartine: A tó, Hugo: Oyimpio siralma, Musset: Emlék és Petőfi: Tündérialom* című verse) korábban még el nem végzett párhuzamos elemzése található, melynek végkövetkeztetése szerint Petőfi igen jól ismerte a francia romantika kiemelkedő költeményeit. A fent említett három vers párhuzamos elemzésére csak egy irodalmi fakultáció keretei között van lehetőség. A kötetben közzétett tanulmány jól követhető vezérfonalat ad ennek levezetéséhez.

Petőfi 1843-ban Nagy Ignáctól kapott megbízást egy francia regény (*Charles Bernerd: A koros hölgy*) lefordítására, amelyben a főhős Lamartine-ért lelkesedett. Petőfi ennek kapcsán ismerkedett meg Lamartine lírájával. Bár a francia szerző költészetét a Mohácsy-féle tankönyv sem tárgyalja, Petőfi tanítása közben be lehet mutatni Lamartine *Magány* című versét. Az ebben a versben megjelenő léthelyzet párhuzamba állítható Petőfi *Az utolsó ember* című versével. Ezzel összefüggést lehet teremteni a tantervben külön fejezetként kezelt, mégis szorosan összetartozó francia és magyar romantika között.

Bár a Musset–Petőfi-vonatkozásokat nem lehet beilleszteni sem az általános is-

kolai, sem a középiskolai keretek közé, a Hugo–Petőfi-párhuzamok helyet kaphatnak a gimnáziumi anyag Hugo-fejezetében. A két költő között életrajzukban, műveikben és műveik utóéletében rokon vonások fedezhetők fel. Az itt említett versek ismerete hozzásegítheti a diákokat ahhoz, hogy egy olyan átfogó képet alakítsanak ki magukban az európai romantikáról, amelynek egyes részletei szervesen összefüggnek egymással.

Franciaországban 1851 óta készülnek Petőfiről tanulmányok, s csupán a *János vitéz*nek a második világháborúig három fordítása jelent meg. *Turbet-Delof* munkája a legújabb fordítás, s a szerző „a magyarországi irodalomtörténészeket megszégyenítő alaposágú tanulmányt írt a lefordított műről.” Ebben részletesen szól a *János vitéz* világirodalmi kapcsolatairól, és Petőfi és a magyar népdal, illetve a magyar népmese kapcsolatáról. Ratzky Rita a francia elemzése alapozva ír a *János vitéz* egyetemes mitológiai hátteréről. Ez az anyag tökéletesen használható a kétszeres Zsolnai-féle ötödik osztályos könyv tanításánál. Turbet-Delof három epizódban hasonlóságokra mutat rá az *Ezeregyéjszaka meséi* és az említett Petőfi-mű között (*Ali baba és a negyven rabló* – Jancsi látogatása a rablótanyán, *Aladdin és a csodalámpa* – egy óriás a hős szolgálatában, a *Két nővér története* – találkozás egy túlvilági dolgokat tudó öregemberrel).

Az alapul vett három tankönyv Petőfi-fejezete a név szerinti idézetek tekintetében öt forrásmunkára épül: Illyés Gyula, Kosztolányi Dezső és Horváth János Petőfikönyvére, Németh G. Béla irodalomtörténetére és *Fried István–Szappanos Balázs* Petőfi-verseket elemző munkájára. Míg a legutóbbi írást és Kosztolányi munkáját egyedül a Zsolnai Anikó és Zsolnai Józsefné által az általános iskola hatodik osztálya számára írt tankönyv használja fel, az említett irodalomtörténetet és a Horváth-féle monográfiát pedig kizárólag Mohácsy Károly középiskolások számára írt tankönyve, addig Illyés *Petőfije* az említett tankönyveknek és a Goda Imre–M. Boda Edit szerzőpáros „tradicionális” irodalomkönyvé-

nek egyaránt meghatározója. Ratzky Rita Illyés Gyula Petőfi-képéről írt tanulmánya rálátást ad az Illyéstől a tankönyvekbe vett idézetek mélyebb összefüggésére. Illyés Petőfit költészet és jellem összefüggésében látja. Művészi hitvallása szerint: „Nem lehet igaz író az, aki nem igaz ember” vagy: „a jellem hitelesítheti a szót”. Ez az alapelve érvényesül a Petőfi-életmű feldolgozásában. Illyés munkájában egy hiányosságra mutat rá a tanulmányíró: hiányzik belőle „a vívódó költő ábrázolása. (...) Petőfi harmóniája, épsége kiküzdött kételemek, szorongások legyűrésével született meg”. A tanárok pedig épp itt hozhatnák közel a költőt a diákokhoz. Ha a Petőfi-arc

formálódási folyamatára nem hívjuk fel a figyelmet, „akkor egyénisége fényévekre kerül a modern embertől, és nem csodálkozhatunk azon, hogy az a korosztály, amelyben még elevenen él a kételkedés ösztöne, nem a problémátlannak mutatott alkotók iránt érdeklődik.” Ratzky Rita tanulmánykötete ehhez sokrétű és az oktatásban is felhasználható anyagot kínál.

RATZKY RITA: *De méreg a dal édes méze.* Széphalom Könyvműhely, Bp. 1996.

Bircsák Anikó

Az újrafeltárt hagyomány

„Végül is egyetlen érv hozható fel: jobb olvasni, mint nem olvasni a klasszikusokat.”

Italo Calvino

„Anakreón a 3. században élt, római költő volt és a spártaiakhoz írt harci dalokat.” „Szapphó egy leszboszi istennő volt, akihez sok szerelmi költeményt írtak.” „A görögöknek az a jelentősége, hogy ők alapozták meg az összes műfajokat az eposztól a verslábakig.” „A középkorban az egyház elnyomta a kultúrát, de az egyház fellázadt ez ellen.”

E meghökkentő idézeteknél még meghökkentőbb az a tény, hogy korántsem gyöngébb előmenetelű kisgimnazistáknak vagy szakközépiskolásoknak a szokásosnál is rosszabbul sikerült dolgozataiból gyűjtöttük őket: egytől egyig olyan érettségizett vagy érettségi előtt álló budapesti fiatalok felvételi előkészítőn írott tesztjeiből származnak, akik az ELTE magyar nyelv és irodalom szakára szeretnének bejutni.

