Bevezetés

A hazai közoktatás minőségi megújításának egyik lehetséges programját tartja kezében az Olvasó.

A programot az Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1991. április 22-én miniszteri értekezleten vitatta meg, és támogatólag döntött megjelentetéséről.

1. A programot olyan szakemberek ajánlják fel megfontolásra és hasznosításra, akik oktatásügyünk megújítása során nem egyszerűen a másságra, hanem a minőségre teszik a hangsúlyt. A program összeállításában és véleményezésében kutatók, valamint programfejlesztésben és a pedagógiai gyakorlatban munkálkodók vettek részt: az Országos Közoktatási Intézet munkatársai, az Új Magyar Iskoláért Pedagógiai Egyesület igazgatói testülete, valamint független tanácsadók.

2. A félreértések elkerülése érdekében már a legelején leszögezzük, hogy szakmai programunk nem tantárgyfejlesztési program. De nem hasonlít ahhoz a koncepcióhoz sem, amelyet az Magyar Tudományos Akadémia tett közzé 1980-ban Műveltségkép az ezredfordulón címmel.

3. Programunk az oktatásügy fejlesztési teendőit a kultúra egyes elkülöníthető ágaira tekintettel mutatja be, kultúrán értve a társadalmi (emberi) lét egyik aspektusát, amelyben a tudás, a tevékenység és a magatartás együttesen jelenik meg. Úgy gondoltuk, a kultúra előtérbe állítása nélkülözhetetlen egy olyan alakuló oktatási rendszer esetében, amely a pluralizmus és az alternativitás mellett kötelezi el magát.

4. Azt is szeretnénk egyértelművé tenni, hogy ez a program nem az oktatásügy átalakításának programja. Azt a törvény(tervezet) tartalmazza. Ez a program azt igyekszik bemutatni, hogy a közoktatás átalakítását miként lehet a minőség elv jegyében véghezvinni a programkészítők elgondolása és ajánlása szerint. Amikor minőség elvet mondunk, amikor a minőségi megújulás teendőinek programba foglalását vállaltuk, a következő körülményre voltunk tekintettel. Magyarország kis ország, rosszul működő közoktatást nem engedhet meg magának. A talponmaradásra csak akkor van esélye, ha műveltségben, munkakultúrában és teljesítményeiben utoléri a világ élvonalába tartozó nemzeteket. A minőségre törekvés mutatóit az alábbiakban határoztuk meg:

a) kommunikáció anyanyelven és legalább egy — a szellemi pályán mozgók esetében két — idegen nyelven;
b) magas teljesítmény az ismeretek elsajátításában és alkalmazásában;
c) alkotásra való beállítódás és felkészültség;
d) vállalkozói magatartásra és innovációra való készség;
e) önművelési technikák birtoklása révén széles körű általános műveltség;
f) naprakész informáltság Magyarország és a nagyvilág sorsának alakulásáról;
g) reális énkép, emberkép, magyarságkép, Európakép;
h) tolerancia;
i) humanizációra való törekvés az életvezetésben és az érvényesülésben;
j) másokkal szembeni empátia tanúsítása, mások érzékenységének, autonómiájának tiszteletben tartása.

A szakmai program 69 területre tagolva mutatja be a közoktatás minőségi megújításának szakmai teendőit. Három csoportra különítettük a megoldandó problémákat:

A) *feladatok* csoportjára: a feladatok két további csoportra tagolódnak: aa) tartalmi fejlesztési feladatokra és ab) szervezetfejlesztési feladatokra;

B) a feladatok realizálásához szükséges *feltételek* csoportjára, valamint

C) a közoktatás megújításához kapcsolódó *kooperációk* csoportjára.

Az itt közreadott program címzettjei az oktatási rendszer azon intézményei (az iskolák, önkormányzatok, a fejlesztőintézetek[1], a minisztérium), amelyek szerepet vállalhatnak különböző időpontokban, időszakokban a magyar közoktatás minőségi megújításában.

A tartalmi fejlesztési feladatok sorát (49-et) úgy alakítottuk ki, hogy elemeztük a közoktatási rendszer összetevőit (alkotóelemeit) a) politikai; b) jogi; c) gazdálkodási; d) kulturológiai; e) társadalmi; f) személyiségtani; g) pedagógiai, szaktudományi dimenziók mentén.

A mai és a megújuló közoktatást a politikai és a jogi dimenzió mentén a közoktatási törvényt előkészítő csoport tekintette át. Ránk a közoktatás kultúraelméleti, társadalmi, személyiségtani és szakmai (pedagógiai) elemzése várt.

5. Az összes tartalmi fejlesztési, szervezetfejlesztési feladatot — sőt a feltételek megteremtésével kapcsolatos feladatokat is — hasonló szövegszerkezetben mutatjuk be. Mindegyik feladat a) a *problémaháttér* rövid összefoglalásával kezdődik; b) ebből a problémaháttérből adódik a célkitűzés; c) ezt követi a tulajdonképpeni *fejlesztési program,* s a fejlesztési programon belül a kivitelezésében érintett szervezetek és intézmények lehetséges teendői.

6. Egy-egy kultúraterület (pl. játékkultúra, ökológiai kultúra) programba emelése, ajánlása az alábbi kritériumok szerint történt. Azt vizsgáltuk, hogy a kultúra egy-egy kiszemelt területe: a) miben segítheti a tanulókat *lehetséges életszerepeik* tanulásában; b) *aktuális iskolai szerepeik* gyakorlásában; végül c) az adott kultúraterület hogyan járul hozzá a *munkamegosztásra* (pályairányokra illetve szakmacsoportokra) *való felkészítéshez.* Annak érdekében, hogy a programot tanulmányozó felismerje a megoldandó problémák, illetve fejlesztési feladatok kapcsolódását, koherenciáját, utaló címeket talál az egyes fejezetek végén.

7. A koncepció jelen formájában nem tartalmazza a kivitelezés "időadatait". Nem tünteti fel, hogy melyek az úgynevezett "átmenetnek" a teendői, s hol kezdődik a tényleges fejlesztés. Az időadatok közlését nem vállaljuk, mert ajánlásunk nem a "kötelezően megoldandó feladatok tára", ahol felelősökre és határidőkre teszünk javaslatot, hanem egy "ha - akkor" típusú koncepció, amely értéknek tekinti azt, ami van, és megőrzésére buzdít; észreveszi a csíra formában lévő fejlesztési és innovációs eredményt; s orientálni próbál a tekintetben, hogy mi mindenre tanácsos gondolni, milyen feltételei vannak annak, ha a hazai közoktatás minőségi megújítását komolyan gondoljuk. A magunk részéről úgy látjuk, hogy programunk alapján a minisztériumtól kezdve bármely iskoláig többezer szervezet készíthet magának időadatokkal fejlesztési programot.

Természetesen koncepciónk az itt közreadott formájában költségeket sem tartalmaz (bár magunk rendelkezünk egy 100 oldalas, rézsletes költségtervvel). Álláspontunk ugyanaz, mint az időadatok esetében: nem központi tervről van szó, hanem csak részlegesen kivitelezhető, sok-sok feltétel és szándék együttállása esetén realizálható programról, amely révén viszonylagos biztonsággal "megjósolhatók" azok a kritikus pontok, ahol, ha nem fejlesztünk, krízisállapot következik be, illetve, ha időben lépünk, a szakmai minőséget alapozhatjuk meg és szavatolhatjuk.

1 Fejlesztőintézetnek tekintünk minden olyan pedagógiai intézményt (országos intézetet, iskolákat, megyei pedagógiai intézeteket stb.), amely taneszközök, pedagógiai kézikönyvek, tantervek kidolgozásával (is) foglalkozik.

8. Mint már említettük, a feladatonként leírt fejlesztési részprogramok után - minden esetben - az intézmények, szervezetek teendőinek felsorolása következik. A Művelődési és Közoktatási Minisztérium feladatainak megfogalmazására a normativitás a jellemző, míg az alsóbb szinteken a javaslat, az ajánlás az általánosabb. Ebben a tényben a tanügyigazgatásról vallott nézetünk tükröződik. Közismert, hogy a szélsőségesen centralista álláspont esetén a normativitás, tehát a "kell" az érvényes. A szélsőségesen liberális felfogás szerint az iskolák teljesen önállóak, így központilag elfogadott, átfogó jellegű fejlesztési koncepcióra sincs szükség. Ez a program középen jár. Álláspontja modellszerűen így ábrázolható:

1. A kormányzat támogatja-e az oktatást? igen nem
2. Ha igen, kér-e érte valamit? (pl.: teljesítményt) igen nem
3. Ha igen, biztosítja-e a feltételeket? igen nem
4. Ha igen, a) elrendelem a hogyant;
   b) megmutatom a lehetséges hogyanokat.

A liberális felfogás az 1. pont igenjéig érdekelt. A centralista álláspont a 4/a-t követi. Ez a program a 4/b szellemében és vállalására készült. A felületes olvasó könnyen eljuthat arra az álláspontra, hogy programunk látens módon centralizálni akar, és még azt a kevés szabadságot is elveszi az iskoláktól, amelyet nagy nehezen kivívtak. Erre "bizonyíték" az iskola "feladatainak", teendőinek a megfogalmazása. A valóságban a program csak a felső, úgynevezett minisztériumi szint számára határoz meg normákat, mivel itt dőlnek el a finanszírozási, értékelési és feltételbiztosítási kérdések.

9. Azokat az olvasókat, akik a programból a hagyományos pedagógiai gyakorlat szemszögéből szemelgetnek, megrémítheti az a hosszú feladatsor, amely teljesen új ismeret- és tevékenységkörök taníthatóságának-tanításának kérdéseit vázolja föl. Csak belelapozással kialakítható az a felületes vélemény, hogy "az itt vázolt elképzelés szélsőségesen intellektualizáló, mert minden új területre egy-egy tantárgyat talál ki, és ezt még a pedagógusképzésben is érvényesíteni akarja". A valóságban ebben a feladatsorban — mint azt már a legelején tisztáztuk — kultúrafelfogásunk tükröződik, amely még nem vert gyökeret a szakmai közvéleményben.

A hagyományos iskola a kultúra néhány elemét (pl. anyanyelv, matematika, ének) kiragadva, azokat a legfontosabbaknak jelentette ki, és munkáját ezek átadására szervezte. Ezért új elemek - pl. báb, jog, antropológia - ritkán jelenhettek meg, inkább a kiválasztott területek belső arányaiért folyt a küzdelem a tantárgyak ismert kiszorítósdijaként. Ez a program nem szemelget, hanem a kultúra egészét, mint objektivációk rendszerét vizsgálja és elemzi: mi ebből az átadható. Abból indul ki: ha egy országban alacsony a műveltség színvonala, akkor a művelődés színvonalát kell javítani. Ha műveltségünkből markáns elemek hiányoznak, azokat be kell vinni a művelődés folyamatába.

10. A közoktatási rendszer tartalmi fejlesztési területekre való analitikus felbontása - mint ahogyan az ebben a programban történik — szükségképpen együtt jár azzal - vélhetik többen —, hogy az egyes területek között nagyok az átfedések, így a közöttük meglévő tartalmi integritás bizonytalan alapokon nyugszik. Ezt a lehetséges fölvetést mi is fontolóra vettük. Hogy mégis az analitikus tárgyalás mellett döntöttünk, az azért van, mert látni kell, hogy az analitikus elemzés rendkívüli előnyökkel jár. Az egyes hagyományos tartalmi területeknek a programban történő felbontása egyfelől lehetővé teszi a hozzájuk kapcsolódó, a valóságban meglévő társadalmi igények megjelenítését (amely igények elemi formájukban nyilván integráció-előttiek, és az integráció mindig elfedi őket), másfelől lehetővé teszi az ezekre az igényekre való helyi, önkormányzati vagy iskolai szintű reagálást. Emiatt egy ilyen program megléte fontos feltétele lehet egy *decentralizált, többcentrumú fejlesztési gyakorlat kialakításának.* A helyi, intézményi

szintű reagálás csak ilyen sokféle tartalmi terület azonosítása esetén képzelhető el. Az iskolák és a helyi döntéshozók sokkal differenciáltabb igényekkel állnak szemben ma már, mint amelyek a korábbi központi programokban tantárgyakként megjelentek, éppen az ezekben szükségképpen benne lévő és megkerülhetetlen, túlzott integráció akadályozta a helyi-intézményi szintű reagálási stratégiák kialakulását. Ezzel a kihívással például előbb-utóbb a Nemzeti Alaptantervnek is szembe kell néznie!

Végül bevalljuk, számítunk arra, hogy fejlesztési koncepciók olvasásához szokott, s a jelenlegi magyar pedagógiai valóságot ismerő olvasók szkepszissel, fenntartással fogadják programunkat. Nekik mondjuk, hogy a magyar közoktatás minőségi megújítását felvázoló programunk a "tényleges való" ismeretében készült, tekintettel a "lehetséges valóra". Mi a "lehetséges valót" — figyelembe véve a társszakmák kihívásait — hazai terepen 20 éve kutatjuk, ezért nyugodtan állítjuk: programunk nem egy utópisztikus "legyen-világot" vázol föl, hanem egy olyan probléma- és kihívássort, amelynek kezdeményei és tartalékai benne vannak oktatási rendszerünkben. Ezért látjuk értelmét közreadásának. Hátha, mégis...

Budapest — Törökbálint, 1990. december — 1992. március

ZSOLNAI JÓZSEF

FELADATOK

A) TARTALMI-FEJLESZTÉSI FELADATOK

AA) A KOMMUNIKÁCIÓS KULTÚRA MEGALAPOZÁSA ÉS FEJLESZTÉSE

Az anyanyelvi kommunikációs kultúra fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A magyar társadalom életében a '70-es évek közepén kezdett tudatosulni, hogy az anyanyelvi kommunikációs kultúra terén messze elmaradtunk a fejlett nyugat-európai országoktól. Nálunk e kultúra fejlesztése évszázadokon át az "anyanyelv ápolására", az anyanyelv szépségének védelme iránt érzett kedvező attitűd kialakítására szűkült. Ez a felfogás a nyelv védelmét fontosabbnak tartotta, mint az egyes nyelvhasználók sikeres és hatékony kommunkációjának kimunkálását. Az iskolai gyakorlat az úgynevezett nyelvművelő típusú anyanyelvtanítást részesítette előnyben, és a helyesírás-, a fogalmazás-, valamint a nyelvtantanítás keretei között érvényesítette a nyelvápolás szempontját. Ez annak ellenére történt így, hogy a 30-as, 40-es években Magyarországon társaslélektani alapú nyelvtankönyvek születtek, felismerve, hogy a nyelvhasználat, a kommunikáció fejlesztése társat (csoportot, egyént) feltételez.

A kommunikációs kultúra iskolai megalapozásának lehetőségét a modern nyelvészeti, szemiotikai, szociolingvisztikai és pszicholingvisztikai kutatások tették lehetővé. Ezen kutatások eredményeinek felhasználása révén hazánkban 14 éves életkorig úgynevezett alternatív programok biztosítják a kommunikációs kultúra terjedését. A tényleges helyzet azonban az, hogy napjainkban Magyarországon a kb. 1.200.000 tanulóból legfeljebb 60-70 ezer részesül kommunikációs szemléletű anyanyelvi képzésben. A nyelvi kommunikációs programok terjedésének legfőbb akadálya az, hogy a pedagógusképző intézetek (óvónőképzők, tanítóképzők, tanárképzők) a kommunikációs szemléletű anyanyelvtanításra ténylegesen nem készítenek fel. Legföljebb csak beszélnek e programokról, de a felkészülés alapját adó kommunikációs kultúrát mint tudás- és képességegyüttest nem fejlesztik ki a jelöltekben. Mai szakmai tudásunk lehetővé teszi a kommunikációs kultúra szinte hiánytalan megalapozását valamennyi diák esetében, életkorától, nemétől, szociális és etnikai hovatartozásától függetlenül. A tanulók lemaradása, meg- és "kibuktatása" a pedagógusok szakmai felkészültségének hiányával és elsősorban az általános iskola szelekcióra való beállítódásával magyarázható. A kommunikációs kultúra iskolai megalapozásánál, fejlesztésénél azonban számolni kell egy rendkívül szigorú szakmai ténnyel: amennyiben 9 éves korig az olvasás, az írás-helyesírás és a beszédtechnika tanítása nem társul kommunikációs technikák gyakoroltatásával és tudatosításával, a kommunikációs kultúra iskolai (tehát tömeges megalapozásának, fejlesztésének) lehetőségei beszűkülnek.

A magyarországi kommunikációs kultúra iskolai megalapozásának sikertelenségében (a nevelésszociológia tanítása szerint) döntő szerepe van a települési, a családi, a szociális és az etnikai viszonyoknak, illetve hátrányoknak. De — mint fentebb utaltunk rá — a hazai pedagógiai kutatások tisztázták: pedagógiai eszközökkel, személyközpontú, egyénhez igazodó bánásmóddal, a tanulási idő egyénhez igazításával, a szülői

csoport megnyerésével, fejlesztő tréningek sokaságával ez a hátrány kezelhető, ledolgozható.

a) A fejlesztő intézetek, az önkormányzatok és az iskolák együttműködése, kölcsönös tájékoztatása és tájékozódása a feltétele annak, hogy az iskolát körülvevő környezet, elsősorban a szülők, ne gátlóan, ne előítéletesen működjenek közre a kommunikációs kultúra iskolai megalapozásában.

b) Az egyre-másra szaporodó társadalmi egyesületek, a szülők majdan szerveződő érdekképviseleti testületei jelenthetik azt a szervezeti bázist, amely a programkínálat ismeretében és a szabad iskolaválasztás lehetőségeivel élve késztetheti a felelősségvállalásra az egyes iskolákat a kommunikációs képességek kialakításában, fejlesztésében.

c) Önkormányzatokra vár az a teendő, hogy a kommunikációs kultúra terjedése érdekében is foganatosított szociálpolitikai intézkedések (segélyek, támogatások, ajándékok) az igazságosság jegyében jussanak el a rászoruló gyermekekhez, hogy legalább az olvasási, önművelési, kommunikálási lehetőségek tekintetében esélyesek lehessenek.

II. CÉLKITŰZÉS

Mivel a kommunikációs kultúra fontosságának elismerésében ma már konszenzus van, a kulturális kormányzatnak a feladata kell hogy legyen a sikeres anyanyelvi kommunikációs nevelés feltételeinek megteremtése, a magyar pedagógusoknak pedig az anyanyelvi kommunikációs programok széles körű beindítása.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A kommunikációs kultúra fejlesztése az alábbi területekre terjed ki:

a) olvasás-önművelés (könyv-, könyvtárhasználat, sajtóhasználat);

b) írás-helyesírás;

c) fogalmazás, azaz írásbeli szövegalkotás a mindennapi, a publicisztikai, a tudományos és a művészi közlés műfajaiban;

d) kommunikáció (beszédtechnika, szóbeli szövegalkotás, mimika, gesztus, tekintet, térköz);

e) általános és magyar nyelvészet.

1. A minisztérium feladatai

a) Kezdeményezi, majd finanszírozza az óvodában, az általános és középiskolában a gyógypedagógia területén és a szakképzésben a hiányzó új anyanyelvi kommunikációs programok kidolgozását.

b) Felkarol minden olyan kezdeményezést, amely az anyanyelvi kommunikációs kultúra egyes területeinek tökéletesítése érdekében születik.

c) Támogatja azokat a programokat, amelyek indirekt módon járulnak hozzá az anyanyelvi kommunikációs kultúra megalapozásához, mint például a báb- és a drámapedagógiai, a pantomim programok.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Alternatív tanterveket és taneszközöket dolgoznak ki az alap- és középfokú képzés, a szakképzés számára, valamint az óvodai és gyógypedagógiai anyanyelvi kommunikációs alaptantervhez.

b) Tanári egyesületekkel kooperálva alternatív programokat dolgoznak ki a kommunikációs kultúra művészi eszközök révén történő fejlesztéséhez (pl. bábozás, drámajáték, pantomim).

c) Közreműködnek a kommunikációs kultúra terjedését segítő pedagógus-továbbképzésben és szaktanácsadásban.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Tájékozódnak — szakértők bevonásával — az általuk működtetett iskolákban az anyanyelvi kommunikációs kultúra színvonaláról, összefüggésben az iskolákban tapasztalható magatartás- és érintkezéskultúrával.

b) Az olvasási-önművelési kultúra iskolai megalapozása érdekében pénzalapot különítenek el az iskolai és közművelődési könyvtárak állománygyarapítására, kitüntetetten a kézikönyvek, szótárak, lexikonok, enciklopédiák, ifjúsági folyóiratok, kiadványok beszerzésére.

c) Tájékozódnak a szaksajtó révén arról, hogy a kommunikációs kultúra megjavítására a fejlesztő intézetek, illetve az egyes iskolák milyen programkínálattal rendelkeznek.

d) Kutató- és fejlesztőintézetekkel, valamint az általuk működtetett iskolákkal kooperálva feltáratják lakóhelyük kommunikációs rendszerét, névadási szokásait. Szorgalmazzák, hogy azok beépüljenek az iskolák helyi tantervébe, valamint, hogy azok visszaköszönjenek a diákok mindennapos érintkezési kultúrájában.

e) Pályázatokon való közreműködéssel, illetve alapítvánnyal biztosítják az iskolák és a pedagógusok érdekeltségét a szociális vagy etnikai szubkultúrákból eredő hátrányok miatt lemaradók felzárkóztatásában.

f) Az iskolák tehetséges tanulói számára vetélkedőket, versenyeket s egyéni alkotást lehetővé tevő pályázatokat írnak ki a kommunikációs kultúra terjesztése érdekében.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Az igazgatónak tanácsos tisztázni valamennyi nevelőtestületi taggal konzultálva, hogy milyen a nevelőtestület szakmai önismeretének nívója az anyanyelvi kommunikációs kultúra megalapozása, illetve realizálása szempontjából.

b) Érdemes feltárni, hogy az egyes iskolák tanulási infrastruktúrája milyen mértékben gátja az anyanyelvi kommunikációs kultúra (benne az olvasás és önművelés) kialakításának, milyen infrastruktúrát szükséges biztosítani a sikeres tanulás érdekében. Kitüntetett figyelemmel kell felülvizsgálni és gyarapítani az iskolai könyvtár állományát.

c) Mivel a kommunikációs kultúra fejlettsége összefüggést mutat az egyes tanulók teljesítményével: a lemaradás, a szelekció, a tehetségnevelés problémáival, az egyes iskoláknak nagy rugalmasságot érdemes tanúsítaniuk a tanulócsoportok létszámának megállapításában, az individuális programok szerint történő haladásban, a tanulási munkaformák (frontális, csoport, differenciált stb.) megtalálásában.

Lásd még:

A hátrányos helyzetű (leszakadó) családok gyermekeinek felzárkóztatása
Idegen nyelvi kommunikációs kultúra fejlesztése
Az információs kultúra megalapozása és fejlesztése
A magyarságkép és a nemzeti identitás kialakítása és fejlesztése
A művészeti kultúra megalapozása és fejlesztése
A szellemi kultúra rehabilitálása és megalapozása
A tanulási-önművelési kultúra kialakítása
A kétnyelvű tanítás-tanulás fejlesztése
A pedagógusképzés reformja mint az iskolaügy megújulásának elemi feltétele

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A statisztikai adatok egyértelműen jelzik, hogy Magyarországon az idegen nyelveken kommunikálók aránya rendkívül alacsony. Ennek a helyzetnek a tarthatatlansága már tudatosult a társadalomban. A változtatás igénye a '80-as években fokozatosan felerősödött, és bizonyos eredményeket hozott. (Szakmai és társadalmi viták a tömegkommunikációban, nyelvrendelet, a nyelvvizsgarendszer kiszélesítése és megújítása, a vizsgakorhatár csökkentése, kezdeményezések a kétnyelvű oktatásra, kísérletek az oroszon kívül más nyelveknek a középiskolán kívül/túli oktatására, külföldi támogatás, magán nyelviskolák stb.)

1989-től — a kötelező orosznyelvtanítás megszűnésével — a közoktatásban addig folytatott idegennyelv-tanítás teljes rendszere összeomlott. A nyugati nyelvek tanulása iránt megnőtt az igény, ám a közoktatás nem készült fel más nyelvek általános iskolai tanítására, illetve programok kidolgozására. Az általános iskola harmadik osztályától folytatott tagozatos idegennyelv-tanítás a magyar gyerekeknek csak nagyon kis részére terjed ki. Az iskolai nyelvtanítás hazánkban elsősorban a gimnáziumot és a felsőoktatást vette célba.

Enyhíti a helyzetet a tanított idegen nyelvek országaiban készült eredeti, autentikus tananyagok, komplex oktatási programok és egyéb segédanyagok beáramlása az országba, az új módszerek és a nemzetközileg elfogadott nyelvvizsgák követelményeinek megismerése.

II. CÉLKITŰZÉS

A cél az, hogy az iskolázott magyar gyermek és ifjú az alapiskolázás befejezéséig legalább egy, a középiskolázás végéig legalább kettő idegen nyelvet legyen képes használni, s vizsga után hivatalos nyelvtudási minősítést kapjon.

A nyelvtanítás szempontjából kitüntetettek a civilizációs kapcsolatok frontvonalában álló kultúrák: az angol, a francia, a japán, a német, az olasz, az orosz, a spanyol, valamint a környező országok nyelvei. De nem szabad figyelmen kívül hagyni a dán, a holland, a portugál és a skandináv nyelveket, valamint a latint, és a görögöt sem.

Biztosítani kell, hogy szociális vagy egészségi okokból (pl. siketek és vakok) senki előtt ne záruljon be az idegen nyelvek tanulásának lehetősége.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A) Az idegen nyelvi kommunikációs kultúra fejlesztése az alábbi nyelvhasználati területekre terjed ki:

a) beszédértés-beszéd (szóbeli szövegértés-szövegalkotás, helyesejtés, nem verbális eszközök használata);

b) olvasás-önművelés (szótár-, könyv-, könyvtárhasználat, sajtó és tömegkommunikációs eszközök használata);

c) írás-helyesírás;

d) írásbeli szövegalkotás a mindennapi, a publicisztikai, a művészi, a szakmai és a tudományos közlés műfajaiban;
e) fordítás szóban és írásban;
f) az idegen nyelvi civilizációról szóló ismeretek, az idegen nyelvi civilizáció és a magyar nyelvi civilizáció kapcsolatáról szóló ismeretek.

B) Ajánlott idegen nyelvek: angol, eszperantó, francia, német, olasz, orosz, spanyol, skandináv nyelvek (finn, norvég, svéd).

1. A minisztérium feladatai

a) Fejlesztéseket kezdeményez, és finanszírozza az új idegennyelv-tanítási programokat, különös tekintettel az óvodára, a kisiskolás korra, a speciális iskolákra (mozgássérültek, gyengénlátók, siketek) és a kéttannyelvű oktatásra.
b) Információs bázist épít ki azért, hogy nyilvántartsa az idegennyelv-oktatást segítő programokat.
c) Nyomon követi a kísérleti, a fejlesztés alatt álló programokat, konzultációs lehetőséget biztosít a kísérletekben résztvevőknek és az érdeklődő pedagógusoknak. Véleményezteti a kísérleteket.
d) Lehetővé teszi és szorgalmazza új nyelvszakok és új szakpárosítások indítását a pedagógusképzésben (pl. idegen nyelv — természettudományok, idegen nyelv — művészetek).
e) Finanszírozza az orosztanárok átképzését, számukra lehetővé teszi más nyelv(ek) tanulását. Folyamatosan biztosítja az idegennyelv-tanárok továbbképzését.
f) A nemzetközi kapcsolatok ápolásával lehetőséget teremt a nyelvoktatást segítő külföldi támogatás fogadására (tananyagok beáramlása, továbbképző tanfolyamok, segédtanárok, ösztöndíjak pedagógusoknak és tanulóknak).
g) Támogatja azokat a törekvéseket, amelyek indirekt módon járulnak hozzá az idegen nyelvi kommunikációs kultúra fejlesztéséhez (idegen nyelvű filmek tévében, filmszínházakban, idegen nyelvű könyvek kiadása).

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Alternatív programokat dolgoznak ki az általános és középiskolai képzés, a szakképzés, valamint az óvodai nevelés számára.
b) Szerepet vállalnak a követelményrendszerek, és a vizsgarendszer kidolgozásában.
c) Megszervezik a pedagógusok továbbképzését és a szaktanácsadást az új programok alkalmazásának elősegítése érdekében.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Tájékozódnak a szaksajtó révén arról, hogy az idegen nyelvi kommunikációs kultúra terén a fejlesztőintézetek, illetve az egyes iskolák milyen programkínálattal rendelkeznek.
b) Biztosítják az iskolák és a pedagógusok érdekeltségét a szociális vagy etnikai okokból lemaradók felzárkóztatásában.
c) Felkutatják a lakóhely történelmileg kialakult külföldi kapcsolatait. Elősegítik azok felhasználását az iskolai idegennyelv-tanítás számára.
d) Szorgalmazzák és anyagilag is támogatják az idegen nyelvet tanulók külföldi cserekapcsolatait.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) A tantestületnek az igazgató vezetésével együttesen kell döntenie arról, hogy az alaptantervben, a követelményekben, illetve a vizsgakövetelményekben megjelenő teljesítményszinteket milyen engedélyezett program alapján valósítják meg.
b) Feltárják, milyen infrastruktúrát lehet biztosítani a sikeres tanulás érdekében, hogyan

kell gyarapítani az iskolai könyvtár állományát, különös tekintettel az idegen nyelvek oktatására.

c) Maximálják a tanulócsoportok létszámát, lehetővé teszik a tanulók individuális programok szerint történő haladását.

d) Számontartják és elfogadják — a szülővel való egyeztetés nyomán — az iskolán kívüli nyelvválasztást és igazolt nyelvtanulást.

e) Felkutatják és felhasználják az iskola környezetének az idegennyelv-tanítás számára kínálkozó lehetőségeit.

Lásd még:

Az anyanyelvi kommunikációs kultúra fejlesztése
Az információs kultúra megalapozása és fejlesztése
A játékkultúra fejlesztése
A klasszikus humán kultúra iskolai rehabilitációja: a latintanítás fejlesztési programja
A tanulási-önművelési kultúra kialakítása

A klasszikus humán kultúra iskolai rehabilitációja: a latintanítás fejlesztési programja

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A latint mint holt nyelvet az utóbbi négy évtized oktatásügye jelentősen "leépítette" az általános és a középiskolában. A latin kultúra újraélesztése leginkább abba az egyszerű akadályba ütközik, hogy nincsenek vagy alig vannak latintanárok. A latin kultúra, a latin nyelvtanítás rehabilitálása érdekében csak néhány érv: az európai kultúra alapját jelentő gazdag ókori kultúra latin és görög nyelvű; nemzeti művelődésünkkel, állami életünkkel a latin nyelv minden más nyelvnél szorosabb kapcsolatban áll: a régi magyar kultúrát s régi történetírásunkat is latin nyelvű művek őrzik; "deákos" műveltségünk a század közepéig élt, s maradványaként nyelvünk (és kortárs irodalmunk is) gyakran él a latin kifejezésekkel, szavakkal, idézetekkel; több szakma jelenleg is használja a latint: orvosok, jogászok, nyelvészek, történészek; s végül vannak tudományos pályák, amelyek a latin műveltség hiányában súlyos utánpótlási gondokkal küzdenek (régi magyar irodalom, a középkori magyar és egyetemes történelem kutatása); nehézségekkel küzdenek e téren a levéltárosok, a régészek, a magyar nyelvészek, a római joggal foglalkozók, vagyis egy sor tudományág, amelynek művelése társadalmi szükséglet.

A latin nyelv és kultúra tanítása nagy múltra tekint vissza, gazdag tudáskincs áll a rendelkezésünkre. Megoldandó viszont az a probléma, hogy a jelenlegi idegennyelv-tanításban alkalmazott különféle taneszközök milyen hatékonysággal alkalmazhatók a latintanításban, valamint mely taneszközökkel segíthető az önálló tanulás.

II. CÉLKITŰZÉS

Az élő nyugati nyelvek mellett, azokkal azonos rangon széles körben lehetővé kell tenni a latin nyelv és kultúra oktatását, legalább a középiskolázásban egyik választható nyelvként. Ennek feltételeként kellő számú latintanárt kell kiképezni.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A latin nyelv és kultúra fejlesztése a következő területeket jelenti:

a) grammatika – kontrasztív nyelvtan;
b) olvasás;
c) fordítás;
d) társalgás;
e) eredeti latin irodalmi művek elemzése.

1. A minisztérium feladatai

a) Szorgalmaznia kell legalább a középiskolázás számára latin tankönyvek, programok kidolgozását.
b) Intézkednie kell annak érdekében, hogy a bölcsészképzés keretében rövid időn belül kellő számú, jól képzett latintanár végezhessen.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) A gimnáziumi latinoktatáshoz modern nyelvszemléletű programokat és taneszközöket dolgoznak ki.

b) A latintanításhoz a tankönyveken kívül audiovizuális taneszközöket is készíttetnek. A leghatékonyabbakat terjesztésre ajánlják.

c) Ellátják a latintanárok nyelvi és pedagógiai továbbképzését, és szaktanácsadást biztosítanak számukra.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

A területükön működő középiskolákban szorgalmazzák a latintanítást, hogy a középiskolások lakóhelyük közelében készülhessenek fel felsőfokú tanulmányaikra.

Lásd még:

Az anyanyelvi kommunikációs kultúra fejlesztése
Idegen nyelvi kommunikációs kultúra fejlesztése
A szellemi kultúra rehabilitálása és megalapozása
A történelmi kultúra fejlesztése
A vallási kultúra megalapozása és fejlesztése

Az információs kultúra megalapozása és fejlesztése

Rohamosan gyarapszik az információk előállításával, feldolgozásával, tárolásával és továbbításával kapcsolatos tevékenységek köre, illetve e tevékenységek gépesítése. Világszerte megnőtt a kereslet az információs munkaköröket ellátó dolgozók (dokumentátorok, statisztikusok, könyvtárosok, gépi könyvelők, programozók, rendszerelemzők stb.) iránt. Napjainkban az információgazdagság kialakulása ténykérdés. A magyar közgazdaságtudományban régi keletű az a felismerés, hogy az információs tevékenységek, az információgazdagság a gazdaság egészének működése szempontjából igen jelentős. Ezért közgazdászaink már a '80-as évek elején kiemelték az oktatás és a képzés perdöntő szerepét az információs kultúra megalapozásában. E kihívások az iskolát sokáig érintetlenül hagyták. S miközben a XX. század végére az információs társadalom körvonalai bontakoznak ki, az iskola még csak a kezdő lépéseket teszi az információs tevékenységek tanításában. A mikroszámítógépek iskolai térnyerését, valamint a könyvtárhasználatot leszámítva, az információs kultúra elemei alig vannak jelen iskolarendszerünkben.

Az információs kultúrát alkotó részrendszerek analízisére még nem került sor hazánkban. Ennek következtében nem alakult ki az a szakmai háttértudás, amely az információs kultúra pedagógiai adaptálásához alapot nyújtana.

Mivel az iskolai teljesítmények középpontjában elsősorban a leckefölmondás, az "iskolaszagú" versenyeken való helytállás, a memóriát produkáltató felvételi rendszer az egyedüli érték, az informáltságnak, a szakszerű tájékozottságnak nincs különösebb hitele és értéke. Ezért érthető, hogy az információs kultúra terjesztésében kompetens szervezetek és intézményhálózatok közönyösek maradtak az iskolával szemben, kapcsolatuk nem koncepciózus, inkább esetleges. Ebből következik, hogy a kezdeményező szerep rövidebb és hosszabb távon egyaránt az iskolák kezében van. Az azonban egy újabb kérdés, hogyan kell az információ tárolásával és közvetítésével foglalkozó intézmények személyi állományát, információtömegét és infrastruktúráját fejleszteni, ha az iskolák tömegesen fogják igényelni szolgáltatásukat.

II. CÉLKITŰZÉS

Iskolarendszerünkben meg kell teremteni az információs kultúra közvetítésének feltételeit. Ehhez valamennyi iskolafokon biztosítani szükséges az információs tevékenységek tanításához nélkülözhetetlen infrastrukturális feltételeket. Törekedni kell arra, hogy az információs kultúra iskolai megalapozása és fejlesztése ne csak az egyén érvényesülését segítse, hanem készítsen föl a társadalmi munkamegosztásban való részvételre a majdani lehetséges, munkaszerepekre is.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

Az információs kultúra megalapozása és fejlesztése az alábbi területekre terjed ki:

a) archivisztika;
b) hírközlés;
c) informatika;
d) irattározás;
e) könyvtártan;

f) muzeológia;
g) statisztika;
h) tömegkommunikáció-használat.

Az informatikai kultúra fejlesztésével — jelentőségénél fogva — külön fejezet foglalkozik.

1. A minisztérium feladatai

a) Koncepciót kell kidolgozni az információs kultúra egyes területeinek "tantárgyiasításához". Ehhez célszerű együttműködni a Magyar Távirati Irodával, a Központi Statisztikai Hivatallal, a Könyvtártudományi- és Módszertani Központtal, a Magyar Televízióval és a Magyar Állami Levéltárral.

b) Szorgalmazni kell olyan humán informatikus tanárok kiképzését — legalább a posztgraduális képzés keretei között —, akik az informatikának nemcsak az elektronizációs vetületét és a programkészítés technológiáját értik, hanem felkészültek a humán szolgáltatások hagyományos területein is, így a bibliológia, muzeológia, archivisztika, információs statisztika területén.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Az információs kultúra terjesztésére fejlesztési programokat dolgoznak ki.

b) Továbbképzést szerveznek az információs kultúra kérdései iránt érdeklődő pedagógusok számára.

c) Szaktanácsadást nyújtanak azoknak, akik helyi információs programok kidolgozására vállalkoznak.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

Az iskolákkal egyeztetve tisztázzák, hogy a milyen infrastrukturális feltételeket kell megteremteni annak érdekében, hogy a fenntartásukban működő iskolák hozzákezdhessenek az információs kultúra helyi programjainak kialakításához.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Valamennyi iskolában célszerű végiggondolni, hol tartanak az információs kultúra megalapozásában és közvetítésében. Másként szólva: tisztázandó, megvan-e iskolánként az esély arra, hogy a tankönyvkultúra egyeduralmát visszaszorítsák az életszerű informálódás, tanulás javára.

b) Nélkülözhetetlen az iskolai könyvtárak információinak bővítése, a könyvtárak könyv- és médiatárrá történő átalakítása, a sajtóolvasás feltételeinek megteremtése. Az iskolai irattárat és a statisztikát olyan állapotba kell hozni, amellyel az iskolai szervezetnek mint hivatalnak az nem csupán a jelentési kötelezettsége szempontjából tesz eleget, hanem olyan adattárrá tanácsos alakítani, amely a gyerekek számára egyben tanulási forrás is, az informálódás feltétele.

c) Rendkívül fontos, hogy iskolánként tisztázódjon, milyen az egyes szaktantárgyak részesedése az információs kultúra megalapozásában. Azaz tantárgyanként feltárandó a sajtótár, a könyvtár, a levéltár, a múzeumhasználat lehetősége.

Lásd még:
Az informatikai kultúra fejlesztése
Az anyanyelvi kommunikációs kultúra fejlesztése
A kognitív kultúra megalapozása és fejlesztése
A szellemi kultúra rehabilitálása és megalapozása
A tanulási-önművelési kultúra kialakítása
A tudományos gondolkodás fejlesztése, a tudománytani gondolkodás megalapozása
Új enciklopédikus műveltség megalapozása és fejlesztése

Az informatikai kultúra fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Az emberi kultúra rendszerének finomodása, a specializáció egyre nehezebbé teszi az információáradatban való eligazodásunkat. Nehezíti a helyzetet a nagy tömegű információ gyors és hatékony tárolásának, feldolgozásának, továbbításának szükségessége is. A mai magyar társadalom és az oktatásügy a problémát fölismerte, megoldására kezdeményezett akciója — az elektronizációs kormányprogram — tiszteletreméltó erőfeszítés volt.

A korszerű ismeretszerzés, a munkakultúra föltételezi olyan szakemberek tömeges képzését, akik képesek a könyv- és médiatárak, az információs adatbankok kezelésére. Ez elképzelhetetlen a modern elektronikai-informatikai eszközök és rendszerek alkalmazására való szakszerű és gyakorlati fölkészítés nélkül. Mindezen technikák, módszerek és eljárások olyan aktív képességei a személyiségnek, melyek a várható "életversenyben" alapvetőek minden ember számára, így az erre való felkészítés minden iskolafokon kiemelt fontosságú.

A biztonságos fejlesztés komoly korlátja e területen a szükséges tudás részleges hiánya. Rendre találkozhatunk a nem sok garanciát nyújtó véleménytudással, melynek az ad teret, hogy nem rendelkezünk teljességre törekvő lezárt kutatásokkal. Kevés a ténytudásunk arról például, hogy milyen életkortól ajánlott az informatikát az iskolákban tanulniuk a gyerekeknek; milyen tananyag, taneszközrendszer és követelményrendszer alapján tanítsuk; hol vannak a minőségi lépések korhatárai; adott korban melyek a releváns tevékenységek a hatékony fejlesztés érdekében stb. E kérdések megválaszolása csak kísérletek és kutatás révén várható.

II. CÉLKITŰZÉS

Az oktatás minden szintjén meg kell teremteni a feltételrendszert egy korszerű informatikai képzés bevezetésére. Támogatni kell a modern elektronikán alapuló informatikai eszközök, eljárások és módszerek fölhasználását az oktatásban. El kell érnünk azt, hogy valamennyi 16 éves magyar fiatal birtokolja az információs eszközök és eljárások alkalmazói képességét.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

Az informatikai kultúra fejlesztése során az alábbi területekre helyezzük a hangsúlyt:

a) a könyv- és médiatár;
b) információhordozó, -tároló és -továbbító eszközök;
c) problémafölismerés és problémamegoldás algoritmussal;
d) a számítógép felhasználói alkalmazása: szövegszerkesztés, adatbázis-kezelés, modellezés, szimuláció és folyamatirányítás, a programozás alapjai.

1. A minisztérium feladatai

a) Indítványozza és finanszírozza új informatikai programok kimunkálását, kipróbálását és terjesztését.
b) Támogat minden szakszerű kezdeményezést az informatikai kultúra fejlődése és minősége érdekében.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Alternatív informatikai programokat dolgoznak ki valamennyi iskolafok számára.

b) Az alternatív programok "in vivo" kipróbálására kísérleti iskolákkal tartanak kapcsolatot.

c) Megszervezik az alternatívvá nyilvánított programok szakmai propagandáját, és gondoskodnak a szakszerű bevezetésről (önkéntesség, fölkészítés, tanácsadás stb.).

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Tájékozódnak az általuk működtetett iskolákban az informatikai kultúra helyzetéről.

b) A szaksajtó révén tájékozódnak az informatikai kultúra hazai eredményeiről, a föllelhető programkínálatról.

c) Az irányításuk alatt működő iskolák pedagógusait pályázatokon való részvételre ösztönzik.

d) A tanulói öntevékenység fejlesztését versenyekkel, alkotásra ösztönző pályázatokkal szorgalmazzák.

e) Az eredményes informatikai neveléshez biztosítják az infrastrukturális feltételeket.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Az informatikai kultúra megalapozásában a teljes tantestület érdekelt és érintett. Ezért az iskolában kitüntetett szerepe van a könyvtárnak és a számítógépeknek. Biztosításuk és szakszerű működtetésük komoly anyagi megterhelés és felelősség minden iskola számára.

b) Az informatikai fejlesztésért felelős szaktanárok válasszanak a fölkínált alternatív programok közül a helyi iskolakoncepciónak leginkább megfelelő modult.

c) Valamennyi pedagógus használja a munkája során az iskolai információs rendszereket mind a tanítás, mind a tanulás során.

d) Törekedjenek helyi adatbázis létrehozására az adminisztráció csökkentése és az informatikai szemlélet elsajátítás érdekében.

Lásd még:

Az információs kultúra megalapozása és fejlesztése
A matematikai kultúra fejlesztése
A tanulási-önművelési kultúra kialakítása
A technikai-technológiai kultúra fejlesztése

A világkultúra értékei iránti fogékonyság megalapozása és fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A világgazdasághoz hasonlóan a világkultúra — mint szemléletmód és cselekvésre késztető kihívás — még nem nyert polgárjogot a magyar közgondolkodásban. Az európai kultúrán túli úgynevezett távoli kultúrák (a kínai, japán, arab, indiai stb. világ) még mindig kuriózum, idegenforgalmi csemege, de nem olyan sürgetően megélt kihívás, melyre az oktatási rendszer reagált volna. A mai Magyarországon csupán néhány vállalkozó szellemű iskola mutat érdeklődést a japán és a kínai nyelv, illetve kultúra iránt. Az ok nemcsak a hazai érdektelenségben keresendő, hanem infrastrukturális és szakember-(tanár)hiánnyal magyarázható.

Rendkívül szűkös tudással rendelkezünk arról, hogy az Európán kívüli úgynevezett távoli kultúrák nem európanizálódott "összetevőit": írásrendszereket (pl. kandzsi, katagana, hiragana), szokásvilágát, viseletét, hagyományait, érintkezését miként lehet elsajátítani, mely életkorban célszerű kezdeni. Az eddigi hazai tapasztalatok azt igazolják, hogy a tanulók mintegy 9 éves kortól kezdődően alkalmasak az európaitól eltérő kultúrák tanulására. Két feltétel szükséges hozzá: fejlett kommunikációs képességek anyanyelven, valamint nagyfokú motiváltság.

Az egyes távoli kultúrák értékei iránti érdeklődés többnyire a gazdasági kapcsolatok révén kezdődik, vagy külpolitikai jellegű konfliktusok irányítják a figyelmet egy-egy országra és kultúrájára. Az oktatási rendszernek eme tendenciáktól el lehet és el is kell szakadnia, és a kultúrdiplomácia révén kell megteremtenie azt a szakmai környezetet, amely az adott kultúrát előítéletektől mentesen közvetíti Magyarországon. Volt diplomaták, külkereskedők, vendégmunkás szülők, követségek alkalmazottai, a külkapcsolatok ápolására életre hívott intézetek és társaságok ma már jó környezetet jelenthetnek az oktatási kormányzatoknak, amennyiben a világkultúra értékeinek terjesztését iskolai keretek között felvállalják.

II. CÉLKITŰZÉS

Meg kell teremteni a világkultúrára történő nyitás feltételeit a magyar iskolaügyben. Az oktatáspolitika és a pedagógia eszközeivel segíteni kell a tömegtájékoztatást ezirányú munkájában.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A világkultúra iskolai keretek közt történő megalapozása az alábbi területekre terjedhet ki:

a) etnológiai, etnográfiai tájékozottság bővítése a földrajz (népességföldrajz) keretei között;

b) a világkultúrában szerepet játszó, önálló írásrendszerrel rendelkező nyelvek és kultúrák: kínai, japán, arab, újgörög tanítása önálló tantárgyként, fakultatív keretek között.

1. A minisztérium feladatai

a) Financiálisan közreműködik abban, hogy létrejöjjön egy kínálati taneszközpiac a világkultúra értékei iránti fogékonyság megalapozására.

b) Kapcsolatot épít ki a követségekkel, és olyan tudományos társaságokkal (pl. Kőrösi Csoma Társaság), amelyeknek érdeke, hogy az Európától távol eső kultúrák terjedhessenek Magyarországon.

c) Szorgalmazza, hogy a pedagógusképzés keretei között egyre többen válasszanak kínai, japán, arab, koreai stb. szakokat a pályára jelentkezők.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Együttműködést kezdeményeznek a távoli kultúrák pedagógiai intézeteivel annak érdekében, hogy tisztázódjon: a távoli kultúrák képviselői felkészültek-e saját nyelvük és kultúrájuk terjesztésére.

b) Konferenciákat szerveznek, ahol a távoli kultúrák képviselői bemutatják saját oktatási rendszerüket, és konzultációkat folytatnak arról, milyen keretek között volna eshetőség a magyarországi terjeszkedésre.

c) Az érdeklődő önkormányzatok és iskolák számára szakmai tájékoztatókat tartanak, érdeklődés esetén az iskolák érintett pedagógusai számára továbbképzést és szaktanácsadást szerveznek.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Szakmai propaganda révén megismerik a programkínálatot.

b) Financiálisan támogatják és menedzselik azokat az iskolákat, amelyek kínai, japán, arab stb. kultúrák tanítására vállalkoznak.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Programismertetők tanulmányozása és vitája, valamint bemutató foglalkozások megtekintése révén megismerkednek a távoli kultúrák közvetítésére vállalkozó iskolák szakmai munkájával.

b) Amennyiben egy-egy távoli kultúra oktatására vállalkoznak, szakmai propagandát fejtenek ki a szülők körében.

c) Sikeres próbálkozás esetén innovációs központtá alakulnak, vállalva az ország különböző pontjain tevékenykedő iskolákkal a kooperációt, a kölcsönös szaktanácsadást és továbbképzést.

Lásd még:

A filozófiai kultúra megalapozása és fejlesztése
A földrajzi kultúra megalapozása és fejlesztése
A globális problémák (globalisztika) iránti fogékonyság megalapozása és fejlesztése
Idegen nyelvi kommunikációs kultúra fejlesztése
Az információs kultúra megalapozása és fejlesztése
A történelmi kultúra fejlesztése
Új enciklopédikus műveltség megalapozása és fejlesztése
A vallási kultúra megalapozása és fejlesztése

AB) A SZEMÉLYISÉGKULTÚRA MEGALAPOZÁSA ÉS FEJLESZTÉSE

Az embertani (antropológiai) kultúra megalapozása és fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A XX. század végére jelentős mértékben megnőtt az antropológiák, azaz az emberrel foglalkozó természet- és társadalomtudományok, önálló tudományos részterületek száma. Így beszélhetünk többek között fizikai, biológiai vagy orvosi antropológiáról, kulturális, szociális és pszichológiai antropológiáról, gazdasági és politikai antropológiáról, teológiai antropológiáról. Nagyjából elfogadott, hogy az antropológiák elsősorban az ember természeti és társadalmi, valamint szellemi oldalának viszonyára, illetve az egyén és a társadalom kapcsolatára vonatkozó fejtegetéseket jelentik. S a fenti diszciplínák felsorakoztatása alapján az is könnyen belátható, hogy igen nagy mennyiségű tudás halmozódott fel az emberről, az ember természeti és társadalmi meghatározottságáról, az egyén és a társadalom kapcsolatrendszeréről. E tudásra a pedagógiának, illetve a pedagógiai praxisnak azért van feltétlenül szüksége, mert meg kell értenie és jól kell ismernie a pedagógiai folyamatban tevékenykedő konkrét egyént: motivációit, teljesítményeit, konfliktusait. A konkrét egyént, akinek neme, életkora, egészségi állapota, családja, réteg-hovatartozásával kapcsolatos tudata, valamiféle identitása és gyakran tisztázatlan, kihasználatlan lehetőségei vannak. S nélkülözhetetlen a pedagógia számára ez a tudás azért is, mert föl kell, hogy vállalja az emberre vonatkozó tudás közvetítését az iskolában. Mind a gyerekek bioszociális létállapotára utaló jellemzők megismerése és megértése, mind pedig az emberre vonatkozó tudás közvetítése feltételei annak, hogy az emberre vonatkozó felhalmozódott tudás szintézisbe kerüljön.

Napjaink pedagógiai praxisa még szinte teljesen adós az embertani kultúra iskolai közvetítésével, csupán az alternatív értékközvetítő és képességfejlesztő program vállalja föl már kisiskolás kortól az embertan tanítását.

Nehezíti a helyzetet, hogy a magyarországi környezet csaknem teljesen közömbös az emberre vonatkozó rendezett és átfogó tudás iránt. A művészek, teológusok, pszichológusok és pszichiáterek azonban megnyerhetők az embertani (antropológiai) programok támogatására, az antropológiai szemlélet terjesztésére.

II. CÉLKITŰZÉS

Mind az alapiskolázás, mind pedig a középiskolázás iskolafokain meg kell teremteni az embertan tanításának, tanulásának a feltételeit, az embertani (antropológiai) kultúra közvetítésének a lehetőségeit.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

Az embertani (antropológiai) kultúra megalapozása és fejlesztése az alábbi területekre terjed ki:

a) emberszármazástan;
b) biológiai embertan;
c) humángenetika;
d) személyiségpszichológia;
e) szociálpszichológia;
f) filozófiai antropológia;
g) teológiai antropológia.

1. A minisztérium feladatai

a) Szorgalmazza, hogy a vizsgakövetelményekben megjelenjenek a biológiai antropológia, a humángenetika és a személyiségpszichológia alapvető elemei.
b) Információs bázist épít ki azért, hogy nyilvántartsa, majd nyomon kövesse azokat a programokat, amelyek az embertani (antropológiai) kultúra közvetítését kívánják megoldani.
c) Pályázatok kiírásával elősegíti, hogy a pedagógusképző intézmények képzési programjában méltó helyére kerüljön az antropológiai felkészültség.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Pszichológus, filozófus, teológus, biológus szakemberekből álló teameket hívnak életre, melyek embertani (antropológiai) programokat dolgoznak ki mind az alapiskolák, mind pedig a középiskolák számára.
b) Összehasonlító pedagógiai vizsgálatokkal föltárják az embertani (antropológiai) kultúra oktatásának helyzetét az európai államokban.
c) Megszervezik és működtetik az embertani (antropológiai) programok szakmai propagandáját az önkormányzatok, a szülők és a pedagógusok körében, megszervezik a pedagógusok továbbképzését és a szaktanácsadást.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Az iskolafenntartók az iskolai programok, illetve helyi tantervek jóváhagyásakor figyelemmel kísérik, hogy az emberre vonatkozó tudás igényes, teljességre törekvő szakmai alternatív programok alapján valósuljon meg.
b) Segítik az iskolákat abban, hogy a pedagógusok az antropológiai kultúra elsajátítása érdekében egyre nagyobb számban vehessenek részt továbbképzéseken.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) A tantestületek az igazgatók vezetésével együttesen döntenek arról, hogy az alaptantervben, a követelményekben, illetve a vizsgakövetelményekben megjelenő, embertan vonatkozású tudást milyen alternatív program alapján valósítják meg.
b) Az iskolavezetésnek célszerű szorgalmaznia, hogy az antropológiai szemlélet a pedagógiai munka alapjává váljon. Ennek érdekében továbbképzések szervezése kívánatos.

Lásd még:

Az erkölcsi és az etikai kultúra megalapozása és fejlesztése
A mindennapi élet kultúrájának fejlesztése
A fegyelmezett, figyelmes, kritikai és toleráns magatartáskultúra fejlesztése
A személyiségkultúra megalapozása: az énképfejlesztés, önnevelés programja

Az egészségkultúra fejlesztése

I. A PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Az egészségkultúra megalapozása érdekében tett erőfeszítések nagy része Magyarországon hatástalannak mondható. A felnőtt lakosság közel egynegyede mentális problémákkal küszködik. Mortalitási mutatóink Európában ugyancsak a legrosszabbak. Az iskolaügy az egészségkultúra megalapozása érdekében alig tesz valamit, vélvén, hogy az egészségnevelés, az egészségkultúra megalapozása a közegészségügy feladata.

Valószínűsíthető, hogy az egészségmegőrzés feladatát — amely az egyén szomatikus, pszichés és szociális működésének egyensúlyi állapotát hivatott biztosítani — az oktatási rendszer nem vállalhatja magára, az változatlanul az orvosi és az egészségügyi szakmára hárul. A prevencióban azonban az iskolaügy is szerepet vállalhat. Ehhez viszont hozzátartozik annak tudomásulvétele, hogy az egészségügy, illetve az orvoslás kezében levő egészségnevelés túlzottan szomatocentrikus, az egészség pszichés és szociális jelenségköre még mindig háttérbe szorul. Ez annyit jelent, hogy pl. a keringési zavarok, a rosszindulatú sejtburjánzások témakörében a szakma biztonságosabb, mint pl. a szorongás, a fóbiák, a szuicidkésztetések, az üldöztetéses téveszmék oksági magyarázásában és prevenciójában.

Az iskolai egészségnevelés metodikája kidolgozatlan. Ami kevés információ rendelkezésre áll, az az egészségnevelés egy faktorára, a szomatikus területre vonatkozik (pl. elsősegélynyújtás, járványok, néhány táplálkozás-élettani tudnivaló). A mentális (pszichés és szociális természetű) problémák felismeréséhez, megértéséhez, befolyásolásához a pedagógusszakma háttértudása kevés. A pedagógusok csak annyi információval rendelkeznek, amennyit pszichológiai tanulmányaik során a nehezen nevelhetőségről, az értelmi fogyatékosságról hallottak. Sem diagnosztikai, sem terápiás szemlélettel nem rendelkeznek. Szinte párbeszédképtelenek a pszichológusokkal, és a pszichiáterekkel.

A szülők partnernek tekinthetők az egészségkultúra fejlesztésében, épp azért, mert egy részük ideálisabb körülményeket tud gyermekük számára biztosítani, mint napjaink iskolája.

II. CÉLKITŰZÉS

Az iskolaügynek szerepet kell vállalnia az egészségkultúra megalapozásában és fejlesztésében óvodás kortól az érettségiig. E szerepvállalás elsődleges funkciója a prevenció, amely egyrészt azt jelenti, hogy maga az iskola nem lehet sem a szomatikum, sem a pszichikum szintjén betegségek forrása, előidézője; jelenti továbbá azt a szerepvállalást, hogy az iskolaügy tudatosító munkát vállal az egészségmegőrzés terén, de nemcsak a szomatikum, hanem a pszichikum vonatkozásában is.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

Az egészségkultúra megalapozása és fejlesztése az alábbi részterületek fejlesztése, illetve iskolai adaptálása révén képzelhető el:

a) táplálkozás-élettan, táplálkozáskultúra és annak "magyaros" vadhajtásai;
b) járványtan;
c) közegészségügy;
d) mentálhigiénia;
e) szociálpszichiátria;

f) az európai és a magyar orvoslás története;
g) távolkeleti gyógymódok;
h) természetgyógyászat.

1. A minisztérium teendői

a) Szorgalmazza a mindenkire kiterjedő, mindennapos testnevelés feltételeinek megteremtését.
b) Az egészségnevelésért felelős népjóléti intézmények, kutatóhelyek közreműködésével pályázatot ír ki egészségnevelési programok készítésére.
c) A Népjóléti Minisztériummal együttműködve szabályozza, illetve felülvizsgálja a gyermekélelmezés iskolai helyzetét, s gondoskodik — ha szükséges — a szankcionálás mikéntjéről is.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Az egészségnevelésért felelős kutatóhelyek (intézetek, klinikák, kórházak) közreműködésével egészségnevelési programot dolgoznak ki.
b) Felkarolnak és támogatnak minden olyan kezdeményezést — szülessen az akár iskolában, akár egészségügyi intézményben —, amely az egészségkultúra ügyét előreviszi.
c) Pszichiáterek közreműködésével továbbképzést szerveznek mentálhigiénés programokban közreműködő pedagógusok részére.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Orvosokkal együttműködve szorgalmazzák az egészségkultúra helyi programjának kialakítását.
b) Gondoskodnak a gyermekétkeztetés ellenőrzéséről, nemcsak járványügyi, hanem táplálkozás-élettani szempontból is.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Kedvező mentálhigiénés légkört alakítanak ki, hogy a iskolai neurotizálódási folyamatokat lefékezzék.
b) Az esztétikum követelményeinek is eleget tevő, az egészségmegóvást biztosító környezetet hoznak létre.

Lásd még:
Embertani (antropológiai) kultúra megalapozása és fejlesztése
Az érzelmi kultúra megalapozása és fejlesztése
A szabadidős kultúra megalapozása
A természettudományos kultúra fejlesztése
A testnevelési és sportkultúra fejlesztése
Az "egésznaposság" ügye a közoktatás minőségi megújítása szemszögéből

A testnevelési és sportkultúra fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Az orvostudomány és a sporttudomány kutatási eredmények alapján határozta meg: a tanulóknak legalább napi 90 perc erőteljes fizikai terhelésre (tréning, kondicionálás) van szükségük ahhoz, hogy megfelelő mértékben — életkoruk és nemük sajátosságai szerint — harmonikusan fejlődjenek. E felismeréssel szemben áll az a közismert tény, hogy az elmúlt száz évben — a városiasodás mértékének arányában — a tanulók még az iskolán kívül is egyre kevesebbet mozognak.

A mindennapi testnevelés, az óraközi testnevelés és a testnevelési tagozat viszonylag széles körű alkalmazása mutatja, hogy az iskolák jelentős részében megvan a lehetősége a napi 90 perces fizikai terhelést biztosító foglalkozásoknak. A széles körű és általános testnevelési és sportkultúra terjedésének ma két fő akadálya van. Az egyik az, hogy az iskola tantárgyakban, tanórákban és szaktanárokban gondolkodik és nem gyerekben. A gyermek testi fejlesztése ezért a testnevelésórákra korlátozódik. A másik akadály az, hogy kevés a sportolásra és testnevelésre szolgáló létesítmény.

A testnevelés és sportkultúra iskolai megalapozásánál és fejlesztésénél számolni kell két rendkívül szigorú szakmai ténnyel:

1. A tanulók testi-biológiai fejlődése csak rendszeres, napi testneveléssel és sporttal (testmozgással és testedzéssel) biztosítható, ez a feladat sem előbbre, sem későbbre nem hozható, és semmiféle más tevékenységgel nem helyettesíthető.

2. A fizikai képességek kialakítása és fejlesztése (is) csak az érzékeny szakaszokban gazdaságos. Például az úszástanulás érzékeny időszaka a 6-10, az ügyességfejlesztésé a 10-13 éves kor. Későbbi időszakban az adott képesség és készség csak rendkívül nagy idő- és energiaráfordítással pótolható, de gyakran akkor sem az optimálisan elérhető szinten. A fentiekből nagy valószínűséggel következik, hogy az érzékeny időszakban elmaradt testi készség- és képességfejlesztés nem, vagy csak alacsonyabb szinten pótolható.

II. CÉLKITŰZÉS

El kell érni a napi 45 perces (heti 5) testnevelés-foglalkozást. Ehhez elő kell állítani a programokat mind a kötelező, mind a kötelezően választható, mind pedig a szabadon választható sportágakra vonatkozóan.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A testnevelési és sportkultúra fejlesztése az alábbi területeket érinti:

a) a hagyományos testnevelésórák programja (heti 3 óra): torna, röplabda, labdarúgás, kosárlabda, kézilabda, gimnasztika, atlétika;

b) a kötelezően választható programok (heti 2 óra): úszás, természetjárás, tánc, tájfutás, karate, cselgáncs, asztalitenisz, aerobic, zenés gimnasztika, népi gyermekjáték;

c) a szabadon választható programok (heti 1 óra, erre használható a b) pont egyik órája is): vízilabda, vívás, síelés, lovaglás, korcsolya, evezés, tenisz, kerékpár, jóga, íjászat, birkózás.

1. A minisztérium feladatai

a) Törvénnyel biztosítja a heti 5 (napi 1-1) testnevelésórát a következő elosztásban: heti 3 órát a kötelező tevékenységekre kell fordítani. Heti 2 órát a kötelezően illetve a szabadon választható tevékenységek között lehet megosztani.

b) Támogatja mind a hagyományos testnevelésórák, mind a kötelezően választható, mind pedig a szabadon választható programok kidolgozását.

c) Elősegíti, hogy a kötelező és a kötelezően választható sportágakhoz legyen elegendő szakképzett tanár.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Programokat dolgoznak ki a mindennapos testneveléshez, a könnyített testneveléshez, a gyógytestneveléshez, valamint egyéb, a napi testnevelésórákon túli mozgásos és sportfoglalkozásokhoz.

b) Továbbképzéseket szerveznek a pedagógusképzésben nem szereplő mozgásos foglalkozások vezetéséhez.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Együttműködnek az iskolával annak testnevelési és sportprogramjának kidolgozásában. Segítséget nyújtanak a mozgáslehetőségek környékbeli feltérképezésében.

b) Szorgalmazzák és anyagilag támogatják az ifjúság rendszeres sportolási lehetőségeinek megteremtését: iskolai sportköröket, sportegyesületeket támogatnak, területet, helyiséget biztosítanak számukra.

c) Rendszeresen közreműködnek — minél többféle — sportverseny szervezésében.

d) Legalább tornaterem — de más sportlétesítmények építését is — egyik kiemelt feladatunknak tartják, bevonva a helyi lakosokat is.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) A tantestület összeállításakor az igazgatónak célszerű arra törekednie, hogy mindenütt szakképzett testnevelő tanár tanítsa a testnevelést. Ha több testnevelő is dolgozik a tantestületben, célszerű, hogy más-más sportágat műveljenek.

b) A helyi oktatási program összeállításakor gondosan fel kell térképezniük, hogy a testnevelésórákon túl mely sportágak gyakorlását lehet biztosítani minden tanuló számára a közvetlen környezetben (úszás, evezés, lovaglás, korcsolyázás stb.).

c) Szakemberrel ki kell válogattatni azokat a tanulókat, akiknek könnyített testnevelésre vagy gyógytornára van szükségük, s számukra szakszerű foglalkozást kell biztosítani.

d) Ha az iskola vagy környezete kicsit is alkalmas rá, szerencsés, ha azt a családi testnevelés-sportolás számára nyitottá teszik.

e) Gyakori, rendszeres, a tanulók többségét érintő sportversenyek szervezését ajánlatos fölvállalni.

f) Nyári és téli sporttáborok szervezésével biztosítják a gyerekek és fiatalok szervezett mozgását, hasznos foglalkoztatását.

Lásd még:

Az egészségkultúra fejlesztése
Embertani (antropológiai) kultúra megalapozása és fejlesztése
A mindennapi élet kultúrájának fejlesztése
A fegyelmezett, figyelmes, kritikai és toleráns magatartáskultúra fejlesztése
A játékkultúra fejlesztése
A szabadidős kultúra megalapozása

A mindennapi élet kultúrájának fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Szakmai (pedagógiai, oktatásügyi) közgondolkodásunk a mai napig nem tartotta fontosnak a mindennapi élet kultúrájának fejlesztését. Szakmánk megfeledkezik arról, hogy az emberek mindennapi élete az egyed, a személy nívóján ad képet az ország, a társadalom színvonaláról. A mindennapi élet olyan, mindenki által végzett közös tevékenységek és állapotok sorát jelenti, amelyek szinte az állatokkal is közösek, azaz az ember mint természeti lény fenntartását szolgálják. Ilyen tipikus mindennapi tevékenységek és állapotok a pihenés, az alvás, a táplálkozás, az utódok nemzése, felnevelése, a kommunikálás, a tájékozódás és cselekvés a mindennapi térben, a mindennapi időben, a veszekedés, az idill. Többen azt gondolhatják, e témák nem tarthatnak igényt az iskolaügy érdeklődésére, hisz a gyerek, a tanuló mindennapi létét leginkább a családban éli meg, ott "reprodukálja magát", így a családi szocializáció, legjobb esetben a családpedagógia körébe tartozó témák lehetnek a fentiek. Azonban a gyermekek, a diákok mindennapi élete átnyúlik az iskolába is. S talán épp ez az egyik legnagyobb konfliktusforrás az iskolában, hogy minden gyerek úgy kommunikál, étkezik, játszik, érintkezik, veszekszik, ahogyan odahaza megszokta, ahogyan a kortársaitól elleste. Ezért ha az iskolában a mindennapi élet színvonalát — a személyhez történő odafordulással, beavatással, tudatosítással, gyakoroltatással — megemeljük, esély lehet arra, hogy a tanulók jól érzik magukat az iskolában, komfortélményük nem kerül veszélybe, és nem frusztrálódnak.

Az elmúlt negyven esztendő pedagógiai gyakorlata és elmélete nem kínált alkalmat a mindennapi életvezetésre történő felkészítés pedagógiai programjának kimunkálására. A magyar pedagógiai hagyományban a magasan kvalifikált egyházi iskolák praxisában, a Domokos Lászlóné-féle "új iskola" koncepcióban található elgondolás a mindennapi, értelmes életvezetés pedagógiájának kimunkálásához.

II. CÉLKITŰZÉS

Kísérletet kell tenni olyan iskolarendszer kiépítésére, amelyben az egyes iskolák abban is versenyezhetnek, ki, hogyan tud felkészíteni a mindennapi élet kultúrájára, s ezzel egyidőben az értelmes életvezetésre.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

Az értelmes életvezetés, a mindennapi élet kultúrájának fejlesztése az alábbi területeket fogja át:

a) mindennapi érintkezés (kapcsolatfelvétel, telefonálás, levelezés);
b) étkezési kultúra;
c) öltözködés — divat — szépségápolás;
d) lakáskultúra, háztartástan;
e) testápolás és testkultúra;
f) szexuálkultúra, családtervezés, családpedagógia;
g) balesetvédelem;
h) érintésvédelem;

i) közlekedésbiztonság;
j) tűzvédelem;
k) életvezetési stratégiák;
l) az ünneplés, az ünnep kultúrája.

1. A minisztérium feladatai

A kultuszkormányzatnak itt viszonylag szűkösek a lehetőségei, hisz az ilyen típusú programokat "tantárgyasítani" nem lehet, de módjában áll a szakmai propaganda eszközeivel vagy akár financiálisan is támogatni azokat az iskolákat, amelyekben a mindennapi élet kultúráját magas színvonalon produkálják. Hatalmi szóval a giccses, primitív, igénytelen "iskolakultúrát" nem lehet kiiktatni, de jó példák népszerűsítésével megteremthető egy új szellemiségű iskolakultúra, amely harmonizál a szerény, de ízléses családi otthon kultúrájával.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Programokat (részprogramokat) dolgoznak ki, esettanulmányokat készítenek annak érdekében, hogy hozzájáruljanak az értelmes életvezetésre történő felkészítés és a mindennapi élet kultúrájának iskolai keretek között történő fejlesztéséhez.
b) Video és film segítségével továbbképzési anyagokat állítanak össze, és szaktanácsadást vállalnak a mindennapi élet kultúrájának a terjesztése érdekében.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

A magyar iskolák mindennapi kultúrája az iskolafenntartók, így elsősorban az önkormányzatok kezében van. Nemcsak financiálisan, hanem a minőségigény felébresztésének lehetősége is. Ezért:

a) az önkormányzatok a helyi társadalom értékeit, szokásait beépíttethetik az iskolák helyi programjaiba;
b) versenyt hirdethetnek akár pályázat kiírásával az igényes iskolai környezetkultúra — benne az étkezés, az érintkezés, ügyintézés stb. — programjainak magas színvonalú megvalósítására;
c) a mindennapi kultúra terén eredményt fölmutató iskolák jó megoldásait népszerűsíthetik településük közintézményeiben.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Az iskolaszékkel, a szülők testületeivel s a diákönkormányzattal együttműködve minden iskola kialakíthatja a mindennapi élet kultúrájának olyan helyi programját, amely a gyermekeknek mozgásszabadságot is biztosít, de készteti őket a figyelmes, toleráns magatartásra.
b) A mindennapi élet, illetve az értelmes életvezetés kultúrájának egy-egy részterülete életkorok és nemi szerepek szerinti specifikus programok kidolgozását igényli. Ebből következik, hogy iskolánként számtalan részprogram születhet. Amennyiben ezek beválnak a gyakorlatban, terjesztésük feltétlenül kívánatos.

Lásd még:

A gazdálkodási kultúra megalapozása és a vállalkozói magatartás fejlesztése
A humanizációs kultúra fejlesztése és a bűnmegelőzés pedagógiai programja
A munkakultúra és a pályaorientáció fejlesztése
A szabadidős kultúra megalapozása
A tanulási-önművelési kultúra kialakítása

Az érzelmi kultúra megalapozása és fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Az érzelmi kultúrának nincsenek olyan jól megállapítható paraméterei, mint például a technikai kultúrának, a környezetkultúrának. Leginkább azokból a reakciómódokból lehet következtetni a milyenségére, jellemzőire, amelyek az állásfoglalásokban, véleménynyilvánításokban, az érintkezésben, a feltárulkozásban észlelhetők. Az érzelmi kultúra jelenség- és lényegvilága persze ennél jóval több. Érezni annyit jelent, mint a világot elsajátító és alakító tevékenységünkbe belefoglalni önmagunkat: én-fenntartásunkat, én-kiterjesztésünket. Jelenti még azt is, hogy ebben a meghatározottságban értékeljük gyakorlati erőfeszítéseinket, múltbéli tapasztalatainkat, és minden minket ért hatást. Érzéseink akkor működnek jól, ha tartalmazzák önmagunk megítélését is a mindenkor adott társadalom követelményrendszere és szokásrendszere szerint. Ilyenkor mondjuk, hogy urai vagyunk érzelmeinknek. Ez esetben van szó érzelmi kultúráról. Ebben az összefüggésben lehet beszélni a személyek, kisebb-nagyobb társadalmi csoportok, azonos érdekű és értékvilágú szervezetek színvonaláról, foglalkozási csoportok érzelmi kultúrájának jellemző jegyeiről.

A kérdés az, hogy az érzelmi kultúra formálható-e iskolai pedagógiai eszközökkel. Kényes a kérdés, mivel az érzelmi kultúra fejlesztésében szűkös a pedagógus szakma tudása. Kimondható, hogy az "érzelmi nevelés elméletének" fölvázolásával Magyarországon alig foglalkoztak. Ebből persze nem következik az, hogy az igényes iskolák gyakorlata ne rendelkezne felhasználható tapasztalattal. Ezen túl az érzelmi kultúra alakításához a pszichológia és a szociál-antropológia tanításainak felhasználásával ma már olyan háttértudással rendelkezünk, amelyre fejlesztő programok építhetők.

Az érzelmi kultúra alakításához rendkívül mostohák a körülmények. A mammutiskolák által sugallt légkör, az iskola intellektualizáló világa rossz hagyomány, és szinte leszoktat az ember-léptékű, érzelemgazdag iskolai környezet "kikövetelésére". A helyzet radikális és kedvező megváltozása csak kitartó és hosszú ideig folytatott erőfeszítés árán képzelhető el.

II. CÉLKITŰZÉS

Az érzelmek alakulásának, tanulásának olyan segítését és támogatását kell az egyes iskolákban biztosítani, amely épít a tanulók aktív és közvetlen önértéktudatára, pozitív énképére, és fellép az unalom, az édektelenség, a közöny ellen. Ennek elemi feltétele a tanulói életutak megismerése, személyiségük tiszteletben tartása, továbbá a diákok mindennapi életét átható és alakító érzelemtípusok (affektusok, emóciók, hangulatok) megismerése és befolyásolása az emberi kultúra hagyományai és tisztelt értékei, a művészetek érzelmeket mozgósító alkotásai révén.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

Az érzelmi kultúra fejlesztéséhez külön részprogramok csak abban az esetben adhatók meg, ha tisztázzuk, hogy az ember érzelemvilágának milyen elkülöníthető és jellemző típusai vannak, s feltételezzük, hogy azok a kultúra egyes részterületei által befolyásolhatók, humanizálhatók. Ilyen részterületek, "érzelemtípusok" a következők.

a) *Késztetések,* illetve *késztetéses érzések.* Ezek az emberi organizmusnak, a szervezetnek a jelzései. "Valami nincs rendben, keresd a megoldást!" típusú érzésekről van szó. Például az éhség, a fájdalom, a szomjúság szükségletének érzései ezek. Kielégítésük rituális alkalmakhoz, szokásokhoz kötött. Kommunikációs programok, az illemtanulás, a szellemi néprajz programjai nagyban segítenek ezen érzések identifikációjában, humanizált szabályozásában, "fegyelmezésében".

b) Az *affektusok* mint társadalmi eredetű érzéstípusok fejlesztéséhez ugyancsak a kommunikációs programok jelenthetnek eszközt. Minden affektus ugyanis kifejeződik mimikában, hanghordozásban, gesztusban. Mindegyik kommunikatív és összemberi jellegű, nincs emberi társadalom, ahol a félelmet, a szégyent, a dühöt stb. ne ismernék. Az érzelmi kultúra fejlesztése e területen az affektusok felismerésének és kifejezésének finomítására, tökéletesítésére irányulhat. Báb, pantomim, drámajáték, tánc programok kitűnően segíthetnek ebben.

c) Az *orientációs érzések* mint igen-érzések, illetve nem-érzések kialakítói azok a társadalmi objektivációk (a termelés, a gazdálkodás, a sport, a művészetek stb.), amelyekre vonatkozóan az egyének előzetes tapasztalattal, tudással rendelkezhetnek. Ízlések, kritikai állásfoglalások, szeretet, gyűlölet, rokonszenv, ellenszenv érzésének befolyásolására, gazdagítására a mai iskola szűkös kultúrakínálatával alig alkalmas. Az orientációs érzelmek humanizálásában a művészeti tárgyak, programok választékától lehet sikert remélni. Többek között az alábbiakkal: karikatúra, fotó, virágkötészet, népművészet, hangverseny, színház, filatélia.

d) Az *emócióknak,* mint kognitív és egyben szituációhoz kötött érzelmeknek a fejlesztése rendkívül nehéz. Az emóciókhoz az öröm, a lelki fájdalom, a félelem, a szerelem, a barátság tartoznak. Az életben való sikeres helytállás követeli, hogy sokféle emócióval, emocionális típussal szembesülhessenek a diákok. Az irodalom, az önismeret, az önnevelés programok kivitelezése segíthet abban, hogy az emóciók kezelése öntökéletesítéshez, önfejlesztéshez vezessen.

1. A minisztérium feladatai

a) Az egyébként nagyon szűkös lehetőségek egyikének tekinthető az a lépés, hogy a pedagógusképzés minden szintjén olyan kötelező tantárgyakat ajánl bevezetésre, amelyek közvetve eredményezhetik a pedagógusok érzelmi kultúrájának elmélyülését, gazdagodását (pl. embertan, játékpedagógia, önismereti tréningek stb.).

b) Anyagiakkal támogatja, széles körben ismertté teszi, szakmai fórumokon, a sajtó és a telekommunikációs eszközök révén népszerűsíti azokat az iskolákat, szakmai csoportokat, amelyek az érzelmi kultúra fejlesztése terén kiemelkedő teljesítményt tudnak felmutatni.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Az érzelmi kultúra terjesztéséhez olyan programcsomagok kidolgozását kezdeményezik, amelyekben a vizualitásnak (video, dia stb.) kitüntetett szerepe van.

b) Az érzelmi kultúra fejlesztési lehetőségeinek megismerése céljából tanfolyamokat, továbbképzéseket tartanak pedagógusok számára önismereti programokkal egybekapcsolva.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Lehetőségeikhez mérten arra törekedhetnek, hogy a fenntartásukban működő oktatási intézményeket "emberi léptékűvé" alakítsák. Azaz megbontják a mamutiskolákat, megszüntetik a magas osztálylétszámokat, a térbeli széttagoltságot vagy zsúfolt elhelyezést. Olyan iskolai környezet kialakítását szorgalmazzák, amely elősegíti az emberi kapcsolatok létrejöttét, a kapcsolatok kulturált ápolását.

b) Fórumok, viták, előadások szervezésének támogatásával hozzájárulhatnak a szülők

és a pedagógusok együttes továbbképzéséhez az érzelmi kultúra tudatos alakítása terén.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Szakmai viták keretében ajánlatos tisztázni, hogy a művészetoktatás, a kommunikációtanulás segíti az érzelmi kultúra kibontakozását.

b) Törekedni kell arra, hogy az érzelmi kultúra ugyanolyan preferenciákat élvezzen, mint például a természettudományos vagy a matematikai kultúra ügye.

Lásd még:

A művészeti kultúra megalapozása és fejlesztése

A fegyelmezett, figyelmes, kritikai és toleráns magatartáskultúra fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A magatartáskultúra azon terminusok egyike, melyekhez a mai Magyarországon a különböző politikai nézetű és értékszemléletű egyének érzelmileg is viszonyulnak. A kifejezést sokan a viselkedéskultúra szinonímájának tekintik. Jogosultságát kevésbé tagadják, hisz gondolkodásunk és mindennapi ítélkezésünk tárgya a magatartás.

A magatartáskultúra az iskolai létezésnek napirenden lévő témája, olykor botránykövé. Az iskolában mint szervezetben mindenki "csinálja", és egyben minősíti is a magatartást, leginkább a másikét. Gyerekeknek, szülőknek, pedagógusoknak más-más az iskolai magatartáskultúráról a tapasztalata és véleménye.

A gyermek autonómiáját végletekig kiszélesítő pszichologizáló fölfogásúak a magatartáskultúra iskolai keretek között való fejlesztését korlátozásnak minősítik. Mások — akik a fegyelmet értéknek ismerik el — folytonos szigort követelnek. S meglehetősen kevesen vannak a kérdést tárgyilagosan szemlélők. Olyanok, akik a magatartáskultúra iskolai kérdéseit népünk magatartáskultúrájával, szokásaival, ízlésével, igényességével hoznák összefüggésbe. A tényleges helyzet a fentieken túlmenően abban ragadható meg, hogy az iskola önmagában az őt befolyásoló környezet egyetértő támogatása híján nem tud karakteres magatartáskultúrát kialakítani. Az egyes iskolákat körülvevő családi környezet erősen befolyásolja az iskola magatartásfejlesztő munkájának sikerét vagy kudarcát. A szülők nem mindig azonosulnak az iskola törekvéseivel, bár következetes családpedagógiai munkával a szülők beavathatók és megnyerhetők. Noha az iskoláé a kezdeményező szerep, tudni kell: a szülők kontrollja mellőzhetetlen.

A szakmai (pedagógiai) tudás mai szintje lehetővé teszi az igényes iskolai magatartáskultúra kialakítását. Ezt erősíti még az a tény, hogy szociálpszichológiai, kommunikációelméleti, etikai, erkölcsteológiai információk iránt megnövekedett érdeklődés kedvező feltétele a fegyelmezett, toleráns magatartás kialakításának.

II. CÉLKITŰZÉS

Törekedni kell arra, hogy az iskolákat minden iskolafokon az összeszedettség, az igényes környezetkultúra jellemezze, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók gyakorolhassák a fegyelmezett, figyelmes, toleráns és egyben kritikai magatartást.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A magatartáskultúra fejlesztése az alábbi területeket jelenti:

a) az illemtan, azaz a viselkedési normák valamilyen szintű megismerése és elsajátítása;

b) tárgyilagosságra és toleranciára törekvő attitűd kialakítása mások magatartásának értékelésében;

c) különböző kultúrákhoz tartozó magatartás- és szokásrendszerek körében való toleráns tájékozódás.

1. A minisztérium feladatai

a) Dönt arról, hogy az iskolában tanúsított magatartás értékelésre kerüljön-e az iskolai végzettséget igazoló bizonyítványokban.

b) Bővíti az iskolahálózatot, új beruházások támogatása, kezdeményezése során az iskolagyár-típusú építészeti megoldásokat korlátozza.

c) Szorgalmazza az iskolai magatartás otthonosságát, kellemességét biztosító iskolai bútor-, illetve berendezésgyártatást.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Különböző életkorú tanulók számára alternatív tankönyveket dolgoznak ki az illemtan, a kommunikáció, valamint más kultúrák szokásrendszerének bemutatásához.

b) Továbbképzés formájában terjesztik a magatartáskultúra alakítása terén rendelkezésre álló pedagógiai tudást.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Az iskolafenntartók tisztázzák, hogy az adott településen konszenzus alapján mi a kívánatos és lehetséges magatartásforma felnőttek, fiatalok és gyerekek körében. Ehhez a megállapodáshoz igazodva alakítanak ki álláspontot az iskolákban kívánatos magatartáskultúrát illetően.

b) Mérlegelik, hogy az országban rendelkezésükre álló programkínálat miként felel meg elgondolásaiknak, s melyiket preferálják, melyiknek az adaptálását szorgalmazzák a helyi viszonyok között.

4. Az iskolák vállalható feladatai

A magyar iskolákban — mivel konzervatív és liberálisabb szemléletű szakemberek dolgoznak együtt — az iskolai "fegyelem" megítélése gyakori konfliktusforrás. Konszenzusra jutni igen nehéz, s ha létre is jön a megegyezés, a kivitelezés újabb kudarcforrás lehet.

a) Folytonosan keresni kell a konszenzust a magatartáskultúra kialakításának ügyében, összefüggésben a helyi igényekkel.

b) Dönteni kell arról, hogy a testület önállóan dolgoz ki programot a magatartáskultúra fejlesztéséhez vagy adaptál.