Messzire vezetne annak taglalása, hogy még az átlagosnál jobb föl-készültségű diákok körében is miért szorítkozik az antik irodalmak ismerete néhány, az *Odüsszeiáról* és az *Antigonéről* évtizedek óta öröklődő tankönyvízű frázis mechanikus ismételtetésére. A következők viszont szembeszökők, és nem is csak közvetlenül a jelenkori irodalomértésünk látóköréből amúgy is lassanként kihullani tűnő ókori szerzők tekintetében.

Súlyos nehézségekbe ütközik ugyanis az a tanár, aki a magyar klasszikusokról nem, vagy nem kizárólag életrajzi adatok fölso-

rakoztatásával, illetve az életrajz illusztrációjaként elgondolt művek reprodukív „elemzése” révén kívánna némi képet adni. Csakhamar szembesülnie kell azzal, hogy diákjai számára *Berzsenyi* költeményei nem többek értelmezhetetlen hieroglifáknál, hogy – az exegi monumentum évezredes topikájáról nyilván mit sem sejtve – *Zrínyi Peroratiójába* egy gögös főúr visszataszító öntetszelgését olvassák bele, hogy a *Lilladalok* némelyikének anakreóni szcenírozása előtt értetlenül állnak, hogy *Babitsot* sokan olyan „öncélú formaművészek” tekintik, akinek művei ennek okán nélkülöznek

minden „gondolati tartalmat”. Mitológiai, bibliai jelképek, allúziók a megértésben játszott kulcsszerepe helyett mindinkább az ingardeni értelemben vett üres helyek funkciótlanságát kénytelenek betölteni a (félre)értelmezett szövegekben.

Példákat bőségesen lehetne sorolni *Bornemissza Elektrájától* egészen *Weöres* vagy *Kovács András Ferenc* költészetéig, mindenesetre keserves tapasztalat, hogy – nemegyszer éppen az antik irodalmi hagyomány feledésbe merülése miatt – a magyar, s persze az európai kánon tetemes része is mintegy holt nyelven íródott szövegek archívumához kezd hasonlatossá válni.

Ma már válogatni lehet az ókor és középkor, divatos szóval élve az alteritás irodalmát tárgyaló, a legkülönbözőbb iskolatípusok számára készült középiskolás tankönyvek között. Koncepciójuk, elméleti előfeltevéseik, metodikájuk, terjedelmük és színvonaluk szerint sok mindenben különböznek egymástól, egyetlen, ám annál neuralgikusabb ponton viszont az alternatívitás alig-alig érvényesül: szinte mindegyikük kitüntetett, vagy majdhogynem kizárólagos szerepet juttat az *Odüsszeiának*, az *Antigonének*, csakúgy a középkor és reneszánsz esetében *Villonnak* és *Shakespeare-nek*, míg nemcsak más, jelentős életművek, hanem egyenesen egész műfajok teljes egészében kimaradnak az anyagból. Ötletszerűen kiragadva: *Mohácsy Károly* munkája kerekén harminc oldalt szentel *Szophoklész*nek, de *Aiszkhülosz*nak és *Euripidész*nek épphogy a nevével találkozunk, holott ez utóbbi szerző meghatározó módon jelölte ki az európai tragédia alakulásfolyamatának útjait. Még rosszabbul jár azonban, a legtöbb tankönyvben említést sem nyerve, az eposznál és a tragédiánál sem hatástörténeti szerepére, sem esztétikai kvalitásaira nézve nem kisebb jelentőségű antik ékesszólás, történetírás, hogy az ókeresztény irodalom ma már alig ismert gazdagságáról vagy a középkor lírájáról, epikájáról ne is beszéljünk.

Pedig – megint csak egyetlen példa – az antik prózával, a ma már szinte egzotikus szerzőnek számító *Thuküdidésszel*, *Cicero*val, *Tacitusszal* való ismerkedés nem-

csak *Pázmány* vagy *Kölcsey* beszédeinek logikáját segíthetne megközelíteni, hanem sok egyéb mellett *Eötvös József*, *Kemény Zsigmond* rendre olvasatlanul maradó regényeinek mind idegenebbé váló retorikájához is kulcsot adhatna.

Mindezen szempontok alapján *Bollók János* nemrégiben napvilágot látott irodalomkönyvét nyugodtan nevezhetjük hiánypótlónak. A szerző ugyanis, szakítva az eluralkodott tankönyvírói gyakorlattal, a régiség kánonjainak minden eddiginél részletesebb, rendszeresebb, főként pedig kiegyensúlyozottabb szemléletű bemutatására törekszik.

Nemcsak az számít újdonságnak, hogy a görög mellett jelentőségéhez mért terjedelmet kap a római, valamint a középkori irodalom is, melyek legtöbb esetben csak mintegy függelékként szerepelnek görögség és reneszánsz közé beékelve, hanem főként abban, hogy az egyes korszakok minden fontos jelensége, minden paradigmatis élelműve bemutatattatik, a Szemelvények az ókor (középkor) reneszánsz irodalmából típusú fejezetek helyett lényegre törő, de a maga keretei között teljességre törekvő irodalomtörténetet kapunk.

Így anélkül, hogy a homéroszi eposzok, az *Oidipusz király* vagy a *Rómeó és Júlia* megfelelő mélységű és terjedelmű értelmezésén fogyatkozás esnék, bőséges ismertetést nyer a görög líra, *Hésziodosz*, *Hérodotosz* és *Thuküdidész* élelműve csakúgy, mint a római vagy középkori történetírás, a hellenizmus irodalma éppúgy, mint *Plautus*, *Terentius* vígjátékai – mindmegannyi olyan mű, melyekről más tankönyvekben alig esik szó. Különösen örvendetes *Szophoklész* mellett a tragikus triász másik két tagjának méltatása: olyan, hatástörténetileg is kiemelkedő jelentőségű művek, mint a *Hippolütosz* és a *Médeia* joggal kérhetnek helyet a középiskolás tananyagban, s *Madách Civilizátorára* vagy az *Arany*-élelmű szerves részét képező műfordításokra gondolva egyáltalán nem tűnik túlzásnak az *Arisztophanész*nek szentelt fejezet sem.