Lásd még:

Az erkölcsi és az etikai kultúra megalapozása és fejlesztése
A humanizációs kultúra fejlesztése és a bűnmegelőzés pedagógiai programja
A politikai kultúra megalapozása és fejlesztése
A szervezési kultúra megalapozása és fejlesztése az iskola belső világával összefüggésben
A mindennapi élet kultúrájának fejlesztése

A személyiségkultúra megalapozása: az énképfejlesztés, önnevelés programja

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A személyiség kultúrája szókapcsolat a személyiség, illetve a személy minőségét hivatott kifejezni. Mégpedig olyan fölfogás alapján, amelynek lényege az, hogy a személyiség: érték. Érték más (mások), a család, egy település, egy nemzet számára, és érték önmagának. Ez utóbbi — axiológiai és társadalmi értelemben — akkor teljesül, amikor a személy reális önreflektálása, önismerete, szerepeinek, helyzetének, tudásának, képességeinek ismerete összefüggő és hiteles, identitása stabil.

A személyiség s annak magva: énje igen nagy terhelésnek van kitéve napjainkban. A személyiség- és énképzavarok terhe mellett látják el az emberek élet- és munkaszerepeiket. Lehetőségeik alatt teljesítve cipelik megoldatlan konfliktusaikat, neurotizálják környezetüket, betegségtudattal vagy anélkül. Sajnos tény, hogy a mai magyar iskolának a fentebb jellemzett állapot kialakulásában kimutatható szerepe van. A pszichiátriai irodalom iskolai ártalmakról, didaktogén ártalmakról ír megalapozottan. Ugyanakkor az is tény, hogy a pedagógusszakma ezt a kívülről, más szakmák felől érkező kritikát legtöbbször elhárítja, saját szakmai kompetenciájának hiányát nem ismeri föl. Ebből következik, hogy pedagógiai kultúránkban az énképfejlesztésnek, önnevelésnek kevés a lehetősége. A gyakorlatban hagyománya sincs. A '70-es évektől kezdődően figyelhető meg elmozdulás a személyiségközpontú pedagógiai gondolkodás irányába. E lassan mozgalommá terebélyesedő, önismeretre építő személyiségközpontú pedagógia lehet részben a bázisa az iskolai személyiségkultúra tömegesebb megalapozásának.

A pszichiátriai, szociálpszichológiai és mentálhigiénés, valamint a fejlődéspszichológiai irodalom és kutatások eredményeinek alkalmazása, továbbá a külföldi személyiségközpontú pedagógiák hazai adaptálásának tapasztalatai, végül a hazai kommunikációs pedagógia — benne a dráma- és bábpedagógia — általánosítható eredményei viszonylag biztonságos szakmai bázist jelentenek az iskolai keretek között kimunkálható személyiségkultúra-program megvalósításához. Kedvező a helyzet a tekintetben, hogy a hazai pedagógusképző intézményekben kezdenek polgárjogot nyerni az önismereti foglalkozások.

II. CÉLKITŰZÉS

Az iskolarendszer minden fokán törekedni kell a személyiségkultúra megalapozására. Ehhez feltétel a diákok személyiségjogainak tiszteletben tartása, reális énképük kialakítása önismereti és önnevelési technikák felkínálásával.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A személyiségkultúra fejlesztése az óvodától a középiskolázás befejezéséig az alábbi területeket öleli föl:

a) filozófiai antropológiai, személyiségpszichológiai, antropometriai ismeretek aktualizálásával önismereti technikák megismerése;
b) szociálpszichológiai ismeretek aktualizálásával a csoportlét, a szerepvilág (presztízs, konfliktusok) megismerése az énképalakítás, az énideál kimunkálása érdekében.

1. A minisztérium feladatai

a) Olyan kutatásokat finanszíroz, amelyek személyiségközpontú pedagógiai gyakorlat kialakítását tűzik ki célul.
b) A már meglévő, kutatással igazolt vagy más európai országokban sikeresen működő személyiségközpontú pedagógiák terjesztését anyagilag támogatja.
c) Posztgraduális képzés keretében pedagógiai terapeuták képzését biztosítja. E forma pszichiátriai kurzus bevezetésével személyiségzavarok felmérésére és kezelésére készíti fel a hallgatókat.
d) Mentálhigiénés programok iskolai meghonosítása érdekében együttműködést kezdeményez a népjóléti tárcával, illetve az egészségügyi nevelés reprezentánsaival.
e) Pályázatokat ír ki a pedagógusképzésben alkalmazható pedagógiai programokra, amelyek az önismereti technikák képzésbe illesztésének változatait kínálják.
f) Kezdeményezi az úgynevezett osztályfőnöki tevékenység (osztályfőnöki óra) szerepének felülvizsgálatát, a megmerevedett osztályfőnöki tevékenység alternatív programokkal történő kiváltását és korszerűsítését olyképpen, hogy a hagyományos osztályfőnöki tevékenység középpontjába személyiségpszichológiai és szociálpszichológiai tudnivalók kerüljenek, ezzel is elősegítve az énképfejlesztés, az önművelés újragondolásának iskolai lehetőségeit.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Általános- és középiskolában alkalmazható önnevelési és önismereti technikákat dolgoznak ki, vagy adaptálják a meglévőket.
b) Továbbképzés révén biztosítják a pedagógusok számára önnevelési- és önismereti technikák elsajátítását, valamint személyiségközpontú pedagógiák megismerését.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

Mivel ez a probléma kizárólag szakmai természetű, a fenntartók lehetőségei e téren meglehetősen szűkösek. A legtöbb, amit megtehetnek, hogy a területükön működő iskolák közül — szakemberek megítélése alapján — kiemelten támogatják azokat, amelyek személyiségközpontú pedagógia alkalmazására törekszenek: az iskolában humánus légkör uralkodik, a tanulók reális énképpel rendelkeznek, motiváltak, egészségesek és magasszintű teljesítményekre képesek.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) A testület az igazgatóval együtt csak akkor tudja a személyiségkultúrára vonatkozó programját kialakítani, ha széleskörűen tájékozott az e téren rendelkezésre álló programkínálatról. Célszerű, ha az igazgató biztosítja kollégái számára az általuk kiválasztott területen a kellő mennyiségű továbbképzés lehetőségét.
b) A személyiségkultúra alakításának nélkülözhetetlen feltétele, hogy az iskolában humánus légkör, kulturált érintkezés, valamint esztétikus, otthonos, tiszta környezet vegye körül a tanulókat.
c) A tantestület kompetenciáját meghaladó személyiségbeli problémák kezelésére tanácsos iskolapszichológust foglalkoztatni. Szerencsés azonban, ha az iskolapszichológus tevékenysége nem szűkül le a gyerekek kezelésére, hanem a pedagógus kollégáinak továbbképzését is ellátja.
d) A kisiskolás korúak, a serdülők és az ifjúkorúak nevelése kevés szakszerűséggel történik a családokban. Ebből következik, hogy az iskola és a család között a

kapcsolat nem mindig a hozzáértésen alapul. Az iskolára várna ma a feladat, hogy a szülőket a családpedagógia kérdéseibe beavassa. Olyan légkört kellene biztosítani az iskolában a szülők számára, hogy nagy részük kedvet és felelősséget érezzen a saját gyermekével való igényes foglalkozáshoz. Amennyiben a család ebben nem lesz partnere az iskolának, az iskola erőfeszítése — egy igényes személyiségkultúra kialakítására — kilátástalanná válik.

Lásd még:

Alkotásra orientált (kreatológiai) kultúra megalapozása és fejlesztése
Az erkölcsi és az etikai kultúra megalapozása és fejlesztése
A mindennapi élet kultúrájának fejlesztése
Az érzelmi kultúra megalapozása és fejlesztése
A fegyelmezett, figyelmes, kritikai és toleráns magatartáskultúra fejlesztése
A tanulási-önművelési kultúra kialakítása

A tanulási-önművelési kultúra kialakítása

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A magyar pedagógiai gyakorlatban a tanulás, önművelés ügye évszázadokon át háttérbe szorult, az iskolai tevékenységek között a tanítást illette meg a privilegizált hely. Hisz a gyereket az iskolában "tanítják", "osztályozzák", "megbuktatják", "átengedik" anélkül, hogy a gyerekek tanulási folyamatait a pedagógusok alaposan értenék, definiálnák, összefüggéseiken elgondolkodnának.

Napjaink pedagógiai gyakorlata szinte teljesen figyelmen kívül hagyja a tanuláspszichológia elért eredményeit is. Nem számol a motoros, a szenzomotoros, a kognitív (verbális) és a szociális tanulásra jellemző szabályosságokkal és anomáliákkal.

Abban konszenzus van, hogy a tanulás minden fázisában perdöntő szerepe van a motivációnak. Az azonban kevésbé felismert, hogy a tanulási kudarcokat tekintve a kommunikáció nívója meghatározó szerepű.

Az egyéni érvényesülést segítő tanulási képességek kimunkálása mellett mulasztás terheli az iskolát az önművelés attitűdjének és képességeinek kiművelésében is. A gyerekek nagy hányada elveti a könyvet, hátat fordít a könyvtárnak, a színháznak, fintorog egy-egy múzeum- vagy kiállításlátogatás előtt, válogatás nélkül nézi a televízió műsorait, a videofilmeket. Az önálló tanulás, valamint a tervszerű önművelés képességeinek kimunkálását ma hazánkban elsősorban két alternatív program: a nyelvi, irodalmi és kommunikációs program valamint az értékközvetítő és képességfejlesztő program vállalja fel az általános iskolában. Ez azt jelenti, hogy a 6-14 éves gyerekek mindössze néhány százaléka részesül az egyéni érvényesülést segítő tanulási-önművelési képességeket fejlesztő oktatásban.

II. CÉLKITŰZÉS

A magyar oktatásügy rövid és hosszú távú feladata kell, hogy legyen az egyéni érvényesülést segítő tanulási-önművelési kultúra feltételeinek biztosítása, tanulási-önművelési programok széleskörű alkalmazása.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A tanulási-önművelési kultúra kialakítása az alábbi területekre terjed ki:

a) tanulásmódszertan az önálló tanulási képességek kialakításához;
b) tervszerű önművelési képességek kimunkálása;
   ba) könyv-, sajtóhasználat és könyvtárhasználat;
   bb) szelektív rádióhallgatás, televíziónézés;
   bc) művelődési és művészeti intézmények látogatása.

1. A minisztérium feladatai

a) Támogatja és finanszírozza azokat a programokat, amelyek — tantárgyaktól függetlenül is — a tervszerű önművelésre adnak lehetőséget a különböző iskolafokokon.
b) Nyilvántartja, majd nyomon követi, azokat a programokat, amelyek az önművelési kultúra fejlesztését hivatottak megoldani.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Tanári egyesületekkel, közművelődési intézményekkel kooperálva alternatív önművelési programokat dolgoznak ki.

b) Megszervezik és működtetik az alternatív önművelési programok szakmai propagandáját a szülők és pedagógusok körében.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Tájékozódnak — szakértők bevonásával — az általuk működtetett iskolákban a tanulási-önművelési kultúra színvonaláról.

b) Tájékozódnak a szaksajtó révén arról, hogy a tanulási-önművelési kultúra megalapozásához fejlesztőintézetek és az egyes iskolák milyen programkínálattal rendelkeznek.

c) Föltérképezik lakóhelyük önművelésre lehetőséget adó intézményeit, az intézmények programkínálatát, s ezekre felhívják a szülők és a gyerekek, illetve az iskolák figyelmét.

d) A fenntartásukban működő iskolák tanulói számára műveltségi vetélkedőket szerveznek.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) A tanulási-önművelési kultúra megalapozása és fejlesztése — szaktól és munkaszereptől függetlenül — a nevelőtestület valamennyi tagjának kitüntetett feladata.

b) Szükséges feltárni, hogy az iskola tanulási infrastruktúrája milyen mértékben gátja a tanulási-önművelési kultúra megalapozásának, fejlesztésének, milyen infrastruktúrát lehet biztosítani a sikeres tanulás, önművelés érdekében. Kitüntetett figyelemmel kell gyarapítani az iskolai könyvtár, sajtótár és hanglemeztár állományát.

Lásd még:

Alkotásra orientált (kreatológiai) kultúra megalapozása: tehetségkeresés, tehetségfejlesztés
Az anyanyelvi kommunikációs kultúra fejlesztése
A hátrányos helyzetű (leszakadó) családok gyermekeinek felzárkóztatása
Az információs kultúra megalapozása és fejlesztése
Az informatikai kultúra fejlesztése
A kognitív kultúra megalapozása és fejlesztése
A szabadidős kultúra megalapozása
Új enciklopédikus műveltség megalapozása és fejlesztése

A játékkultúra fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A mai magyar iskola intellektualizáló beállítottsága a "tudományosság elvén" kívül legfeljebb a művészeti foglalkozást, a sportot tűri meg programjában, de mindenképpen "komoly" feladatokat ellátó intézménynek tekinti magát. Ebben az iskolában nincs idő a játékra. Akkor sem, ha az iskolába kerülő hatévesek alapvető tevékenysége a játék. S az már föl sem merül, hogy a "homo ludens" továbbélésének garantálása a tízéves kor után is még az iskola feladata. A mai iskola a játékot öncélúnak tekinti. Figyelmen kívül hagyja a játék képességfejlesztő, motiváló, lelki egyensúlyt biztosító szerepét.

A játéknak az iskolából való kiszorításához a laikus közvélemény is támogatást nyújt. Ezen egyetértés eredményeként marad ki az iskolai tananyagból a kultúra egy sajátos szelete: az emberre nagyon is jellemző játék.

A játék olyan képesség-kibontakoztató, fantáziavezérelt tevékenység, mely — következménynélküliségénél fogva — nem kötelesség: így nem is követelhető. A játék sajátos szabadságszférát és szabadságtudatot jelent. A gyermekek világában — mivel még nem jutottak el a mindennapi élet önálló folytatásának fokára — a szubjektív szabadság szükségképpen nagyobb szerepet játszik. Számukra tehát a játék "természetes" életforma, az életre való előkészület nem tudatosított formája. Mindez egy gyermekhez igazított iskolaügy szempontjából nem jelent egyebet, mint azt, hogy — a "játék megengedése", a "játékos oktatás" mellett — a játéktanulásra, játékoktatásra is szükség van. Nemcsak az óvodában, hanem az általános- és a középfokú képzésben is.

II. CÉLKITŰZÉS

Szükséges olyan iskolai programok kidolgozása, amelyek magukba foglalják a játékkultúrát is. Egyrészt programok tartalmazzák a játékok különféle csoportjainak — életkorhoz igazított — oktatását. Másrészt pedig — nem egyetlen tantárgyba sűrítve — az iskola egészét át kell hogy szője a játék, mint motiváló tevékenység és mint a képességfejlesztés egyik lehetősége.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A játékkultúra fejlesztése a következő részprogramok kidolgozását igényli:

a) fantáziajátékok;
b) mimetikus (szerep)játékok;
c) szabályjátékok;
d) népi gyermekjátékok;
e) konstruáló játékok;
f) sportjátékok;
g) stratégiás játékok;
h) ünnepi játékok (liturgia, ceremónia).

1. A minisztérium feladatai

a) Pályázatot ír ki olyan pedagógiai programok készítésére — az általános iskola és a középiskola számára -, amelyek tartalmazzák a különféle játékcsoportok oktatását.
b) Olyan kutatásokat támogat, amelyek a játékpszichológia eredményeinek az oktatásban történő alkalmazási lehetőségeit vizsgálják.

c) Finanszírozza egy olyan játékstúdió létrehozását, amely az oktatásügyben használható, alkalmazható játékok összegyűjtésével, eszközök gyártásával, terjesztésével foglalkozik.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Pedagógiai kutatásokat indítanak orvos szakemberek bevonásával annak érdekében, hogy megtudhassuk: a játék, mint képességfejlesztő eszköz, tömeges iskolai alkalmazása miként hat a tanulóifjúság lelki egészségére.

b) Programokat dolgoznak ki a különböző játékcsoportok tanításához, különböző életkorú tanulók számára.

c) Játékterápia-programokat dolgoznak ki a nehezen kezelhető, pszichésen sérült tanulók számára az alsófokú oktatáshoz.

d) Továbbképzéseket szerveznek, amelyeken játékok oktatására, játékismeretre, valamint képességfejlesztő esetleg terápiás célú játékok alkalmazására készítik fel a pedagógusokat. E területen szaktanácsadást is vállalnak.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) A helyi játékszokások, népi gyermekjátékok összegyűjtését szorgalmazzák, s ösztönzik az iskolákat azok felhasználására.

b) Az esztétikus környezet kialakítása mellett segítséget nyújtanak mind az általános iskola, mind a középiskolák — életkornak megfelelő — játékeszközökkel való ellátásához.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Törekszenek olyan belső térszerkezet kialakítására, amely lehetőséget nyújt a tanulóknak a játékra is.

b) A helyi iskolai programba beépítik a helyi kultúra jellegzetes játékait, valamint a fejlesztőintézetek által kínált képességfejlesztő programokat (képességfejlesztő játékok, játékfélék oktatása).

c) Játékversenyeket szerveznek.

d) A lakóhely neves játékkészítőit (vagy a tágabb környezet) "játékmestereit" bevonják az iskolai életbe.

e) Programokat választanak ki helyi alkalmazásra. Szaktanácsadók folyamatos segítése mellett a játékterápiára felkészített pedagógusokkal törekszenek a pszichésen sérült, nehezen kezelhető gyerekek problémáinak csökkentésére.

Lásd még:
A művészeti kultúra megalapozása és fejlesztése
A szabadidős kultúra megalapozása
A testnevelési és sportkultúra fejlesztése

A szabadidős kultúra megalapozása

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A statisztikák szerint csökken a közművelődés szolgáltatásait igénybe vevők száma, viszont egyre többen vannak az aluljárókban és másutt unatkozó, randalírozó fiatalok, s egyre növekszik a gyermekkorú bűnözők száma is. Feltételezhetően a kriminalitás felé sodródó fiatalok egy része nem jutna erre a sorsra, ha időben gondoskodnánk arról, hogy szabadidejük eltöltésének lehetséges kulturált módjait a gyakorlatban megismerhessék és megkedvelhessék. A szabadidő-eltöltésre felkészíthetne egyrészt a család. Arról azonban tudjuk, hogy felnőtt tagjait többnyire a megélhetés feltételeinek előteremtése foglalja le. Felkészíthetne hát az iskola, amely azonban — hasonlóan a játékkultúrához — e területtől is távol tartja magát, mondván, nincs rá ideje. Az a kevés, amire vállalkozik, csak a gyerekek szűk csoportját érinti: szakkörök formájában biztosít szabadidős tevékenységet. Pedig az iskola — részben a tanítási időben — beépíthetné programjába a szabadidős tevékenységek jó részének megismertetését, s gondoskodhatna a tanulóifjúság ezirányú érdeklődésének szintentartásáról. Így csökkenthetné az elzüllő fiatalok számát.

A szabadidős kultúra kialakítása terén nem panaszkodhatunk tudáshiányra, két probléma mégis említésre érdemes. Attól önmagában aligha várhatjuk a szabadidős kultúra kialakulását (főleg tömeges méretekben), hogy fiataljainkat csupán megkínáljuk a választható programok széles skálájával. Szükséges az egyes tevékenységek kipróbálása, esetleg megtanulása, hogy a személy képességeinek, affinitásának megfelelően válasszon, s a vele való foglalkozás szokássá alakuljon. A szabadidős kultúra sikerét segíti az, ha kora gyermekkortól változatos játékokhoz szoktatják a gyerekeket, s ha az iskola gondoskodik a tanulók érdeklődésének folytonos tágításáról. Ha a széles körű szabadidős kultúra kialakítását 8 éves korig nem kezdi meg az iskola, kialakítása megjósolhatóan sok nehézséggel jár, s a kudarc is valószínűsíthető.

II. CÉLKITŰZÉS

Óvodáskorban kezdve, s a középiskolázás végén befejezve a közoktatásban résztvevőket fel kell készíteni a kulturált szabadidő-eltöltésre. E feladat egyik fele megoldható a játékkultúra-közvetítés révén. Másik részét a tantárgyi tanítás keretében, illetve az iskolában töltött szabadidőben célszerű megoldani.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

Iskolai keretek között legalább a következő szabadidős tevékenységek megismertetésére van lehetőség:

a) sport;
b) természetjárás;
c) könyvtárhasználat;
d) barkácsolás;
e) gyűjtés;
f) játékok (vö.: játékkultúra);
g) versenyek;

h) társas rendezvények;
i) számítógépkezelés,
j) színházlátogatás (színház, bábszínház, balett);
k) hangverseny-látogatás;
l) mozilátogatás;
m) múzeumlátogatás;
n) ünnepek, ünnepélyek.

1. A minisztérium feladatai

Kezdeményezi olyan részprogramok kidolgozását, amelyek illeszthetők bármely alternatív iskola programjához, s nélkülözhetetlenek a művelődéshez, a továbbtanuláshoz (pl.: könyvtárhasználat, számítógépkezelés).

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Programot dolgoznak ki iskolai alkalmazásra a kulturált szabadidőzés lehetséges tevékenységeinek tanításához.
b) Szaktanácsadó-hálózatot alakítanak ki a szabadidős kultúra iskolai elterjesztésének segítéséhez.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Szorgalmazzák olyan szabadidős programok rendszeres működtetését az iskoláikban, amelyek minden tanulót érintenek.
b) Segítséget nyújtanak az iskoláknak a kulturális és szabadidős szolgáltatásokhoz való hozzájutásban.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Folyamatos kapcsolatot tartanak fenn a lakóhelyükön vagy a szűkebb környezetükben lévő közművelődési és sportintézményekkel.
b) Helyi programjuk kialakításakor a szabadidős kultúra kialakítására is figyelmet fordítanak.
c) Folyamatosan vagy alkalmanként az egyes szabadidős tevékenységeket magas szinten művelő szülőket, helyi lakosokat, ismerősöket hívnak meg előadásra, foglalkozásvezetésre, bemutatóra.
d) Rendszeresen versenyeket rendeznek, s egyéb rendezvényeken biztosítják az azonos érdeklődésűek találkozását.

Lásd még:

A mindennapi élet kultúrájának fejlesztése
A hátrányos helyzetű (leszakadó) családok gyermekeinek felzárkóztatása
A humanizációs kultúra fejlesztése és a bűnmegelőzés pedagógiai programja
A játékkultúra fejlesztése
A művészeti kultúra megalapozása és fejlesztése
A testnevelési és sportkultúra fejlesztése

Az alkotásra orientált (kreatológiai) kultúra megalapozása: tehetségkeresés, tehetségfejlesztés

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A modern társadalmakban az iskola egyik legfőbb feladata (a család és a munkahely közreműködésével) a társadalom új munkaerejének képzése, s evvel együtt új embertőke termelése, valamint a társadalom kreatív kapacitásának megújítása. A magyar iskolarendszer e téren is funkciózavarokkal küzd, hiszen korábban nem volt "társadalmi megbízatása" a képesség- és tehetségfejlesztésre, következésképpen az embertőke termelésére és a kreativitás kibontakoztatására. Iskoláink a legrosszabb értelemben vett "tanuló iskolává" váltak, vagyis alapvetően a verbális, reproduktív tudást szorgalmazták. Ezt segítette pedagógusképzésünk is, hiszen nem kielégítően fejlesztették/fejlesztik a pedagógusok szaktárgyi képességeit, de méginkább azoknak a pedagógiai képességeknek a kiművelését hanyagolják el, amelyek szükségesek a tanulók képesség- és tehetségfejlesztéséhez. Ennek következtében — számos esetben — enyhén szólva alig tehetséges pedagógusra vár a tehetségek fölismerése, kibontakoztatása. Az ismeretcentrikus tantervek és tankönyvek is gátjai a tehetségfejlesztésnek, hiszen a tanulók verbális tudásának növelését teszik elsősorban lehetővé. A pedagógiai praxisban a tehetséges gyermekekről alkotott kép megegyezik a fejlett intellektuális képességekkel, kiváló verbális tudással és tájékozottsággal rendelkező eminens tanulóéval. E felfogás szerint a tehetségnek nincs, vagy alig van köze a szubjektív és objektív alkotásokhoz, az újat létrehozás problematikájához. Az iskola a gyermekalkotásoknak csak igen szűk körét ismeri el. Míg a képi, plasztikai alkotásokat preferálja, a művészeti alkotások egyéb lehetőségeit (így irodalmi, zenei produktumok létrehozását) és a tudományos alkotásokat legfeljebb a szakköri tevékenységek keretében tartja kivitelezhetőnek.

Iskoláink nem tudják kezelni a tehetségeket, főképp azok devianciája miatt. Sok pedagógus kimondottan tehetségellenes, a másságot devianciának minősíti, nem ismeri fel a kreatív gyerek megnyilvánulási jegyeit. Ahol mégis tudatosan megvalósul a tehetségfejlesztés (tehetséges pedagógusok révén), ott az általában egyoldalúan történik. A föl-fölbukkanó zenei-, matematikai-, sport-, artista- stb. tehetségeket korán speciális képzésben részesítik. Sőt olykor szeparálják is az ilyen gyerekeket "átlagos" tanulótársaiktól.

II. CÉLKITŰZÉS

Iskoláinkban meg kell teremteni a kreatív társadalmi létre való felkészítés feltételeit, melyek révén az iskolák tömegméretekben képessé válnak bevezetni tanítványaikat a szubjektív alkotások létrehozásának "titkaiba": lehetőséget kínálnak a kreatív technikák elsajátítására, a konstruktív csoportos és egyéni problémamegoldásra.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

Az alkotásra orientált (kreatológiai) kultúra megalapozása az alábbi területekre terjed ki:

a) alkotástani ismeretek közvetítése;
b) egyéni és csoportos alkotási technikák megtanítása;
c) kreatív szervezetek, alkotói életutak megismertetése.

1. A minisztérium feladatai

a) Alapot különít el olyan pályázatokra, amelyek a pedagógiai alkotások születését segítik elő. Ennek érdekében kísérleti iskolákat működtet, országos találkozók szervezését támogatja, s a produktumok megismertetése, népszerűsítése érdekében a szaksajtót is ellátja információval.

b) Együttműködve a pedagógusok társadalmi szervezeteivel olyan ösztöndíj-rendszer működtetését támogatja (vagy vállalja teljesen magára), amely a pedagógusok nem kimondottan pedagógiai jellegű alkotásaihoz teremti meg a kedvező társadalmi lehetőségeket, (pedagógusok ösztönzése képzőművészeti kiállításokon való részvételre, irodalmi művek publikálására; alkalmazott kutatásban való részvételre; kiemelkedő sport-teljesítmények elérésére stb.).

c) Szorgalmazza és támogatja olyan országos pályázati rendszer vagy versenyek folyamatos működtetését, amelyek a jelenlegi gyakorlatnál jóval szélesebb tevékenységkörben biztosítják kisgyermekkortól kezdve a tehetségek felkutatását és további segítését. Nemzetközi és kultúrdiplomáciai kapcsolatainak kihasználása révén külföldi versenyeken, pályázatokon való részvételhez segíti hozzá a megismert tehetségeket. Államközi egyezmények révén küldöldi ösztöndíjak elnyerését teszi lehetővé tehetséges gyerekek és fiatalok számára.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Szerepet vállalnak az alkotásra orientált (kreatológiai) kultúra közvetítésében, megszervezik a pedagógusok továbbképzését és a szaktanácsadást annak érdekében, hogy a pedagógusok fölkészültek legyenek az alkotástani ismeretek közvetítésében, s az egyéni és csoportos alkotási technikák elsajátíttatásában.

b) Megszervezik és működtetik azokat a továbképzéseket, tanfolyamokat, amelyek fölkészítik a pedagógusokat a pedagógiai alkotómunkára, a pedagógiai alkotásra.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Pályázatok kiírásával, versenyek szervezésével ösztönzik a fenntartásukban működő iskolák tanulóit és pedagógusait, hogy alkotásaikat a szűkebb vagy tágabb környezetükben bemutassák, publikussá tegyék.

b) Támogatják (anyagilag is) iskoláikat abban, hogy művészpedagógusokat, tudós tanárokat telepítsenek le, foglalkoztassanak.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Ahhoz, hogy a tanítók, tanárok képessé váljanak tanítványaikat alkotásra orientálni, olyan szemléletmód elsajátítására van szükségük, amely alkotásra való beállítódást, alkotó-innovatív légkört eredményez.

b) A pedagógusoknak el kell sajátítaniuk az alkotástani ismereteket és az egyéni és csoportos alkotási technikákat a sikeres és eredményes közvetítés feltételeként.

c) Nagy példák, alkotói életutak bemutatásával célszerű megismertetniük a gyerekekkel az alkotók teljesítményeit, konfliktusait azért, hogy az alkotás ne legyen számukra misztikus, hanem példa értékű, követhető és elérhető emberi teljesítményként és magatartásként lássák.

d) Érdemes az iskoláknak lehetőséget biztosítaniuk arra, hogy a gyerekek megismerhessék azokat a kreatív szervezeteket, amelyek az országban működnek.

Lásd még:

A művészeti kultúra megalapozása és fejlesztése
A személyiségkultúra megalapozása: az énképfejlesztés, önművelés programja
A tanulási-önművelési kultúra kialakítása
A tudományos gondolkodás fejlesztése, a tudománytani gondolkodás megalapozása

Az új enciklopédikus műveltség megalapozása és fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Közismert, hogy a tudomány és a művészetek fejlődése differenciálódás, specializálódás révén történik. Új művészeti ágak, új diszciplinák mutatkoznak be naponta a szaksajtóban. E tendencia a munkamegosztásban, a középfokú és felsőfokú szakképzésben szakosodásként, a szakemberszerep legitimációjaként nyer elismerést. A kultúra tehát mozaikokra hullott. A művészet, a tudomány, a jog, a gazdaság szakemberei nem értik egymást, a szakemberek és a nagyközönség közötti közvetítő szerepre a sajtó és az ismeretterjesztés emberei vállalkoznak. A pedagógiában a fenti problémák kiküszöbölésére integrált tárgyak életre hívását szorgalmazzák világszerte, így Magyarországon is. Ez utóbbi törekvés gyakran zátonyra fut, mivel az integráció úgy történik, hogy a tudáselemek és tudásrendszerek eredetét, keletkezési helyét (a diszciplínákat, a művészeti ágakat) figyelmen kívül hagyja, a határokat (tudományágakét, művészeti ágakét) el- és összemossa. Megfeledkezik ez a praxis arról, hogy csak azt lehet a fejekben integrálni, szintetizálni, ami differenciáltan, tehát elkülönülten is létezik. A próbálkozások eredménye, illetve eredménytelensége az, hogy napjainkban illuzorikusnak tűnik egy új enciklopédikus műveltség megalapozása.

Az új enciklopédikus műveltség megalapozásához a hazai didaktikai, tantárgypedagógiai és oktatástechnológiai tudás nem kínál elégséges szakmai alapot. A szakosodott, tehát csak a saját szakjának iskolai leképeződésére figyelő pedagógus nem tud, de nem is nagyon akar együttműködni más tanári szakmák képviselőivel, ezért nincs egyelőre esély arra, hogy az enciklopédikus műveltség megszerzéséhez szükséges információtárolási, -rendezési, -rendszerezési és kommunikálási képességeket kooperációs keretek között megalapozzuk az iskolában. E hiány miatt a pedagógusszakmának nincs tudása arról, hogy e tekintetben mely életkorban célszerű kezdeni az alapozó munkát. Az új enciklopédikus műveltség megalapozására irányuló fejlesztő munka a szakmai háttér hiánya következtében, sok bizonytalanságot rejt magában.

Az enciklopédikus műveltség megalapozása napjainkban rendkívül nehéz azért is, mert "polihisztorok pedig nincsenek" – jelszóval nagyon sokan hárítanak el olyan erőfeszítéseket, amelyek az enciklopédizmus feltámasztásának igényével lépnek föl. Egyedül a nagy műveltségű könyvtárosok, dokumentátorok, informatikusok, rendszerben gondolkodó szakemberek azok, akik támogatják az oktatási rendszer törekvéseit a rendszergondolkodás, illetve az enciklopédizmus felélesztésében.

II. CÉLKITŰZÉS

Amennyiben a kultúra szétesésének folyamatát az oktatásügy keretei között pedagógiai eszközökkel kívánjuk megakadályozni, föl kell vállalni az ezredforduló végére, hogy a kötelező tömegoktatás keretei között megteremtjük egy új enciklopédikus műveltség iskolai alapjait. Ehhez a rendszergondolkodás, az információkezelés és a kommunikációs technikák területén felhalmozott tudás iskolai adaptálása nyújthatja az eszközt.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

Az új enciklopédikus műveltség kialakításának megalapozása az alábbi területeken történhet iskolai keretek között:

a) információtároló és -visszakereső rendszerek;
b) a tudomány és a tudás rendszerei;
c) a rendszerelmélet, rendszertechnika és rendszerszemlélet;
d) a modellelmélet, a modellmódszer;
e) logika, illetve logikai rendszerek;
f) a szaknyelv elmélete, szakszövegalkotás, szakszövegolvasás.

1. A minisztérium feladatai

a) Szorgalmazza, hogy a rendszergondolkodás mint követelmény helyet kapjon, illetve megjelenjen a 16 éves életkorban belépő vizsgakövetelményekben.
b) Arról is gondoskodnia kell, hogy a szaknyelvkutatás és a szaknyelvhasználat igénye megjelenjen a követelményrendszerekben, így a vizsgakövetelményekben is.
c) Pályázatokat ír ki az enciklopédikus műveltséget reprezentáló taneszközrendszerek, programok készítésére.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Akciókutatásokat kell kezdeményezni annak tisztázására, hogy mely életkortól kezdődően alapozható meg a az enciklopédikus műveltség.
b) A tantervelméleti kutatások eredményeit elemzésnek érdemes alávetni abból a szempontból, hogy azok miként segítik, vagy akadályozzák az enciklopédikus műveltség kialakulását.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

Az önkormányzatok az enciklopédikus műveltséget, illetve a rendszergondolkodást azzal segíthetik, ha iskolánként lehetővé teszik igényes iskolai forrásközpontok létrejöttét, és ehhez információkereső rendszerek működtetését.

4. Az iskolák vállalható feladatai

Az enciklopédikus műveltség kialakítását sem tantárgyi koncentrációval, sem úgynevezett integrált tantárgyakkal önmagában nem lehet megoldani. Az egyes iskoláknak, kitüntetetten a középiskolázást felvállaló iskoláknak törekedniük kell arra, hogy az enciklopédikus műveltség terjesztésére kialakult programokat megismerjék, adaptálják, vagy maguk alkossanak hasonlót.

Lásd még:

Az anyanyelvi kommunikációs kultúra fejlesztése
Az információs kultúra megalapozása és fejlesztése
A matematikai kultúra fejlesztése
A művészeti kultúra megalapozása és fejlesztése
A szociológiai (társadalmi) kultúra megalapozása és fejlesztése
A tanulási-önművelési kultúra kialakítása
A természettudományos kultúra fejlesztése
A történelmi kultúra fejlesztése
A tudományos gondolkodás fejlesztése, a tudománytani gondolkodás megalapozása
A vallási kultúra megalapozása és fejlesztése
A világkultúra értékei iránti fogékonyság megalapozása és fejlesztése

AC) AZ AUTONÓM KULTÚRA FEJLESZTÉSE

A matematikai kultúra fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A mai magyar társadalomban a matematikai nevelés eredménye, a matematikai kultúra ellentmondásos képet mutat. Egyrészt világszerte ismertek és elismertek a matematikai tehetséggondozás módszerei, eredményei. Másrészt a teljes népesség matematikai kultúrája nem kielégítő, nagy szakadék tátong a matematikai tehetségnevelés színvonala és a közoktatásban folyó matematikai nevelés eredményessége között.

Az utóbbi 20-30 évben világszerte intenzíven folyó módszertani kutatások és matematikaoktatási reformtörekvések nyomán kialakultak azok a tudományosan megalapozott tanítási módszerek, amelyeknek alkalmazása igazolta, hogy minden ép tanuló számára kellő szinten elsajátíthatók a matematikai kultúra elemei, beleértve az elemi számolási készségeket is.

II. CÉLKITŰZÉS

Az új szemléletű, kutatásokkal megalapozott matematikatanítási program további tökéletesítése a cél, figyelembe véve a számolási képesség és az algoritmikus gondolkodás kifejlesztése iránti társadalmi igény kielégítését.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A matematikai kultúra fejlesztése a következő területekre terjed ki:

a) számtan, algebra;
b) halmazok, logika;
c) sorozatok, függvények, relációk;
d) mérések, geometria;
e) valószínűség, statisztika.

1. A minisztérium feladatai

a) Fejlesztéseket kezdeményez, és finanszírozza az új matematikai nevelési programokat.
b) Felkarol és megenged minden olyan kezdeményezést, amely a matematikai kultúra egyes területeinek tökéletesítésére irányul.
c) Anyagilag támogatja a matematikai tehetséggondozás, -fejlesztés egyes területeit (országos versenyek, Középiskolai Matematikai Lapok, nemzetközi diákolimpiák).
d) Információs bázist épít ki a tudományosan megalapozott, kipróbált, hatékony, széles körben ajánlható, meghatározott célú matematikai nevelési programok nyilvántartására.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Alternatív tanterveket és programokat dolgoznak ki a matematikai nevelésre, figyelembe véve a sajátos célokat, igényeket, feltételeket.

b) Figyelemmel kísérik és hasznosítják, adaptálják a matematikai nevelés külföldön bevált, hatékony, új eredményeit.
c) Együttműködnek az egyetemek, főiskolák matematikai neveléssel foglalkozó műhelyeivel, a tanáregyesületekkel a pedagógusjelöltek és pedagógusok korszerű, hatékony felkészítésében.
d) Megszervezik és működtetik az MKM által jóváhagyott alternatív matematikai nevelési programok szakmai propagandáját a szülők, az önkormányzatok, a pedagógusok körében.
e) Megszervezik a pedagógusok továbbképzését és a szaktanácsadást, tekintettel az egyes alternatív programokra.
f) Ösztönzik és javaslataikkal orientálják a szak- és tankönyvkiadást, a taneszközgyártást a hatékonyabb matematikai nevelés megvalósítása, a matematikai kultúra terjesztése érdekében.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Szakértők bevonásával tájékozódnak az iskoláikban a matematikai nevelés színvonaláról, eredményességéről.
b) Feltárják az iskola szűkebb és tágabb környezete által a matematikai kultúrával szemben támasztott speciális igényeket, ezt elemzik és közvetítik az iskola számára.
c) Helyi és regionális (városi, megyei) versenyek, szakkörök, szaktáborok szervezésével, szponzorálásával járulnak hozzá a tehetséggondozó munka eredményességéhez.
d) Biztosítják az iskolákban az eredményes matematikai nevelés infrastrukturális feltételeit (szakkönyvek, folyóiratok, zsebszámológépek, szaktantermi felszerelések, személyi számítógépek stb.).

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Tájékozódnak az iskola speciális hagyományainak megfelelő alternatív programok körében, és kiválasztják, illetve adaptálják a céljaiknak megfelelő programokat.
b) Biztosítják az eredményes matematikai neveléshez, a megfelelő programok megvalósításához szükséges infrastruktúrát (könyvek, folyóiratok, számítógépes programok, személyi számítógépek stb.), és kezdeményezik ezek minél teljesebb beszerzését.
c) Gondosan megtervezik a felzárkóztató, kompenzáló, foglalkozásokat az eredményes matematikai nevelés érdekében.
d) Az előírt vizsgák mellett átgondolt rendszerben, célszerű időpontokban diagnosztizáló felméréseket végeznek a matematikai nevelőmunka eredményességének figyelemmel kísérése céljából, és kidolgozzák a szükséges stratégiákat az eredmények alapján.
e) Az iskolai tehetségek felkutatására és fejlesztésükre iskolai matematikai versenyeket rendeznek, és ösztönzik a tanulókat az országos versenyekbe való bekapcsolódásra.

Lásd még:

A kognitív kultúra megalapozása és fejlesztése
Az informatikai kultúra fejlesztése
A tudományos gondolkodás fejlesztése, a tudománytani gondolkodás megalapozása

A kognitív kultúra megalapozása és fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A kognitív kultúra szókapcsolat egyelőre szokatlan a magyar pedagógiai közgondolkodásban. Ez annak ellenére úgy van, hogy a pszichológusok a század második felétől kezdődően szakmájuk kognitív forradalmáról beszélnek. A kognitív pszichológia alapvető célja az ember mint információfeldolgozó rendszer bemutatása, s ebből adódóan az emberben lejátszódó információáramlás és -feldolgozás folyamatainak megértése és leírása a számítógéptudomány által kimunkált fogalmak és modellek segítségével. A kognitív pszichológia kutatási területei az érzékeléstől a problémamegoldáson át a kreativitásig terjednek.

A magyar pedagógiai és pszichológiai irodalomban a kognitív pszichológia témái folyamatosan megjelentek, pedagógiai alkalmazásuk is napirenden volt. A problémamegoldó gondolkodás fejlesztése 20-30 éven át volt témája a legkülönbözőbb pedagógus-továbbképzéseknek. A tanulás és a tudás kérdéseit ismertető didaktikai munkák következetesen helyet szorítottak a kognitív típusú új kutatási eredmények bemutatásának. Ám nem történt meg a kognitív pszichológiai, fejlődéspszichológiai, informatikai, szemiotikai, kommunikációelméleti, nyelvfilozófiai kutatások révén fölhalmozódott információk rendszerezése, integrálása és metaszempontú elemzése, másként szólva a megismerés és a tudatosság összekapcsolása egy igényes alapozottságú tanulásmódszertani program kimunkálása érdekében.

II. CÉLKITŰZÉS

Törekedni kell olyan tudásmódszertani programok kidolgozására és elterjesztésére, amelyek már korai kisiskolás kortól az egyetemi tanulmányok befejezéséig segítik a tanulókat az iskolai tanulásban: az elsajátítandó tudás jellegének, reprezentációinak, típusainak a megértésében, kognitív teljesítményük fokozásában.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A kognitív kultúra megalapozása érdekében az alábbi részprogramok kimunkálása szükséges:

a) a tudás modelljei, illetve a tudásról való tudás;

b) tanulásmódszertan, illetve a tanulás tanulása.

1. A minisztériumi feladatai

a) Szorgalmazza a pedagógusképzésben a rendelkezésre álló teljes tanulásmódszertani tudás beépítését. Arra is javaslatot tesz, hogy a tudáselsajátítás, a tudástermelés gyakorlatában a pedagógusképzés minden hallgatója részesüljön, ne csupán a tudományos diákköri tevékenységekre jelentkezők.

b) Pályázatokat ír ki olyan pedagógiai és interdiszciplináris pedagógiai kutatásokra, amelyek a kognitív kultúra nívójának emeléséhez járulhatnak hozzá.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Pályázatokat írnak ki tanulásmódszertanok, illetve a tanulás tanulását segítő programok elkészítésére.

b) Akciókutatás keretében tisztázzák, hogy a tudás, illetve a tanulás tudatosítása milyen mértékben növeli a tanulók kognitív teljesítményét, valamint hogyan fokozza a tudásuk biztonságát, naprakészségét.
c) Továbbképzést szerveznek olyan pedagógusok számára, akik a kognitív kultúra iskolai megalapozásában fejlesztői szerepre vállalkoznak.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Olyan igényes alternatív pedagógiákat keresnek, amelyek a kognitív kultúra fejlesztésének lehetséges módjait integrálják magukba.
b) Ösztönzik iskoláik pedagógusait olyan továbbképzések elvégzésére, amelyek a tanulásmódszertan ma elsajátítható eredményeit és a hozzá kapcsolódó módszertani tudást közvetítik.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) A tanulókat is bevonva döntenek arról, hogy a tanulás, illetve a tudás tudatosítására készült programokat adaptálják-e, vagy maguk dolgoznak ki hasonlókat a helyi teendőkhöz alkalmazkodva.
b) Szakmai továbbképzés keretében célszerű napirendre tűzni a kognitív pedagógia különböző témáit.
c) Mind a lemaradó tanulók, mind a tehetségesek körében ajánlatos népszerűsíteni azokat a tanulási technikákat, amelyek az egyéni teljesítményeket garantáltan fokoznák. (Pl. gyorsolvasási technikák, memóriatréningek stb.)

Lásd még:

A filozófiai kultúra megalapozása és fejlesztése
Az információs kultúra megalapozása és fejlesztése
Az informatikai kultúra fejlesztése
A tanulási-önművelési kultúra kialakítása
A természettudományos kultúra fejlesztése
A tudományos gondolkodás fejlesztése, a tudománytani gondolkodás megalapozása
Új enciklopédikus műveltség megalapozása és fejlesztése

A természettudományos kultúra fejlesztése

FIZIKAI KULTÚRA

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Az 1963-as, de különösen az 1978-as tantervi reform a fizika tananyagát korszerűbbé, színvonalasabbá tette. A természettudományos kultúra (benne a fizika) eredményes tanítását igazolják az IEA-mérések, melyek szerint a 10-14 évesek korosztályában első, a 14-18 évesekében második helyet értünk el világviszonylatban.

A tárgy iskolai-társadalmi presztízse megfelelő, általában indokoltnak, sőt fontosnak tartják a fizikát. Problémát jelent viszont az, hogy kevés a tanítás során alkalmazott önálló tanulói tevékenység, s a tanulók munkáltatása sem kellő színvonalú sem a kísérletek, mérések végeztetése területén, sem a számításos feladatok végeztetésében.

II. CÉLKITŰZÉS

A fizikai kultúra kialakításának fő célkitűzése: az elért szint megőrzése, a tananyag zsúfoltságának csökkentése, linearitásának biztosítása, szükséges pontjainak korszerűsítése, illetve a tevékenységközpontúság fokozása.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A fizikai kultúra az alábbi részdiszciplínákra terjed ki:

a) mechanika;
b) hőtan;
c) elektromágnességtan;
d) atomfizika;
e) optika.

1. A minisztérium feladatai

a) Finanszírozza az új fizikatanítási programokat.
b) Felkarol és megenged minden olyan kezdeményezést, amely a fizikai kultúra egyes területeinek tökéletesítése érdekében születik.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Alternatívákat dolgoznak ki a fizika tanulásához.
b) Segítően közreműködnek a fizikai kultúra terjedését segítő tankönyv- és szakkönyvkiadásban és terjesztésben.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Tájékozódnak a szaksajtó révén arról, hogy a fizikai kultúra megújításában a fejlesztőintézetek, illetve az egyes iskolák milyen programkínálattal rendelkeznek.
b) Biztosítják az iskolák és a pedagógusok érdekeltségét a szociális és etnikai okokból lemaradók felzárkóztatásában.
c) Az önkormányzat felügyelete alatt működő iskolák tehetséges tanulói számára az

iskolaszékek közreműködésével vetélkedőket, versenyeket, s egyéni alkotást lehetővé tevő pályázatokat írnak ki a fizikai kultúra terjesztése érdekében.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Érdemes feltárni, hogy az egyes iskolák tanulási infrastruktúrája milyen mértékben gátja a fizikai kultúra kialakításának, milyen infrastruktúrát lehet biztosítani a sikeres tanulás érdekében. Kitüntetett figyelemmel kell felülvizsgálni és gyarapítani az iskolai könyv- és médiatár, valamint a szakszertár állományát.

b) A szaknyelvi (szakmai) kommunikációs kultúra fejlettsége összefüggést mutat az egyes tanulók teljesítményével, a lemaradás, a szelekció, a tehetségnevelés problémáival. Ezért: a tanulócsoportok létszámának megállapításában, az individuális programok szerint történő haladásban, a tanulási munkaformák (frontális, csoport, differenciált stb.) megtalálásában az egyes iskoláknak nagy rugalmasságot kell tanúsítaniuk.

KÉMIAI KULTÚRA

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Hazánkban a múlt század közepén alakult reáliskolákban tanítottak először kémiai ismereteket. Ezt megelőzően csak a természetrajz és a fizika keretén belül került sor kémia oktatására a gimnáziumokban. Az 1945 után született tantervekben már rendszeresen szerepelt a kémia, hol fokozottabb, hol kisebb hangsúllyal. A kémiai kultúra azonban csak töredékeiben jelent meg (és jelenik meg ma is) oktatási programjainkban. A kémia alkalmazásai egyoldalúan —a vegyipar felőli megközelítésben —szerepelnek programjainkban, a kémia történetének vagy a kémia árnyoldalai megismertetésének hiányáról nem is szólva. Ugyanúgy, mint a többi természettudományos tárgy esetében, a kémiatanítást segítő szakmai háttértudás, tapasztalat nem kevés. Ami hiányzik, az a kémiai kultúra töredékes közvetítéséből adódik. Így a kémiatörténet, a kémia alkalmazása, a kémia árnyoldalainak, "sokarcúságának" bemutatásához, megismertetéséhez nem áll rendelkezésünkre elegendő pedagógiai tapasztalat.

II. CÉLKITŰZÉS

A kémiai kultúra teljességét közvetítő programokat kell bevezetni mind az alapfokú, mind pedig a középfokú iskolákban. A személyiségstruktúra világkép dimenziója mellett e programoknak fel kell vállalniuk a motivációs bázis, a képességek, a magatartás és az énkép alakítását is.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A kémiai kultúra megalapozása és fejlesztése az alábbi területekre terjed ki:

a) általános kémia;
b) szervetlen kémia;
c) szerves kémia;
d) analitikai kémia;
e) a kémia alkalmazása (műszaki kémia, agrokémia, farmakológia stb.);
f) kémiatörténet;
g) a kémia problematikus területei.

1. A minisztérium feladatai

Biztosítja a kémiai kultúra teljességének közvetítését lehetővé tevő alternatív programok kidolgozását.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) A kémiai kultúra teljességének közvetítését lehetővé tevő programokat dolgoznak ki.
b) Szaktanácsadással, továbbképzéssel segítik az iskolák kémiatanítását.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) A szülők igényeinek megfelelő kémiatanítási program alkalmazására serkentik iskoláikat.
b) Segítséget nyújtanak az iskoláknak abban, hogy a pályaorientáció biztosítása érdekében olyan környékbeli vagy helyi intézményekkel (munkahelyekkel) tarthassanak rendszeres kapcsolatot, amelyek a kémia valamely ágának mélyebb ismeretét igénylik.

4) Az iskolák vállalható feladatai

A családok igényeit is kielégítő kémiaprogramot alkalmazzák. Ennek színvonalas működtetése érdekében biztosítják a tantárggyal foglalkozó pedagógusaik igényes továbbképzésének feltételeit.

BIOLÓGIAI KULTÚRA

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Biológiaoktatásunk kritikus pontja, hogy nem a biológiai kultúrát közvetíti, hanem tudományterületeket, amelyek a biológiai kultúra részeit jelentik. Az alkalmazott biológia (orvostudomány, ipari mikrobiológia, növénytermesztés, állattenyésztés stb.) eredményei, valamint a biológia története egyelőre mellőzött területe biológiaoktatásunknak.

A biológiai kultúra közvetítéséhez szükséges szakmai háttértudásunk, pedagógiai tapasztalatunk megfelelő. A biológiai tudományok művelői sokoldalú segítséget adtak az elmúlt évek során a pedagógusok továbbképzéséhez, a jobb minőségű, tartalmasabb tankönyvek kialakításához. Nagy hagyománya és számos eszköze van a biológiai kultúra közvetítésében az iskolán kívüli ismeretterjesztésnek is (a közművelődési intézmények tudományos ismeretterjesztő programjain, a népszerűsítő folyóiratokon át a televízió ismeretterjesztő műsoráig bezárólag), amelyeknek egy része adaptálható lenne az iskolában.

II. CÉLKITŰZÉS

Közoktatási rendszerünknek föl kell vállalnia a biológiai kultúra teljességének közvetítését a gyerekek alapfokú és középfokú iskolázásának folyamatában. Olyan programok kimunkálása szükséges, amelyek a fenti részterületek mindegyikét magukban foglalják, s az általános műveltség részeként helyet kapnak a 6-16 éves korú fiatalok iskolai oktatásában. Ez részben a meglévő programok kiegészítésével, részben pedig alternatív programok kimunkálásával érhető el.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A biológiai kultúra megalapozása és fejlesztése az alábbi területekre terjed ki:

a) általános biológia;
b) szerkezettan;
c) biokémia;
d) biofizika;
e) működéstan;
f) viszonyulástan;
g) fejlődéstan;
h) a biológia alkalmazásai;
i) biológiatörténet.

1. A minisztérium feladatai

Kiegészítő és alternatív biológiaprogramokat dolgoztat ki.

2. A fejlesztő intézetek szerepe

a) Kiegészítő és alternatív biológiai programokat és taneszközöket dolgoznak ki.
b) Szaktanácsadással, továbbképzésekkel segítik az iskolák biológiatanítását.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

Tájékozódnak a családok és a lakóhely igényeiről, s annak megfelelő szemléletű és tartalmú biológiaprogramot ajánlanak az iskolák testületeinek bevezetésre.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Kiválasztják az igényeiknek megfelelő programot. Alkalmazásához biztosítják a megfelelő gyakorlóterepet is (szertár, gyakorlókert, laboratórium, kisállatok stb.).
b) A valóságos környezetben való ismeretszerzéshez táborokat szerveznek a gyerekek számára.

Lásd még:

Embertani (antropológiai) kultúra megalapozása és fejlesztése
A filozófiai kultúra megalapozása és fejlesztése
A földrajzi kultúra megalapozása és fejlesztése
A földtudományi kultúra megalapozása és fejlesztése
Az informatikai kultúra megalapozása és fejlesztése
A kognitív kultúra megalapozása és fejlesztése
A kozmológiai kultúra megalapozása és fejlesztése
A matematikai kultúra megalapozása és fejlesztése
Az ökológiai kultúra megalapozása és fejlesztése
A technikai-technológiai kultúra megalapozása és fejlesztése
A tudományos gondolkodás fejlesztése, a tudománytani gondolkodás megalapozása

A földtudományi és energetikai kultúra megalapozása és fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Magyarországon az általános műveltségnek nem vált részévé a földtani, a földtudományi gondolkodás. Annak ellenére, hogy e tekintetben nemzetközileg is elismert eredményeink vannak. A földtudományok hagyományos anyagát (tektonika, földrengések, szeizmológia) az általános természeti földrajz "nyelte el". Tekintve, hogy energiaszegény ország vagyunk, az energiapolitikai gondok mindig elterelték a figyelmet arról a lehetőségről, hogy a földtudományi gondolkodás hazai eredményei hozzájárulhatnak egy geonómiai-jellegű kultúra elfogadtatásához, meghonosításához. A földtani kultúra birtokában nemcsak hazánk energetikai gondjait, bányászatának problémáit lehet jobban megérteni, hanem a világgazdaság problémáit is.

A földtani kultúra megalapozásához szükséges pedagógiai-szakmai háttértudás szűkös. Elsődleges forrás a két világháború között a gimnáziumokban és polgári iskolákban tanított Ásvány- és kőzettan c. tantárgy módszertana. Különleges értéke ennek az, hogy rámutatott, miként lehet a földtani kultúrát nagy motiváltság mellett a képességfejlesztés szolgálatába állítani.

II. CÉLKITŰZÉS

Szorgalmazni kell, hogy a földtudományi kultúra az általános természeti földrajz "fogságából" kiszabaduljon, s a részdiszciplínák (vulkanológia, hidrogeológia, geofizika stb.) új eredményeinek adaptálásával szülessen olyan szintetizáló tananyag, illetve program, amely az általános műveltségnek éppúgy része, mint például az állatrendszertan. A magyarországi földtani szakkönyvkiadás jó színvonalú és igen gazdag, a célkitűzés realizálásában támpont lehet.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A földtudományi és energetikai kultúra az alábbi területeket foglalja magába:

a) ásvány- és kőzettan;
b) földtörténet;
c) alkalmazott földtan: a mérnökgeológia alapjai, gátépítés, alapozás, alagútépítés;
d) energetika.

1. A minisztérium feladatai

a) Szorgalmazza, hogy a földtudományi (földtani) információk, "műveltségelemek" helyet kapjanak a 16 éves korban esedékes vizsgakövetelményekben.
b) Pályázatot ír ki fejlesztő programok készítésére a földtan, illetve energetika körében.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) A természettudományos kultúra kutató szakembereivel együttműködve összehasonlító pedagógiai vizsgálatot kezdeményeznek annak feltárására, hogy az európai kis

országok szakmai programjaiban milyen hely illeti meg a földtani és energetikai kultúrát.

b) Tanári egyesületekkel, a Magyar Állami Földtani Intézet pedagógiai kérdések iránt érdeklődő munkatársaival karöltve alternatív programot készítenek el és kínálnak föl a magyar iskolaügy, de legalább a középiskolák számára.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Tájékozódnak a programpiacon, s az érintett iskoláknak ajánlják a földtudományi kultúra terjesztését szolgáló program bevezetését, alkalmazását.

b) Segítséget nyújtanak az iskoláknak abban, hogy tanulóik táborokban vagy az ezzel foglalkozó intézményekben terepmunkát végezhessenek, beleláthassanak a földtudományi kutatómunkába. Ezt az intézmények közötti kapcsolatteremtés, valamint szakemberek meghívásával biztosíthatják.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Tekintve, hogy a földtani szemlélet háttérbe szorult az utóbbi évek oktatási gyakorlatában, az iskoláknak helyileg kell megfontolniuk, hogy a probléma megoldására milyen stratégiát dolgoznak ki.

b) Az önkormányzatokkal, iskolaszékekkel együttműködve célszerű feldolgozni (megtervezni), hogy az iskola környéke miként alkalmas arra, hogy a tanulók ott földtani jellegű terepmunkát végezhessenek.

c) Az iskolai kirándulások tervezése és szervezése során indokolt külön földtudományi és energetikai típusú programot kezdeményezni.

Lásd még:

A gazdálkodási kultúra megalapozása és a vállalkozói magatartás fejlesztése
A földrajzi kultúra megalapozása és fejlesztése
A globális problémák (globalisztika) iránti fogékonyság megalapozása és fejlesztése
A kozmológiai kultúra megalapozása és fejlesztése
Az ökológiai kultúra megalapozása és fejlesztése
A tájkultúra megalapozása és fejlesztése
A technikai-technológiai kultúra fejlesztése
A természettudományos kultúra fejlesztése

A földrajzi kultúra megalapozása és fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A földrajz (geográfia) a földi környezetre vonatkozó természeti-gazdasági ismeretek összességét jelenti a geográfus kutatók fölfogása szerint. (Természetesen van árnyaltabb tárgymeghatározás is.) Eszerint a földrajz tárgyköre a térbelileg változatos földfelszín jellegének — természet és társadalom alkotta formák, jelenségek és folyamatok — pontos, rendszerelvű leírása, osztályozása és magyarázása. A földrajz a pontos, rendszerelvű leírást, osztályozást, magyarázatot számtalan részdiszciplína (geomorfológia, klimatológia, hidrogeográfia, népességföldrajz stb.), illetve kutatás eredményeinek szintézisbe foglalásával produkálja. E szintézisek jelentik a forrását annak a tanítási-tanulási tevékenységnek, amelyből a mindennapi értelemben vett földrajzi kultúra kialakul a földrajzoktatás és a földrajzi tárgyú ismeretterjesztés következtében. A geográfus szakma tudatosan vállalja — a kutatói feladatok mellett — a kulturális (tájékoztató, közvetítő) szerepkört is a mindenkori hon- és földismeret tanításában.

A földrajzi kultúra elsajátításához eddig felhalmozódott pedagógiai háttértudás elavult. Legkevesebbet arról tudunk, hogy miként oldható meg a képességfejlesztő földrajztanítás, miként szorítható vissza a földrajztanulás verbalizmusa, sematizmusa. A földrajztanulásban a képességfejlesztő jelleg valószínű azáltal oldható meg, ha sikerül adaptálni a földrajz háttéranyagát jelentő részdiszciplínák kutatási módszereit, továbbá a kommunikációkutatás és a szemiotika új eredményeit.

Az iskolákat körülvevő laikus közvélemény évtizdeken át nem észlelte a földrajztanítás válsághelyzetét. Csak a politikai rendszerváltás irányította a figyelmet a földrajztanítás kritikus pontjaira. A kritikus helyzet fölszámolása érdekében tehát mozgósíthatónak látszik a szakemberek nagy hányada.

II. CÉLKITŰZÉS

A földrajzi kultúra megalapozására szerveződött hagyományos tananyagot, tankönyveket teljes egészében és mielőbb ki kell vonni a forgalomból, és a geográfia körébe sorolt részdiszciplínák új kutatási eredményeinek felhasználásával olyan új típusú és szemléletű tantárgyi irányokat, tananyagokat kell szerkeszteni, amelyek hozzájárulnak:

a) a földtudományi (geonómiai) kultúra,
b) a tájkultúra,
c) a Magyarország-ismeret,
d) a térben és időben realizálódó nemzetközi kapcsolatok kultúrája,
e) az idegenforgalmi kultúra,
f) és a mainál szűkebb értelemben vett földrajzi kultúra megalapozásához.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A földrajzi kultúra megalapozása, fejlesztése az alábbi területekre tagolódik:

a) általános földrajz (általános természet- és általános társadalom-, illetve gazdaságföldrajz) a területi-övezetességi eloszlási elv alapján;
b) regionális földrajz (természet-, társadalom-, illetve gazdaságföldrajz);

c) geodézia és térképészet (távérzékelés-űrfelvételek, kartogramok, diagramok, nemzetközi térképészeti tezaurusz).

1. A minisztérium feladatai

a) Sürgősen kezdeményezi az elavult földrajzi tankönyvek kicserélését. Ezért pályázatot ír ki. Fejlesztési programokat rendel kutatóintézetektől, fejlesztőintézetektől.

b) Elfogadásra előkészítteti azokat az alternatív könyveket, programokat, taneszközöket, amelyek a tudományosság, valamint az életszerűség igényeinek megfelelnek.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Programokat dolgoznak ki és ajánlanak föl a kipróbálásuk után bevezetésre.

b) A földrajztudomány kutatási eredményeinek folyamatos adaptálására akcióprogramot dolgoznak ki geográfusok bevonásával.

c) A földrajztanításban érintett tanári testületekkel, a Földrajzdutományi Társasággal karöltve akciót kezdeményeznek innovációs folyamatok indítására: tudatosítják a földrajztanítás állapotát, a szakmai feladatok megoldása érdekében propagandát fejtenek ki.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Szakértők bevonásával tájékozódnak az általuk működtetett iskolákban a földrajzi kultúra színvonaláról, a földrajztanulást akadályozó körülményekről, a feltételek hiányáról és rendezésük lehetséges módjáról.

b) A rendelkezésükre álló programkínálat alapján együttműködnek az iskolákkal abban, hogy a választott alternatív program helyi adaptációjában a helyi földrajzi környezet értékelt tényezői, statisztikailag korrekt adatai milyen mértékben kerüljenek "beépítésre".

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Az egyes iskolákban testületi szinten tudatosítani érdemes a földrajzoktatás helyzetét, melyet két körülmény idézett elő: a gazdaságföldrajz átpolitizáltsága, továbbá az, hogy a földrajztanítás késlekedett a geográfiai kutatási eredmények feldolgozásával.

b) A verbalizmust felfüggeszteni szándékozó, a képességfejlesztést a földrajztanítás középpontjába állító pedagógiai szándékok kivitelezése igen körültekintő teammunkát és kooperációt feltételez, ezért kikerülhetetlen és elodázhatatlan a matematika-, fizika-, kémia-, biológia- és történelemtanárokkal való folyamatos konzultáció, folyamatos kooperáció.

Lásd még:

A földtudományi és energetikai kultúra megalapozása és fejlesztése
A globális problémák (globalisztika) iránti fogékonyság megalapozása és fejlesztése
A kozmológiai kultúra megalapozása és fejlesztése
Magyarország-ismeret és a nemzetközi kapcsolatok kultúrájának megalapozása
A tájkultúra megalapozása és fejlesztése
A természettudományos kultúra fejlesztése
A világkultúra értékei iránti fogékonyság megalapozása és fejlesztése

A kozmológiai kultúra megalapozása és fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A kozmosz korszakát éljük. Az űrhajózás és az űrkutatás mindennapjaink eseménye. Ám tudományosan és filozófiailag megalapozott kozmológiai kultúráról nem beszélhetünk. Az ezt megalapozó kutatások (kozmológia, kozmogónia, asztrofizika, űrkutatás) nem tudtak méltó helyet kivívni maguknak az iskolai oktatásban. Vagy az általános természeti földrajz, vagy a fizika keretei között került sor tanításukra.

A kisgyermekeket — éppúgy mint a serdülőket — a világegyetem, a kozmosz, az űrhajózás érdekli. A planetáriumok, csillagvizsgálók nyitva állnak az iskolások előtt. A világegyetem megismeréséhez olyannyira fontos modellek vizuális megjelenítését a video- és informatikai kultúra segítheti. A hazai és a külföldi szak- és ismeretterjesztő könyvpiac — a témát illetően — lassan utoléri önmagát.

A kozmoszra vonatkzó kultúra terjesztésének nincsenek ellenzői Magyarországon, a környezet tehát nem közömbös. Az iskolák mégis eléggé magukra maradnak az univerzumra vonatkozó problematika feldolgozásában. Egyrészt azért, mert csillagászok, természetfilozófusok és teológusok párbeszéde nélkül az iskolaügy nem reménykedhet a kozmológiai kultúra terjedésében, mivel a kozmoszra vonatkozó felfogások és nézetek kiolthatják egymást. Másrészt azért, mert maga a környezet és az iskola is meglehetősen dialógusképtelen a kozmoszra vonatkozó kultúrát illetően.

II. CÉLKITŰZÉS

Határozottan törekedni kell arra, hogy — kisiskolás kortól az érettségiig, — megteremtsük a kozmikus kultúra terjedésének, megértésének és elsajátításának feltételeit. El kell érni, hogy a kozmoszra vonatkozó tudás ne csupán publicisztikai szenzáció legyen, hanem az általános műveltség része is.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A kozmológiai kultúra megalapozása és fejlesztése az alábbi területekre különül el:

a) a Naprendszer és megismerésének módszerei;
b) az Univerzum és megismerése: kozmológiai modellek;
c) csillagászattörténet;
d) a Kozmosz és a vallásos szemlélet;
e) űrkutatás a Föld szolgálatában, űrkutatás a Kozmosz megismerésének szolgálatában.

1. A minisztérium feladatai

a) Szorgalmazza, hogy a kozmológiai kultúra részterületei (kozmológiai modellek, csillagászattörténet, űrkutatás) helyet kapjanak a követelményrendszerekben, kitüntetetten a 16 éves korú ifjúság vizsgáiban.
b) Fejlesztéseket kezdeményez, pályázatokat ír ki a kozmológiai kultúra iskolai megalapozása és terjesztése érdekében.
c) A csillagász és az űrkutató szakma jeleseivel megkísérlik tisztázni, hogy hosszabb távon melyek azok a leglényegesebb információk, szemléletmódok és metodikák,

amelyek segíthetik az egyes személyt a kozmikus korban történő, szorongásmentes és mégis kompetens lét megteremtésében.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Nemzetközi kitekintéssel föltárják, miként alakul a kozmológiai kultúra ügye az űrkutatásban mélyen érintett, illetve az űrkutatásból kevesebb részt vállaló kisebb országok "átlag állampolgára" szemszögéből.

b) A csillagászati ismeretterjesztésben nagy tapasztalattal rendelkező szakemberek közreműködésével fejlesztő programokat dolgoztatnak ki.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

Amennyiben a kozmológiai kultúra biztosítását fontosnak tartják iskoláikban, segítséget nyújtanak hatékony program keresésében, valamint az alkalmazás feltételeinek megteremtésében: pedagógusok továbbképzése, gyerekek utaztatása stb.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Iskolánként tisztázni érdemes, hogy a kozmológiai kultúra megalapozásához és terjesztéséhez milyen infrastruktúrára, hardware-re és software-re van szükség.

b) Továbbképzéseket célszerű kezdeményezni teológusok és természetfilozófusok közreműködésével a kozmoszra vonatkozó, eddig felhalmozott tudás áttekintésére, értelmezésére.

c) Az iskolánként vállalt kozmológiai program realizálása érdekében külön-külön tisztázandó, milyen szerepeket kap abban a matematikatanítás és a fizikatanítás.

Lásd még:

A filozófiai kultúra megalapozása és fejlesztése
A földtudományi és energetikai kultúra megalapozása és fejlesztése
A földrajzi kultúra megalapozása és fejlesztése
A globális problémák (globalisztika) iránti fogékonyság megalapozása és fejlesztése
A természettudományos kultúra fejlesztése
A vallási kultúra megalapozása és fejlesztése

A tudományos gondolkodás fejlesztése, a tudománytani gondolkodás megalapozása

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A magyar közoktatás gyakorlatában sem a tudományos gondolkodás fejlesztésére, sem a tudománytani szemléletmód megalapozására nem kerülhetett sor az elmúlt évtizedek során. E sommás megállapítás alól csupán néhány elitgimnázium néhány magasan kvalifikált tanára és tanulója a kivétel. Nem arról van szó, hogy a többi iskolafokokon, illetve iskolákban tudománytalan ismereteket tanítottak volna, inkább arról, hogy az iskola csak lezárt tudományos ismeretek közlését vállalta föl a hazánkban honos didaktikai fölfogás értelmében. Az iskola a tudományból csupán a végterméket mutatja be, az ahhoz vezető utat a "tudománycsinálás", az "ismerettermelés" menetét, módszertanát, intézményi és személyes hátterét figyelmen kívül hagyja. Tantárgyakban gondolkodtat és nem tudományterületekben. Nem tudja megmutatni, hogy a tudomány új eredményei — mint az alapkutatás eredményei — hogyan serkentik újabb és újabb műszaki, agrár vagy orvosi problémák megoldására az ún. alkalmazott tudományokat. S azzal is adós, hogy az alkalmazott kutatás az új technológiákon keresztül miként válik árukategóriává, a gazdasági élet szereplőjévé: tehát a nemzetközi licence- és know-how-kereskedelem, a szabadalomkutatás, a jogvédelem tárgyává.

Tanítási kísérletek bizonyítják: a gyerekek nyitottak a tudomány kérdéseire, ha értik azt a problematikát, amit a tudománynak meg kell oldania, ha látják a tudományos ismerettermelés folyamatát, ha számukra a tudományt nem misztifikáljuk, hanem életközelbe hozzuk; ha fölismerik, hogyan viszonyul a tudományos "termék", a született új ismeret a tantárgyhoz; ha rájönnek,hogy a tudomány eredményeiből hogyan válogat, szemelget a tankönyvíró; ha tudományos folyóiratokat — a művészeti folyóiratokhoz hasonlóan — kezükbe adunk; ha kutatókkal találkozhatnak; ha ellátogathatnak egy-egy kutatólaboratóriumba; ha látják a könyvkereskedelem révén realizálódó tudományos információpiacot; ha érdekeltté tesszük őket a tudományos népszerűsítő előadások befogadásában, a tömegtájékoztatás tudományos élettel kapcsolatos híreinek megértésében és feldolgozásában. Elengedhetetlen annak a tudatosítása a gyerekek körében, hogy mindaz, amit tanulnak, vagy a mindennapi tapasztalat általánosítása, vagy pedig hajdan volt tudományos problémák megoldása. De azt is tudniok kell, hogy napjainkban is számtalan tudományos probléma megoldatlan, amelyek megoldásán kutatók sokasága dolgozik. S azt is tudatosítani lehet, melyek azok a problémák, amelyek fölmerültek, de még nem kutatják, továbbá melyek azok a a megoldásválaszok, amelyek egyelőre hipotézisek, tehát igazolatlanok.

A tudomány tanulásának, a tudományos alkotásra nevelésnek a szülők körében nincsenek ellenzői. Nem bizonyos azonban, hogy a kutatóintézetek szívesen veszik műhelytitkaik kiadását, a "tudománycsinálásba" történő bepillantást.

II. CÉLKITŰZÉS

A tudományt nemcsak a felsőoktatásban, hanem már az általánosan képző iskolákban is a maga teljes létében, rendszerében indokolt bemutatni, tehát mint intézményrendszert, mint módszert, mint eredményrendszert, mint információs rendszert, mint

egyedi és kollektív alkotások rendszerét, de úgy is, mint erkölcsi problematikát, tehát értéktermelő, de potenciálisan értékromboló tevékenységet is.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A tervezett célkitűzés az alábbi részprogramok révén realizálható:

a) a tudományos kutatás menete: problémaelmélet, hipotéziselmélet, igazolás;
b) tudományrendszertan;
c) a tudomány és a kutatás szervezet- és intézményrendszere;
d) a tudomány információrendszere: műfajok, tudományos sajtó;
e) tudomány és innováció;
f) tudománytörténet.

1. A minisztérium feladatai

a) Szorgalmaznia szükséges, hogy a majdani standard érettségi tartalmazza a tudomány létére vonatkozó alapvető követelményeket.
b) Kutatásokat finanszíroz a tudománytani gondolkodást segítő programok kifejlesztésére.
c) Támogat minden innovációt, amely akár a tudománytani, akár a tudománytörténeti programok fejlesztésére és terjesztésére irányul.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Összehasonlító pedagógiai kutatásokat indítanak a tudománytani (elméleti, rendszertani, történeti) programok nemzetközi helyzetének áttekintésére.
b) Programok kidolgozását kezdeményezik, vagy külföldön készült programok adaptálását végzik el.
c) Továbbképzést szerveznek és szaktanácsadást vállalnak a tudományoktatás elősegítésére.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Szorgalmazzák, hogy a fenntartásukban működő iskolák versenyekkel, pályázatok révén, illetve szakszerű mérésekkel keressék a tehetséges, a tudományok iránt érdeklődő gyerekeket.
b) Helyi ösztöndíjrendszert működtetnek, hogy a tehetséges gyerekek speciális képzését elősegítsék.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Döntenek arról, hogy a programkínálatból mely programok adaptálását vállalják.
b) A tehetséges, tudományos alkotással ismerkedő és foglalkozó tanulók számára új tanulásszervezési módszereket gondolnak végig.

Lásd még:

Alkotásra orientált (kreatológiai) kultúra megalapozása: tehetségkeresés, tehetségfejlesztés
A filozófiai kultúra megalapozása és fejlesztése
Az információs kultúra megalapozása és fejlesztése
A kognitív kultúra megalapozása és fejlesztése
A matematikai kultúra fejlesztése
A szellemi kultúra reahbilitálása és megalapozása
A természettudományos kultúra fejlesztése
Új enciklopédikus műveltség megalapozása és fejlesztése

A művészeti kultúra megalapozása és fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Annak ellenére, hogy a művészeti-esztétikai nevelés elmélete a magyar pedagógiában a nevelés hagyományos területeihez (érzelmi, erkölcsi neveléshez) viszonyítva kidolgozottabb, a pedagógiai gyakorlatban mégsem tudott szerepének, súlyának és fontosságának megfelelően teret hódítani. A művészeti kultúra megalapozására hivatott tantárgyak közül az irodalom a legpreferáltabb. Mellék- és készségtárgynak bélyegezve tanítják az ének-zenét és a rajzot. S a művészeti ágak nagy része (mint például a bábművészet vagy a mozgásművészet) az iskola falain kívül rekedt.

A művészeti kultúra megalapozásában nem jelenthet megoldást a tagozatos (ének-zenei, rajzi) osztályok, fakultációk, vagy a zeneiskolai hálózat működtetése sem, hiszen a gyerekek nagyobb hányadát kirekeszti a művészetek tanulásából.

A fentiek mellett a művészeti kultúra megalapozását és fejlesztését az infrastrukturális feltételek hiánya is akadályozza. Hiszen műhelyekre, szerszámokra, anyagokra, berendezésekre, hangszerekre, előadó- és kiállítóterekre lenne szükség tömeges méretekben. A művészeti kultúra közvetítésének személyi feltételei sem adottak: nincsenek felkészült bábtanárok, tánctanárok, pantomimtanárok stb.

Az iskolai pedagógiai gyakorlat fent leírt "nyomorúságát" a közművelődés próbálta kompenzálni az amatőr gyermek és felnőtt művészeti mozgalmak révén, de anyagi források elapadása miatt őket is a leépülés veszélye fenyegeti.

Az óvodai nevelésben még szinte minden művészeti ág jelen van. Az esztétikai magatartáshoz — az alkotáshoz és befogadáshoz — szükséges képességek és attitűdök alakítása játékos, tevékenykedtető módon történik. A képességek fejlesztése révén történő művészeti nevelést az iskolában sem célszerű abbahagyni, s felváltani a passzív-receptív jellegű tevékenységekkel. Az iskola lenne arra hivatott, hogy a "természet adta" képességeket megőrizze és továbbfejlessze. Természetesen nem azt feltételezve, hogy minden gyerekből majdan művész válik. Azonban ha valaki tehetséges, feltétlenül tanácsos elmélyülnie egy-egy területen. S ha valaki hátrányos helyzetű, akkor egy-egy művészeti ág alapos elsajátítása talán segítheti őt a "talpon maradásban", énképe stabilizálódásában. Az ilyen művészeti nevelés módszerei nincsenek még kellőképpen kidolgozva. Nem áll rendelkezésünkre egységes művészetpedagógiai koncepció, csupán résztudások vannak (elsősorban zenepedagógiából, a többi művészeti ágban jóval hátrább tartunk).

II. CÉLKITŰZÉS

Elidegenedett világunkban a művészetbe való kapaszkodás az, ami az egyes embereknek menedéket nyújthat. Ezért a minőségi megújulást célul kitűző pedagógiai gyakorlatnak hitet kell tennie nemcsak a tudományra építő tudás elsajátíttatása, hanem az esztétikai-művészeti kultúra minél szélesebb körének közvetítése mellett is. S meg kell valósítani, hogy a tudományos és a művészeti kultúra egyensúlyba kerüljön közoktatási rendszerünkben.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A művészeti kultúra megalapozása és fejlesztése az alábbi területeket jelenti:
a) irodalom és irodalomtörténet;
b) drámajáték-színházművészet;
c) bábozás-bábművészet;
d) ének- és zeneművészet: zenetörténet;
e) képzőművészetek (plasztikai művészetek, rajz, festészet, grafika);
f) iparművészet és design;
g) építészet, műemlékvédelem;
h) területrendezés, városépítés, kertépítés;
i) fotóművészet;
j) film- és videoművészet;
k) táncművészet;
l) művészetesztétika;
m) művészettörténet;

A minisztérium, a fejlesztőintézetek, az iskolafenntartók és az iskolák teendőit az egyes művészeti területeknél írjuk le.

Lásd még:

Alkotásra orientált (kreatológiai) kultúra megalapozása: tehetségkeresés, tehetségfejlesztés
Az anyanyelvi kommunikációs kultúra fejlesztése
Az érzelmi kultúra megalapozása és fejlesztése
A humanizációs kultúra fejlesztése és a bűnmegelőzés pedagógiai programja
A játékkultúra fejlesztése
A szabadidős kultúra megalapozása
A magyarságkép és a nemzeti identitás kialakítása és fejlesztése

A művészettudományi kultúra megalapozása és fejlesztése

ESZTÉTIKA

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Annak ellenére, hogy az esztétikai nevelést évtizedek óta mint a "nevelés egyik fő feladatát" határozta meg oktatásügyünk, magát az esztétikát, azaz az esztétikum törvényszerűségeivel foglalkozó diszciplínát meglehetősen mellőzte. Napjainkban mint fakultatív tantárgy kapott helyet az esztétika a gimnáziumok 3-4. osztályában. Az esztétikum világának teljességre törekvő áttekintését és elemzését fölvállaló esztétika programmal azonban mind a mai napig nem rendelkezünk.

II. CÉLKITŰZÉS

Lehetővé kell tenni, hogy a művészet egészére vonatkozó általános törvényekkel, valamint a művészeten kívüli esztétikum problémáival foglalkozó általános esztétika helyet kapjon közoktatási rendszerünkben — lehetőleg a középiskolázás utolsó két évében — az ágazati esztétikákkal, valamint az esztétikatörténettel együtt.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

Az esztétika oktatása az alábbi területekre terjed ki:

a) általános esztétika;
b) ágazati esztétika (irodalomesztétika, zeneesztétika, képzőművészet-esztétika, színházesztétika, filmesztétika);
c) esztétikatörténet.

1. A minisztérium feladatai

a) Fejlesztéseket kezdeményez, és finanszírozza az általános esztétika, az ágazati esztétikák, valamint az esztétikatörténet tanulását segítő programokat.
b) Megrendelésekkel serkenti az esztétika közvetítését segítő taneszközök fejlesztését és gyártását.

2. A fejlesztőintézetekek szerepe

a) Esztétikaprogramokat dolgoznak ki.
b) Szaktanácsadással, továbbképzéssel segítik az iskolák esztétikaoktatását.
c) Közreműködnek az esztétikaoktatást segítő tankönyv- és szakkönyvkiadásban és terjesztésben.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Támogatják azokat az iskolákat, amelyek az esztétika minél nagyobb területét beemelik oktatási programjukba.
b) Pénzalap elkülönítésével biztosítják az ágazati esztétikák oktatásához szükséges infrastrukturális feltételeket.

4. Az iskolák szerepe

a) Föltárják, hogy milyen infrastruktúrát igényel az esztétika oktatása. A hiányzó tárgyi feltételek anyagi forrásait pályázat vagy vállalkozás révén, illetve helyi forrásból biztosítják.

b) Gondoskodnak hozzáértő esztétikatanárról, biztosítják a továbbképzését.

A MŰVÉSZETEK TÖRTÉNETE

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A művészetek történetének tanítása — a művészetek kialakulásának és fejlődésének megismertetése — ha nem is önálló tantárgyi keretben és valamennyi művészeti ágat érintve, de helyet kapott iskolarendszerünkben. Művészettörténeti elemeket tartalmazott az utóbbi évtizedekben a különböző iskolatípusokban a történelemtanítás, az irodalom, az ének-zene és az idegen nyelvek tanítása (régebben különösen a latin és a görög tanítása), a rajz, illetve a középiskolai rajz- és műalkotáselemzés. Az utóbbi években a gimnáziumok 3-4. osztályában fakultatív tárgyként választható a művészettörténet, azaz a képzőművészetek története. Azoknak a művészeti ágaknak, amelyeknek nincs tantárgyiasult megfelelője közoktatási rendszerünkben (mint például a film, a fotó, a drámajáték, a bábjáték), történetük is az iskola falain kívül rekedt, vagy csak kísérleti programok keretei között lelhető fel. Ennek közvetkeztében pedagógiai tapasztalat, szakmai háttértudás csak azon művészeti ágak történetének tanításához áll rendelkezésünkre, amelyeknek van tantárgyiasult megfelelője az iskolában (lásd: irodalomtörténet, zenetörténet, képzőművészet-történet).

II. CÉLKITŰZÉS

Lehetővé kell tenni, hogy valamennyi művészeti ág története helyet kapjon a 10-18 évesek számára készítendő iskolai programokban.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A művészetek történetének tanítása az alábbi területekre terjed ki:

a) irodalomtörténet;
b) színház- és drámatörténet;
c) bábtörténet;
d) zenetörténet;
e) képzőművészet-történet;
f) iparművészet-történet;
g) építészettörténet;
h) filmtörténet;
i) fotótörténet.

1. A minisztérium feladatai

a) Gondoskodik arról, hogy valamennyi művészeti ág történetének programja kidolgozásra kerüljön, ehhez a szükséges feltételek megteremtődjenek.

b) Megrendelésekkel serkenti a művészettörténet tanulását segítő taneszközök fejlesztését és gyártását.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Valamennyi művészeti ág történetének tanítására alkalmas programokat, programváltozatokat dolgoznak ki.

b) Szaktanácsadással, továbbképzéssel segítik az iskolában a művészetek történetének tanítását.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Föltérképezik azokat az intézményeket (múzeumokat, helytörténeti gyűjteményeket, levéltárakat stb.), amelyek tanulási forrásul szolgálhatnak a művészetek történetének tanulásához a helyi környezetben. Közreműködnek abban, hogy az iskolák kapcsolatot építsenek ki ezekkel az intézményekkel.

b) Pénzalapot különítenek el, amellyel támogatják a fenntartásuk alá tartozó iskolák osztályainak iskolán kívüli művelődését (kiállítás-, tárlat-, múzeumlátogatását, régészeti ásatás megtekintését stb.).

c) Művészettörténeti pályázatok kiírásával ösztönzik a fenntartásuk alá tartozó iskolák tanulóinak művészttörténet iránti érdeklődését.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Biztosítják a művészetek történetét tanító pedagógusok rendszeres továbbképzését.

b) Tanulóikat versenyekre, művészettörténeti táborokba küldik.

c) Lehetőséget teremtenek arra, hogy a művészetek történetének tanulása során a tanulók minél több elsődleges forrással ismerkedhessenek meg. Ezért az iskolán kívüli művelődésnek tág teret adnak.

A művészeti ágak kultúrájának megalapozása és fejlesztése

IRODALOM

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Az irodalom volt mindenkor az a terület a művészetek közül, amely a legkitüntetettebb szerepet kapta oktatási rendszerünkben. A XIX. század végétől — amikorra kialakult a tantárgyak ma is érvényes rendszere — az irodalomtanítás feladata többször módosult. Volt, amikor a társadalmi-politikai rendszer direkt támogatását tekintették az irodalomtanítás legfőbb céljának, volt, hogy a gyermeki érdeklődésből indultak ki, s előfordult az is, hogy az irodalom feladatának a kultúra folyamatosságának biztosítását tartották.