Hasonlóan jelentős újdonság – s ezt a munka egyik fő erényének tekinthetjük – a római irodalomnak a görögével csaknem azonos részletességű bemutatása. Mert míg

közhelyszámba megy azt emlegetni, hogy egyetlen más irodalom sem gyakorolt a magyarra oly hosszú ideig oly sokrétű hatást, a latinoktatás elsorvasztásával sorra estek ki a köztudatból azon szerzők és művek, melyek alapos ismerete nélkül hagyományértünk pótolhatatlan fogyatkozásokat szenved. Főlősleges itt újból példák sorolásába kezdeni: a Kufsteinben *Tacitust* olvasó, *Sallustius* magyarításával negyven évig kísérletező *Kazinczy*; a hóvihárban Horatiust deklamáló *Petőfi*, vagy a háború előestéjén *Vergilius* bukolikáit újrairó *Radnóti* alakjának földidézése talán vethet némi fényt a római és a magyar irodalom közti évezredes párbeszéd intenzitására. *Ovidius*, *Livius*, Cicero művei állandó inspiráló erőként egészében máig sem fölmért hatással befolyásolták irodalmunkat. Nagyon is megalapozott tehát az a szemlélet, amely e feledésfélben lévő auctoroknak is külön fejezetet szán, *Catullus*, *Horatius* és *Vergilius* életművét pedig a szokottnál nagyobb terjedelemben elemzi.

Pozitív többlettel gazdagodott a középkort tagláló rész is. Nem annyira az ókeresztény szerzőkre gondolunk itt elsősorban, akik a korábbi tankönyvekben ideológiai okokból érthetően nem szerepelhettek, inkább a magyarországi latin irodalomra, melyet – kevésbé érthető módon – a frissebb munkákban sem találunk, hacsak nem néhány mondattal elintéztve. Fölötte meglepő ez, hiszen legalábbis *Horváth János* óta általánosan elfogadott nézet e műveket irodalmunk szerves részének tartani. Hiánypótló tehát, mégpedig igen súlyos hiányt pótló az a fejezet, melyet

a szerző latin nyelvű legendáinknak, esztétikai szempontból sem alábecsülendő krónikáinknak és gesztáinknak szentel, hiszen diákjaink mindaddig joggal gondolhatták – és sajnos gondolják ma is –, hogy a középkor Magyarországon a *Halotti Beszéd*en és a *Mária-siralmon* kívül semmit sem írtak.

De az eddigieknél jóval árnyaltabb képet kapunk a korabeli európai irodalomról is: a *Roland-* és *Nibelung-ének* alapos elemzése, a himnuszköltészet, a legendairodalom, a trubadúrlíra bemutatása mellett betekintést nyerhetünk az ún. populáris regiszterbe sorolható műfajok, így a *Trója-* és *Sándor-regények* világába is.

A főntebb elmondottak alapján talán úgy vélhetnénk, hogy a gimnáziumok első osztályához képest túl nagy anyagot átfogó, túllontúl magas elvárásokkal föllépő tankönyvről van szó. A mű azonban, minden tudományos megalapozottsága mellett is rendkívül világos, könnyen olvasható stílusban íródott, szerencsésen elkerülve mind a szaktudományos terminusok indokolatlan halmozását, mind a szubjektív-lirizáló írásmódból következő üresjáratokat és terjengettiséget. S épp az áttekinthetően tagolt, tömören megírt szövegnek köszönhetően a kötet, a földolgozott anyag gazdagsága ellenére is alatta marad a szokásos terjedelemnek. Ezért is tűnik meghökkentőnek, hogy a kiadó, mint azt a recenzens megtudta, az utolsó, reneszánszról szóló részt, éppen terjedelmi korlátokra hivatkozva, némileg lerövidítve jelentette meg. Talán nem árt hangsúlyozni, hogy még e megkur-

*Nemcsak az számít
újdonságnak, hogy a görög
mellett jelentőségéhez mért
terjedelmet kap a római,
valamint a középkori
irodalom is, melyek legtöbb
esetben csak mintegy
függelékként szerepelnek
görögség és reneszánsz közé
beékelve, hanem főként
abban, hogy az egyes
korszakok minden fontos
jelensége, minden
paradigmatikus életműve
bemutattatik, a Szemelvények
az ókor (középkor)
reneszánsz irodalmából
típusú fejezetek helyett
lényegre törő, de a maga
keretei között teljességre
törekvő irodalom-
történetet kapunk.*

titott változathoz is megtudhatjuk mindazt a reneszánszról, amit más, közkezen forgó tankönyvekből, csak éppen azok a pozitívumok nem érvényesülhettek esetenként, mint például a reformációt tárgyaló fejezetben, melyek a munka egészét oly értékessé teszik. Az sem volt a kiadó részéről szerencsés lépés, hogy a Mohácsy-féle tankönyv pár éve megjelent – immár nem a legújabb – kiadásával összetéveszthetően hasonló kivitelben (csak a borító színe más, tipográfiaja és ábrái ugyanazok) dobta a könyvet piacra, hiszen nem ártott volna, ha e mű sok tekintetben egyedülálló jellege a kivitelezésben is érvényesül.

Köztudott, és legkiválóbb kutatóink által is lépten-nyomon hangoztatott tény, hogy az elmúlt évtizedek politikai-szemléleti diktatúrája kevés tudományágnak ártott úgy, mint az irodalomtörténet-írásnak. Az átideologizáltság és a cenzúra azután

az oktatásban is meghozta a maga eredményét: a szemléleti torzulások és korszerűtlenség mellett azt is, hogy a marxista üdvtörténetbe nehezen beilleszthető művek, irányzatok alig-alig kerülhettek be a tananyagba.

Az alétheia szó görögül igazságot, eredeti értelmében pedig el-nem-rejtettséget, el-nem-feledettséget jelent. Bollók János könyve, úgy tűnik, nem kis részben járulhat hozzá elrejtett, és csaknem el is felejtett irodalmi hagyományunk újrafeltárása által a felnövekvő nemzedékek immár teljesebb irodalomismeretéhez.

BOLLÓK JÁNOS: *Irodalom középiskolák számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1996.

Simon L. Zoltán

Gyermekek a múzeumban

Az érdeklődő pedagógusok és szakemberek örömeire újabb kötettel gyarapodott a múzeumpedagógia hazai szakirodalma. A Tárogató Kiadó gondozásában jelent meg 1997. végén a Gyermekek a múzeumban című múzeumpedagógiai olvasókönyv dr. Foghtűy Krisztina és Harangi Anna szerkesztésében.