Az ezredfordulóhoz közeledve lehet, hogy a Guttenberg-galaxis is a végéhez közeledik. Egyre inkább teret nyer a film és a videózás, a felnövekvő generációk inkább lesznek mozgóképnézők, mint könyvolvasók. (Ezt olvasásszociológiai vizsgálatok igazolják.) A fiatalok nagy hányada az igényes irodalom — különösen a líra — olvasásától elidegenedett.

Hogy az irodalomtanítás nagyobb szakszerűséggel folyjék az alap- és középiskolában, ahhoz elegendő szakmai tudás áll rendelkezésünkre. Az irodalomtanítás terén folytatott kísérletek, próbálkozások tapasztalatai rendkívül sok hasznos eredményt mutattak fel. Továbbá az irodalomtudományi kutatások révén elérhetőkké váltak azok a műmegközelítési szempontok, amelyek segíthetnek az irodalom mint művészet mélyebb értésében és élvezetében. A rendelkezésre álló gazdagabb és megbízhatóbb szempontrendszer nem csökkenti, hanem éppen növeli az esztétikai érzékenységet. A művészet (és kivált a modern művészet) befogadása igényli az olvasó aktív viszonyulását a műhöz, s ez bizonyos fokú intellektuális érzékenység nélkül elképzelhetetlen.

II. CÉLKITŰZÉS

Annak érdekében, hogy az irodalmi kultúra társadalmunk életében méltó helyet kapjon, szorgalmazni kell, hogy az irodalomtanítás nagyobb szakszerűséggel történjen iskoláinkban.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

Az irodalomtanítás az alábbi területre terjed ki:

a) műértő olvasóvá nevelés;
b) a magyar és a világirodalom klasszikusainak olvasása és megértése;
c) a XX. századi irodalom — különösen a "rejtjelezett nyelvű modern líra" — olvasása, megértése;
d) minimális fogalmi/elemző apparátus elsajátíttatása;
e) alkotásra késztetés: vers-, próza-, kritikaírás.

1. A minisztérium feladatai

a) Fejlesztéseket kezdeményez, és finanszírozza a korszerű irodalomtanítást lehetővé tevő programokat, taneszközöket.

b) Diplomamegújító továbbképzéseket kezdeményez az irodalomtanítás szakszerűbbé tétele érdekében.
c) Támogatja (finanszírozza) az irodalmi lapok, folyóiratok széles skálájának megjelenését, valamint szorgalmazza az irodalom színvonalas és gyakori megjelenését a telekommunikációs eszközök műsorában.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Új irodalomprogramokat dolgoznak ki.
b) Szaktanácsadással, továbbképzéssel segítik az iskolák irodalomtanítását.
c) Közreműködnek a korszerű irodalomtanítást segítő tankönyv- és szakkönyvkiadásban és terjesztésben.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Gondoskodnak arról, hogy a fenntartásuk alatt működő iskolák könyvtáraiban a magyar irodalom és a világirodalom klasszikusai, illetve a XX. századi irodalom kellő példányszámú kötetben álljon a tanulók rendelkezésére.
b) Pénzalap elkülönítésével finanszírozzák azokat az iskolai rendezvényeket (ankétokat, író-olvasó találkozókat, felolvasó délutánokat stb.), amelyek segítenek az irodalom megértésében és élvezetében.
c) Pályázatot hirdetnek vers-, próza- és kritikaírásra tanulók számára.
d) Segítik írótanárok alkalmazását, letelepítését.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Biztosítják az irodalomtanárok rendszeres továbbképzését.
b) Ankétokat, író-olvasó találkozókat, felolvasó délutánokat, irodalmi esteket szerveznek.
c) Folyamatos állománygyarapítással biztosítják, hogy a klasszikus és kortárs irodalom elegendő példányszámú kötetben álljon az iskolai könyvtárban a tanulók rendelkezésére.

DRÁMAJÁTÉK

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A drámajáték és a bábjáték közül az előbbi helyzete kedvezőbb, ha az általános képzésben vizsgáljuk a pályafutását. Középiskolákban ma is helyet kaphat fakultációként. 14 éves kor előtt azonban nincs helye az oktatásban, esetleg csak kísérleti programban. Humanizáló, pszichés egészséget, önismeretet, érintkezési kultúrát biztosító hatásáról azonban tudjuk, hogy az már a kisgyerek kortól tapasztalható. Az általános iskoláról alkotott társadalmi elképzelés szerint viszont nem lehet időt szakítani a drámajátékra a 14-16 éves kor előtt. E téves felfogás csak egy olyan társadalmi környezetben alakulhatott ki, ahol az érintkezéskultúrát, az egyént mint "kiművelendőt" elhanyagolták. Mai tudásunk alapján elmondhatjuk azonban, hogy sem a drámajáték, sem a bábozás pedagógiai és személyiségalakító hatása nem érhető el "iskolás" eszközökkel. Ezért legalább a 10. életévben minden iskolásnak szembesülnie kellene a drámajáték valamilyen formájával. Tömegesen bevezetni a drámajátékot 10 éves korban azonban szinte már lehetetlen, ha azt előtte meg nem alapoztuk. Azaz, ha bábozás, mimetikus játék és más játékok révén nem tartjuk fenn a 6. életév után is az önkifejező és a játékkedvet a tanulásban.

II. CÉLKITŰZÉS

10-16 éves korra érvényes drámajáték tanítását kell bevezetni az iskolákban. Az alternatívák között mind a drámajáték tanítását, mind az alkalmazását szolgáló programokkal rendelkeznie kell az oktatásügynek

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A drámajáték bevezetése az iskolában a következő területeket érinti:
a) mimetikus játékok;
b) színjátszás;
c) alkalmazott drámajáték.

1. A minisztérium feladatai

a) Szorgalmazza drámatanárok képzését, együttműködve színházi szakemberekkel.
b) Drámapedagógiai programok kidolgozását biztosítja.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Drámapedagógiai programokat dolgoznak ki, illetve adaptálnak külföldi drámajáték-programokat.
b) Drámapedagógus tanfolyamokat szerveznek, s szaktanácsadással, továbbképzésekkel segítik az iskolák drámajátéktanítását.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) A fenntartásuk alá tartozó iskolák tanulói számára diákszínjátszó versenyeket írnak ki.
b) Lehetőséget teremtenek arra, hogy a színjátszást tanuló diákok évente több alkalommal bemutatkozhassanak az adott település lakói előtt.
c) Finanszírozzák az iskolákat a drámajátékhoz szükséges infrastuktúra megreremtése érdekében.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Olyan irányultságú drámajáték-programot választanak a kínálatból, amely a település iskolás népségének leginkább megfelel.
b) Gondoskodnak hozzáértő drámapedagógusról, s biztosítják továbbképzését is.
c) Tanulóikat művészeti táborokba küldik, rendezvényekkel, versenyekkel biztosítják szerepléseiket is.

BÁBJÁTÉK

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Sohasem tartották fontosnak a művészetek e képviselőjét az iskolai tananyagba emelni. Játék, amire az iskolában nem jut hely. Megmaradt a hobbitevékenységek, az amatőr bábjátékos csoportok és a bábszínház keretei között.

A bábjáték iskolai szempontból való eddigi megítélését újra kell gondolni. Motivációs és képességfejlesztő hatása — főleg az óvodában és a 6-9 éves iskoláskorban — nagyon gazdag. A kommunikációs kultúra fejlesztése terén — a drámajátékkal együtt — sajátos, mással nem helyettesíthető eszköz. Mentálhigiénés értéke — szorongásoldás, motiváció, feszültségoldás stb. — hozzájárul a 6-9 éves korú iskolás népesség egészségességéhez. Tömeges tanításához azonban sajnos nincsenek képzett bábpe-

dagógusok, s az iskolák térszerkezete sem kedvez jelenleg a bábjáték iskolai tananyagba emelésének. De még az előzőeknél is sokkal nagyobb gondot okoz az a kompetencia híján kialakuló pedagógusszemlélet, amely — értékeitől függetlenül — az iskola számára haszontalannak, komolytalannak tekinti a bábjátékot.

Mindahhoz, hogy a kisiskolások mindegyike bábkészítéssel és bábozással foglalkozhasson rendszeresen, mind pedig ahhoz, hogy az idősebb (9-14 éves) iskolába járók közül az erősen érdeklődők fakultációként bábozhassanak, a szakmai tudás zöme rendelkezésünkre áll. E tudás révén mondható, hogy e tevékenységet csak akkor érdemes bevezetni az iskolákban, ha arra 6-8 éves korban kerül sor.

II. CÉLKITŰZÉS

Az általánosan képző iskola 6-9 éves korosztálya számára bábjáték részprogramokat kell kidolgozni, s a bevezetésének, alkalmazásának feltételeként bábpedagógusok képzéséről kell gondoskodni.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A bábozás tanításának bevezetése a következő területeket érinti:

a) bábkészítés;
b) bábozás;
c) alkalmazott bábozás, bábterápia.

1. A minisztérium feladatai

a) Szorgalmazza, hogy a pedagógusképzésben bábpedagógusok is kapjanak képesítést.
b) Képességfejlesztést biztosító bábprogramok kidolgozását támogatja.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Bábprogramokat dolgoznak ki mind a tömeges tanítás, mind a fakultáció, mind a bábterápia számára.
b) Biztosítják a pedagógusok felkészítését a bábozás tanítására, a szaktanácsadásról is gondoskodnak.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Gondoskodnak arról, hogy kulturált tér és elegendő, esztétikus eszköz álljon a bábjátékot tanító pedagógusok rendelkezésére.
b) Szükség esetén kezdeményezik, hogy a területükön legalább egy helyen terápiás céllal, jól képzett pedagógusok vezetésével indítsanak bábfoglalkozásokat a nehezen kezelhető kisgyerekek számára.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Az önkormányzattal együttműködve kulturált tereket alakítanak ki a bábozáshoz, s elegendő, esztétikus eszközt biztosítanak a bábjátékhoz.
b) Fedezik pedagógusaik továbbképzését.
c) Tanulóikat művészeti táborokba, versenyekre küldik.

ÉNEK-ZENE

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Kodály Zoltán által kialakított világhírű iskolai ének-zeneprogramunk van. Az általános iskolásoknak mégis csak 4%-a teljesíti ki hangszeres zenetudással az iskolai tanulmányait. Eredményezheti ezt — az anyagiakon túl — az ének-zene tantárgy mellőzöttsége: presztízsvesztett készségtárgy, nem tartozik a fontosabb tárgyak közé, nem kell felvételizni sem belőle.

A program viszonylagos sikertelenségét azonban más is okozhatja. Mégpedig az, hogy a mai ifjúság számára fontos populáris zenei kultúra ebben a programban még az utalás erejéig sem kap helyet. Azaz, arisztokratikusan csak a magas kultúra szférájában maradva nem teremt hidat a mindennapos zenei élmények és a zeneművészet között.

Hiányos az ének-zene programja akkor is, ha a modern zenét keressük benne. Sok évtizeddel ezelőtt megrekedt, s nem kapnak helyet benne sem a mai magyar, sem a mai külföldi zeneszerzők művei, sem a modern zenetudomány eredményei nincsenek rá hatással.

Mai tudásunk elegendő lehet a sikeres és hatékony ének-zeneoktatáshoz. Azt azonban bizonyosra vehetjük, hogy a képességfejlesztést csak 10-15 fős csoportokban lehet eredményesen végezni, a mai 25-35 fős osztályok helyett.

Az is igazolható, hogy egyszerű hangszer tanítása (mint pl. a furulya) közelebb viszi a gyerekeket az énekléshez is, a zenei műveltséghez is, ugyanis az ének-zenei képességek fejlesztését nagymértékben segítheti a hangszertanulás.

II. CÉLKITŰZÉS

Részben új ének-zeneprogramok kialakításával, részben pedig a Kodály-program rehabilitálásával, részben hatékony külföldi programok adaptálásával az ének-zenei általános képzésbe kell emelni a modern zenét, valamint elő kell készíteni a tanulókat a zenei alkotásra is.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

Az ének-zene oktatása az alábbi területeket érinti:

a) éneklés;
b) zenei írás, olvasás;
c) hallásfejlesztés;
d) ritmusérzék fejlesztése;
e) zenetörténet.

1. A minisztérium feladatai

a) Gondoskodik arról, hogy több ének-zenei iskolai program biztosítsa az alternativitást.
b) Diplomamegújító továbbképzést szorgalamaz a hangszertudás és az énektudás karbantartása érdekében.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Új ének-zenei programokat dolgoznak ki az általánosan képző intézmények számára mind a normál, mind a tagozatos oktatáshoz.
b) Zenei szakemberek, művészek bevonásával rendszeres továbbképzést, zenei és énekes kurzusokat szerveznek a működő ének-zene szakos pedagógusoknak.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Támogatják azokat az iskolai programokat, amelyek hangszertanulás, együttes zenélés, éneklés révén mélyíthetik az ének-zenei műveltséget.

b) Rendszeresen hangversenyeket szerveznek a lakóhelyen.

c) Zenei és énekes versenyeket szervezhetnek, alkotó pályázatokat írhatnak ki mind a tanulók, mind a pedagógusok számára.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) A helyi igényeknek és lehetőségeknek megfelelő hangszertanulást szorgalmazhatnak az ének-zenetanítás keretében (furulya, citera stb.).

b) Kórus, zenekar, hangszeres együttes fenntartásával biztosíthatják az együtt éneklést, együtt zenélést a tanulók számára.

c) Hangverseny-látogatásokat szerveznek kisiskolás kortól kezdve.

KÉPZŐMŰVÉSZET

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Az irodalom és az ének-zene mellett a képzőművészet az a terület, amely — ha igen szűkös keretek között is — helyet kapott közoktatási rendszerünkben. E szűkös keretet a rajz tantárgy jelenti mind az általános iskolákban, mind pedig a gimnáziumokban. A szakközépiskolák — a művészeti szakközépiskolákat leszámítva — és a szakmunkásképzők teljes mértékben hátrányt szenvednek e téren. Ez utóbbi iskolatípusok hátránya természetesen nem azt jelenti, hogy akár az általános iskolákban, akár a gimnáziumokban megnyugtató módon megoldódott volna a rajztanítás helyzete. Hiszen kisiskolás korban — hosszú évtizedek után — 1978-tól van helye a rajznak a tantárgyak között. S a rajztanításra megszabott órakereteket (heti 1, kéthetente 3 órát) csak 1985-ben sikerült némiképp előnyösebbre (heti 2 órára) módosítani az általános iskolában.

A képzőművészet tanításának szűkös időkereteinél azonban komolyabb problémát okoz a tanítás tartalma, az egyes képzőművészeti műfajok megismertetésének, technikáik tanításának aránya, az alkotói és befogadói képességek fejlesztése. Sokszor a rajzot tanító pedagógus kompetenciáján, illetve nem kismértékben az egyes műfajokhoz való viszonyulásán múlik, hogy a rajzolás (grafika), a festészet és a szobrászat milyen színvonalon és milyen arányban van jelen (avagy teljes mértékben kirekesztődik) a rajzórákon.

Gondot okoz a képzőművészeti alkotásokkal való találkozás kivitelezése is. Hiszen a legtöbb iskola közelében nem található kiállítóhely, képtár vagy múzeum. S az utaztatási költségek drágulása miatt mind az iskoláknak, mind pedig a családoknak egyre inkább le kell mondaniuk a tárlatlátogatásokról. Az alkotásokkal való "in vivo" találkozásokat pedig nem tudják kiváltani a reprodukció nézegetések, elemzések.

Az egyre szűkösebb költségvetéssel gazdálkodó iskolák igen nehezen vagy egyáltalán nem tudják megteremteni a képzőművészetek színvonalas tanításának tárgyi feltételeit (papírokat, festékeket, rajzoló-, festőeszközöket, mintázókészleteket, agyagot stb.) és tereit (műhelyeket, kiállítótereket) sem.

Pedig a kisgyerekek iskolába lépve már tudnak rajzolni, festeni, mintázni. Az iskolai oktatásban tehát nem arról van szó, hogy most kell bevezetni a tevékenységek megismertetését, hanem arról, hogy formáikat kell továbbfejleszteni. A képességek fejlesztése útján való képzőművészeti nevelés ugyanis jelenleg nem szervesen épül fel és nem tart elég ideig. Mint ahogy már a művészeti kultúránál idéztük, ismeretes a kisgyerek

ösztönös művészete, amelyet mind jobban elveszít. Készségei egyre inkább gátlás alá kerülnek, végül elsorvadnak. Arra kell törekedni, hogy ezek a készségek megőrződjenek és továbbfejlődjenek. Természetesen nem úgy, hogy mindenkiből képzőművész váljék, de annyira mindenképpen, hogy a vele született adottságok épek, működőképesek maradjanak.

II. CÉLKITŰZÉS

Meg kell teremteni annak feltételeit, hogy a képzőművészet valamennyi műfaja helyet kapjon közoktatási rendszerünkben. Olyan tantárgyi és tevékenységi rendszerek kimunkálására van szükség, amelyek jó színvonalon garantálják mind az alkotói, mind pedig a befogadói képességek fejlesztését.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A képzőművészeti kultúra közvetítéséhez az alábbi részprogramok kimunkálása elodázhatatlan:

a) a grafika (rajzolás és sokszorosító grafika);
b) festészet;
c) szobrászat.

1. A minisztérium feladatai

a) Megteremti a képzőművészeti kultúra közvetítésére alkalmas pedagógiai programok kidolgozásának feltételeit.
b) A pedagógusképzésben szorgalmazza egyre több képzőművész tanár kiképzését.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Képzőművészeti programokat dolgoznak ki.
b) Szaktanácsadással és továbbképzéssel segítik az iskolák képzőművészet-oktatását.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Képzőművészeti pályázatokat írnak ki a fenntartásuk alá tartozó iskolák tanulói számára.
b) Pénzalap elkülönítésével biztosítják az iskolák infrastrukturális feltételeinek javítását a képzőművészeti kultúra térhódítása érdekében.
c) Szorgalmazzák és anyagilag támogatják képzőművész tanárok alkalmazását és letelepítését.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Olyan képzőművészeti programot választanak és/vagy dolgoznak ki, amely leginkább megfelel helyi adottságaiknak.
b) Tanulóikat képzőművészeti táborokba küldik, rendezvényeken, pályázatokon biztosítják szerepléseiket.

IPARMŰVÉSZET, DESIGN

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A művészeti szakközépiskolákat leszámítva, az iparművészet csupán a tantervi tananyag egy-egy utalásában, a rajztankönyvek néhány oldalán s a szakkörök szintjén van jelen iskolarendszerünkben. Tanítása sok esetben a pedagógus hobbijának függvénye. Így a textilművesség batikolásban és szövésben, a keramika gyurmázásban (jobb esetben agyagozásban), a bőrművesség szíjfonásban, az ékszerkészítés gyöngyfűzésben ölt testet. A jobb gazdálkodási feltételek mellett működő iskolák kerámia-, textilműves vagy tűzzománckészítő stb. szakkört szerveznek. E szakkörök egy része önköltségesen működik. A design egyelőre idegen test oktatási rendszerünkben.

Az iparművészet és design tanulását segítő szakmai háttértudásunk kevés. A jól működő iparművészeti, kézműves szakkörök tapasztalatai, valamint a művészeti szakközépiskolák praxisa jelenthet csupán kiindulási pontot.

II. CÉLKITŰZÉS

Lehetővé kell tenni az iparművészet és a design oktatását közoktatási rendszerünkben a képzőművészeti műfajok tanításával együtt. A legalapvetőbb iparművészeti technikák tanulásának tárgyi feltételeit minden iskolatípusban meg kell teremteni.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

Az iparművészeti kultúra és a design tanítása legalább az alábbi területekre kellene, hogy kiterjedjen:

a) textilművesség;
b) bőrművesség;
c) agyagművesség;
d) fémművesség;
e) alkalmazott grafika;
f) formatervezés.

1. A minisztérium feladatai

Pályázatok révén olyan részprogramok kidolgozását szorgalmazza, amely az iparművészeti kultúra és a design tanítását minél szélesebb területen lehetővé teszi.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Kidolgozzák az iparművészeti kultúra és a design közvetítését lehetővé tevő részprogramokat. E programok kidolgozásában kooperálnak az iparművészekkel, a designerekkel, illetve szervezeteikkel.
b) Iparművészekkel és designerekkel együttműködve szaktanácsadással, továbbképzéssel segítik az iskolák iparművészeti és design-oktatását.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Pályázatokkal ösztönzik a fenntartásuk alá tartozó iskolák tehetséges tanulóinak kézműves tevékenységét.
b) Pénzalap elkülönítésével biztosítják az iskolákban az iparművészet és design tanításához szükséges infrastrukturális feltételek javítását.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Legalább 2-3 iparművészeti program tanításának felvállalása révén növelik intézményeik választékát.

b) Tanulóikat kézműves táborokba küldik, pályázatokkal, versenyekkel biztosítják szerepléseiket is.

ÉPÍTÉSZET

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Magyarországon az elmúlt negyven évben gombamódra szaporodtak el az "egy kaptafára" készült lakóépületek, lakótelepek. A megszokott tömegek, méretek és formák megváltozása átalakította a látásmódot is. Az egyszintes épületekhez szokott szemnek most lakótelepek magasságaihoz (és szűkösségéhez) kell igazodnia. Az épületekhez, épületegyüttesekhez, terekhez való emberi alkalmazkodóképesség jóval nagyobb erőfeszítést jelent, mint a korábbi korszakokban. A napjainkban iskolába járó gyerekek már ebbe — az emberi léptéket és mértéket alig szem előtt tartó — épített környezetbe születtek bele, s mint természetest veszik tudomásul.

Az építészeti kultúra közvetítéséhez kevés háttértudás áll rendelkezésünkre. Mindössze annyi, amennyi a szakképzésben, illetve az utóbbi évek vizuális nevelési kísérleteiben — mint tapasztalat — összegyűlt.

II. CÉLKITŰZÉS

Legalább 12 éves kortól meg kell ismertetni a gyerekeket az építészet alapelemeivel. Emberietlen léptékűvé vált mesterséges világunkban olyan fogódzót kell adni a fiatalok kezébe e téralkotó művészet közvetítése révén, amely segíti őket az ember alkotta környezetben való eligazodásban: a szép épített környezet igenlésében, a léptéktévesztő, nem esztétikus környezethez való kritikus, fenntartásos és/vagy elutasító viszony kialakításában.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

Az építészeti kultúra megalapozása és fejlesztése az alábbi területekre terjed ki:

a) az építészet általános tudományos alapjai és módszerei;

b) az építészeti tervezés műfajai;

c) építéstechnika.

1. A minisztérium feladatai

Építészeti programok kidolgozását szorgalmazza hazai építészeink szakértő közreműködésével.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Építészet-tanítási programokat dolgoznak ki.

b) Szaktanácsadással, továbbképzéssel segítik az iskolák építészet-tanítását.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Gondoskodnak arról, hogy az iskola környezetében élő építész szakemberek segítséget nyújtsanak az építészet tanításához.

b) Nyilvántartják azokat az intézményeket (tervezőirodákat, műhelyeket stb.), amelyek az adott környezetben az építészet tanulásának tartalékai lehetnek.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Biztosítják az építészet tanításának személyi feltételeit, gondoskodnak az építészetet tanító pedagógus rendszeres továbbképzéséről.

b) Lehetővé teszik, hogy az építészetet tanuló diákok a valóságos környezetben, terepen is tanulmányozhassák az épülettervezést, az építési technikákat, valamint az építészeti alkotásokat.

KERTMŰVÉSZET, VIRÁGRENDEZÉS

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A kertművészet és a virágrendezés tanításának nincs és nem is volt helye a magyar közoktatási rendszerben. Legfeljebb egy-egy ünnepi alkalommal kerül sor virágcsokorkötésre, virágtál készítésére az iskolákban, igen kevés gyerek közreműködésével. S ha rendelkeznek az iskolák iskolakerttel vagy -parkkal, az leginkább a gyerekek elől "tiltott területként" funkcionál. Pedig mind a virágrendezés, mind a kertművészet tanulása — magas képességfejlesztő potenciálja révén — igen fejlesztő szerepet tölthetne be. A környezet humanizálttá és esztétikussá tételéről nem is szólva. Mindennek belátásával még adós oktatásügyünk. S így a kertművészet, virágrendezés továbbra is a hobbi szintjén marad, illetve a műkedvelő családok privát szférájába utalt tevékenységek körét gazdagítja.

II. CÉLKITŰZÉS

Legalább választható programként meg kell hogy jelenjen az iskolákban a kertművészet és a virágrendezés tanulása. A virágrendezést kora kisiskolás kortól (legalább a 7. életévtől), míg a kertművészetet 12 éves kortól célszerű felkínálni a gyerekeknek.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

1. Az minisztérium feladatai

Pályázatok kiírása révén ösztönzi a kertművészet és a virágrendezés iskolai programjainak kimunkálását.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Kidolgozzák a kertművészet és a virágrendezés iskolai programjait.

b) Tanfolyamokat szerveznek a kertművészet és/vagy a virágrendezés tanítását felvállaló iskolák pedagógusainak. Szaktanácsadással, továbbképzéssel is segítik őket.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Biztosítják a virágrendezés, kertművészet tanulásához nélkülözhetetlen infrastrukturális feltételeket (szerszámokat, olcsón beszerezhető növényeket stb.).

b) Iskolakert, gyakorlókert biztosításával lehetőséget teremtenek arra, hogy az iskolák saját növényszükségletük egy részét megtermelhessék.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Választható programként felkínálják tanítványaiknak a kertművészetet és/vagy a virágrendezést.

b) Megteremtik a kertművészet és/vagy a virágrendezés tanításának tárgyi, infrastrukturális feltételeit.

c) Kapcsolatot építenek ki olyan középfokú képzőintézményekkel, amelyekben elhelyezhetik az e téren továbbtanulni szándékozó növendékeiket.

FILM

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A gyerekek manapság, noha nem járnak a korábbi generációkhoz képest többet moziba, mégis sokkal több filmet "fogyasztanak", mint elődeik. Ez elsősorban a televíziónak (s az utóbbi néhány évben a videózásnak) köszönhető. S ugyancsak a televízió (video), illetőleg a televíziónézési (videonézési) szokások az okai annak, hogy számukra a filmnézés nem tudatos választás eredménye, hanem különböző minőségű művek rendezőelv nélküli befogadása (fogyasztása).

Az iskolák évente több alkalommal szerveznek mozilátogatást. De ezeknek a vetítéseknek alig van előzménye, utóelemzése. A filmválasztás is általában esetleges, s a különböző életkorú gyerekek együttlétéből adódó hangzavar számos alkalommal az érthetőséget, s az egésznek az értelmét is megkérdőjelezi.

Közoktatási rendszerünkből hiányzik a filmkultúra megalapozását és fejlesztését lehetővé tevő program.Ezért tekinthető nagy jelentőségűnek az iskolán kívüli film-ismeretterjesztés, amely hazánkban az 1957-ben kialakult filmklubmozgalomban öltött testet. A filmklubok azonban igen szűk körű népességet — ezen belül is nagyon kevés gyereket — érintenek.

A középiskolai filmesztétika oktatásának tapasztalatain túl, felhasználható pedagógiai háttértudással nem rendelkezünk e területen.

II. CÉLKITŰZÉS

Már a 12-14 éves életkorú gyerekek számára olyan programokat kell kimunkálni, amelyek lehetővé teszik számukra a film aktív befogadását, s bizonyos közlési technikák biztosítását is.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A filmkultúra megalapozása és fejlesztése az alábbi területekre terjed ki:

a) a filmfelvétel technikája;

b) berendezések kezelése és karbantartása;

c) a képsíkok és alkalmazásuk;

d) a megvilágítás, a kameraállás és a kameramozgás;

e) a montázs;

f) a hang és zene szerepe és felhasználása;

g) a film története.

1. A minisztérium feladatai

a) Pályázatok révén ösztönzi a filmkultúra megalapozását és fejlesztését lehetővé tevő programok kidolgozását.

b) Szorgalmazza a filmkultúra terjesztésére felkészült pedagógusok képzését.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Filmkultúra-programokat dolgoznak ki.

b) Szaktanácsadással, továbbképzéssel segítik az iskolák filmkultúra-oktatását.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Pénzalap elkülönítésével biztosítják az iskolák számára a filmkultúra tanításához szükséges infrastrukturális feltételeket.

b) Lehetőséget teremtenek arra, hogy az adott településen működő mozit, filmklubot a fenntartásuk alá tartozó iskolák is igénybe vehessék.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Helyi forrásokra támaszkodva megteremtik a filmkultúra megalapozását és fejlesztését lehetővé tevő infrastrukturális feltételeket.

b) Gondoskodnak hozzáértő szakemberről, aki a program tanítását felvállalja, s biztosítják továbbképzését is.

FOTÓ

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A mindennapi életünkben a fényképezésnek nagy hagyományai vannak. Nem csak annak, hogy az emberek életük jelentősebb eseményeit, illetve korszakait fényképésszel örökítették meg, hanem az úgynnevezett hobbi-fényképezésnek is. Miután aránylag olcsón hozzá lehet jutni a fényképezőgéphez, az közkedvelt ajándékká válhatott már kora kisiskolás kortól kezdve. S a gép könnyen megtanulható kezeléséből adódóan használói fotózni tudásukról meg vannak győződve. Néhány autodidaktát leszámítva, ritka az olyan fotózásban jártas ember, aki képes egy látvány, egy meghatározott tárgy vagy jelenet vizuális benyomásait hűen visszaadó, természetes tónus- és perspektívaérzetet keltő fotóábrázolásra, a fényképészeti technológiáról nem is beszélve.

A fotózás szakszerűvé tételében, s a fényképezési technológia megismertetésében közoktatásunk szerepet vállalhatott volna régtől fogva. Ehelyett maximum az iskolai szakkörökben és a szabadon választható fakultációk szintjén jelenhetett meg a fotózás az iskolában. S ott is csak akkor, ha akadt rá vállalkozó pedagógus (esetenként szülő), akinek "szívügye" volt a fényképezés. Ennek következtében a gyerekek jelentős hányada kirekesztődött (és kirekesztődik ma is) az állóképkészítés tanulásából.

Szakmai háttértudásunk szegényes e téren, csupán a fotószakkörök és fakultációk tapasztalatai, és a fotózás tanítását programjába emelő képességfejlesztő kísérleti program eddigi eredményei szolgálnak adalékul.

II. CÉLKITŰZÉS

Választható programként legalább 10-12 éves kortól föl kell kínálni a fotózás tanulását a gyerekeknek iskoláinkban.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A fotózás tanulása az alábbi területekre terjed ki:

a) a fényképezés technikája;
b) berendezések kezelése és karbantartása;
c) a fotográfia – technika és a fotóművészet története.

1. Az minisztérium feladatai

a) Pályázatok útján ösztönzik fotóprogramok kimunkálását.
b) Országos fotópályázatok szervezését szorgalmazza gyerekek számára.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Közreműködnek a fotózás tanítását segítő programok és taneszközök kidolgozásában.
b) Szaktanácsadással, továbbképzéssel segítik az iskolákban a fotótanítást.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Pályázat kiírásával ösztönzik az iskolák tehetséges tanulóit fotóalkotások létrehozására.
b) Anyagi segítséget nyújtanak az iskoláknak a fotózás infrastrukturális feltételeinek megteremtéséhez.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Megteremtik a fotózás tanulásához szükséges infrastrukturális feltételeket.
b) Gondoskodnak hozzáértő szakemberről, aki a program tanítását felvállalja, s biztosítják továbbképzését is.
c) Fotózást tanuló diákjaikat versenyeztetik, alkotásaikból kiállítást rendeznek az iskolában és/vagy az adott településen.

VIDEO

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Napjainkban az audiovizuális médiumok eddig nem tapasztalt méretekben avatkoznak be életünkbe, s felkészületlenségünk velük szemben egyre nyilvánvalóbb. Új és újabb generációk nőnek fel abban a tökéletes tévedésben, hogy mivel kezelni képesek, egyúttal uralják is ezeket a médiumokat.

A mozgókép-sokk befogadására és kezelésére iskoláink nem készítenek fel. A gyerekek és ifjak számára egyelőre ismeretlen terület a média-kommunikáció természete és szerkezetének alapvonásai. A televízió — s kitüntetetten a video — agresszív hatása kétségtelen tény, éppen ezért alapvető, hogy végre megjelenjék a közoktatásban a média-kommunikáció oktatása.

A videokultúra megalapozása és fejlesztése föltételezi mind a tárgyi, mind a személyi föltételek meglétét. A mai pedagógusképzési rendszer nem sok figyelmet szentelt ennek a fontos területnek. Igazán csak a művészképzésben kapott elegendő súlyt és komplexitást a probléma teljes körű bemutatása és tevékenységeinek begyakorlása.

II. CÉLKITŰZÉS

Olyan videotanítási program kimunkálására és bevezetésére van szükség, amely tág látókörű, audiovizuális kommunikációra — tehát nem csupán passzív befogadásra, de kreatív közlésre is — képes fiatalokat képez, s egyben felkészíti őket a mozgókép kontrolljára, nem pedig kiszolgáltatott birtoklására.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A videokultúra megalapozása és fejlesztése az alábbi területekre terjed ki:

a) videotechnika;
b) berendezések kezelése és karbantartása;
c) történetszerkesztés és elemzés;
d) montázs és technikája;
e) színészi játék elemzése;
f) hang és zene szerepe és felhasználása;

1. A minisztérium feladatai

a) Szorgalmazza, hogy a pedagógusképzésben helyet kapjon a videokultúra közvetítésére felkészült szakemberek képzése is.
b) Biztosítja a videokultúra közvetítését lehetővé tevő programok kidolgozásának feltételeit.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Közreműködnek a videokultúra közvetítését lehetővé tevő programok és taneszközök kidolgozásában.
b) Szaktanácsadással, továbbképzéssel segítik az iskolákban a videózás tanítását.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Pénzalap elkülönítésével biztosítják az iskolák videotanításához nélkülözhetetlen infrastrukturális feltételeket.
b) Pályázat kiírásával ösztönzik az iskolák tehetséges tanulóit mozgókép-alkotások létrehozására.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Az iskolafenntartó anyagi támogatása, pályázat és vállalkozás révén megteremtik a videotanításhoz szükséges tárgyi feltételeket.
b) Gondoskodnak hozzáértő szakemberről, aki a program tanítását felvállalja, s biztosítják a továbbképzését is.

A történelmi kultúra fejlesztése

I. PROBLÉMAHÁTTÉR

A hazai történelemoktatás szemléletét, ismeretanyagát és módszertanát a historizáló történelemszemlélet, az esemény- és politikatörténet túlsúlya jellemzi. A történelmi műveltség hitelének helyreállításakor súlyos tehertételt jelent az, hogy Magyarországon a XX. században többször is politikai célokhoz használtak fel eszközül olyan történelmi érveket, igazolásokat, amelyek hamis és torz történelmi tényeken, illetve analógiákon alapultak. E helyzetet rögzítette és súlyosbította a történelmi materializmus több mint négy évtizedes monopolhelyzete a történettudomány területén és kizárólagossága az oktatásban.

A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy a XX. század utolsó harmadában még azokban az országokban is újra kellett gondolni az oktatásban közvetített történelmi műveltség tartalmát, terjedelmét és szerkezetét, ahol ennek politikai okai nem voltak. A tartalmi változásokkal párhuzamosan, alapvető módszertani változások is lezajlottak a történelmi kultúra közvetítésében. Azok a problémák, amelyek e megújulást máshol már kikényszerítették, nálunk is fennállnak: a sokoldalú és komplex társadalomtudományi ismeretek fontosságának növekedése, ugyanakkor a társadalomtudományi tantárgyak egymástól való elszigeteltsége az iskolai gyakorlatban; a társadalomtudományi tárgyakon belül a történelem fontosságának viszonylagos leértékelődése; a tanulók elidegenedése a történelmi kultúrától az iskolában, ugyanakkor a történelmi műveltség szerepének a megnövekedése a mindennapi életben; homályosan megfogalmazott, sokszor egymásnak is ellentmondó politikai és társadalmi igények a történelemtanítással szemben; a történelmi műveltség szerepének tisztázatlansága az ifjúság képzésében, nevelésében. Mindezeket mérlegelve megfogalmazható, hogy tartalmi és módszertani paradigmaváltásra van szükség a történelmi kultúra fejlesztésében.

A politikai változások nyomán mind a történettudomány, mind a történelemoktatás társadalmi megítélése elég ambivalens, az oktatás tekintetében inkább kedvezőtlen. A történelemtanárok szakmai elbizonytalanodása érzékelhetően rontott e tárgy társadalmi presztízsén is. Másrészről azok a kísérletek, amelyek tartalmi struktúra és módszertan tekintetében a szükséges gyökeres változásokat kezdeményezték, legtöbbször komoly ellenállásba ütköznek a szülők és a pedagógusok részéről. A széles társadalmi közvélemény a történelemtanítás tartalmának és módszereinek kérdésében konzervatívnak tűnik.

II. CÉLKITŰZÉS

Sürgősen ki kell dolgoztatni olyan történelemtanítási programváltozatokat, amelyek átpolitizáltságtól mentesen elősegítik a ma oly szükséges társadalomtudományi gondolkodás kialakulását, a napjaink megértéséhez nélkülözhetetlen történelmi tudás megszerzését. Ezenközben ugyancsak szükséges a történelemtanítás módszertanában sürgős paradigmaváltásra bírni a pályán lévő pedagógusokat.

A történettudománynak és a történelemoktatásnak szorosan együtt kell működnie a szakma hitelének visszaszerzése érdekében. Olyan szerzőket kell bevonni az új taneszközök fejlesztésébe, akik vitathatatlan szakmai tekintéllyel rendelkeznek a művelt közvélemény körében. Nemcsak a szakma, hanem a széles közvélemény számára is ismertté kell tenni minél többféle, a mi hazai tradícióinktól elütő külföldi történelemoktatási programot.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A történelmi kultúra megalapozása és fejlesztése a következő diszciplínák kutatási eredményeinek felhasználása révén gondolható el:

a) politikatörténet;
b) gazdaságtörténet;
c) diplomáciatörténet;
d) hadtörténet;
e) jogtörténet;
f) településtörténet;
g) családtörténet;
h) életmódtörténet;
i) művelődéstörténet;
j) művészettörténet;
k) tudománytörténet.

1. A minisztérium feladatai

a) Szorgalmazza a történettudományi intézmények, intézetek és szakemberek aktív szerepvállalását a történelmi kultúra iskolai fejlesztésében.

b) Olyan szintű és színvonalú fejlesztéseket kezdeményez és finanszíroz, amelyek hosszabb távon megfelelő szakmai "háttéripart" biztosítanak a különböző alternatív és helyi történelmi programok megfelelő színvonalú és mennyiségű taneszközzel való ellátásához. Ezzel segíti egy működőképes taneszközpiac létrejöttét ezen a téren is.

c) Biztosítja, hogy az alternatív programokban meglegyenek a korszerű történelmi műveltség megszerzésének, valamint a más társadalomtudományok ismereteivel való integrálásnak a feltételei.

d) Információs bázist épít ki a történelmi kultúrát közvetítő és fejlesztő programok nyilvántartásához és nyomon követéséhez.

e) Figyelemmel kíséri, hogy a különböző történelmi programok és taneszközök megfelelnek-e azoknak az államközi megállapodásoknak, amelyek a környező népek történelmének oktatásával kapcsolatosak.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Széles körű munkakapcsolatokat építenek ki azokkal a történettudományi intézményekkel, szakemberekkel, akik közvetetten vagy közvetlenül részt vállalnak a történelmi műveltséget közvetítő programok, taneszközök fejlesztésében és értékelésében.

b) Alternatív programokat dolgoznak ki a különböző iskolafokozatok és -típusok történelmi képzéséhez. Megszervezik a feltételeket e programok folyamatos, gyakorlati kipróbálással egybekapcsolt fejlesztéséhez.

c) Megkezdik azoknak a lehetőségeknek a feltárását, amelyek új formákat és eszközöket jelenthetnek a történelmi képzés életszerűségének növelése érdekében az intézményes oktatás keretein belül is (pl.: történelmi játszóházak, számítógépes játékprogramok, helytörténeti kutatások stb.).

d) Tanári egyesületekkel, alkotó munkaközösségekkel kooperálva biztosítják a pedagógus szakemberek által készített fejlesztések széles körű terjesztését, kipróbálását, a végleges elkészítésükhöz és sokszorosításukhoz szükséges oktatástechnikai és infrastrukturális háttért. Részt vállalnak egy kínálati piac kialakításában a történelmi képzéshez felhasználható taneszközök terén.

e) Megszervezik és működtetik a minisztérium által tantervként jóváhagyott alternatív programok szakmai propagandáját az önkormányzatok, a szülők és a pedagógusok körében. Megszervezik a pedagógusok továbbképzését és a szaktanácsadást.

f) Közvetlen információs kapcsolatot építenek ki az elektronikus és írott sajtóval, amely módot ad arra, hogy a sugárzott, történelmi műveltséget közvetítő értékes anyagok nagyobb hányada az iskolai képzésben is hasznosíthatóvá váljon. (Pl.: a pedagógusok rendszeres tájékoztatása a féléves műsortervekről; háttéranyagok biztosítása, terjesztése ismeretterjesztő műsorokhoz, történelmi cikksorozatokhoz; személyes találkozások lehetővé tétele az alkotókkal, szerzőkkel stb.)

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Gondot fordítanak a helyi köz- és magángyűjtemények, múzeumok, műemlékek állapotának javítására és működtetésének biztosítására. Felhívják a figyelmet az ilyen téren fellelhető elfeledett vagy új értékekre, lehetőségekre.

b) Szoros kapcsolatot alakítanak ki a történelmi műemlékek, hagyományok ápolására és terjesztésére alakult társadalmi szervezetekkel, baráti körökkel. Velük együttműködve kezdeményezik a történelmi kultúra széles körű terjesztését, elsősorban az ebben felhasználható helyi értékek ápolását, propagálását. Ugyancsak a fent említett társadalmi aktivitásra támaszkodva ajánlják az iskoláknak a helytörténeti ismeretek helyi programokba való beépítését.

c) Tájékozódnak az iskolákban folyó történelmi képzés helyzetéről, eredményeiről és az iskolák ilyen téren tervezett fejlesztéseiről, akcióiról. Különös gondot fordítanak annak megvizsgálására, hogy az oktatási intézmények milyen színvonalú könyvtárakat és információs bázist tudnak felhasználni a sokoldalú ismeretszerzési képességek gyakoroltatásához.

d) Tájékozódnak a szaksajtó révén arról, hogy a történelmi képzés javítására a fejlesztőintézetek, illetve az egyes iskolák milyen programkínálattal rendelkeznek.

e) A költségek egy részének fedezésével vagy megfelelő helyiségek, körülmények biztosításával pártolják azokat az akciókat, programokat, amelyek életszerű és vonzó formában vállalkoznak a történelmi műveltség terjesztésére (pl.: diákcsoportok részvétele régésztáborokban, történelmi táborok, történelmi játszóházak, kirándulások, iskolamúzeumok létrehozása stb.).

f) Az önkormányzat felügyelete alatt működő iskolák tehetséges tanulói számára az iskolaszékek közreműködésével vetélkedőket, versenyeket s egyéni munkákat lehetővé tevő pályázatokat írnak ki a történelmi kultúra terjesztése érdekében.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Az iskolák történelemtanárai közös elemző munkát végeznek annak megítéléséhez, hogy a történelmi képzéshez jelenleg rendelkezésre álló tantervek, taneszközök közül mit nem érdemes használni, melyek azok, amelyek korrekciókkal átmenetileg még használhatók, és melyek azok, amelyek történettudományi és pedagógiai szempontból is kiállják a próbát.

b) Fel kell kutatni olyan, taneszközként is használható könyveket, kiadványokat, amelyek szélesíthetik a rendszeres képzésbe bevont ismeretforrások körét.

c) Kitüntetett figyelmet kell fordítani azoknak a képzési lehetőségeknek a kialakítására, amelyek a helytörténeti kutatáson keresztül biztosíthatják a történelmi műveltség megszerzéséhez és alkalmazásához szükséges képességek életszerű gyakorlását, az alkotásra nevelést, és amelyek a társadalomtudományi ismeretek integrálását is megkövetelik.

d) A társadalomtudományokkal foglalkozó tantárgyaknak (történelem, földrajz, társadalomismeret stb.) együttes stratégiát kell kidolgozniuk a történeti szemléletű jelenismeretek kialakítására. Ehhez szükséges a környezet és a környék feltárása mint az iskolai tanulás leghasznosabb forrása.

e) Az érintett pedagógusoknak az igazgató vezetésével együttesen kell dönteni arról, hogy az alaptantervben, a követelményekben, illetve a vizsgakövetelményekben

megjelenő teljesítményszinteket milyen engedélyezett program alapján valósítják meg.

f) Az iskola vezetésének tisztáznia kell a társadalomtudományokat oktató pedagógusokkal konzultálva, hogy milyen a szakmai önismeretük. Azaz, mennyire vannak birtokában azoknak a szakmai ismereteknek, képességeknek, amelyek a történelmi műveltség sokoldalú megszerzéséhez, alkalmazásához, igényes kommunikációjához és a társadalomtudományi diszciplínák ismereteinek integrálásához szükségesek. Szorgalmazniuk kell az iskoláknak, hogy a pedagógusok közül többen készítsenek tanulmányokat, elemzéseket és szakmai publikációkat.

g) Elő kell segíteni a történelmi kultúrához kapcsolódó manuális tevékenységek meghonosítását az iskolákban. (Pl.: modellezés, ólomkatonakészítés, terepasztalkészítés, demonstrációs eszközök tervezése és készítése stb.)

Lásd még:

Az anyanyelvi kommunikációs kultúra fejlesztése
A filozófiai kultúra megalapozása és fejlesztése
Az információs kultúra megalapozása és fejlesztése
A jogi kultúra megalapozása és fejlesztése
A klasszikus humán kultúra iskolai rehabilitációja: a latintanítás fejlesztési programja
Magyarország-ismeret és a nemzetközi kapcsolatok kultúrájának megalapozása
A művészeti kultúra megalapozása és fejlesztése
A politikai kultúra megalapozása és fejlesztése
A szellemi kultúra rehabilitálása és megalapozása
A szociológiai (társadalmi) kultúra megalapozása és fejlesztése
A tájkultúra megalapozása és fejlesztése
A vallási kultúra megalapozása és fejlesztése
A világkultúra értékei iránti fogékonyság megalapozása és fejlesztése

A szellemi kultúra rehabilitálása és megalapozása

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A szellemi kultúra fölvétele és önálló témakörként történő szerepeltetése egy pedagógiai-oktatásügyi fejlesztési programban "divatosnak" tűnhet. A gyanút talán sikerül eloszlatni azáltal, hogy tisztázzuk, ma is égető, mert a pedagógiai gyakorlat számára alig tisztázott problémakörről van szó. Jól példázzal ezt a filozófus-didaktikus Prohászka Lajos gondolatmenete, aki feltételezi, hogy a hiteles megismerés, illetve tanulás elképzelhetetlen az élmény, a megértés és a kifejezés egymásra épülése, egymásrautaltsága nélkül. Megérteni azt lehet, mondja Prohászka, amit megélünk, aminek a jelentését és értékességét megértjük; kifejezni, kommunikálni pedig csak azt tudjuk, amit megértettünk. A kérdés persze az: mit kell megérteni? Ha a jelentésmegragadás az élmény egyedi bélyegétől függetlenül megy végbe, tárgyi-logikai megértésről van szó. Ilyen jellegű pl. a matematika, a fizika megértése. De más a helyzet egy műalkotás, egy filozófiai munka mint szellemi képződmény megértésekor, amikor a jelentést, a jelentőséget, az értékességet kell kihámoznunk, kidolgoznunk. Ez ugyanis élmény nélkül nem megy. Ez utóbbit lelki-szellemi vagy történeti megértésnek mondjuk. Amennyiben a történelmet, az emberi alkotásokat, a művészeteket, ugyanolyan rangúnak ismerjük el az ember humanizációja, a kultúra alkotó megújítása szemszögéből, mint a természettudományokat (a kognitív jellegű kultúrát), nem lehet vitás, hogy a szellemi kultúra lényegét adó élménybefolyásolt jelentések (a szemantikumok) és értékek világát feltáró szellemi kultúra rahabilitálása és megalapozása iskolaügyünk égető adóssága. Ezért hazánk diákjait be kell vezetni azokba a technikákba, amelyeket a szemantika, a hermeneutika és az axiológia biztosít a szellemi szféra tanulmányozásához, jobb megértéséhez.

II. CÉLKITŰZÉS

Törekedni kell arra, hogy a szellemi kultúra jobb megértését biztosító hermeneutika, szemiotika, ikonológia, szemantika méltó helyet kapjon iskolaügyünk megújításában mind a pedagógusok, mind a tanulók körében. Szinte ez a feltétele a történelmi, művészi, filozófiai, vallási kultúra pedagógiai eszközökkel történő megalapozásának, azaz a különböző értékbeállítódások jegyében fogant szellemi alkotások megértésének, a róluk való előítéletmentes kommunikációnak.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A szellemi kultúra megalapozása érdekében az alábbi részprogramok kidolgozása látszik indokoltnak:

a) jelentés és vizuális művészetek;
b) műértelmezés és ikonológia;
c) irodalom és hermeneutika;
d) a jogi hermeneutika kérdései;
e) történeti forrástan és hermeneutika.

1. A minisztérium feladatai

Nyilvánvaló, hogy a szellemi kultúra megalapozása egyetlen tantárgy keretében

lehetetlen. Így a minisztréium lehetőségei szűkreszabottak e téren. Aligha tehet mást, mint azt, hogy olyan alternatív iskolai programok elkészítését szorgalmazza, amelyek a szellemi alkotások megértését elősegítő technikákat foglalják magukba. Ezen túl javasolhatja még a pedagógusképzésnek a hermeneutikával, az ikonológiával, a szementikával való bővítését.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) A magyarországi hermeneutikai műhelyekkel karöltve szorgalmazzák hermeneutikai jellegű fejlesztő programok kidolgozását és népszerűsítését.

b) Továbbképzést kezdeményeznek azon pedagógusok számára, akik a szellemi kultúra különböző területeinek (vallás, filozófia, történelem, művészettörténet) jobb megértésére és terjesztésére vállalkoznak.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Segíthetik az iskolákat abban, hogy — legalább a tehetséges és a továbbtanulni szándékozó — tanulók számára a szellemi kultúra közvetítésében igényes programo(ka)t vezessenek be intézményükben.

b) Finanszírozzák (legalább részben) a pedagógusok részvételét olyan továbbképzéseken, posztgraduális képzésben, amely a szellemi kultúra elmélyítését szolgálja.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) A szellemi alkotó pályákra készülő tehetséges tanulók körében szabadon választható hermeneutikai, ikonológiai stb. programok indítását szorgalmazzák.

b) Felélesztik a tehetséges tanulók számára az iskolai önképzőköröket.

c) Felélesztik azokat a nagymúltú pedagógiai tradíciókat, amelyek a diákságot az irodalmi és a történelmi szövegekkel való szakszerű bánásmódra: szövegkritikai vizsgálódásokra bátorítják.

Lásd még:

Alkotásra orientált (kreatológiai) kultúra megalapozása: tehetségkeresés, tehetségfejlesztés
A filozófiai kultúra megalapozása és fejlesztése
A jogi kultúra megalapozása és fejlesztése
A kognitív kultúra megalapozása és fejlesztése
A művészeti kultúra megalapozása és fejelsztése
A történelmi kultúra fejlesztése
A tudományos gondolkodás fejlesztése, a tudománytani gondolkodás megalapozása

A filozófiai kultúra megalapozása és fejlesztése

I. PROBLÉMAHÁTTÉR

Az elmúlt 40 év a legnagyobb szellemi pusztítást az iskolában és a pedagógiai kultúrában úgy és azáltal végezte, hogy az iskolarendszer minden fokán a marxista filozófia iránti világnézeti elkötelezettséget szorgalmazta. Ez a szellemi pusztítás a mindennapok szintjén tanulók és pedagógusok körében abban a hamis evidenciában összegződött, hogy a marxizmus tudomány is, filozófia is, ideológia is, de leginkább tudományosan megalapozott filozófia, amely a fejlődés csúcsán áll, s onnan tekint vissza és oldalra, tehát az elmúlt korok filozófiai teljesítményére és a XX. századi filozófiákra mint bírálandókra.

Közismert, hogy a filozófiaoktatás az 1985-86-os tanévtől mind a gimnázium, mind a szakközépiskola 4. osztályában újra megindult. Kérdés: hogyan tovább a filozófiai kultúra megalapozásában és fejlesztésében 1991-ben, túl a rendszerváltáson.

Pedagógiai kísérletek igazolják, hogy a filozófia iránti érdeklődés korábban felébreszthető, mint azt szakmai közvéleményünk tartja. Karl Jaspers mondja, hogy "a filozofálás az embernek veleszületett hajlama, igazolják a gyermekek által feltett kérdések". Ő maga a gyermeki filozófia gazdag tárházát állította össze. Erre a fejlődéslélektani tényre lehet filozófiaoktatást alapozni akár 14 éves kortól is, ha a serdülőknek fejlett a gondolkodása és a kommunikációs kultúrája. Az iskolában tanítható filozófia, illetve filozofálás lényege és célja — szemben a tudományokkal — a minden lehetséges ismeret előfeltevéseivel való foglalkozás.

II. CÉLKITŰZÉS

Olyan filozófiaoktatás megalapozása a feladat, amely amellett, hogy a filozofálás képességének kialakítását tekinti középponti teendőjének, a pluralizmus álláspontjára helyezkedik. A filozófiatörténet nagy szellemi teljesítményeinek tanulmányozását állítja a filozófiatanulás középpontjába, s gondot fordít a magyar filozófiai hagyomány méltó feldolgozására is. A filozófiaoktatás alapvető célja a világszemléleti rendszerek, gondolkodási paradigmák bemutatása, a világszemléleti modellek közötti választás lehetőségére való felkészítés.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A filozófiai kultúra megalapozása az alábbi részprogramok révén történhet:

a) a filozófia nagy rendszerei;

b) metafizikai rendszerek a múltban és a jelenlegi metafizika.

1. A minisztérium feladatai

a) A minisztériumnak elő kell segítenie, hogy a filozófia témái helyet kapjanak az érettségizők érettségi vizsgakövetelményeiben.

b) Filozófiatanárok képzésében együttműködést kezdeményez a teológiai főiskolákkal és akadémiákkal.

c) Fejlesztőintézetektől programot rendel a filozófia- és logikatanítás megújításához.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Összehasonlító pedagógiai kutatásokat folytatnak a külföldi középfokú filozófiaoktatás eredményeinek feltárására.

b) Neveléstörténeti, illetve tantárgytörténeti kutatásokat kezdeményeznek, amelyek során feltárják a magyarországi hagyományokat, a mai napig aktuális módszereket, eljárásokat.

c) Olyan programok kidolgozását kezdeményezik, amelyek az egyes szaktárgyak filozofikumát áttekintik, tanulhatóvá teszik.

d) Továbbképzést és szaktanácsadást végeznek a filozófiaoktatás megújítása érdekében.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Tájékozódnak a lakosság körében: van-e igény, és ha igen, milyen filozófiaoktatásra. Segítenek abban, hogy a lehetőségeknek és az igényeknek megfelelő filozófiaprogramot bevezethessék az iskolák.

b) Támogatják anyagiakban is az iskolákat abban, hogy magas képzettségű filozófiatanárokat alkalmazhassanak és telepíthessenek le, akik meghonosítják az intézményben a magas színvonalú szellemi kultúrát, filozofálásra késztetik az arra érett növendékeket, és sajátos arculatot adnak szellemiségét tekintve az iskoláknak.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Az egyes iskoláknak dönteni kell arról, hogy a filozófia tanításához programot adaptálnak, vagy maguk dolgoznak ki.

b) A filozófiai kultúra sikeres terjedése érdekében az episztemológia, a logika témáiból továbbképzéseket kezdeményeznek valamennyi szaktárgy tanára számára.

Lásd még:

Embertani (antropológiai) kultúra megalapozása és fejlesztése
Az erkölcsi és az etikai kultúra megalapozása és fejlesztése
A klasszikus humán kultúra iskolai rehabilitációja: a latintanítás fejlesztési programja
A magyarságkép és a nemzeti identitás kialakítása és fejlesztése
A természettudományos kultúra fejlesztése
A tudományos gondolkodás fejlesztése, a tudománytani gondolkodás megalapozása
Új enciklopédikus műveltség megalapozása és fejlesztése
A vallási kultúra megalapozása és fejlesztése

AD) A SZOCIÁLIS KULTÚRA MEGALAPOZÁSA ÉS FEJLESZTÉSE

A magyarságkép és a nemzeti identitás kialakítása és fejlesztése, tekintettel Magyarország interkulturális meghatározottságaira

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A nemzeti önismeret, azaz a reális magyarságkép kialakítása messze nincs nyugvóponton. Félő, hogy a közeli jövőben sem lesz megoldás, mert sem a magyarokban élő magyarságképet nem ismerjük differenciáltan, sem a környezetünkben élőkét, sem a velünk pertnerkapcsolatot kiépíteni szándékozókét. S természetesen zavarják a tisztánlátást a történelmi korok máig ható magyarságképei is. Ezért amennyiben a magyarságkép alakítását oktatási rendszerünk fölvállalja, a következőkkel kell számolnia. Minden olyan tudományterület, művészeti ág eredményét integrálnia kell, amely segít annak tisztázásában, mi volt a magyar, mi a magyar, mi lehet a magyar. Nyilván ehhez nem elég az antropológia, a régészet, a néprajz, a történettudomány, az irodalomtudomány, a zenetudomány, a művészettörténet, hanem kell még a szociológia, a közgazdaságtan, a demográfia, a szociográfia, a (történelmi) szociálpszichológia, de a jövőkutatás is.

A nemzeti önismeret programjának pedagógiai szándékkal történő kimunkálása során két körülményről nem feledkezhetünk meg. Egyikre Babits Mihály, másikra Gunda Béla figyelmeztet. Babits azt írta: "Az a magyarság, amely bennem él, már sokkal többet és mást jelent, mint az ősi és eredeti. Én nem az ősit akarom visszaállítani, én ennek a ma létező és bennem is élő magyarságnak mibenlétét és jelentését kérdezem. Ehhez szükségem van az egész történelemre. Régire és újabb korra egyformán." Gunda Béla arra emlékeztet, hogy "alkotóink serege nemcsak a magyar földet, a magyar szellemet gazdagítja. Az alkotások építőkövei annak az Európának is, amely évszázadokkal ezelőtt nem késztette és kényszerítette visszafordulásra a honfoglalókat." Kultúránk tehát európai, de középkelet-európai is, s aki a magyarságot reális önismeretre próbálja kisiskolás kortól kezdődően nevelni, erről a meghatározottságról nem feledkezhet meg. Napjainkban kitüntetten nehéz a nemzeti identitás kialakítása, hisz például jelentős alkotói életutak, szellemi teljesítmények maradtak ki generációk műveltségéből. Az elhallgatás mellett az ideológiai elferdítés volt a jellemző. A magyar egyház teljesítményének semmibevétele, a magyar arisztokráciáról kialakított morális és szellemi torzkép éppúgy reális magyarságképünk ellen hatott, mint az ideológiai érdekből fakadó "hőscsinálás".

Végül probléma az is, hogy az iskola nem vette fel programjába azokat a tevékeny-

ségi területeket (néprajz, néptánc), amelyeknek relevanciájuk lehet mind a magyarságkép, mind a nemzeti identitás kialakulásában.

A magyarságkép és a nemzeti identitás iránti igény napjainkban kedvező, de nem kellő a tolerancia és az érdeklődés az eltérő nyelvű kultúrák, etnikumok teljesítményei és eredményei iránt.

II. CÉLKITŰZÉS

Olyan, kutatásokkal megalapozott magyarságkép kialakítását kell szorgalmaznunk kisiskolás kortól az érettségiig (és még tovább), amely a megalapozatlan illúziókkal éppúgy leszámol, mint az önsajnálattal és a kishitűséggel. Ezzel párhuzamosan reális értékrend kialakítására kell törekednünk a hazánk területén élő etnikumokkal, a környezetünkben élő államokkal és nyelvi nemzetekkel szemben. Másként szólva: a reális magyarságkép kialakítása interkulturális (multikulturális) neveléshez kötve képzelhető el.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A hiteles magyarságkép és a nemzeti identitástudat formálása érdekében az alábbi részprogramok születnek:

a) magyar tárgyi és szellemi néprajz;
b) magyar néptánc;
c) magyar alkotók és alkotások;
d) magyar névadás;
e) magyar historiográfia;
f) természeti értékeink megismerése és védelme;
g) magyar színházkultúra története;
h) multikulturális programok:
   ha) szerb, szlovén, horvát, szlovák, ukrán, cseh, román, osztrák népismeret és művelődéstörténet;
   hb) ek, cigányok, svábok, bunyevácok, csángók, sokácok nyelve és néprajza.

1. A minisztérium feladatai

a) Kutatásokat kezdeményez néprajzi programok kidolgozására.
b) A kultúrdiplomácia lehetőségeit kihasználva kezdeményezi, hogy az országunkat körülvevő nemzeti államok nyelvéről, néprajzáról, művelődéstörténetéről országismertető programok készüljenek.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Összehasonlító pedagógiai kutatásokat kezdeményeznek a szomszédos országok pedagógiai intézeteivel, néprajzi és művelődéstörténeti programok kidolgozására.
b) Megkísérlik a környező országok programjainak adaptálását.
c) Etnográfusokkal együttműködve kimunkálják a magyar néprajzoktatás iskolai programját óvodás kortól 18 éves korig bezáróan.

3. Az iskolafenntartók elhetőségei

a) A helyi néprajzi hagyomány ismeretében szorgalmazzák a helyi iskolai programok kidolgozását.
b) Fölkarolják a helytörténetírást, és szorgalmazzák az eredmények helyi, iskolai adaptálását.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Olyan igényes környezetkultúra kialakítására törekszenek, amelyben helyet kapnak a szűkebb környezet, illetve a környék néprajzi hagyományai is.

b) Programot dolgoznak ki vagy adaptálnak a néprajzi kultúra fejlesztésére, a helyi alkotók és alkotások bemutatására.

Lásd még:

Az anyanyelvi kommunikációs kultúra fejlesztése
Magyarország-ismeret és a nemzetközi kapcsolatok kultúrájának megalapozása
A művészeti kultúra megalapozása és fejlesztése
A tájkultúra megalapozása és fejlesztése
A történelmi kultúra fejlesztése

Magyarország-ismeret és a nemzetközi kapcsolatok kultúrájának megalapozása

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Az országismeret körébe sorolható "műveltséganyagot" napjainkban két tantárgy: a földrajz és a történelem képviseli mind az általános iskolában, mind a középiskolában. Nyilvánvaló, hogy az országismeretnek azon elemeit, amelyeket a fenti tárgyak nem képviselnek, a polgárok részben önművelés, részben pedig a tömegtájékoztatás révén szerzik, illetve egészítik ki. A mai országismereti kultúránknak két szembetűnő fogyatékossága van: nem törekszik teljességre, és nem hozza az országunkról szóló ismereteket összefüggésbe a "világban való helyünkkel", tehát a nemzetközi kapcsolatainkkal (a nemzetközi szervezetekkel, szerződéses problémáinkkal, s a magánjogi eshetőségekkel). Különösen aggasztó, hogy a legtöbb polgár országismeretéből szinte teljesen kiszorult a gazdasági élet és tudomány ismerete. Az államszervezet, a művészet, a sport ismeretét tekintve a helyzet valamivel kedvezőbb.

Mivel Magyarország évtizedek óta nyitott volt Európára, az országismerettel kapcsolatos felkészültség, a nemzetközi kapcsolatok iránti érdeklődés magától értetődő igénnyé vált mind a különböző munkahelyeken, mind a családok körében. Az iskoláknak ezt a kedvező és segítőkész környezetet kellene aktivizálniuk országismereti programjaik realizálásához. Tanácsos segítségül hívni a külpolitikai tájékoztatásban, újságírásban közreműködők széles körét, a vendégmunkát vállalók segítőkész, hazatelepült csoportjait a helyi, országismereti és nemzetközi kapcsolati kultúra elmélyítéséhez.

II. CÉLKITŰZÉS

Törekedni kell arra, hogy minden diáknak 7 éves korától 18 éves koráig viszonylag pontos, szakszerű, adatszerű országismerete alakuljon ki, összekapcsolódva a nemzetközi "vetületekkel" és hazánk külképviseleti tevékenységének ismeretével.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A Magyarország-ismeret és a nemzetközi kapcsolatok kultúrájának részprogramjai ezek lehetnek:

a) földrajz és turizmus;
b) történelem, műemlékvédelem;
c) könyvtárügy, múzeumügy, közgyűjtemények;
d) néprajz, népművészet;
e) gazdaság;
f) egészségügy és társadalombiztosítás;
g) oktatásügy;
h) tudomány;
i) művészetek;
j) az állam és intézményei;
k) egyházak és felekezetek;
l) könyv-, sajtó-, hanglemezkiadás;

m) magyar diplomácia, kapcsolatok a nemzetközi szervezetekkel: ENSZ, EGK, UNESCO, Európa Parlament stb.

1. A minisztérium feladatai

a) Pályázatot ír ki olyan programok (tananyagok, taneszközök) kivitelezésére, amelyek a Magyarország-ismeretet képesek együtt bemutatni a nemzetközi kapcsolatok múltjával, jelenével és távlataival.

b) A magyar Külügyminisztériummal együttműködést kezdeményez a nemzetközi kapcsolatok iskolai terjesztéséhez szükséges információk, tudnivalók áttekintése céljából. A magyar külképviseletek oktatással, művelődéssel foglalkozó követeivel, attaséival kapcsolatot épít ki annak feltérképezése érdekében, hogy miként lehetne az egyes országok és Magyarország között az országismereti információkat úgy közvetíteni és cserélni, hogy azok kölcsönösen beépülhessenek az iskolai oktatásba.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Tanáregyesületekkel, kutatóintézetekkel és a kultúrdiplomáciával együttműködve alternatív programokat dolgoznak ki a nemzetközi kapcsolatok kultúrájának tanulásához, illetve fejlesztéséhez.

b) Továbbképzést szerveznek, szaktanácsadást vállalnak, elsősorban a nemzetközi kapcsolatok kultúrájának terjesztése céljából.

3. Az iskolafenntartók lehetősége

a) Tájékozódnak arról, hogy a fejlesztő intézetekben az országismeret, illetve a nemzetközi kapcsolatok kultúrájának terjesztésére milyen programok állnak rendelkezésre.

b) A közoktatás fejlesztéséért felelős intézetekkel, szakmai szervezetekkel információs kapcsolatot építenek ki annak érdekében, hogy a lakóhelyükön született helytörténeti, művelődéstörténeti, muzeológiai, névtani, dialektológiai, etnográfiai jellegű kutatási eredmények beépülhessenek a Magyarország-ismeret programjába.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Tisztázzák, hogy testületenként az országismeret programjának kialakításában hogyan működnek közre: programot adaptálnak és a helyi viszonyokkal, eredményekkel bővítik azt, avagy teljesen maguk dolgoznak ki országismereti programot.

b) A nemzetközi kapcsolatok kultúrájának megalapozása érdekében az egész testületre kiterjedő továbbképzést kezdeményeznek hazánk diplomáciájának, külkereskedelmének jobb megértése érdekében.

c) A sajtóolvasás, rádióhallgatás megszervezésével segítik, hogy az adott iskolák tanulói — életkoruktól függetlenül — tájékozottak legyenek Magyarországról, illetve az ország aktuális és távlati jellegű külkapcsolatairól.

Lásd még:

Az anyanyelvi kommunikációs kultúra fejlesztése
A földrajzi kultúra megalapozása és fejlesztése
A magyarságkép és a nemzeti identitás kialakítása és fejlesztése
A tájkultúra megalapozása és fejlesztése
A történelmi kultúra fejlesztése

A tájkultúra megalapozása és fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A tájkultúra (benne a településkultúra) iránt az iskolaügy nem mutat különösebb érdeklődést, leszámítva a földrajzoktatást, amely — a topográfiai tájékozódást segítendő — a földrajztudományi tájkutatás során felhalmozódott eredményeket igyekezett beépíteni az iskolai tananyagba. De ez nem elégíti ki azt az igényt, amit a tájkultúra valóságosan jelent. Kimarad a táj mélyebb megismerésének interdiszciplináris igénye: a természeti és kultúrtáj, a népi kultúra tájszemlélete, a növényföldrajzi, az állatföldrajzi, a vízrajzi, a meteorológiai, az agrárökológiai, az erdészeti, a műszaki-építészeti, a közigazgatási tájtagolódás, a környezetháztartás, a környezetpotenciál, a környezeti teljesítőképesség, a táj mint esztétikai tér számbavétele. Nyilvánvaló, hogy a tájkultúra közvetítésére szerveződő tanítási programok (taneszközök) számtalan olyan ismeretet, fölfogásmódot képesek integrálni, amelyek az általános képzésben eddig egyszerűen nem juthattak szóhoz. Ilyenek a talaj és kőzettan, a hidrológia, a klimatológia, az etnográfia, a településtudomány, az építészet, az urbanisztika, a tájesztétika, a tájrendezés, végül a tájábrázolás.

Az iskola évtizedek óta eredménytelenül próbálkozott egy úgynevezett "környezetismereti szemlélet" megvalósításával. Az elmúlt negyven évben ehhez kisiskolás korúaknak tantárgyat is kreáltak. De mert e tárgy egyfajta naív didakticizmust és eklektikus szemléletet szolgált, a tájkultúra-koncepció pedagógiai kivitelezéséhez semmiféle fogódzót nem adott.

A környezetvédelemre reagáló környezetpedagógiai koncepciók tevékenységüket nem tájhoz kötötten végezték. Így kimondható, hogy a tájkultúra-szemlélet pedagógiai eszközökkel és módszerekkel való megalapozásához meghatározó tudásunk nincs.

A tájkultúra kérdései iránt fogékonnyá vált a magyar társadalom. A tájkultúra programok indításához kedvezőek a viszonyok, de annak érdekében, hogy a tájkultúra programok az iskolában a szakszerűség szellemében működhessenek, rendkívüli módon törekedni kell a környezet beavatására, tájékoztatására, a családok megnyerésére.

II. CÉLKITŰZÉS

Törekedni kell arra, hogy az alternatívákra épülő, pluralizálódó, a központi tantervi irányítástól megszabaduló iskolaügy vállalja föl régiónként, tájegységenként az iskolát körülvevő természeti és kultúrtáj következetes bemutatását. Egyben a számos részdiszciplína eredményét integrálva segítse a rendszer- és modellszerű gondolkodást. A tájábrázolás (irodalom, festészet, zene, néprajz) eredményeinek megismerésével pedig érzelmileg is segítse a tanulókat, hogy otthonra leljenek a szűkebb pátriájukban.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

Magyarországon regionálisan, illetve tájegységenként mintegy húsz-harmincféle, nagyjából azonos szerkezetű, de eltérő tartalmú tájkultúra-program készítése, majd iskolai megvalósítása látszik indokoltnak. E programok az alábbi részprogramokat tartalmazhatják:

a) természeti táj — kultúrtáj;

b) tájpotenciál feltárása és korrekciója;
d) tájrendezés, tájrendezési program készítése;
e) a tájábrázolás művészeti eszközei és területei: irodalom, festészet, zene;
f) tájtörténet — településtörténet;
g) táj és építészet;
h) tájvédelem.

1. A minisztérium feladatai

a) A regionális kutatóintézetekkel együttműködve fejlesztéseket támogat a táj- és regionális kutatások eredményeinek számbavétele, valamint az iskolákban kidolgozandó tájkultúra programok segítése érdekében.
b) A területi önkormányzatokkal karöltve pénzalapot kísérel meg létrehozni a tájkultúra programok kimunkálásához.
c) Információs bázist épít ki annak érdekében, hogy áttekinthetővé váljon a különböző régiókban és településeken a tájkultúra kialakítása érdekében folyó innovációs és fejlesztő munka.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) A regionális kutatóközpontokkal együttműködve "modellprogramokat" dolgoznak ki, hogy segítsék a helyi kezdeményezéseket.
b) Továbbképzést szerveznek, szaktanácsadást kezdenek olyan pedagógusok számára, akik a tájkultúra megalapozásán fáradoznak szűkebb környezetükben.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) A tájkultúra programok létrejöttéhez, működtetéséhez pénzalapot különítenek el, pályázatokat írnak ki.
b) Támogatják, hogy egyes — a tájkultúra fejlesztésében sikereket felmutató iskolák — regionális, innovációs központokká válhassanak.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Minden iskolának, illetve tantestületnek döntenie kell arról, hogy a tájkultúra programot maga dolgozza ki vagy adaptál ilyet.
b) Teambe ajánlatos tömörülni azoknak a pedagógusoknak, akik a tájkultúra program kivitelezésében közreműködnek.
c) A helyi jellegű tájkultúra programok kimunkálásába ajánlatos bevonni minden olyan személyt, aki a táj ismerője, aki megbízhatóan informált a táj múltjáról, akinek koncepciója van tájrendezési, tájvédelmi kérdések előrelátásában és megoldásában.

Lásd még:

A földrajzi kultúra megalapozása
A földtudományi és energetikai kultúra megalapozása és fejlesztése
Az információs kultúra megalapozása és fejlesztése
Magyarország-ismeret és a nemzetközi kapcsolatok kultúrájának megalapozása
A magyarságkép és a nemzeti identitás kialakítása és fejlesztése
A művészeti kultúra megalapozása és fejlesztése
Az ökológiai kultúra megalapozása és fejlesztése
A történelmi kultúra fejlesztése

Környezetkultúra

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A környezetkultúra szó használata alig tizenötéves múltra tekint vissza hazánkban. Használatának határai, elméleti problémái máig kidolgozatlanok annak ellenére, hogy egyre több szakkönyv jelenik meg e témakörben, s nem egy folyóirat részfeladata a környezetkultúrával való foglalkozás. Mindemellett a környezetkultúra iránti társadalmi érdeklődés is észlelhetően megnőtt az eltelt 5-10 évben: részben az átalakult (átalakulóban lévő) életmód, részben a megváltozott műveltségi tartalmak és formák, illetve a látványkörnyezet, formátlan tárgyvilág révén kiváltódott feszültségek következtében.

Nem vitatható tény, hogy a környzetkultúra problémája társadalmi problémaként kezelendő. S településeink, öltözködésünk, lakberendezésünk, kézjeleink is környezetkultúránkról (vagy annak hiányáról) tanúskodnak. E tanújelek hazánkról igen sötét képet mutatnak. Elég csak az iskolaépület falai között maradni, hogy bizonyítódjék a környezetkultúra hiánya. Alig van olyan iskola Magyarországon, amely minden szempontból megfelel a hasznosság, jól használhatóság kritériumainak, s emellett esztétikai megjelenése is kifogástalan. Az iskolai berendezésekről, iskolabútorokról, a tantermek állagáról, tisztaságáról, dekoráltságáról nem is szólva. A rendetlenség, a szemét, a giccs sok helyütt nem szúr szemet, s jól megfér egymás mellett a munkahelyeken, a lakóhelyeken és lakásokban, az utcán, mindenütt.

E téren súlyos adósság terheli oktatásügyünket. A kulturált környezethasználatra nevelés alig jelent többet iskoláinkban, mint néhány felkészült és lelkiismeretes rajztanár magánügyét. S azon túl az olyan rajztanítást, amelynek alig van köze a környezetkultúrához.

A vizuális nevelés ügyével számos hazai és külföldi szakíró foglalkozik. Kevés azonban közöttük az, aki a környezetkultúra közvetítését is tárgyalja. Ennek következtében szakmai háttértudásunk egyoldalú, s e téren kevés a kísérleti tapasztalat is.

II. CÉLKITŰZÉS

Meg kell ismertetni a gyerekekkel a szem számára felfogható tárgy- és jelentésvilág minél tágabb körét, meg kell tanítani a vizuális világ használatát (alakítását, teremtését, felhasználását). S ki kell fejleszteni a gyerekekben a környezet, valamint a környezet tárgyainak rendeltetésszerű használatára való képességeket, attitűdöket.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A környezetkultúra közvetítése az alábbi területekre terjed ki:

a) a környezet tárgyainak, jelenségeinek megismertetése, elemzése;
b) a környezet rendeltetésszerű használatának tanítása.

1. A minisztérium feladatai

a) Biztosítja a környezetkultúra programok kidolgozásának feltételeit.
b) Szorgalmazza környezetkultúras zakos tanárok képzését.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Környezetkultúra programokat és taneszközöket dolgoznak ki, illetve működő külföldi programokat és taneszközöket adaptálnak .

b) Környezetkultúra tanfolyamokat szerveznek, szaktanácsadással, továbbképzéssel segítik az iskolák környezetkultúra-oktatását.
c) Útmutatókat, ajánlásokat dolgoznak ki a kulturált iskolai környezet megteremtéséhez.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Gondoskodnak arról, hogy a fenntartásuk alá tartozó iskolákban kulturált környezet alakuljon ki.
b) A kulturált iskolai környezet fenntartását és fejlesztését anyagi ösztönzőkkel támogatják.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Olyan környezetkultúra programot dolgoznak ki és/vagy választanak ki a kínálatból, amely a környezeti adottságaiknak legjobban megfelel.
b) Biztosítják a környezetkultúrában felkészült szakemberek továbbképzését.
c) Kulturált iskolai környezetet alakítanak ki.

Lásd még:
A mindennapi élet kultúrájának fejlesztése;
A művészeti ágak kultúrájának megalapozása és fejlesztése;
A tájkultúra megalapozása és fejlesztése.

Az ökológiai kultúra megalapozása és fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Magyarország ökológiai állapota a '80-as évek végén riasztóan súlyosnak mondható. Termőtalajaink fele veszélyeztetett, levegője több régióban szennyezett, közepesen szennyezett a felszíni vizeink 80-90%-a, évente 6 millió tonna veszélyes hulladék termelődik. A felhalmozódott problémák megoldására gazdasági és politikai reformok születtek, de ezek — noha szükségesek — nem elégséges feltételei annak, hogy Magyarország ökológiai állapota számottevően javuljon. A megoldást az a világszerte kibontakozó szemléletmód és cselekvéssorozat jelentheti, amelyet ökologizáció néven emleget az ökológus szakma.

A magyar iskolaügy a környezetvédelem címen ismert akciókhoz és törekvésekhez csatlakozva tett, illetve tesz erőfeszítéseket az ország ökológiai állapotának javulásáért. Ezek jó kezdetnek tekinthetők, de több reménnyel kecsegtetne, ha iskolaügyünk ahhoz a szemléletmódhoz és programhoz csatlakozna, amelyet az ökologizáció mint cselekvési program kínál. Az ökologizáció alapelvei a következők: a) a természet jobban tudja; b) maximális gondosság; c) szépségre törekvés; d) tiszta ökoszisztéma-használat. "A természet jobban tudja" alapelv azt jelenti, hogy a természetnek önrendelkezést kell biztosítani. Jobb, ha ő dönt maga felől. A "gondosság" azt parancsolja, hogy minden, az ökoszisztémát érintő cselekvés, beavatkozás kapcsán mérlegelni kell, mit tudunk és mit nem az ökoszisztémáról. A "szépségre törekvés" alapelve az ép, egész ökoszisztémák viszonylag sértetlen meghagyását, megőrzését sugallja. A "tiszta ökoszisztéma-használat" pedig az ökoszisztémákba történő beavatkozás két összetevőjével kapcsolatos: az elvétellel és a visszajuttatással. Az elvétel szabálya azt jelenti, hogy csak az ökoszisztémában termelődő felesleget szabad hasznosítani. A visszajuttatásé pedig azt, hogy az ökoszisztémákba juttatott idegen eredetű anyagoknak befogadhatóknak kell lenniük az ökoszisztémák által.

Az ökologizáció jegyében tervezett ökológiai oktatáshoz hiteles háttérismeretünk egyelőre nincs, de mivel az ökoszisztémákról rendelkezésre áll viszonylag megbízható tudásmennyiség, a program kivitelezésének nem lehet különösebb akadálya. Valószínűsíthető például, hogy az ökoszisztémáknak mint a bioszféra alapvető létezési egységeinek a megértése, "átlátása" előzetes növénytani, élettani, mikro- és populációbiológiai ismereteket feltételez. Ebből következik, hogy a tudományosan megalapozott ökológiatanítás az alsó középiskola utolsó osztályaiban képzelhető el. Valószínűsíthető az is, hogy az új szemléletű ökológiai kultúra kialakítása nehézséget jelent attitűdbeli okok miatt. Arról van szó, hogy az európai természetkép jegyében szocializálódott egyének (akik szerint a természet az emberért van) nehezen teszik magukévá azt a gondolatot, hogy az ökoszisztémák önértékű létezők. Ezt a fölfogást csak egy távolkeleti természetszemlélet elsajátítása révén lehetséges érvényesíteni, melynek lényege, hogy az ember dolga beilleszkedni a természet nagy harmóniájába.

Az ökológiai programok, az ökologizáció iskolai támogatásához a politikai szándék adott, egyértelmű. A környezetkultúra kivitelezésével, szükségességével, az ökoszisztémák védelmével elvben teljes az egyetértés a családok, az önkormányzatok részéről, sőt lassan a gazdaságok is belátják a probléma fontosságát.

A gyakorlat azonban mást mutat. A környezetrombolás, a környezetcsúfítás, a környezetszennyezés még ma is megengedett Magyarországon. Az iskolaügynek ebben

a helyzetben nemcsak elvben, hanem a gyakorlatban is példát kellene mutatnia a környezetkultúra ápolásában, az ökologizációs kérdések végiggondolásában.

II. CÉLKITŰZÉS

Olyan ökológiaoktatás kimunkálása a cél, amely nemcsak tudást közvetít az ökoszisztémákról, hanem érdekeltté is tesz az alapvető ökológiai értékek megőrzésében.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

Az ökológiai kultúra elsajátítását segítő program az alábbi részprogramokból áll:
a) bevezetés az ökológiába;
b) környezetvédelem;
c) humán ökológia;
d) organikus mezőgazdaság;
e) bioépítészet;
f) ökoszisztémák gondozása: ökológiai adóztatás;
g) ökológia és ökonómia.

1. A minisztérium feladatai

a) Szorgalmazza, hogy a pedagógusképzésben önálló szakként legyen választható az ökológia, s az párosítható legyen földrajzzal, biológiával, kémiával, ökonómiával és technikával.
b) Innovációs folyamatot indít el annak érdekében, hogy serkentse, felkarolja azoknak az iskoláknak és pedagógiáknak a törekvéseit, akik az ökológiaoktatás megszervezése érdekében tevékenykednek.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Összehasonlító vizsgálatokkal, tanulmányutak szervezésével tisztázzák, hogy az ökológiaoktatás mely európai országokban működik a legnagyobb hatásfokkal. Összegyűjtik azokat a tapasztalatokat — az infrastrukturális feltételeket is figyelembe véve —, amelyek szükségesek az ökológiaoktatás megalapozásához.
b) Egyetemi tanszékek szakembereivel, biológiai és agrártudományi kutatóintézetekkel együttműködve fejlesztési programokat készítenek, gondoskodnak kipróbálásukról.
c) Az egyetemekkel egyeztetve közreműködnek a tanárok átképzésében ökológia, környezetvédelem és humán ökológia témakörökben.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) A programkínálat alapján próbálják befolyásolni az iskolákat, hogy mielőbb vállalják föl az ökológia, a környezetvédelem oktatását, a környezetvédelem gyakorlati támogatását, az esztétikus mikrokörnyezetek életre hívását és gondozását.
b) Versenyeket rendeznek, pályázatokat írnak ki az egyes iskolák között a sikeres ökológiai, környezetvédelmi eredmények népszerűsítése céljából.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Az ökologizáció problémakörét ajánlatos nevelőtestületi továbbképzés témájául kijelölni azért, hogy az ökologizáció, illetve az iskolai környezetkultúra-koncepció megítélésében viszonylag azonos felfogást képviseljenek az iskola pedagógusai.
b) Az önkormányzatokkal, iskolaszékekkel együttműködve törekedjenek az ökológiai kultúra helyi programjának mielőbbi kialakítására.
c) Az iskola környezetében lévő termelő és szolgáltató üzemekkel együttműködve szervezzék meg az ökologizáció körébe tartozó élmény- és tapasztalatszerzés lehetőségeit a tanulók számára.

d) Olyan iskolai kirándulásokat szervezhetnek, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanulók megismerkedjenek a környezetvédelem, az organikus mezőgazdaság, s ha van rá mód, a bioépítészet néhány eredményével. Meglátogathatnak olyan termelő üzemeket, amelyek példát mutatnak a környezetvédelem terén, amelyek a környezet szennyezése nélkül oldják meg feladataikat.