A mostani kiadványt megelőző *Múzeumpedagógia – Útmutató pedagógusok számára* című munkában a szerzők a múzeumpedagógia elméleti kérdéseivel, külföldi és hazai helyzetével foglalkoztak. Ennek folytatásaként került kiadásra ez a könyv, amely művész-tanárok, a közművelődés fővárosi szakemberei által a múzeumokban, képességfejlesztő műhelyekben folyó pedagógiai munka módszertani tapasztalatainak összegzését adja.

A kötet bevezető tanulmányában dr. Foghtűy Krisztina az ELTE Tanárképző Főiskolai Kar Neveléstudományi Tanszékén folyó múzeumpedagógiai képzést mutatja be, számos hasznos módszertani ötletet, útmutatást nyújtva a hallgatók és a pedagógusok tevékenységéhez.

Elsősorban olyan típusú foglalkozásokat szerveznek, melyek segítségével a hallgatók megismerkedhetnek a múzeumok történetével, gyűjteményeivel, változatos múzeumi munkaformákkal, és lehetőségük adódik múzeumi órák és tanórán kívüli gyermekfoglalkozások megtartására is. A tanulmányt rendkívül hasznos mellékletek egészítik ki, melyek tartalmazzák a múzeumpedagógiai speciálkollégium munkaprogramját az 1996–1997. tanév két félévére, valamint egy hallgatóknak ajánlott irodalomjegyzéket is.

A múzeumok többségében működő közművelődési osztályok, csoportok egyik feladata az oktatási intézményekkel való kapcsolattartás, a gyerekek és a pedagógusok érdeklődésének felkeltése színes múzeumi, közművelődési programok segítségével.

gével. A múzeumpedagógia egyik legfontosabb feladata a különböző korosztályú gyermekek múzeumlátogató, a művészeteket értő és befogadó felnőttekké nevelése. Köztudott, hogy a múzeumi foglalkozások nem helyettesíthetik a tanítási órákat, viszont a tanulók a múzeumban hasznosíthatják az iskolában tanultakat, az iskolai órán pedig alkalmazhatják a múzeumi tapasztalatokat.

Sipos Endréné múzeumpedagógus a Magyar Nemzeti Galériában folyó sajátos vizuális-esztétikai nevelőmunkáról ír. A 3–8. osztályos tanulók speciális történelem- és rajzóra keretében múzeumpedagógiai foglalkozásokon vehetnek részt. A pedagógiai folyamat sikeréhez elengedhetetlenül fontos a történelemtanár, a rajztanár és a múzeumpedagógus együttműködése.

Hegedűs Miklós festőművészet közel egy évtizede „tanít” a GYIK Műhelyben (Gyermek és Ifjúsági Műhely). Személyes hangon vall arról, mit jelent számára az a tevékenység, amikor a gyerekekkel egymásra hangolódva, együtt élnek meg történéseket, s ezáltal mindannyian valamiképp mások lesznek. Alkotni és – ingyen, jókedvből – adni tanulnak.

Szarvas Ildikó grafikus arról ír, hogy a gyermek számára a rajzolás, a formaalakítás ösztönös cselekvés, amely kapcsolódik a világ megismeréséhez és megértéséhez. Lehetőséget ad a gyerekeknek érzelmeik, gondolataik megfogalmazására a forma nyelvén, de alkalmat ad ne-

kik ismereteik összegzésére, illetve bővítésére is. A szerző 1., 2. és 3. osztályosok részére kidolgozott képzőművészeti foglalkozások részletes tematikáját bocsátja közre.

Heffner Anna, a JPTE Törökbálinti Gyakorló Iskolájának tanára *Környezet- és vizuális kultúra az értékközvetítő és képességfejlesztő programban* című tanulmányában arról ír, hogy a környezet- és vizuális kultúra tantárgyi rendszerünkben az egyik leggazdagabb műveltségi terület, a Művészet része. Szervesen kapcsolódik e műveltségi terület valamennyi tantárgyához: a bábozáshoz, a médiaismerethez és mozgókép-kultúrához, a fotózáshoz, a művészettörténethez, a virágrendezéshez, a színjátszáshoz, az irodalomhoz, a tánc-hoz, az énekhez és zenéhez. A szerző illusztrációként bemutatja az 1–6. évfolyam tevékenységi formáit (objektívációs egységeket), valamint az 5. évfolyam tantervét, tan-

anyag- és követelményrendszerét.

Harangi Anna és *Tóth Gizella* a Szépművészeti Múzeum diákok által leglátogatottabb tárlatának, az egyiptomi kiállításnak múzeumpedagógiai feldolgozását ismertetik. A foglalkozások az Egyiptomi történelmet feldolgozó 5. osztályos tantervi órák múzeumi környezetre átvitt adaptációi. A negyvenöt perces, tehát az iskolai órák időtartamához igazodó foglalkozások mellett egy hosszabb, kétórás játszóház forgatókönyvét is bemutatják a

A múzeumok többségében működő közművelődési osztályok, csoportok egyik feladata az oktatási intézményekkel való kapcsolattartás, a gyerekek és a pedagógusok érdeklődésének felkeltése színes múzeumi, közművelődési programok segítségével. A múzeumpedagógia egyik legfontosabb feladata, a különböző korosztályú gyermekek múzeumlátogató, a művészeteket értő és befogadó felnőttekké nevelése. Köztudott, hogy a múzeumi foglalkozások nem helyettesíthetik a tanítási órákat, viszont a tanulók a múzeumban hasznosíthatják az iskolában tanultakat, az iskolai órán pedig alkalmazhatják a múzeumi tapasztalatokat.

szerzők. A vállalkozó kedvű történelem-tanárok bátran megtarthatják óráikat a múzeumban a hagyományos és újszerű óravázlatok, rajzos játéklapok segítségével. A foglalkozások egymásra épülnek, de külön-külön is érthető ismeretanyagot közölnek.

Lovas Márta Nemzeti Múzeum Történeti Játsszóházáról írt tanulmányában tárja elénk a sok éves tapasztalat által megérett, részleteiben is kidolgozott történeti játsszóháznak a római kort megjelenítő egységét. Cél: az adott történelmi korszak megismertetése, feldolgozása és megelevenítése, játékos formában. A szerző és munkatársai nem a lexikális tudás különleges módszerű átadását tekintik feladatuknak, inkább egy-egy történelmi kor hangulatának megélésére tett kísérletről van szó. Ezért helyezték a történelmi eseményeket szituációs játékokba, melyekben aztán a gyerekek rejtett képességei is kibontakozhatnak, önismeretük fejlődhet. Gazdag – hazai és külföldi – szakirodalom segíti a tájékozódást.

Kesik Gabriella a Magyar Nemzeti Múzeum Honfoglalást bemutató kiállításával kapcsolatos múzeumi foglalkozásokat mutat be 5. osztályosoknak. Az egyik foglalkozás egy kiállítás megtekintése negyven percben, mely a honfoglalás idejéből előkerült magyar régészeti emlékeket idézi meg. A tanulók megpróbálják megfejtetni a föld mélyéből előkerült és a vitrinekben elhelyezett tárgyak őrizte titkot, azt, hogy miként éltek, hogyan laktak, mint öltözködtek s miként gondolkodtak a világról a Kárpát-medencébe érkező honfoglaló elődeink. A kiállítás megtekintése után egy húszperces kézműves foglalkozáson vehetnek részt a gyerekek, ahol palmetta mintás tarsolyt készíthetnek.

Pappné Mészáros Johanna a Néprajzi Múzeum állandó kiállításának múzeumpedagógiai feldolgozásához ad példákat és vázlatokat. Felhívja a figyelmet arra, hogyan érdemes a múzeumpedagógusoknak és a tanároknak együttműködniük, „megtanulniuk” a kiállításokat, felhasználniuk a szakirodalmat, hogy amikor a tanulócsoport látogatására sor kerül, már sokkal töb-

bet tudjanak a kiállításról, mint amit az az első látásra mutat.

Lux Éva ugyancsak a Néprajzi Múzeum anyagához kapcsolódva két óravázlatot ad közre felső tagozatosok és középiskolások számára, *A népviselet* és *A sámán* témakörben.

A kötet utolsó tanulmányának szerzőcsoportja a Magyar Természettudományi Múzeum új állandó kiállításához ad múzeumpedagógiai ajánlatot. Ez a kiállítás azt a folyamatot mutatja be, ahogyan az ember megjelenése előtt és azóta kialakult, meg nem újuló és megújuló természeti erőforrások megváltoztak, megfogyatkoztak a Kárpát-medencében. Végezetül ízelítőt ad a könyv a megmaradt természeti értékeinkből, és a természet védelmére szólít fel. A kiállítás elmélyült megértését segíti elő Lacertina-füzetek sorozata, mely játékosabb és komolyabb feladatokat egyaránt tartalmaz. Ezek az iskolai látogatás előkészítéseképpen minden gyermek számára sokszorosíthatók. A múzeum közművelődési osztálya gyűjti a kiállításokhoz kapcsolódó legkülönbözőbb feladatlapokat, és kívánságra a pedagógusok rendelkezésére bocsátja azokat. Ezek a kiegészítő írásos anyagok segítenek megérteni a kiállítás mondanivalóját, felhívják a figyelmet a fontosabbnak gondolt látnivalókra, illetve játékos formában, a figyelmet ébren tartva a kiállítás jobb, részletesebb megfigyelését, megértését segítik elő. Az interaktivitásnak különös, talán legizgalmasabb esete az, amikor a látogató a valódi tárgyakkal kerülhet kapcsolatba. Ezt teszi lehetővé a Természetbúvár-terem.

Befejezésül a kötet a Magyar Természettudományi Múzeum kiállításainak feldolgozását segítő feladatlapok közül mutat be néhányat különböző témakörökben, különböző korcsoportok számára.

A kötetet a múzeumpedagógia elméleti és módszertani irodalmából összeállított gazdag folyóirat- és könyvjegyzék teszi teljessé. Az utolsó oldalakon a fontosabb budapesti és országos múzeumokról szóló közérdekű információk találhatóak.

Magyar Erzsébet

Sulibörze '98

A pedagógus szakmai szervezetek tanévnyitó tanácskozását a fenti című rendezvényre a Történelemtanárok Egylete és a Tanosz hívta egybe. A tanácskozás témája az új oktatási kormányzat és a szakmai-civil szervezetek kapcsolatai.

A Körös-vidéki Drámapedagógiai Társaság hagyományosan megtartotta módszertani rendezvényét, a Hol-mi-t Békéscsabán. A dráma az emberben, az ember a drámában volt a téma. A találkozó ezúttal is nemzetközi volt, nemcsak a szomszédos Romániából vettek részt magyar és román pedagógusok, hanem osztrák és angol szakember is hozzájárult a program sikeréhez.

A népoktatásügy apostola

A 140. évfordulóját ünneplő *pataki* tanítóképzés története újabb hasznos és értékes könyvvel gyarapodott. Szerzője, *Ködöböcz József*, aki több mint fél évszázada töretlen lelkesedéssel szolgálja a nagy múltú iskolavárost. Előbb tanárként, iskolavezetőként, nyugdíjas éveiben pedig jelles monográfiák megjelentetésével.

Most *Árvey József*nek (1823–1879) állított emléket, aki nemcsak a pataki, de a magyarországi tanítóképzésnek és népoktatásnak is kiemelkedő személyisége volt. Nem véletlen, hogy 1886 óta nemcsak a pedagógiai, hanem valamennyi magyar lexikonban szerepel *Árvey* neve. (Kivétel csupán az Akadémiai Kiadó 1976-ban megjelentetett Pedagógiai Lexikona!)

Élete, sorsa hasonló a legtöbb szegény, tehetséges református kollégiumi diákéhoz, csak annyiban nehezebb, hogy ő árva-ként lett az *Alma Mater* pártfogoltja. Így lett pataki diákból pataki tanár, aki aztán élete végéig hűségesen szolgálta a város és Zemplén megye tanügyét. 1856-tól fél évig tanulmányozta Németország, Belgium és Svájc nevesebb tanítóképzőit és népiskoláit, s ez után (1857) szervezte meg az önálló pataki tanítóképzést.