Lásd még:

A földtudományi és energetikai kultúra megalapozása és fejlesztése
A gazdálkodási kultúra megalapozása, és a vállalkozói magatartás fejlesztése
A globális problémák (globalisztika) iránti fogékonyság megalapozása és fejlesztése
A tájkultúra megalapozása és fejlesztése
A természettudományos kultúra fejlesztése

A szociológiai (társadalmi) kultúra megalapozása és fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A '70-es években virágzásnak indult szociológiai gondolkodás az ökonómia és a politológia irányába fordult. A szociológia fellendülése nyomot hagyott az oktatásügyben is. A szociológia szakosodásával megindultak az iskolaszociológiai, oktatásszociológiai vizsgálatok. A szociálpszichológia előretörésével pedig gazdagodott az iskola mikrovilágát megérteni akarók módszertani apparátusa. A pedagógusok egy része kedvét és örömét lelte a szociometriai vizsgálatokban, amelyek segítettek megérteni az általuk irányított osztályok, gyerekcsoportok mikroszerkezetét és értékvilágát. Nem került sor arra, hogy a szociológia ismeretanyagát az általános képzés keretei között tananyaggá formálják, tantárgyiasítsák. Előkészületek azonban történtek, mégpedig az összehasonlító pedagógia keretében. Tanulmányozták, feldolgozták a francia és az amerikai iskola társadalomnevelési, társadalompedagógiai gyakorlatát, benne a társadalmi ismeretek tanítását. Magyarországon csupán néhány kísérleti iskolában történt próbálkozás arra, hogy a szociológia ismeretanyagát az iskolába beemeljék jogi, alkotmánytani és ökonómiai tudásanyaggal integrálva.

A politikai, jogi, gazdálkodási kultúra megalapozására és fejlesztésére tervezett iskolai programok — szociológiai alapozottság nélkül — nem segíthetik elő az átalakuló magyar társadalom megértését a tanulók számára: a népességmozgást, a munkanélküliség előidézte konfliktusokat, a bűnözés terjedését, a szervezetek átalakuló világát, a művelődés, a tudomány elpiacosodásával együtt járó magatartásváltozásokat.

II. CÉLKITŰZÉSEK

Szorgalmazni kell, hogy a szociológiai (társadalmi) kultúra eredményei tantárgyi keretek között, alternatív programokban testet öltve helyet kapjanak mind az alapiskolázás, mind a középiskolázás gyakorlatában.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A szociológiai (társadalmi) kultúra megalapozása és fejlesztése az alábbi részterületek kidolgozását jelenti:

a) Magyarország népessége: népesedéspolitika és demográfia;
b) az átalakuló magyar település: településszociológia;
c) a szervezetek világa: szervezetszociológia;
d) szerepek és konfliktusok a mindennapi életben: szociálpszichológia;
e) a magyar családok jellemzői: családszociológia;
f) szociálpolitika, szegénységügy.

1. A minisztérium feladatai

a) Szociológusokkal, demográfusokkal, statisztikusokkal konzultálva szorgalmazza, hogy a társadalomismeret standard műveltséganyaga mielőbb "összeálljon", hogy ennek alapján a fejlesztőintézetek fakultatív programokat dolgozhassanak ki.

b) Kezdeményezi olyan társadalomismeret-szakos tanárok képzését, akik gazdaságtannal, embertannal szakpárt alkotva az általánosan képző iskolákban vállalhatnak munkát. A jelenlegi iskola ugyanis teljes mértékben hiján van a fentebb felsorolt szakmai kompetenciáknak, mert sem a történelemtanárok, sem a földrajztanárok, sem a filozófiatanárok nincsenek felkészülve a társadalomismeret (szociológia) tanítására.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Fejlesztési programot dolgoznak ki a társadalomismeret tanulásához, s eközben figyelembe veszik azokat az információkat és programokat, amelyeket más országok gyakorlata eredményezett.

b) Innovációt kezdeményezve feltárják a társadalomismeret terén Magyarországon eddig született kezdeményezéseket, beleértve a társadalomismeret és a gazdaságtan azon taneszközeit is, amelyek a két világháború közötti időszak iskoláiban (polgári iskolában, gimnáziumban) honosodtak meg.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

A programkínálat alapján mérlegelik, hogy szorgalmazzák-e a területükön működő iskolák körében a társadalomismeret fakultatív programjait, figyelembe véve, hogy azok hozzájárulhatnak a helyi társadalom, illetve a helyi hatalmi demokratizálódási folyamatainak megértéséhez, illetve ahhoz, hogy egyre több hozzáértő ember vállaljon közéleti szerepet a szűkebb pátriában, az adott településen a közügyek szakszerű gyakorlásában.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Dönteniük kell arról, hogy milyen fakultatív program alapján kívánják realizálni azokat a követelményeket, amelyeket minden iskolának meg kell oldania a társadalomismereti (szociológiai) kultúra elsajátítása érdekében.

b) Helyi programot dolgoznak ki annak érdekében, hogy a társadalomismereti program tanulásához miként veszik igénybe a helyi társadalom szervezeteit, információit, a kompetens helyi szakemberek tudását.

c) Szorgalmazzák, hogy a testület egészén belül terjedjen a társadalomismereti (szociológiai) kultúra, kitüntetetten a település és a család szociológiája. Ez utóbbiak nélkül ugyanis a társadalomismeret helyi programja aligha lesz kivitelezhető.

Lásd még:
A hátrányos helyzetű (leszakadó) családok gyermekeinek felzárkóztatása
A humanizációs kultúra fejlesztése és a bűnmegelőzés pedagógiai programja
A politikai kultúra megalapozása és fejlesztése

A szervezési kultúra megalapozása és fejlesztése az iskola belső világával összefüggésben

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A mai magyarországi iskolákban szervezéselméletet és szervezésmódszertant az általános képzés keretei között nem tanítanak. Ebből következően a szervezési képességek kialakításának nincs kimunkált programja közoktatási rendszerünkben. Addig, amíg ifjúsági szervezetek működtek az iskolák falai között, ha nem is tudatosítva, de mód volt arra, hogy a gyerekek szervezési képességei fejlődjenek. Ezen ifjúsági szervezetek "iskolátlanítása" révén hiátus keletkezett: se program, se gyermekszervezet nincs az iskolában. A vállalkozói magatartás, a munkakultúra viszont egyre sürgetőbben követeli, hogy a szervezési kultúrát (a szervezésre vonatkozó háttértudást és a szervezési képességeket) legalább 10 éves kortól kezdve megalapozzuk és fejlesszük. E fejlesztő tevékenységhez az iskola kiváló terepül szolgálhat. Nem szükséges feltétlenül nagyüzemet látogatni ahhoz, hogy a szervezetet, szervezési folyamatokat a gyerekekkel megismertessük. A tényleges, helyi iskolai szervezet, az iskolában működő folyamatok, az iskolai munkaszerepek, a szervezeti struktúra, a vezetés struktúrája és működése stb. lehetnek a tanulás forrásai. Az eredményes tanulásé azonban csak abban az esetben lesznek, ha a gyerekek érintetté válnak az iskolai szervezet megismerésében s a szervezetben működő folyamatok megszervezésében.

A korábbi iskola megmerevedett, rendtartással reguláztott struktúrája nem volt alkalmas arra, hogy a szervezési kultúra fejlesztésének tárgyává, illetve keretévé váljon. E béklyótól való megszabadulás után azonban a rugalmas, autonómiára törekvő iskola szinte kínálja magát, hogy a gyerekek — tárgyilagos beavatásuk révén — is részeseivé váljanak az iskolai élet megszervezésének.

Ha a közoktatásnak nem is, a szakoktatásnak elegendő tapasztalata, háttértudása van a szervezéselméleti és -módszertani ismeretek iskolai közvetítéséhez. E tudás mellett hasznosíthatók azok a tapasztalatok, amelyek a jól működő ifjúsági szervezetek gyakorlatában halmozódtak fel. S tudást meríthetünk a hazai és nemzetközi szervezés- és vezetéselmélet szakirodalmából éppúgy, mint azokból az oktatásszociológiai munkákból, amelyeknek tárgya az iskola szervezete.

A szervezési kultúra iskolai megalapozásához és fejlesztéséhez napjainkban igen kedvezőek a környezeti feltételek. Hiszen a társadalomban is éppen most számolhatunk a szervezési kultúra reformjával, nélküle a tulajdonosi szemlélet, a vállalkozói szellem tömegessé válása csak jelszó maradna. A szervezési kultúra fejlesztésének iskolai programja minden bizonnyal elnyeri a szülők többségének támogatását, és közülük többen bevonhatók lesznek részprogramok kivitelezésébe.

II. CÉLKITŰZÉS

A napjaink iskoláit érintő szervezeti reform jól összekapcsolható a tanulók szervezési kultúrájának megalapozásával és fejlesztésével. Ennek realizálásához olyan részprog-

ramok kimunkálására és iskolai bevezetésére van szükség, amelyek egyfelől a szervezéselméleti és -módszertani ismeretek közvetítését teszik lehetővé 10 éves kortól, másfelől olyan cselekvési programot jelentenek, amely biztosítani tudja a gyerekek szervezésben való közreműködését, a tanulói érdekképviselet (diákönkormányzat) aktív bevonását az iskolai élet megszervezésébe azon célból, hogy az iskola végre klienseinek megelégedésére működhessen.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A szervezési kultúra megalapozása és fejlesztése az alábbi részprogramokra különül el:

a) szervezéselmélet és szervezésmódszertan tanulása;
b) az iskolai önkormányzat tökéletesítése szervezéselméleti ismeretek mozgósításával.

1. A minisztérium feladatai

Pályázatot ír ki olyan programok elkészítésére, amelyek hozzájárulnak a szervezési kultúra iskolai megalapozásához és fejlesztéséhez. E programokat nyilvántartásba veszi és működésüket nyomon követi.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Programok dolgoznak ki a szervezési kultúra fejlesztéséhez.
b) Szervezéselméleti továbbképzéseket szerveznek pedagógusok számára. Emellett megszervezik azokat az alternatív programoknak a terjesztését, amelyek a tanulók szervezési képességeinek fejlesztése érdekében készültek.

3. Az iskolafenntartók feladatai

Az iskolákkal való szoros együttműködés révén lehetőséget teremtenek arra, hogy az iskolák fölvállalhassanak olyan típusú feladatokat a lakóhelyükön, amelyek — társadalmi hasznuk mellett — lehetővé teszik a gyerekek szervezési képességeinek fejlesztését az iskolán kívüli terepen (például környezetrendezéssel, környezetvédelemmel kapcsolatos feladatok, lakóhelyi rendezvények, szabadidős programok megszervezésével és kivitelezésével).

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Olyan szervezéselméleti és -módszertani belső továbbképzéseket szerveznek, amelyeknek résztvevői nemcsak a pedagógusok, hanem a gyerekek is.
b) Az adott iskola működési lehetőségeit és korlátait tárgyilagosan feltárják a gyerekek és szüleik előtt. Az iskola közmegelégedésre való működése érdekében tisztázzák, hogy milyen szervezeti átalakítások, milyen tevékenységek programba iktatásától várható kedvező változás az iskola belső világában (szakkörök, önképzőkörök, fakultációk, szabadidős programok beállításával, az iskolai térszerkezet, időtényezők, munkarendek újragondolásával).

Lásd még:
A gazdálkodási kultúra megalapozása és a vállalkozói magatartás fejlesztése
A jogi kultúra megalapozása és fejlesztése
A munkakultúra és a pályaorientáció fejlesztése

A hátrányos helyzetű (leszakadó) családok gyermekeinek felzárkóztatása

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A szelekcióra épülő magyar iskola gyakorlata szükségképpen eredményezi, hogy az iskolába bekerült népesség egy része — különböző életkori szakaszokban — nem tudja teljesíteni a vele szemben támasztott társadalmi és/vagy iskolai követelményeket. Ennek következménye, hogy a 14. életév végére az eredetileg beiratkozott tanulók 17%-a, mintegy 29-30 ezer gyerek nem rendelkezik az önálló tanuláshoz, önműveléshez szükséges képességekkel és a képességek fedezetét jelentő, mobilizálható háttértudással. Az iskolai kudarcot a 2., a 4., az 5. és a 8. osztály végén szenvedik el a gyerekek leginkább. A gyermekeknél regisztrálható kudarc okát a jelenlegi "szakmai tudás" a tanulók képességeire, szociális és etnikai körülményeire, meghatározottságaira vezetik vissza. Holott a tény az, hogy a pedagógusok nem érdekeltek a probléma iskolán belüli megoldásában. Emellett a pedagógusok zöme szakmailag (a tanulószervezés, a tanítástechnológia, a tanulásra való motiválás tekintetében) felkészületlen a hátrányos helyzetű családok gyerekeinek felzárkóztatására.

Kimondható tehát, hogy a mai magyar iskolában a lemaradó "tömegeket" az iskola is produkálja. Történik ez annak ellenére, hogy szakmai tudás bőségesen áll rendelkezésre a hátrányos helyzetű, lemaradó gyerekek felzárkóztatására. E szaktudás alkalmazására azonban sem a pedagógusképzés nem készít fel, sem a pedagógustársadalom nem érdekelt a lemaradók felzárkóztatásában. Az iskola funkciói közül is hiányzik — legfeljebb csak a deklaráció szintjén létezik — a hátrány kezelése. (A probléma megoldására egyetlen ponton tesz "erőfeszítést" az általános iskola: a hátrányt megállapítva kisegítő iskolába utalja a gyereket.)

II. CÉLKITŰZÉS

Az átlagosnál lassabban tanuló vagy a nagyon hátrányos helyzetű családokból származó gyerekeket alkalmassá kell tenni a tanulásra. Humánus bánásmódot alkalmazva, összegyűjtve az e probléma megoldásához szükséges szakmai tudást, a lemaradó gyerekeket meg kell tartani az iskolában. El kell kerülni, hogy a kultúrától elidegenedve növeljék a szakképzetlen munkaerő létszámát. Helyes bánásmóddal el kell érni, hogy az általános képzésből időben és sikeresen léphessenek át a szakképzésbe, s egy szakma elsajátítására alkalmasak legyenek.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

1. A minisztérium feladatai

a) Képességfejlesztő felzárkóztató programokat dolgoztat ki a valamilyen okból (szociális, pedagógiai, személyiségtani) több területen, különböző életkorban kudarcot valló tanulók tanulási kedvének helyreállításához, énképük rendezéséhez.

b) Az elszegényedett iskolákat központi költségvetésből kiemelten támogatja, hogy kedvező tanulási környezetet biztosítsanak a gyerekek számára, hogy a tanítók

továbbképzés keretében az egyénhez igazodó fejlesztő programokat megtanulhassák, hogy a pedagógusok érdekeltek legyenek anyagilag is a felzárkóztatásban.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) A hátránykompenzálást segítő taneszközrendszereket dolgoznak ki különböző életkorú gyerekek számára.

b) Továbbképzésekkel segítik a hátránykompenzáló pedagógiai eljárások terjedését.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) A területükön lévő iskolákban szakemberek segítségével tájékozódnak arról, hogy mekkora a lemaradó gyerekek száma az intézményekben.

b) A szükségletnek megfelelően biztosítják a pedagógusok anyagi érdekeltségét a lemaradók felzárkóztatásában.

c) Támogatják olyan pedagógiai programok felhasználását, amelyek a hátránykompenzálásra is megoldást adnak.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Rendszeres belső mérésekkel kiszűrik a lemaradó gyerekeket (elsősorban anyanyelvből és matematikából).

b) Szakszerű fejlesztésben részesítik a hátrányos helyzetű, lemaradó gyerekeket — a jelenlegi merev szervezeti keretek feloldásával — kiscsoportos foglalkozásokon.

c) Az igazgató biztosítja a pedagógusok továbbképzését annak érdekében, hogy a differenciált foglalkozás révén a hátránykompenzálást a tanítási órákon is eredményesen végezhessék.

d) Speciális foglalkozásokhoz értő pedagógusokat foglalkoztatnak (gyógypedagógus, logopédus, gyógytornász stb.).

Lásd még:

Az anyanyelvi kommunikációs kultúra fejlesztése
Az érzelmi kultúra megalapozása és fejlesztése
A humanizációs kultúra fejlesztése és a bűnmegelőzés pedagógiai programja
A játékkultúra fejlesztése
A szabadidős kultúra megalapozása
A személyiségkultúra megalapozása: az énképfejlesztés, önnevelés programja
A tanulási-önművelési kultúra megalapozása és fejlesztése

A humanizációs kultúra fejlesztése és a bűnmegelőzés pedagógiai programja

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A hazai oktatásügyi és pedagógiai gondolkodás gyermek- és ifjúságvédelem címen tartja nyilván azt a szociál- és kriminálpolitikai problémahalmazt, amely annak a népességcsoportnak a gondjait hivatott megoldani, akik családi, etnikai hátránnyal küszködnek, s kritikus élethelyzetekben a kriminalitás irányába sodródnak. A gyermekek és fiatalok családi és etnikai hátrányból fakadó problémái csupán pedagógiai eszközökkel aligha oldhatók meg. De vitathatatlan, hogy a bűnmegelőzésben az iskolaügynek lehet szerepe, főleg azokban az esetekben, amikor a családi háttér valamelyest rendezett, amikor a gyermek fejleszthető, amikor a veszélyt, veszélyeztetettséget a kortárs csoport vagy a primitív pedagógiai kultúra idézné elő. S tekintettel arra a körülményre, hogy Magyarországon a gyermekkori bűnözés pl. 1980 és 1985 között mintegy 43%-kal emelkedett, s a rendszerváltás e tendencián nem változtatott, érdemes felvetni a kérdést, milyen eszközei, tartalékai vannak a magyar oktatásügynek a gyermek- és ifjúságvédelmi intézményrendszer törekvései és eredményei mellett a bűnmegelőzésben. A kísérleti eredmények arra utalnak, hogy az úgynevezett humanizációs programok, illetve az iskola humanizálása szerepet kaphatnak az egyre terjedő kriminalizációs folyamatok fékezésében.

A kriminológiai irodalom konzekvensen hangsúlyozza, hogy a személyiségfejlődés önfejlődés, amelynek során a társadalmi változás által felhalmozódott problémákat és eredményeket az egyénnek el kell sajátítania. Mindebből következik, hogy a társadalmi körülmények önmagukban sohasem idézik elő egyetlen cselekmény elkövetését sem. Viszont az is igaz, hogy a bűncselekmények kialakulásában megvan a szerepük. Ez az alaptétel feljogosítja az iskolát arra, hogy humanizációs eszközökkel támogassa az egyén önfejlődését a személyi integritás, azaz az autonómia (belülről vezéreltség), az emberek iránti szolidaritás (embertársak igenlése, tiszteletben tartása), és az ökológiailag szelíd életforma (jószándék a természeti lényekkel szemben) elsajátításában. Amennyiben az ilyen típusú program nem épül be az önfejlődésbe, szerepet kap a kívülről irányítottság, az emberek elleni agresszió, a faji-etnikai diszkrimináció, a "homo consumens", a természetellenes fogyasztói vágyak és szokások térhódítása. S innen már csak egy lépés a kriminalizáció.

II. CÉLKITŰZÉS

Az iskolában humanizációs programok kiterjedt alkalmazásával hozzá kell járulni a kriminalizációs folyamatok fékezéséhez.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A humanizációs kultúra, illetve a bűnmegelőzés programját az alábbi részprogramok jelentik:

a) emberléptékű iskolai szervezetek életre hívása;

b) személyközpontú, felebaráti te-én viszony fölvállalása a pedagógusok részéről a pedagógiai folyamatban;
c) követhető, hatékony értékvezérelt minták felkínálása;
d) a tanulók beavatása az előttük álló célokba, módszerekbe és a rájuk vonatkozó értékelési normákba.

1. A minisztérium feladatai

a) Szorgalmaznia kell az iskolahálózat fejlesztése során egy olyan iskolaépítési programot, amelyben nem lehet iskolagyárakat kialakítani. Olyan iskolák építése kívánatos, amelyekben a felnőtt és a gyermek kapcsolata átlátható és kezelhető.
b) Pályázatokat indokolt kiírni humanizációs programok indítására, ebben együttműködést kell szorgalmazni a Belügyminisztériummal, az ifjúságvédelemben érintet rendőri szervekkel. Támogatnia kell a szociálpedagógiai hálózat kiépítését.
c) Segítenie kell a szociálpedagógus-képzés teljes rendszerének kidolgozását mind a közép-, mind a felsőfokra.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Humanizációs programok kidolgozása érdekében együttműködést kell kialakítaniuk kriminológusokkal, kriminálpedagógusokkal, szociológusokkal.
b) Továbbképzéseket kezdeményeznek a humanizációs program iránt érdeklődő iskolák számára.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Javaslatot tehetnek arra, hogy a mamutiskolákat kisebb szervezetekre, önálló igazgatóságokra válasszák szét.
b) Figyelik a humanizációs programokat készítők ajánlatait, s maguk is pályázatokat írnak ki humanizációs programok készítésére.

4. Az iskolák vállaható feladatai

a) Elkészítik a humanizációs programok és a bűnmegelőzés helyi programját az önkormányzatokkal és a közbiztonság embereivel együttműködve.
b) Humanizációs programjaik kivitelezéséhez szociálpedagógusokat és szabadidőztető pedagógusokat alkalmaznak, illetve képeztetnek.

Lásd még:

Embertani (antropológiai) kultúra megalapozása és fejlesztése
Az erkölcsi és az etikai kultúra megalapozása és fejlesztése
A fegyelmezett, figyelmes, kritikai és toleráns magatartáskultúra fejlesztése
A hátrányos helyzetű (leszakadó) családok gyermekeinek felzárkóztatása
A jogi kultúra megalapozása és fejlesztése
A szabadidős kultúra megalapozása

AE) AZ ERKÖLCSI ÉS AZ ETIKAI KULTÚRA MEGALAPOZÁSA ÉS FEJLESZTÉSE

Az erkölcsi és az etikai kultúra megalapozása és fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Az etikai és az erkölcsi kérdések iránt felfokozódott az utóbbi években az érdeklődés. Nem az immár a gond, hogy az etikai programoknak ellenzői vannak, inkább az, milyen világnézeti meghatározottságú etikát oktasson az iskola, milyen morál jegyében kezdeményezzen akcióprogramot a moralitás iskolai megalapozása és fejlesztése érdekében. Nem a szándékkal, inkább a kompetenciával van a baj, ezért az iskolának kezdeményező szerepet kell vállania. A szülők nem közönyös és nem ateista csoportja egyedül a vallásoktatástól várja az erkölcsi problémák megoldását. Világi erkölcspedagógiában, etikaoktatásban alig tudnak gondolkodni. Az érdektelen, közönyös családok megnyerése azonban komoly felkészültséget igényel, mivel a liberális eszméknek él egy leegyszerűsítő szemlélete a családok körében, melynek értelmében teljesen magánügy, hogy valaki az etikának, a moralitásnak szerepet ad-e saját családpedagógiai elképzeléseiben vagy sem. A környezet és az iskola párbeszéde sok-sok nehézséggel fog járni, mivel kicsit a "vak kezet világtalant" állapota forog fönn.

II. CÉLKITŰZÉS

Az iskolarendszer minden szintjén meg kell teremteni az erkölcsi gondolkodás megalapozásának föltételeit, az erénytani alapú erkölcspedagógiai programok közvetítésének a lehetőségeit, valamint az erkölcsi tudatosság megalapozását az etika oktatása révén. Az erénytani alapú erkölcs pedagógia csak akkor válhat az erkölcsiség fejlesztésének eszközévé, ha párosul a mindennapi lét jelenségeinek erkölcsi szempontú elemzésével.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

Az erkölcsi és az etikai kultúra megalapozása, fejlesztése az alábbi területekre terjed ki:

a) erénytani alapú erkölcspedagógia kimunkálása;
b) etikaoktatás.

1. A minisztérium feladatai

a) Az egyházak képviselőivel, erkölcsteológusokkal, hitoktatókkal, filozófusokkal és a morális kérdések megoldásában érintett humanitárius szervezetekkel együttműködve állást foglal az erkölcspedagógiai munkálatok felgyorsítása érdekében, s javasolja, hogy az etikaoktatás szerepet kapjon a magyar középiskolázás gyakorlatában.
b) Megrendeléseket ad, illetve pályázatot ír ki morálpedagógiai programok megírására, kipróbálására, majd terjesztésére, valamint az etika tantárgy programjának kidolgozására.

c) Kezdeményezi a pedagógusképzésben etikatanárok, morálpedagógusok képzését posztgraduális keretek között.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Számba veszik és publikálják a hazai etikaoktatás és erkölcspedagógia eredményeit; összehasonlító pedagógiai kutatásokat indítanak az etikaoktatás európai helyzetének feltárása érdekében.

b) Morálpedagógiai akcióprogramokat kezdeményeznek, s megszervezik azok innovációját.

c) Programot dolgoznak ki az etika tantárgyhoz.

d) Továbbképzéseket tartanak a morálpedagógia iránt érdeklődők számára, és szaktanácsadást szerveznek azoknak, akik érintettek az etikaoktatásban.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

Figyelemmel kísérik, hogy a fejlesztőintézetek milyen programot kínálnak az erkölcspedagógiai problémák megoldására. Ezek ismeretében szorgalmazzák és támogatják a morálpedagógiai programok fölvállalását az egyes iskolákban.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Az iskolák döntenek arról, hogy maguk dolgoznak-e ki programot az etikaoktatásra, illetve morálpedagógiai problémák megoldására, avagy elsősorban programot adaptálnak. Bármelyik megoldás mellett foglalnak is állást, arra kellene törekedniük, hogy iskolájuk egyetlen pedagógusa se legyen a területen közömbös és visszahúzódó. Hisz Magyarországon az erkölcsi értékrend súlyos válságban van, s nem állítható, hogy ezért az iskola nem felelős.

b) Az iskolák a teológusokkal együttműködve próbálják az erkölcsi kérdéseket tisztázni, egyeztetni. Érdemes belátniuk: akár erkölcsteológiai, akár világi etikaoktatás mellett foglalnak állást, mindegyik jobb, mint az a szakmai közöny, amely a ma iskoláját jellemzi.

c) Szükséges, hogy a tantestületekben az erkölcs, illetve az etika témakörében rendszeres továbbképzésre kerüljön sor, hisz a ma tanító pedagógusok alig tanultak etikát, és ha igen, az is kizárólag marxista etika volt, más etikai rendszereket csak autodidakta módon ismerhettek meg.

Lásd még:

A filozófiai kultúra megalapozása és fejlesztése
A gazdálkodási kultúra megalapozása és a vállalkozói magatartás fejlesztése
A humanizációs kultúra fejlesztése és a bűnmegelőzés pedagógiai programja
A jogi kultúra megalapozása és fejlesztése
A politikai kultúra megalapozása és fejlesztése
A személyiségkultúra megalapozása: az énképfejlesztés, önnevelés programja
A vallási kultúra értékei iránti fogékonyság megalapozása és fejlesztése

AF) A VALLÁSI KULTÚRA MEGALAPOZÁSA ÉS FEJLESZTÉSE

A vallási kultúra megalapozása és fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Az elmúlt negyven év hazai pedagógiai gyakorlatában az úgynevezett világnézeti nevelés egyik fő területe az ateista nevelés volt. Ez nyíltan vagy burkoltan vallásellenes nevelést jelentett. Olyannyira, hogy óvakodott a vallás által ránk hagyományozódott műveltségörökség értékeinek elismerésétől is. Száműzte az iskolából a vallási kultúra minden elemét, minek következtében a gyerekek számára alig maradt fogódzó a múlt kultúrájának elsajátításához, megértéséhez. A vallási kultúrával való találkozás tiltott, legritkább esetben megtűrt lehetőségét a hitoktatáson való részvétel, illetve a templombajárás jelenthette, amely a gyerekek igen kis hányadának adatott meg.

Az iskola alig, vagy csekély mértékben tanúsított toleranciát a vallásos családokkal, gyerekekkel szemben. S ugyanúgy, ahogy elítélte a vallásgyakorlókat, megvetette s kizárta falai közül a Bibliát, a mítoszokat, a vallási művészet tárgyi emlékeit.

A rendszerváltás, mint az várható volt, a vallási kultúra, a vallásoktatás megítélésében jelentette az egyik legnagyobb konfliktust. Napjaink értékválságos világában az emberek tömegesen fordultak a vallásos hit felé. S a tekintetben, hogy a vallási kultúra méltó helyére kerüljön az iskolában, szinte egybehangzó a közvélemény igenlése. Nincs viszont megnyugtató megegyezés az iskolai vallásoktatás kérdéseiben.

Az iskola környezete tehát érzékeny minden olyan lépésre, amely a vallással kapcsolatos és az iskolához kötődik. A fel-fellobbanó konfliktusokat kizárólag úgy lehet megoldani, hogy az oktatásügy, az iskolaügy toleranciát tanúsít mind az érintett egyházakkal, mind a családokkal szemben.

Ahhoz, hogy az iskolarendszerben a vallástudományi megalapozottságú vallási kultúra közvetítésének teret biztosítsunk, s a vallási kultúrát pedagógiai módszerekkel és eszközökkel megalapozzuk, nem áll rendelkezésünkre releváns tudás.

II. CÉLKITŰZÉS

Törekedni kell arra, hogy pluralizálódó iskolaügyünk a vallást — mint műveltségünk legősibb építő elemét — kultúránk szerves részének tekintse, s vállalja föl a tudományos megalapozottságú vallási kultúra közvetítését valamennyi iskolafokon. Segítse a vallásos (és más vallású) emberekkel szembeni tolerancia kiművelését, ugyanakkor segítse elő a toleranciát az ateistákkal szemben is.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A vallási kultúra iskolai megalapozása és fejlesztése az alábbi részprogramokra terjed ki:

a) istentan, vallástan;

b) egyház és egyháztörténet;

c) mítosz, mitológia, vallási néprajz, vallásszociológia, vallaslélektan;

d) Biblia;
e) vallásos művészetek.

1. A minisztérium feladatai

a) Egyházpolitikusokkal, vallásfilozófusokkal, pártpolitikusokkal egyeztetve olyan fejlesztő programok kidolgozását kezdeményezi és rendeli meg, amelyek alapjául szolgálhatnak mind az alapiskolázás, mind a középiskolázás keretei között a filozófiai és vallástudományi alapozottságú vallási kultúra elterjedésének.
b) Ugyancsak vallásszociológusokkal, pedagógusokkal, hitoktatókkal konzultálva javaslatot tesz arra, hogy egy világi ihletettségű vallástani program (tantárgy) bevezetését "kötelezően választhatóként" vagy "fakultatívként" kezelje az iskolaügy.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Összehasonlító pedagógiai kutatásokkal föl kell tárni, milyen a vallásoktatás, a valláskultúra helyzete a fejlett demokráciájú államokban. Azokat a megoldásokat is tanulmányozni kell, amelyekkel közép-európai környezetünk országai próbálkoznak a vallásoktatás, a vallási kultúra ügyében.
b) A párbeszédképes pedagógustársadalom mielőbbi kialakítása érdekében vallástani továbbképzéseket szükséges kezdeményezni.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Szorgalmazzák és támogatják olyan, a vallási kultúrát megalapozó program bevezetését az iskoláikban, amely megfelel a lakosság igényeinek.
b) Közvetítések révén elősegítik az iskolák, valamint az egyházak helyi képviselői között a párbeszéd, a rendszeres kapcsolat kialakulását. Biztosítják, hogy az azt igénylő szülők gyermekei a vallásuknak megfelelő hitoktatásban részesüljenek.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) A vallási kultúra zökkenőmentes terjesztése érdekében — ahol megoldható a papság bevonásával — helyi belső továbbképzést célszerű kezdeményezni a vallási kultúra, a vallásosság tényeinek tisztázására. Az a cél, hogy a magyar pedagógusság mielőbb párbeszédre legyen alkalmas a magyar papsággal, függetlenül attól, hogy az egyes iskolák pedagógusai vallásosak vagy ateisták.
b) Lehetővé kell tenni, hogy a vallási kultúra termékei (könyvek, folyóiratok, kazetták) az iskolában megjelenjenek, s gyerekek, pedagógusok számára egyaránt hozzáférhetők legyenek.

Lásd még:

Az Embertani (antropológiai) kultúra megalapozása és fejlesztése
Az erkölcsi és az etikai kultúra megalapozása és fejlesztése
A filozófiai kultúra megalapozása és fejlesztése
Az információs kultúra fejlesztése
A klasszikus humán kultúra iskolai rehabilitációja: a latintanítás fejlesztési programja
A kozmológiai kultúra megalapozása és fejlesztése
A magyarságkép és a nemzeti identitás kialakítása és fejlesztése
A művészeti kultúra megalapozása és fejlesztése
A szellemi kultúra rehabilitálása és megalapozása
A történelmi kultúra fejlesztése
A világkultúra értékei iránti fogékonyság megalapozása és fejlesztése

AG) A GAZDASÁGI KULTÚRA MEGALAPOZÁSA ÉS FEJLESZTÉSE

A technikai kultúra fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A mai emberi kultúra fejlődésének talán a legdinamikusabban fejlődő területe a technika. Alapvetően meghatározza életünket és tevékenységi rendszerünket, befolyásolja környezetünket, egyszóval determinálja valamennyi életszféránkat a magánélettől a társadalmi együttélésig. Paradigmatikus kérdésföltevés ma, hogy szükséges-e a következő generáció fölkészítése a modern technikai kultúra befogadására, alkalmazására, illetve továbbfejlesztésére. Vita tárgya az is, hogy ha szükséges a fölkészítés kikre terjedjen ki. Ha elfogadjuk azt a tényt, hogy az emberi kultúra fejlődése nagy hatást gyakorol a gazdasági szférára, akkor aligha vitatható az, hogy az emberi kultúra áthagyományozására létrehozott intézményrendszernek a technikai-technológiai tudás átszármaztatását vállalnia kell-e. E gondolatok mondanak ellent mindazoknak, akik a technikai kultúra visszafejlesztésére, sőt teljes mellőzésére tesznek javaslatot.

A technikai környezetünkbe való beilleszkedés (ismeret-képesség-alkalmazás-fejlesztés) megköveteli, hogy már a kötelező iskolázás folyamatában minden tanuló számára biztosítsuk a technikai-technológiai fölkészülés lehetőségét. Ugyanakkor a technikai kultúra fejlesztése föltételezi mind a tárgyi, mind a személyi föltételek meglétét. A mai pedagógusképzési rendszer kevés formai és tartalmi átszervezéssel, ám alapvető paradigmatikus váltással ez új kihívásnak meg tud felelni.

II. CÉLKITŰZÉS

Az oktatási rendszer minden szintjén meg kell szervezni a korszerű technikai kultúra átadását, és ezt valamennyi tanuló számára biztosítani szükséges. El kell érni azt, hogy tanítványaink 16 éves korukra értelmezni tudják az őket körülvevő, illetve a leendő technikai környezetüket a funkció és a struktúra, a célszerűség, valamint a felelősségteljes környezeti hatások szempontjából.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A technikai kultúra fejlesztése során az alábbi területekre helyezzük a hangsúlyt:

a) technikatörténet;
b) elemi kézműves ismeretek (anyagismeret stb.);
c) kommunikáció (ábrák, grafikák értelmezése, a műszaki rajz alapjai);
d) a folyamatirányítás és a rendszerszervezés alapjai;
e) modellezés és szimuláció;
f) robotika (lehetőségek és távlatok);
g) környezetismeret: alapvető technikai rendszerek (szórakoztató elektronika, háztartástan, közlekedés).

1. A minisztérium feladatai

a) Szorgalmazza, hogy a technikai kultúra alapelemei belekerüljenek mindazon követelményrendszerekbe, melyeket külső vizsgákhoz köt az egyes iskolafokokon.

b) Fejlesztéseket kezdeményez és finanszíroz a technikai és technológiai programok kimunkálása, kipróbálása és terjesztése érdekében.
c) Támogat minden szakszerű kezdeményezést, amely a technikai és technológiai kultúra fejlődését eredményezi.
d) Elősegíti a technika szak korszerűsítését, s javasolja a pedagógusképzés átszervezését az informatikai és kommunikációs szempontok figyelembevételével.
e) Külföldi adaptációk szorgalmazásával segíti az alternativitást, és serkenti a minőségi fejlődést.
f) Pályázatokat ír ki a technikai kultúra hazai eredményeinek számbavétele és terjesztése céljából.
g) Szakemberek közreműködésével elemezteti az iskolai programokat, s az eredményeket nyilvánossá teszi.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Alternatív technikai programokat dolgoznak ki valamennyi iskolafok számára.
b) Az alternatív programok "in vivo" kipróbálására kísérleti iskolákkal tartanak kapcsolatot.
c) A kísérlettel igazolt technikai programok elfogadását ajánlják a minisztériumnak.
d) Az alternatívvá nyilvánított programok szakmai propagandáját megszervezik, gondoskodnak a szakszerű bevezetésről (önkéntesség, fölkészítés, tanácsadás stb.).

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) A szaksajtó révén tájékozódnak a technikai kultúra hazai eredményeiről, a föllelhető programkínálatról.
b) Tájékozódnak az általuk működtetett iskolákban a technikai-technológiai kultúra helyzetéről.
c) Ösztönzik az irányításuk alatt működő iskolák pedagógusait pályázatokon való alkotó részvételre.
d) Szorgalmazzák a tanulói öntevékenység fejlesztését versenyekkel, alkotásra ösztönző pályázatokkal.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) A technikai kultúra megalapozásában a feltételrendszer (műhely, felszerelés, szaktanár) kitüntetett szerepet kap. Biztosítása nagy anyagi megterhelés lesz az iskolák számára. (Föltételezve, hogy a műhelyeket még nem verték szét!)
b) Az iskola törekedjen a helyi adottságainak megfelelő technikai modulrendszer összeállítására, figyelembe véve a fiúk-lányok szempontjait is.
c) Célszerű a társadalmi egyesületek, szülői érdekképviseleti testületek megismertetése a lehetséges alternatívákkal azért, hogy megfelelő kontrollként működhessenek az iskola programválasztását illetően.

Lásd még:
A gazdálkodási kultúra megalapozása és a vállalkozói magatartás fejlesztése
Az informatikai kultúra fejlesztése
A munkakultúra és a pályaorientáció fejlesztése
A termelés, a forgalom és a fogyasztás kultúrájának megalapozása és fejlesztése

A termelés, a forgalom és a fogyasztás kultúrájának megalapozása és fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A termelés, a forgalom és a fogyasztás kultúrája más-más jellegzetességet, értékminőséget mutat országonként, népcsoportonként stb. Ez a tény a termelés, a forgalom, a fogyasztás hagyományhoz kötöttségével, infrastrukturális hátterével, technológiai színvonalával, a termékeket előállítók felkészültségével (tudásával, képességével, attitűdjével), valamint a fogyasztók értékelő magatartásával és a minősítés színvonalával függ össze.

Ezen kultúrák minőségi újratermeléséhez az iskolaügy leginkább a tudásközvetítés, a képességfejlesztés, az attitűdbefolyásolás színvonalának emelésével tud hozzájárulni, amennyiben a politika, a gazdálkodás és a társadalom részéről erre megrendelése van. A jelenlegi történelmi szituációban úgy tűnik, hogy van megrendelés. Ez viszont azt föltételezi, hogy szakítani kell azzal a pedagógiai, szakmai tradícióval, amely a termelés, a forgalom és a fogyasztás kultúrájának pedagógiai eszközökkel történő alakítását kizárólagosan a szakképzéstől várta el. Ez annyit jelent, hogy gyártásismeretet, áruismeretet az általános iskolában, a gimnáziumban alig tanulhatnak a diákok. Ez pedig azzal a pedagógiainak tűnő, máig nyitott kérdéssel függ össze, hogy a kultúra mely területei tartoznak az általános képzés, melyek a szakképzés körébe. A képzési folyamatokat végiggondoló pedagógiai szakírók többször tisztázták, hogy az általános és a szakképzés között nincs kínai fal. Így például a fogalmazástanulás, amely ma az általános képzés részének tekintendő, a sajtószakma szempontjából szakképzésre történő felkészítésként is értelmezhető. De vajon ki tudja megmondani, hogy a minőségvédelem vagy például a szabványosítás néhány alapvető kérdése miért nem tartozik az ország valamennyi fogyasztója általános műveltségének körébe éppúgy, mint például Arkhimédesz törvénye?

Az oktatási környezet kedvezően fogadja az egyes iskolák fakultatív programválasztékát. A szülők kifejezetten azért keresnek újabb és újabb iskolát gyermeküknek, mert latolgatják, hogy az egymástól eltérő iskolák programkínálata milyen mértékben gazdagítaná saját gyermekük fejlődését, érdeklődését, képességét, tudását. De támogatja a családi környezet e programokat azért is, mert megkönnyíthetik a pályaválasztás gondjait. A munkamegosztás különböző területein dolgozó szakemberek, szervezetek is jónéven veszik, ha az általuk felhalmozott szakmai információkat az iskola fölhasználja, s akár tantárgyi, akár egyéb program keretében megszervezi azok tanulását.

II. CÉLKITŰZÉS

Legalább fakultatív megoldásként szorgalmazni kell, hogy a termeléssel-forgalommal-fogyasztással kapcsolatosan eddig felhalmozódott szaktudás (szakmai tudás) az általános műveltség részeként kapjon helyet mind az alapiskolázás, mind a középiskolázás művelődési anyagában.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A termelés, a forgalom és a fogyasztás kultúrájának megalapozása és fejlesztése az alábbi területekre terjed ki:

a) a termelés munkatárgyai;
b) energetika;
c) gépesítés és termeléstechnológia;
d) elektronikai ipar;
e) kémiai technológia;
f) élelmiszertermelés;
g) mezőgazdasági termelés;
h) biológiai technikák;
i) vízgazdálkodás;
j) a termelés káros hatásai: korrózióvédelem;
k) közlekedés és közlekedésfejlesztés;
l) kereskedelem és áruismeret;
m) termékminőség és minőségvédelem;
n) szabványosítás és szabvány;
o) a külkereskedelmi ügylet.