Ködöböcz József szinte a teljesség igényével mutatja be *Árvey* munkásságát. Életútjának fontosabb állomásait a korabeli pataki szellemi háttérbe ágyazva tárja elénk. Ezután a legerjedelmesebb fejezetben megismerkedhetünk művelődéstörténeti és iskolaszervezeti felfogásával, továbbá pedagógiai és módszertani koncepciójával. Meglepő, hogy milyen sok, ma is helytálló elképzelése volt. Néhányat idézünk: az óvodában nem kell tanítani; a népiskola nevelőintézet, az életre kell, hogy felkészítse a gyermekeket: „fő dolog az élet, nem csupán a tudás”; a tananyagot ezért gyakorlati irányúvá kell tenni: „a tudományt az élettel közvetlen összeköttetésbe kell hozni”.

Külön fejezetben mutatja be az előzőekből következően *Árvey*t, a gyakorlati nevelőt. Tanári munkájának példaerejét, igazgatói ténykedésének kiemelkedő mozzanatait és tanfelügyelői törekvéseinek értékeit.

Az utolsó fejezet pedig az *Árvey*nek leginkább országos hírnevet szerző szakírói tevékenységét méltatja. Az országos és helyi szaklapokban kitűnt a pedagógiai folyamatok igényes elemzésével, gyakorlatias megközelítéseivel. Több elemi iskolai és tanítóképzős tantervet készített.

Sok-sok kiadást megért tankönyvei, tanítókat segítő vezérkönyvei messzi vidékeken keresettek, és népszerűek voltak a Tiszán inneni Egyházkerület vármegyéiben. Néhányat megemlítünk: *Számtan fejlesztő rendszerben*. 1852; *Vezérkönyv az elemi számtantantáshoz*. 1856; *ABC az írvaolvastató módszeren*. 1865; *Beszéd- és értelemgyakorlatok a tanítók számára*. 1862; *Vezérkönyv a mértani földrajzhoz*. 1871. stb.

A pedagógiai ismeretek terjesztését lapszerkesztőként is szolgálta, így a *Sárospataki Füzetek* és a *Protestáns Népiskolai Közlöny* útján. (Ez utóbbinál szerkesztőtársai olyan hírességek voltak, mint *Nagy László* (Budapest) és *Véres László* (Debrecen).)

Ködöböcz József érdeme, hogy a könyvéhez csatolt függelékben eredetiben olvashatjuk *Árvey* ma már szinte hozzáférhetetlen írásainak egy részét. Így megismerkedhetünk stílusának erejével, gondolatainak gazdagságával.

A könyv értékét növeli a nagy számú illusztráció: könyvcímlapok, kéziratok másolatai, korabeli fotók, dokumentumok (Magi Antal és Molnár László munkái). Dicséretes a könyv igényes technikai szerkesztése (Kováts Dániel érdeme) és az esztétikus külső megjelenése (Tornallyai Jánosné és a Sárospataki Nyomda Kft.).

Árvey József emlékét már nemcsak utca- és iskolanév őrzi Sárospatakon, hanem e könyv által bárki ápolhatja, fenntarthatja.

Az Alkalmazott Oktatástan

Az Alkalmazott Oktatástan 1972-ben jött létre egyetemi és főiskolai oktatók, elhivatott pedagógusok és szülők kezdeményezésére azért, hogy támogassa az oktatók, a kormány, a közösségi csoportok, szülők és tanulók munkáját.

A szervezet fő célja volt, hogy kezelje az oktatás minőségében mutatkozó hanyatló tendenciákat, a növekvő írás- és olvasástudatlanságot, és biztosítsa a megoldáshoz szükséges eszközöket. Az Alkalmazott Oktatástan az a szervezet, amely *L. Ron Hubbard* Oktatási Filozófiáját és Tanulási Technológiáját használja, hatékony megoldást kínálva az oktatásban mutatkozó problémákra. Az Alkalmazott Oktatástan feladata az, hogy koordinálja az általa működtetett iskolák és csoportok tevékenységét, és *L. Ron Hubbard* Tanulási Technológiáját eljuttassa mindenkire, akinek szívügye az oktatás színvonalának emelése.

Ma a világ 36 országában, több mint 300 iskolában ismerik és használják e technológiákat. A 36 ország között megtalálható az USA, Kanada, Kolumbia, Anglia, Nyugat-Európa államai, Kína, Oroszország és Kelet-Európa több állama.

Az Alkalmazott Oktatástan Magyarországi céljai

Céljainkat a nemzetközi Alkalmazott Oktatástan ügyvezetői utasításai alapján fogalmaztuk meg. Fő törekvésünk a magyar

oktatási rendszer hatékonyságának növelése, és ezzel társadalmunk életminőségének javítása az oktatáson keresztül, mert meggyőződésünk, hogy az alkalmazott tudás az alapja az életben való magabiztos tájékozódásnak. Ezért céljaink a következők:

1. Olyan társadalmat teremteni, ahol képes és kompetens egyének végzik feladataikat, önállóan és magabiztosan vezetik életüket és jól kezelik nehézségeiket.

2. Az általunk kínált módszerrel támogatni a magyar iskolákat abban, hogy diákjaik képesek legyenek úgy tanulni, hogy az elsajátított tudást alkalmazni tudják életükben és munkájuk során.

3. Megelőzni a bűnözést és az erőszakot azáltal, hogy az egyén képes tanulni és a tanultakat alkalmazni életében és munkájában.

4. Magyarország pedagógusait és oktatói vezetőit hozzásegíteni, hogy hatékonyak és sikeresek legyenek munkájukban és szabadabbá tegyék tanulóikat.

5. Visszaadni a reményt a magyar embereknek, hogy képesek bármilyen idegen nyelvet megtanulni és alkalmazni azt.

Az Alkalmazott Oktatástan tevékenységei és feladatai

1. Iskolákat nyit és működtet, melyek az általa biztosított módszereket alkalmazzák tevékenységeik során az oktatásban. Magániskolákat hoz létre.

2. Az állami iskoláknak bemutatja oktatósi technológiáit, képzést ad tanároknak, tanulóknak, hogy eredményesebben működ-hessenek, s nagyobb sikereket érjenek el.

3. „Hogyan tanulj meg”-csoportokat segít létrejönni az ország területén. Iskola utáni tevékenységeket valósít meg, napközit létesít, hogy segítse a tanulási nehézségekkel küzdő diákokat.

4. Nyelviskolákat nyit és támogat, hogy az ott tanuló diákok valóban elsajátítsák azt az idegen nyelvet, amit használni kívánnak majd.

5. Jól képzett és elhivatott korrepetitorokat foglalkoztat, akik segítenek a tanulás folyamatában felmerülő akadályok kezelésében a diáknak, és még képesebbé teszik őt.

6. A Tanulási Technológiát alkalmazza az üzleti életben, hogy megkönnyítse az e módszert igénylő cégek munkatársainak képzését.

7. Ahol ezt igénylik, a témához kapcsolódó szemináriumot és előadást szervez és tart.

8. Ún. „Belsővárosi Programokat” szervez hátrányos szociális helyzetben lévő gyermekek és felnőttek részére, hogy elérjenek bármely tudást a tanulási képességük javítása által.

9. E „Belsővárosi Programok” elsajátíttatását lehetővé teszi pedagógusok számára, akiknek szívügye a nehéz helyzetben lévő gyermekek tanulási problémáinak kezelése.

Az Alkalmazott Oktatástan feladata, hogy oktatási csoportokat, iskolákat nyisson meg, információkkal és a szükséges módszertani anyagokkal lássa el őket, támogassa és segítse működésüket. Ellenőrzi a csoportok működését, ahol szükséges konzultációt tart, és biztosítja a már kikísérletezett módszerek sztetenderd betartását.

Az Alkalmazott Oktatástan Magyarország által biztosított szolgáltatások

Könyvek:

– A Tanulás alapvető Kézikönyve – Basic Study Manual

– Hogyan tanul meg – Learning How To Learn

– Az út a boldogsághoz – The way to happiness

Tanfolyamok:

– Tanulási Tanfolyam

– Gyermek tanulási tanfolyam

– Grammar and Communication

– How to use a dictionary

– Kommunikációval a siker felé

– Gyermek kommunikációs tanfolyam

– „Belsővárosi Program”

– Hogyan indítsunk „Belsővárosi Programot” – komplett anyag pedagógusoknak

A használatban lévő védjegyek

ASSOCIATION FOR BETTER LIVING AND EDUCATION – ABLE

Jelentése: Szövetség a Jobb Életért és Oktatásért.

Az ABLE társadalomjobbító feladatokat lát el azon területeken, melyek a legtöbb problémával terheltek. Bűn- és drogmegelőzés, illetve rehabilitáció, az oktatás fejlesztése és a társadalom morális értékrendjének növelése. Az ABLE tulajdonosa bizo-

nyos védjegyeknek – beleértve az ALKALMAZOTT OKTATÁSTANT –, amelyeket különböző országokban bejegyeztek már.

Eredmények Magyarországon

Ma 7 működő nyelviskola létezik az Alkalmazott Oktatástan égisze alatt, melyeket a LITE nemzetközi védjeggyel jegyezték be. A közeljövőben 5 újabb iskola megnyitására kerül sor.

Korrepetitorok és tanulócsoportok használják az L. Ron Hubbard által kifejlesztett technológiát az ország több városában, nagyon jó eredményekkel.

Az iskolai oktatásban Budapest négy általános iskolájának pedagógusai lettek kiképezve a Tanulási Technológia használatára.

Határainkon túl Csehországban működik LITE Angol Nyelviskola, és Romániában Székelyudvarhely egy általános iskolai osztálya alkalmazza a technológiát.

Középiskoláknak ajánljuk

Bihari Mihály–Szidiropulosz Arcimedes szerzőpáros *Politológia* című tantervi programja és szöveggyűjteménye olyan témákat ajánl feldolgozásra, mint az egyén és hatalom viszonya, a hatalom és legitimitáció kapcsolata, az állam, alkotmány, alkotmányformák, a választási rendszer, kormányzati rendszerek, kormányformák, pártok, pártrendszerek, önkormányzatiság éppúgy, mint a nyilvánosság szerkezete, a közvélemény és a tömegkommunikáció. A program minden egyes témakör feldolgozásához megfelelő módszereket ajánl, s szakirodalmat is ad. Úgy gondoljuk, a mai magyar politikai viszonyok is feltétlenül indokolttá teszik, hogy már középiskolás korban megfelelő politikaelméleti ismeretekkel rendelkezzenek az emberek. A mai fiatal nemzedékeknek meg kell adni a lehetőséget arra, hogy állampolgárként, választópolgárként is felelősen tudjanak dönteni. A könyv megrendelhető, illetve megvásárolható: Fővárosi Pedagógiai Intézet „B”-épület, 1084 Budapest, Ór utca 5–7. Telefon: 3131-087.

A Zsigmond Líceumba is beköszöntött az ősz, s az ősszel együtt az iskolai tanév. Ülök új munkahelyemen, otthagytam Törökbalintot és a kísérletezést, kísérletet a kísérleti iskolával és kísérletet a kísérletiség elviselésére, első tanári értekezleten itt, és itt is roppantul irtózom attól, hogy elkövetkezik legalább egy óra, amikor valaki csak beszél, föltehetően az igazgató lesz az a valaki, én pedig egyfolytában nem figyelek oda. Én az értekezleteket ugyanis teljesen fölösleges agresszióknak tartom az időm és a türelmem ellen. (Efféle antagonisztikus nézetkülönbségek fölfedezhetőek az Iskolakultúra főszerkesztője és leglinkebb rovatvezetője között – a két imaginárius címzés tetszés szerint fölfejthető –, az értekezlet értelmének mibenléte, egyáltalán léte, körül.) A tanárok foghíjasan a padokban. Nem fogászati kérdés ez, foglalkoztatottan vannak kevesen, a pad sok hozzájuk képest, szemben velük az igazgató, meg a helyettese, és kezdődik a beszéd. Köszöntés, meggyomás, kultúrált, halk hang, nyugodt tónus. Mégiscsak értekezlet-beszéd, ami hivatalos, mormolódva halad előre, igyekszem berendezkedni az elveszni látszó idő hasznosítására. Papírlap előkerül, ceruza hegye a fehér test egy pontján, rajz indul, vázlat indul, verstörödék kezdetét veszi. Nem behúzódva a másik mögé, nem lopva, sunyin, hanem face to face, ahogy illik, egy igazgató mégsem arra van, hogy a tanárait rendre utasítsa egy értekezleten, az értekezlet mégsem azért van, hogy az igazgató a tanárt megszegyenítse mások előtt, oda nem figyelése okán, az értekezlet mégiscsak azért van, hogy ott néha érdekes, a tanárt érdeklő dolgok is hangozzanak el, és amikor azok elhangzani kezdenek, tanári fej föl, ceruza megbicsaklik, asztallapra le, van csönd és hallgatása az igének. Még a tűnődés időszaka, rajz legyen, vagy levél, vagy egy megkezdett, valamikor abbahagyott sor folytatásának bágyadt kísérlete, amikor az igazgatói szó könyörtelenül a fülig hatol. Azt mondja, megjegyezhetően: *azt szeretném például, hogy amikor a veronai szerelmesekről tanulnak a diákok, akkor ennek az iskolának a magyartanára Verona utcáin magyarul a történetet a diákoknak, amikor pedig a történelemtanár...* Hm. Hiszi a piszi. Én éppen ausztrál irodalmat szándékozom tanítani – szólok közbe nevetlenül. Derék, mosolyog az igazgatói szemöldök, ha úgy lenne, nagyon jó lenne. És halad tovább.

Idő telt, mi több, múlt. Ami az előbb jelen, az innen szemlélve múlt időben. A jelen most van. Átlépek az igazgatói iroda küszöbét. Jöttem, mondom, hogy kifejezzem magamat. Derék. Lehet, hogy ezt a *deréket* nem mondja soha, csak én értem rá a tekintetére, mégis. Mintha mondaná. A szavadon jöttelek fogni. Fogjál! Tudod, én kilencedikben majd Shakespeare-t, Chaucert, tizedikben Defoe-t, Byront, Shelley-t, Keats-t tanítok... Értem, két osztállyal megyünk Angliába. Megyünk. Mikorra gondolod? Májusban. Milyen helyekre szeretnéd elvinni őket? Háát, mondjuk Dover, Canterbury, London, Oxford, Stratford-upon-Avon, Norsham, más okból jó volna Stonehenge... Na, ezt már szeretem. Szükség lesz egy útitervre, hogy el tudjuk kezdeni a szervezést. Az előző jelen is múlt immár. Üldögélek a dolgozószobámban, és elképzelem, ahogy London utcáin Shelley-verseket tanítok magyarul, az angol tanár angolul, ahogy Stratford-upon-Avon-ben belépünk a Shakespeare-szülőházba, vagy más okból megállunk Stonehenge hatalmas kövei között. És tervezetek. Athén, Mükéne, Kréta, Epidaurusz romjai között a görög drámáról és színházról, Rómában, Firenzében, Ravennában térferegve Petrarcáról, Dantéről, Plautusról, Weimarban időzve Goethéről, Drezdában Schillerről, Tübingenben Hölderlinről, Párizsban a francia felvilágosodottokról beszélgetnénk, vitatkoznánk, köveiket, házaikat, kertjeiket, parkjaikat bámulnánk, kerülgetnénk, látogatnánk... És akkor még ott vannak a többiek, napjainkig. És – itthon még körül sem néztünk. Már látom, csak vizsgázni fogunk meg-megtérni a Zsigmondba, ha az üzlet valóban beindul. És attól tartok, nehéz lenne föltenni a kérdést, hogy ez, így, nagy baj lenne-e.

Zalán

Vass Vilmos

A tantárgyköziség különböző megjelenési formái

A Nemzeti Alaptanterv bevezetésével, módosításával kapcsolatos viták a tartalmi modernizáció újabb fejezetét jelentik. Az oktatáspolitikai és szakmai elképzelések (kerettantervek elkészítése, a 11–12. évfolyam követelmény-rendszerének a kidolgozása, a pedagógiai programok ellenőrzése-értékelése) úgy tűnik, a korábbi „magntanterv” formáját és tartalmát is kisebb-nagyobb mértékben átalakíthatják.

PivárCSI István

Hogyan másszuk meg a hegyet?

Az oktatást a hetvenes évek végéig a direkt szabályozás és ellenőrzés rendszere határozta meg, hiszen elsősorban a hivatalos ideológiát kellett közvetítenie. Erre a történelem, és a vele együtt a gimnáziumok negyedik osztályában tanított Világnézetünk alapjai nevű tantárgy különösen alkalmas volt. Az akkori oktatási minisztérium által kiadott és Falus Andrásné által 1978-ban a gimnáziumok számára szerkesztett történelem tanterv ezt a következőképpen határozta meg: A gimnáziumi történelemtanítás célja, hogy (...) megértesse azt a folyamatot, amely az emberek gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális tevékenysége által – a fejlődés különböző lépcsőfokain és ellentmondásain keresztül – szükség-szerűen vezet el a szocializmus és a kommunizmus győzelméhez. (...) Az alternatívákat a társadalmi küzdelmek alakulása határozza meg, ezért különösen fontos a társadalmi mozgástörvények megismerésének tudományos útja: a marxista-leninista szemlélet.”

Szomor Tamás

Gazdasági és vállalkozási ismeretek oktatása

Dolgozatom első része a középiskolai gazdasági, vállalkozói képzés születésével kapcsolatos elképzelések függvényében vizsgálja, hol tart ma a gazdasági, vállalkozási ismeretek oktatása. Második része azokat a teendőket veszi sorra, amelyek a meglévő programok fejlesztéséhez, az iskolai alkalmazás színvonalának emeléséhez elengedhetetlenek.

Kocsis Mihály

Pedagógusképzés és -továbbképzés

Vázlat a pedagógusképzés és -továbbképzés problémáinak elemzéséhez és néhány megoldásjavaslat kidolgozásához a képzési követelmények, az egységes pedagógusképzés, az intézményi integráció, az országos kreditrendszer bevezetése és a pedagógus-továbbképzés összefüggésében. A vázlat néhány pontja beépült a Kritika és koncepció (Zsolnai József–Kocsis Mihály, Pécs, 1997, JPTE Tanárképző Intézet, 89 o.) című anyagba. A pedagógus-továbbképzés átalakulásának első tapasztalatai címmel Gönczöl Enikőtől informatív összeállítás jelent meg az Iskolakultúra szeptemberi számában (1998/9., 120–127. o.). A szerző bemutatja azt a törvényi és kormányrendeleti háttérrel, amely a továbbképzés jelenlegi kontextusát meghatározza, majd részletesen szól a programok 1997. és 1998. évi kínálatáról. 1997 tavaszán az egyetemek, főiskolák és más szakmai szervezetek a Művelődési és Köznevelési Minisztérium felhívására mintegy 5500 program leírását küldték be. Ezek 1997 nyarára meg is jelentek a Művelődési Közlönyben.