1. A minisztérium feladatai

a) A termelésért, szolgáltatásért felelős szakminisztériumok oktatásért felelős szakembereivel együttműködve állást foglal a termelés, a forgalom és a fogyasztás körébe tartozó ismeretek és képességek általános képzésbe "emeléséről".

b) Pályázatot ír ki a termelés, a forgalom és a fogyasztás témaköreiben fakultatív és egyben alternatív tantárgyi programok megírására. Támogatja az esetleg spontán keletkező, szakszerű innovációs törekvéseket.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Összehasonlító pedagógiai vizsgálatokkal feltárják, hogy az Európai Közösség államaiban a termelésre, a fogyasztásra és a forgalomra vonatkozó szakismeretek milyen mértékben oszlanak meg az általános és a szakképzés között.

b) Az MKM egyetértésével a szakképzés terén forgalmazott szaktankönyveket és egyéb taneszközöket felülvizsgálják abból a szempontból, hogy melyek alkalmasak azok közül az általános képzés tartalmának gazdagítására, melyek vehetők át fakultatív oktatás céljára.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

Az országban rendelkezésre álló és hozzáférhető programkínálat alapján, területi, települési adottságaiktól függően javaslatot tesznek az egyes iskoláknak, hogy a különböző részprogramok közül melyeknek a bevezetését tartják indokoltnak a területi munkamegosztás, a munkaerőpiac igényeire való tekintettel.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Iskolánként dönteni kell arról, hogy a termelés, a forgalom és a fogyasztás témakörében milyen fejlesztő részprogramokat adaptálnak, melyeknek a kidolgozására tesznek kísérletet, egyeztetve az iskola körzetében lévő termelő, forgalmazó és szolgáltató szervezetekkel.

b) Az általános képzés hagyományos tantárgyait, kitüntetetten a természettudomány tantárgyait megvizsgálják abból a szempontból, hogy miként segíthetik azok a tech-

nológia, a kereskedelem és a közlekedéstan vagy az áruismeret, a háztartástan, a háztartás-gazdaságtan stb. fakultatív tárgyait.

Lásd még:

A gazdálkodási kultúra megalapozása és a vállalkozói magatartás fejlesztése
A munkakultúra és a pályaorientáció fejlesztése
A technikai-technológiai kultúra fejlesztése
Új enciklopédikus műveltség megalapozása és fejlesztése

A gazdálkodási kultúra megalapozása és a vállalkozói magatartás fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A XX. század végének közgazdaságtudományában két egymással ellentétes ökonómiai paradigma küzd tanítása érvényességéért: a hagyományos közgazdaságtan és az úgynevezett alternatív gazdaságtan. A hagyományos közgazdaságtan tárgyát a társadalom monetizált tevékenységei adják, csak az árak világával foglalkozik, csak azokat a tevékenységeket tekinti gazdaságiaknak, amelyek pénz közvetítésével bonyolódnak. Az alternatív gazdaságtan azzal foglalkozik, miként formálható át a mai környezetpusztító és jórészt emberellenes gazdálkodás egy ésszerű ökologikus és humánus gazdasági működéssé.

Az általános iskola közgazdaságtant nem tanít. Közgazdaságtani jellegű műveltséget — persze nem piacgazdasági és monetáris szemléletűt — középfokon a közgazdasági szakközépiskolák mint szakképző intézetek nyújtottak. A felsőbb iskolafokokon tanított marxista szemléletű történelemtanítás sematizálta, vulgarizálta a marxi ihletettségű politikai gazdaságtan tételeit, így ettől senki sem került közelebb a gazdasági folyamatok tényleges megértéséhez, senki sem kapott indíttatást semmiféle vállalkozáshoz. Kérdés, hogy a már-már katasztrófahelyzetben mit tehet az oktatásügy, hogyan oldható meg a vállalkozói magatartásra nevelés, az a fajta akció, amely a kreativitásra késztetés mellett hangsúlyt fektet a találmányok, az ötletek hasznosítására is, tekintetbe véve a kölcsönöket, a kockázatot és az eredményt is. A vállalkozásra nevelés tehát felelősségre nevelés, de nem csupán a kapott feladat megvalósítását állítja előtérbe, hanem az elvállalt ügy iránti felelősséget, a vállalkozói megbízhatóságot is. Maga tárja föl a feladatokat, továbbá maga élvezi vagy szenvedi akciói következményeit.

A fentieken túl az is nehezíti a probléma megoldását, hogy az új szemléletű gazdálkodási kultúra és vállalkozási magatartás kialakítására vonatkozóan hazai pedagógiai ismeretekkel alig rendelkezünk. Néhány kísérleti iskola törekvése jelenti azt a szakmai hátteret, amelyre a fejlesztőmunka alapozható. A külföldi pedagógiai törekvések, programok megismerése, tanulmányozása, esetleg adaptálása e program esetében kikerülhetetlen.

Az új szemléletű gazdálkodási kultúra megalapozása, valamint a vállalkozói magatartás fejlesztése érdekében tett iskolai erőfeszítéseket a környezet támogatni fogja, mivel e tekintetben műveltségének hiányát, kompetenciális fogyatékosságát mindenki érzi. A gond inkább az, hogy rendkívül kevés a szakember nemcsak az iskolákban, hanem az iskolákon kívül is. Akik szakemberek, azok nem biztos, hogy vállalkozók, a vállalkozók pedig nem biztos, hogy maradék erejüket az iskolai oktatás megújítására koncentrálják. Remélni lehet, hogy a gazdasági életben megélénkülő vállalkozások, a privatizációs folyamatok ösztönzést adnak az oktatásügy eme megújulási törekvéseihez.

II. CÉLKITŰZÉS

Az új gazdálkodási kultúra megalapozása és a vállalkozói magatartás fejlesztése érdekében olyan közgazdaságtani paradigma elsajátítása mellett kell síkraszállni, a-

mely a monetáris ésszerűség és a haszonra való beállítódás mellett az ökologikus és humánus értékek iránt is elkötelezett.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

Az új szemléletű gazdálkodási kultúra megalapozása az alábbi részprogramok megvalósítását jelenti:

a) hagyományos közgazdaságtan, ezen belül:
   aa) makroökonómia;
   ab) mikroökonómia;
b) alternatív gazdaságtan: humanizáció, ökologizáció;
c) vállalkozásgazdaságtan;
   ca) vállalkozásszervezés és -vezetés;
   cb) pénzügytan;
   cc) számvitel;
   cd) gazdaságstatisztika;
   ce) levelezés;
d) gazdaságpszichológia;
e) gazdasági etika.

1. A minisztérium feladatai

a) A kultuszkormányzatnak mindenképp állást kell foglalnia abban a kérdésben, hogy Magyarországon az ökonómiai (közgazdaságtani) kultúra része legyen-e az általános műveltségnek vagy sem. Amennyiben igen, szorgalmaznia kell, hogy a közgazdaságtani tudás elemei helyet kapjanak az alaptanterv követelményeiben, s legalább 16 éves korban a vizsgakövetelményekben is.
b) A közgazdaságtudományi egyetemekkel és más pedagógusképző egyetemekkel karöltve azonnal hozzá kell látni olyan közgazdaságtan szakos tanárok tömeges kiképzéséhez, akik nemcsak a középfokú közgazdász pályákra felkészítő szakképzésben, hanem az általános képzésben is szerepet vállalnak, s nemcsak a középiskolázás, hanem az alapiskolázás szintjén is. A minisztérium ösztönzése itt nélkülözhetetlen.
c) Az ökonómustanár-utánpótlás biztosítására posztgraduális képzés keretében szintúgy lehetőséget kell biztosítani.
d) Pályázatot kell kiírni olyan programok megírására, amelyek a vállalkozói magatartásra történő felkészítést össze tudják kapcsolni az új szemléletű alternatív gazdaságtani képzéssel.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Sikeres vállalkozókkal mint lehetséges szponzorokkal együttműködve, a vállalkozói magatartás kialakítását biztosító pedagógiai programokat dolgoznak ki.
b) Fejlesztő programokat (tankönyveket, taneszközöket) dolgoznak ki, illetve dolgoztatnak ki gyakorló közgazdászok bevonásával.
c) Továbbképzést szerveznek és szaktanácsadást vállalnak az alternatív gazdaságtani szemlélet elsajátítása és terjesztése érdekében.
d) A minisztériummal egyeztetve elemzik a középtávú közgazdasági szakképzés gazdaságtani tankönyveit a hitelesség, az elavultság, a tudományosság, az életszerűség szempontjából. Indítványozzák a hamis gazdaságtani szemléletet tükröző tananyagok és taneszközök kivonását az iskolából. Amennyiben ez nem lehetséges, javaslatot tesznek az elavult könyvek korrekciójára.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) A sikeres helyi vállalkozókkal együttműködve, szorgalmazzák az iskolák körében a gazdaságtani műveltség terjesztését.

b) A szülők, a családok igényeit felmérve tisztázzák, van-e igény háztartás-gazdaságtani jellegű oktatásra. Amennyiben igen, segítik az iskolákat a hiányzó infrastruktúra kialakításában, és segítséget nyújtanak a szakemberutánpótlás biztosításában.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Mivel a magyar pedagógustársadalomban a gazdaságtani gondolkodás nem része a tanárok általános és szakmai műveltségének, indokoltnak látszik iskolai keretek között olyan tanfolyamokat szervezni - akár önkéntességi alapon -, amelyek bevezetik az érdeklődőket az új szemléletű gazdálkodási kultúra megértésébe, a hagyományos közgazdaságtani gondolkodás szemléletmódjának bírálatába.

b) Iskolánként célszerű végiggondolni, hogyan történik a gazdaságtantanárok munkába állítása: közgazdászokat kérnek föl, netán sikeres vállalkozókat, vagy önként jelentkező pedagógusok vállalkoznak posztgraduális képzés keretei között az ökonómiai szakműveltség megszerzésére.

c) Figyelemmel kísérik a fejlesztő intézetek programkínálatát, avagy más, innovációt folytató, középtávú közgazdasági szakképzést végző iskolák tankönyvajánlatait.

Lásd még:

Az informatikai kultúra fejlesztése
Magyarország-ismeret és a nemzetközi kapcsolatok kultúrájának megalapozása
A munkakultúra és a pályaorientáció fejlesztése
Az ökológiai kultúra megalapozása és fejlesztése
A szervezési kultúra megalapozása és fejlesztése az iskola belső világával összefüggésben
A technikai-technológiai kultúra fejlesztése
A termelés, a forgalom és a fogyasztás kultúrájának megalapozása és fejlesztése

A munkakultúra és a pályaorientáció fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A munkára nevelés terén számos kezdeményezés, próbálkozás, kísérlet indult útjára hazánkban 1945 után. A nem kevés személyi, tárgyi és szervezeti "befektetés" azonban csekély mértékben térült meg, többek között azért, mert a munkára nevelés nem tükrözte az emberi képességek és a társadalmi munkamegosztás sokféleségét, hanem csupán csak részeit. Számos terület és sok gyerek kirekedt a munkára nevelés programjából. A munkatanulás, a munkamegosztás megismertetése, a pályaorientálás leszűkült a gazdasági javak termelését szorgalmazó termelőmunkára.

A munkatanítás kérdéseit áttekintő munkapedagógia megrekedt a szakképzéssel összefüggő teendők lajstromozásánál. Mondhatni azt is, hogy a munkapedagógia napjainkban a szakképzés pedagógiájával esik egybe. Kiutat egy olyan munkapedagógiai szemlélet jelenthetne, amely a munkamegosztás megismertetésének problematikáját összekapcsolja a munkatanulással, illetőleg a pályakörökre történő fölkészítés teendőivel.

Az iskolafenntartók és az iskolák, valamint a szülők szervezeteinek együttműködése, kölcsönös tájékoztatása és tájékozódása a feltétele annak, hogy az iskolát körülvevő környezet - elsősorban a szülők - ne gátlóan, ne előítéletesen viszonyuljanak az iskola munkapedagógiai programjához.

II. CÉLKITŰZÉS

A kulturális kormányzatnak és a magyar pedagógusoknak rövid és hosszú távon feladata kell, hogy legyen, a munkamegosztás megismertetése, a pályára való felkészítés feltételeinek megteremtése, a munkakultúra és a pályaorientáció fejlesztését segítő programok széles körű beindítása.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A munkakultúra és a pályaorientáció fejlesztése az alábbi területekre terjed ki:

a) munka jellegű iskolai tevékenységek végzése (tanulás, önkiszolgáláshoz kapcsolódó fizikai munkák, iskolán belüli szolgáltatások, üzemlátogatások, munkahelylátogatások);

b) a munka világának (a munka történetének, a munkamegosztás jelenlegi rendszerének) megismertetése: pályairányok, pályakörök;

c) a munkaerőpiac változásához való pszichológiai és gazdasági alkalmazkodás képességének fejlesztése.

1. A minisztérium feladatai

a) Gondoskodik arról, hogy az alaptantervben kitüntetett szerep illesse meg a munkakultúrát. Ezzel azt is biztosítja, hogy az alternatív és a helyi tanterveket és taneszközöket kidolgozók is méltó helyet biztosítsanak neki az általuk készítendő dokumentumokban.

b) Fejlesztéseket kezdeményez és finanszírozza azokat a programokat, amelyek a munkakultúra megalapozását és a pályaorientációt segítik.

c) Információs bázist épít ki, hogy nyilvántartsa, majd nyomon kövesse, melyek azok a

programok, amelyek a munkakultúra és a pályaorientáció megalapozását, fejlesztését szolgálják.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Alternatív programokat dolgoznak ki az általános iskola és a középiskola számára a munkakultúra és a pályaorientáció fejlesztése érdekében.
b) Szerepet vállalnak a munkakultúrára vonatkozó követelmények kidolgozásában.
c) Megszervezik és működtetik a munkakultúrát és a pályaorientációt segítő programok szakmai propagandáját az önkormányzatok, a szülők és a pedagógusok körében. Megszervezik a pedagógusok továbbképzését és a szaktanácsadást.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) A szaksajtó révén tájékozódnak arról, hogy a munkakultúra javítására a fejlesztőintézetek, illetve az egyes iskolák milyen programkínálattal rendelkeznek.
b) Tájékozódnak - szakértők bevonásával - az általuk működtetett iskolákban a munkakultúra színvonaláról, összefüggésben az iskolában tapasztalható magatartás- és érintkezéskultúrával.
c) Föltérképezik, hogy területükön hány olyan munkahely, illetve szakember van, akik kliensként közreműködhetnének az iskolák munkakultúra és pályaorientációs programjainak kivitelezésében.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) A munkakultúra és a pályaorientáció megalapozásában és fejlesztésében nélkülözhetetlen a nevelőtestület teljes szakmai együttgondolkodása, valamennyi pedagógus hozzáértő közreműködése.
b) A nevelőtestület az igazgató vezetésével dönt arról, hogy a programkínálatból választott, avagy helyben kimunkált program alapján valósítja-e meg a munkakultúra és a pályaorientáció fejlesztését.
c) Érdemes feltárni, hogy melyek azok a külső források és terepek, amelyeket az iskola segítségül hívhat munkapedagógia programjának megvalósításához.

Lásd még:
A gazdálkodási kultúra megalapozása és a vállalkozói magatartás fejlesztése
A szervezési kultúra megalapozása és fejlesztése az iskola belső világával összefüggésben
A technikai-technológiai kultúra fejlesztése
A termelés, a forgalom és a fogyasztás kultúrájának megalapozása és fejlesztése

A globális problémák (globalisztika) iránti fogékonyság megalapozása és fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Korunkat a nemzetközi rendszer gyors fejlődése mellett, annak egy igen sajátos formája, az úgynevezett globalizáció is jellemzi. A '60-as évekkel kezdődő időszakot épp ezért a globalizáció időszakának is nevezik. A globális kifejezés az egész földtekét (a glóbuszt) érintő folyamatokra vonatkozik. Tömör megfogalmazásban a globalizáció rövidrezárt, interdependens folyamatok egésze által meghatározott világrendszer létrejöttét jelenti. A globális tendenciákkal, folyamatokkal, problémákkal foglalkozó interdisziplináris kutatási területet globalisztikának nevezik. A legtipikusabb globális problémák az alábbiak:

— a globális konfliktus, illetve a globális biztonság, tehát a világbéke kérdése;

— az ökológiai világválság, beleértve a nyersanyag- és energiagazdálkodás globális kérdéseit;

— a globális fejlesztés problematikája, amely magába foglalja a népességproblémák, a világ élelmezésügyének és egészségügyének megoldhatatlan kérdéseit, ebből fakadóan a globális felelősség, tehát a globális erkölcs kialakulásának a problémáit;

— szerepel még a problémák között a globális fejlődés, avagy a világgazdaság globalizálása, a globális nacionalizáció és az új politikai világrend eshetősége.

A problémák sorából - tarkítva azt az európai kihívás tényével - Magyarországot, "mint kis országot a nagyvilágban", a globális nacionalizáció érinti igen érzékenyen. Mégpedig azért, mert a '70-es évektől kezdve valamennyi nemzet arra kényszerül, hogy a globális világrendhez viszonyítva, az azzal való kölcsönviszonyban építse ki, vagy alakítsa át nemzeti integrációját, mégpedig valamennyi — gazdasági, politikai, kulturális és kommunikációs — alrendszerben.

A globális problematikának az a felismerés ad aktualitást az oktatásügy minőségi megújításával összefüggésben, hogy a magyar közgondolkodás és a mai nemzeti tudat nem észlelte a globalizáció folyamatát a maga adekvát formáiban, s a globális tudat, avagy a globális közgondolkodás még ma sem eléggé fejlett Magyarországon.

A globális problémák több ország iskolaügyében helyet követelnek maguknak tartalmi és szervezeti szempontból egyaránt. Magyarországon például egy Kanadában kidolgozott módszertani program adaptációja készült el 1988-ban. Ez az adaptáció jól mutatja, hogy a globális problémák iránti fogékonyság nem szükségképpen föltételez tantárgyi struktúrát, de nem is zárhatja azt ki. Jelenlegi tudásunk szűkös azt illetően, hogy a globalisztika, illetve a nemzetközi jog iránti érzékenységet miként kell úgy felébreszteni, hogy az akcióképességet is biztosítson azoknak, akik e kérdésekre odafigyelnek, akik az új politikai világrendbe történő hazai illeszkedésünket a globális nacionalizáció kihívása jegyében szeretnék megoldani.

Mivel Magyarországon a globális kihívás problémaköre nem tudatosult kellőképpen, azt lehet mondani, hogy az oktatási rendszer környezete nem kellően aktív, s nem is kompetens abban, hogy ellenezze a programot, sem abban, hogy támogassa. Ameny-

nyiben az iskola a tömegtájékoztatás, valamint a külkapcsolatok és nemzetközi szervezetek munkájában járatos szakemberek támogatását megnyeri, nem lesz akadálya a globális problémák megoldására szervezett pedagógiai akciók lebonyolításának.

II. CÉLKITŰZÉS

Mivel a globális kihívás megválaszolására számba kell vennünk Magyarország lehetőségeit a világpolitika, a világgazdaság, sőt a világ- és európai kultúra vonatkozásában egyaránt, törekednünk kell arra, hogy az iskolaügyben helyet és szerepet kapjon a globalisztika problémaköre, valamint a nemzetközi kapcsolatokat, integrációkat, interdependenciákat áttekintő és szabályozó nemzetközi jog is.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A globális problémák iránti fogékonyság megalapozása és fejlesztése az alábbi részterületek felvállalásával lehetséges:

a) a világ országainak ismerete, a földrajz, a népesség, az államszervezet, a történelem, a politika, a gazdaság, az oktatás- és az egészségügy tényei és adatai alapján;
b) a nemzetközi szervezetek világa;
c) államkapcsolatok;
d) a terület és a tér nemzetközi jogi, globalisztikai kérdései: népesség, élelmezésügy, egészségügy;
e) a nemzetközi konfliktusok: a háború és a béke, valamint a globális biztonság;
f) az emberi jogok;
g) az egyén a nemzetközi jogban;
h) az ökológiai világválság.

1. A minisztérium feladatai

a) A Nemzetközi Gazdasági Kapcsolatok Minisztériumával és a Külügyminisztériummal egyeztetve pályázatokat ír ki a globális problémák iskolai programjainak kimunkálására.
b) Szorgalmazza, hogy a pedagógusképzésben szerepet kapjon a gazdaságtan-tanárok képzése, s képzési programjukban kitüntetett hely illesse meg a globalisztikát.

2. Fejlesztőintézetek szerepe

a) A külföldi pedagógiai irodalom és szakmai gyakorlat tanulmányozásával adaptálják a szakmai programokat. Összegzik, hogy Európa különböző régióiban milyen erőfeszítések születtek a globális problémák iskolai földolgozására.
b) Fejlesztő programokat készítenek a globalisztika témakörében; nemzetközi jogászokkal konzultálva kísérletet tesznek a nemzetközi jog általános műveltségbe illeszthető anyagának kipróbálására, véglegesítésére.
c) Továbbképzéseket kezdeményeznek és szerveznek a globalisztika problémái iránt érdeklődő pedagógusok számára.

3. Az iskolák vállalható feladatai

a) Elsősorban a középiskolákban tisztázni kell, milyen a vállalkozó kedv a pedagógusok körében a globalisztikai problémák adaptálására, esetleg eredeti programok kidolgozására.
b) Ajánlatos nevelőtestületi továbbképzés programjává tenni a globalisztika kérdéseit.

Lásd még:
A földrajzi kultúra megalapozása és fejlesztése
A földtudományi és energetikai kultúra megalapozása és fejlesztése

A jogi kultúra megalapozása és fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A magyar oktatásügy és a pedagógiai gondolkodás a jogi oktatást elsősorban értelmiségképzési és szakképzési feladatnak tekinti. A jogi kultúra a jogászképzésben és a középfokú, közgazdasági jellegű szakképzésben sajátítható el. Az általános képzés a jog igen kevés területe iránt mutat fogékonyságot. Ezek csupán az államjog, illetve az alkotmányjog. A mindennapi életben az egyént a jogalkalmazás során keletkező szituációk tanítják, szoktatják egyfajta jogi gondolkodásra, esetleg a jogi ismeretterjesztő irodalom segít az állampolgárnak a jog világában való tájékozódásban.

Tény, hogy az iskolaügyet döntéseikkel befolyásolók alig számoltak azzal, hogy a jog nemcsak érdekeket kifejező normagyűjtemény, hanem kultúrahordozó is. Hisz a jogi kultúra része és kifejeződése a társadalom általános viselkedési, érintkezési és - mindenekelőtt - politikai kultúrájának. S mint ilyen, alakítója a társadalom egész kultúrájának.

Kísérleti tanítással tisztázódott, hogy a 12 éves kor után a fiatalok jog iránti érdeklődése felkelthető. A jogi kultúra egyes területeinek (jogalkotás, jogalkalmazás) tanulása, megismerése rendkívüli mértékben csiszolja a tanulók gondolkodását. A kodifikált jogi szövegek megértésének, értelmezésének igen nagy a képességfejlesztő hatása.

II. CÉLKITŰZÉS

A jogi kultúra olyan fokú elsajátítására szükséges törekedni, amely a tanulókat mint állampolgárokat személyiségvédelmükre, munkajogi, családjogi, tulajdonjogi, vagyonjogi problémáik önálló elintézésére, a demokrácia gyakorlására teszi képessé, s arra, hogy a társadalomra veszélyes deviancia, illetve kriminalitás megelőzésében valamilyen mértékben közreműködhessenek.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A jogi kultúra elsajátítása az alábbi területeket öleli fel:

a) tájékozódás a jogintézmények, a jogágak világában az állampolgár - mint a jogalkotási és jogalkalmazási folyamatban valamely szinten résztvevő - szempontjából;
b) betekintés a törvénykezés, a kodifikáció, a jogszabályértelmezés világába;
c) felkészítés a mindennapi (jogilag szabályozott) ügyek intézésére;
d) a jog világának defetisizálása, jogkritika gyakorlása.

1. A minisztérium feladatai

a) Pályázatok kiírásával és fejlesztőintézeteknek szóló rendelésekkel segíti a jogi (jogtudományi) műveltség eredményeinek tantárgyiasítását.
b) Szorgalmazza, hogy a jogágak ne csak a közgazdasági szakképzésben jelenjenek meg, hanem az általános képzésben is.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Akciókutatás révén programok készítését vállalják, ennek érdekében együttműködnek jogtudományi egyetemekkel, a jogtudomány kutatóműhelyeivel.

b) A jogi kultúra pedagógiai eszközökkel történő elterjesztése érdekében továbbképzést és szaktanácsadást vállalnak.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) A programkínálat megismerésére, egyes programok preferálására tesznek kísérletet.

b) A jogalkalmazás egyes problémáinak megértéséhez, megtanulásához terepet biztosítanak.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Helyi programokat dolgoznak ki a programkínálat figyelembe vételével, valamint az iskolafenntartók igényeinek méltánylásával.

b) A helyi önkormányzat segítségével megszervezik a helyi jogszabályalkotás megismerésének lehetőségét és módját.

c) Továbbképzések indításával szorgalmazzák a testület valamennyi tagjánál a jogi kultúra elsajátítását.

Lásd még:
Az erkölcsi és az etikai kultúra megalapozása és fejlesztése
A politikai kultúra megalapozása és fejlesztése
A szellemi kultúra rehabilitálása és megalapozása

AI) A POLITIKAI KULTÚRA MEGALAPOZÁSA ÉS FEJLESZTÉSE

A politikai kultúra megalapozása és fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A magyarországi politikai kultúra a rendszerváltás következményeként az úgynevezett "alattvaló" típusú kultúrából a "résztvevő" típusú kultúrába fordul át. Az átfordulás a társadalom minden tagja számára észlelhető, akinek akár csak minimális fogékonysága van a politikai tevékenység tárgyiasult eredményei (sajtótermékek, rádió- és tévéműsorok) befogadása iránt. Az átfordulás és annak következményei az iskolarendszert makro- és mikroszinten érintik a minisztériumi konfliktusoktól az egyes családokig.

Az alattvaló típusú politikai kultúrában az individuum, a személy passzív, csupán fogadója a felülről lefelé irányuló folyamatoknak. A résztvevő típusú politikai kultúrában az állam polgárai aktivizálódhatnak, a politikai rendszer input és output folyamataiban egyaránt közreműködhetnek.

Az iskola mint szervezet fennállása óta nem tudja a politikamentességét szavatolni. Akár alattvaló, akár résztvevő típusú politikai kultúra a honos egy országban, e tény mindenképp igaz. Viszont nagy a különbség a különböző országok között a tekintetben, hogy az iskola mint közvetítő miként vállal szerepet a politikai szocializációban, törekszik-e politológiai jellegű tudás közvetítésére, vagy csupán hagyja a kortárs csoport, a család révén közvetítődő politikai értékek és attitűdök szabad terjedését elemzés és kommentár nélkül. A mai magyar társadalom iskolájának — bármelyik stratégia mellett is foglal állást — tényként kell tudomásul vennie, hogy a rendszerváltás nyomot hagy az iskolán, épp azért, mert a mikrokörnyezetben, a családok körében, ha a mindennapiság szintjén is, de terjed a résztvevő típusú politizálás praxisa. Mivel Magyarországon a politikai kultúra sohasem volt magas színvonalú, megfontolandó az iskola szerepvállalása a politikai kultúra megalapozásában anélkül, hogy ezáltal az egyes iskolák egy-egy politikai pártnak vagy hatalmi érdekcsoportnak a kiszolgálói lennének.

A családok egy része nem szívesen vesz tudomást arról, hogy az iskolában politizálnak a gyerekek, hogy az iskola a politikai kultúra elsajátítására is fölkészít. A szülők megnyerése nélkül azonban a politikai kultúra elterjesztése iskolán belül reménytelen. Világossá kell tenni, hogy a politikai kultúrára történő felkészítés nem egy-egy párt, politikai érdekcsoport melletti kiállást jelent, hanem a politikai folyamatok megismerését, megfigyelését, kritikáját csupán. A politológiailag, alkotmánytanilag megalapozott politikai kultúra terjesztéséhez, a politikai szakszerűség és felelősség értékeléséhez fontos, hogy az iskolák hiteles személyeket, politikusokat, vagy politizáló szakembereket nyerjenek meg nemcsak egy-egy vitafórumra, hanem akár programok, tanesztközök készítésére is.

II. CÉLKITŰZÉS

Törekedni kell olyan politikai kultúra iskolai megalapozására, amely a ma diákját segíti abban, hogy állampolgárként politikai tudása és képességei mozgósításával sikeresen aktivizálhassa magát választott közössége és saját érvényesülése érdekében.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A politikai kultúra megalapozása a következő tevékenységek révén érhető el:

a) a politikai informáltság biztosítása iskolai keretek között;

b) a kommunikációs kultúra elsajátításának részeként a politikai kritika, vitakultúra és dialógusképesség kialakítása és folytonos fejlesztése;

c) az államjog, illetve az alkotmányjog adaptálásával alkotmánytani programok kidolgozása mind az alapiskolázásban, mind a középiskolázásban részesülő diákok részére.

1. A minisztérium feladatai

a) Szorgalmazza, hogy mind az alapiskolázás, mind a középiskolázás szakaszait lezáró követelményrendszerben az alkotmánytani tudnivalók helyet kapjanak; ugyanígy fontos, hogy a vitakultúra is a követelmények szintjére emelkedjék, és a vizsgákon a diákok számot adjanak vitakultúrájuk fejlettségéről.

b) Kutatásokat kezdeményez a politikai szocializáció, a politikai kultúra pedagógiájának kialakítása érdekében.

c) Pályázatokat ír ki programok, taneszközök készítésére, amelyek hozzásegítenek a résztvevő típusú politikai kultúra iskolai megalapozásához.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Összehasonlító pedagógiai kutatásokat végeznek annak földerítésére, hogy milyenek a fejlett demokráciával rendelkező országok pedagógiai eredményei és hagyományai a politikai kultúra, az alkotmánytani gondolkodás megalapozásában.

b) Alternatív programokat dolgoznak ki. Ezek legitimálása után gondoskodnak a terjesztésükhöz szükséges továbbképzésről és a szaktanácsadásról.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) A helyi önkormányzatok mint a helyi társadalom érdekeinek képviselői, a helyi hatalmi viszonyok megtestesítői tárják föl működésük módját, rendjét, hagyományait az iskoláknak, hogy ennek alapján az iskolák helyi programot dolgozhassanak ki a politikai kultúra aktualizáló elsajátításához.

b) Megszervezik, hogy az egyes iskolák pedagógusai, tanárai folyamatosan tájékozottak legyenek a helyi politika törekvéseiről, kudarcairól, konfliktusairól.

c) Versenyeket, vitafórumokat kezdeményeznek az iskolák számára; jutalmakkal, díjakkal ismerik el azoknak a tanulóknak az eredményeit, akik a magas színvonalú helyi politizálásban példaként szolgálhatnak kortársaiknak, a szülőknek, a lakosoknak.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Az iskolavezetés alapvető teendője a politikai informálódáshoz szükséges feltételek (a sajtóolvasás, rádióhallgatás, tévénézés) biztosítása.

b) Megszervezik a diákönkormányzatokat a szakszerűség és a beavatottság elvére építve, hogy ennek fórumain tanulhassák a fiatalok a vitakultúrát, miközben saját érdekeikért szállnak síkra. Szimulációs játékok keretében biztosítják a részvételi demokráciával járó képességek fejlesztését: a szavazást, a szavazás megszervezését, a korteskedést, a politikai reklámcsinálást stb.

c) Választási szisztémák kipróbálásával gyermek-, illetve diákképviselőt juttatnak az iskolaszékekbe.

d) Az önkormányzatokkal együttműködve jól strukturált helyi programokat fejlesztenek ki.

Lásd még:
Az anyanyelvi kommunikációs kultúra fejlesztése
Az erkölcsi és az etikai kultúra megalapozása és fejlesztése
A fegyelmezett, figyelmes, kritikai és toleráns magatartáskultúra fejlesztése

B) SZERVEZETFEJLESZTÉSI FELADATOK

Az iskolarendszer fejlődési tendenciái és az iskolaszerkezet fejlesztésének lehetséges alternatívái

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A magyar iskolarendszer szerkezete — az 1948 után bekövetkezett átalakítást követően — a nyolc osztályos kötelező általános iskola és a háromcsatornás középfokú képzés merev keretei között stabilizálódott. Ez az oktatási struktúra nem reagált sem a gazdaság változó szükségleteire, sem a társadalmi igények változására, sem pedig arra a kihívásra, amelyet a világszerte lezajlott oktatáspolitikai változások (idegennyelvtudás fejlesztése, a legfejlettebb kommunikációs formák elterjesztése, oktatási integráció az EGK országaiban stb.) jelentettek. Mintegy negyven éve a szovjet modell vált mintává az egész magyar közoktatásban.

Az általánosan kötelező, de heterogén színvonalú alapfokú képzés az esélyegyenlőséget csak az egységessé szürkítés értelmében volt képes megoldani, s nem volt alkalmas sem a tehetségesek gondozására, sem pedig a hátrányok kompenzálására. Az általános iskola 8 éve az alapfeladatok teljesítéséhez túl hosszú időt jelentett, az általános műveltség megszerzéséhez viszont kevésnek bizonyult. S mindemellett a személyiségfejlődés természetes folyamatát mesterségesen kettévágta a 14 éves korban bekövetkező (és csak akkor lehetséges) iskolaváltás.

A középfokú képzés — amelybe szélsőségesen egyenlőtlen kompetenciákkal rendelkező gyerekek kerültek — csak növelte a különbséget a gyerekek további élet- és társadalmi esélyeit illetően. A szakmunkásképző iskolák elavult vagy elavulóban lévő, túlspecializált készségstruktúra kialakításával zsákutcába, illetve kényszerpályára utalták növendékeiket.

A szakközépiskolai képzési formák a továbbtanulás, továbbképzés esélyeit alig garantálták, s az általuk nyújtott szakmai kompetenciák is vitathatók. A gimnáziumi oktatás pedig túlzott ismeretközpontúságával hozta nehéz helyzetbe a felsőoktatási rendszerbe átlépő diákjait, miközben a továbbtanulni nem szándékozókat munkaerőpiaci kudarcra ítélte. A középfok iskolatípusai közötti átjárhatóság alig haladta meg az elvi deklaráció szintjét, miáltal a 14 éves korban történt iskolaválasztás a legtöbb esetben előrehozott pályaválasztást is jelentett, s a gyakorlatban alig volt mód a pályakorrekcióra. Mindemellett szűkös választéka révén a középfok semmiféle lehetőséget nem kínált a továbbtanulási szándékukban még bizonytalan fiataloknak. S napjainkban, amikor az ifjúsági munkanélküliség tény, s növekedésének veszélye fennáll, a fiatalok épp ezen rétege került a legkilátástalanabb helyzetbe.

A fentiekben felsorakoztatott problémák számát növelte az a tény, hogy a középfokú képzésben ismételten megjelentek azok az ismeretkörök és tevékenységek, melyeknek tanítására már az általános iskolában is sor került. Viszont a másodszori tanulás sem adott alkalmat az elmélyülésre a képzési idő rövidsége miatt.

Iskolarendszerünk fennálló problémáin alig változtattak a '80-as évek oktatáspolitikai intézkedései, illetve a terepet és lehetőséget kapó iskolakísérletek, s az egyes új, illetve felújított képzési formák (pl.: 8 osztályos gimnázium). Hiszen e merev struktúrában a legsúlyosabb problémát nem a szerkezet jelenti, hanem a közvetített tartalmak minősége és mennyisége, valamint a kimeneteknél tetten érhető tanulói teljesítmény (tudás, képesség, attitűd, magatartás stb.) egyenetlen színvonala. A kisebb-nagyobb korrekció, "megreformálás" ellenére még mindig fennállnak azok a — kultúrának csak igen szűk szeletét befogó — tantárgyi "kövületek", amelyek a legkomolyabb akadályai annak, hogy a magyar iskolarendszer eleget tudjon tenni azoknak a társadalmi, politikai, gazdasági kihívásoknak, amelyek a minőségi megújulást, a tényleges paradigmaváltást sürgetik. Innen nézve nem véletlen, hogy napjainkban társadalmi, politikai közmegegyezés ismeri el és kívánja meg az iskolától a különböző képzési szinteken a kiemenetek ellenőrzését, a vizsgarendszer kiépítését és működtetését.

Az iskolaszerkezet fejlesztésére vonatkozó szakmai háttértudás nem kevés. Egyrészt rendelkezésre állnak azok a múltbéli tapasztalatok, amelyek az 1948 előtti magyar közoktatási rendszer sikeres működése folyamán halmozódtak fel (8 osztályos gimnáziumok, humán-reál tagozatok, idegen nyelvű gimnáziumok, egyházi iskolák, polgári iskolák, különböző típusú önszervezésű kollégiumok stb.). Másrészt adaptálható tudást meríthetünk abból a szakirodalomból is, amely a nyugat-európai országok oktatásügyének, iskolarendszerének modernizációs folyamatait, eredményeit mutatja be a magyar szaksajtóban.

II. CÉLKITŰZÉS

Oktatásügyünknek gondoskodnia kell arról, hogy a különböző iskolafokozatokhoz kötött, megmerevedett tantárgyi struktúrák leépüljenek, s helyettük a kultúra minél szélesebb körének iskolai közvetítését lehetővé tevő tantárgyi és tevékenységi rendszerek kerüljenek kimunkálásra, bevezetésre, illetve felkínálásra a közoktatási rendszerben. S mindezekkel együtt ösztönöznie kell az iskolarendszer merev alapszerkezetének rugalmas és fokozatos megváltoztatását, variábilis struktúrák kialakítását a pedagógiai ciklusok szakaszhatáraihoz (a 14., a 16. és a 18. életévhez) kötött értékelés, illetve kimeneti vizsgarendszer kiépítése és működtetése révén. Lehetővé kell tenni, hogy fokozatosan új és változatos iskolatípusok jöhessenek létre. A bemenetet, a folyamatot és a kimenetet egyaránt érintő fejlesztéssel meg kell teremteni azokat a feltételeket, amelyek garanciát nyújtanak ahhoz, hogy Magyarországon működőképes, másságra és minőségre törekvő iskolai szervezetek jelenjenek meg az elkövetkező 15-20 évben.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A magyar közoktatási rendszer korábbi merev szerkezete néhány év óta átalakulóban van. Ezt a folyamatot oktatásügyünknek helyes mederben kell tartania, s segítenie kell a szerkezet folyamatos változtatását. A változtatás azonban nem jelenthet felülről vezérelt, elrendelt radikális reformot. Iskolaszerkezetünk várhatóan 10-20 év alatt képes csak megnyugtató módon átalakulni. Ezért a fejlesztési programnak számolnia kell azzal, hogy sokféle, különböző típusú iskola alakul ki és működik majd egymás mellett Magyarországon. A magyar közoktatási rendszer néhány lehetséges iskolatípusát szemlélteti az 1. számú táblázat.

Mint ahogy azt a célkitűzésekben is megfogalmaztuk, a közoktatási rendszer szerkezeti átalakítása mit sem ér a tartalom megváltoztatása nélkül. A sokféle új iskolatípus csak abban az esetben jelent majd minőségi megújulást, ha fölvállalja a kultúra minél

szélesebb körének közvetítését a különböző iskolafokokon: kötelező, kötelezően választható és szabadon választható programok széles skálájának felkínálásával, illetve működtetésével. Olyan programokkal, amelyek a gyermekek és ifjak számára lehetővé teszik a különböző életszerepekre, valamint a munkamegosztásban való részvételre történő felkészülést. S e programkínálat mellett folyamatosan gondoskodik arról, hogy ellenőrizze, nyomon kövesse a tanulói teljesítményeket, s ezáltal a saját teljesítőképességét is.

A 2-6. számú táblázataink bemutatják azt a lehetséges programkínálatot, amely a kultúra (jelenlegi) teljességének közvetítését teszi lehetővé a 6-18 éves iskoláskorú nemzedék számára kötelező, kötelezően választható, illetőleg szabadon választható részprogramok formájában.

1. táblázat: A magyar közoktatási rendszer néhány lehetséges iskolatípusa

Iskolatípus — évf.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
4 osztályos elemi iskola	●	●	●	●								
6 osztályos elemi iskola	●	●	●	●	●	●						
8 osztályos általános iskola	●	●	●	●	●	●	●	●				
10 osztályos általános iskola	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		
4 osztályos általános középiskola							●	●	●	●		
6 osztályos általános középiskola							●	●	●	●	●	●
8 osztályos gimnázium					●	●	●	●	●	●	●	●
6 osztályos gimnázium							●	●	●	●	●	●
4 osztályos gimnázium									●	●	●	●
4 osztályos szakközépiskola									●	●	●	●

2. táblázat: Javasolt kötelező tantárgyak és tevékenységek

6-10 éves korban	10-12 éves korban	12-14 éves korban	14-16 éves korban	16-18 éves korban
1. Anyanyelvi kommunikáció	1. Anyanyelvi kommunikáció	1. Anyanyelvi kommunikáció	1. Anyanyelvi kommunikáció	1. Anyanyelvi kommunikáció
2. Idegen nyelv	2. Idegen nyelv	2. Idegen nyelv	2. Idegen nyelv	2. Idegen nyelv
3. Matematika	3. Matematika	3. Matematika	3. Második idegen nyelv	3. Második idegen nyelv
4. Vizuális kultúra	4. Vizuális kultúra	4. Vizuális kultúra	4. Matematika	4. Matematika
5. Önművelés	5. Önművelés	5. Önművelés	5. Vizuális kultúra	5. Vizuális kultúra
6. Természetismeret	6. Informatika	6. Informatika	6. Önművelés	6. Önművelés
7. Emberismeret	7. Biológia	7. Biológia	7. Informatika	7. Informatika
8. Önismeret	8. Emberismeret	8. Emberismeret	8. Biológia	8. Biológia
9. Irodalom	9. Kémia	9. Kémia	9. Emberismeret	9. Emberismeret
10. Ének-zene	10. Földrajz	10. Földrajz	10. Kémia	10. Földrajz
11. Barkácsolás	11. Fizika	11. Fizika	11. Földrajz	11. Önismeret
12. Testnevelés	12. Önismeret	12. Önismeret	12. Fizika	12. Történelem
13. Néptánc	13. Erlkölcsismeret	13. Erkölcsismeret	13. Önismeret	13. Társadalomismeret
	14. Vallásismeret	14. Vallásismeret	14. Erkölcsismeret	14. Irodalom
	15. Történelem	15. Történelem	15. Vallásismeret	15. Filmkultúra
	16. Társadalomismeret	16. Társadalomismeret	16. Történelem	16. Testnevelés
	17. Irodalom	17. Irodalom	17. Társadalomismeret	
	18. Éneki-zene	18. Ének-zene	18. Irodalom	
	19. Filmkultúra	19. Filmkultúra	19. Ének-zene	
	20. Technika	20. Technika	20. Filmkultúra	
	21. Háztartástan	21. Háztartástan	21. Technika	
	22. Testnevelés	22. Testnevelés	22. Háztartástan	
	23. Néptánc		23. Testnevelés	

3. táblázat: Javasolt kötelezően választható, osztályozáshoz kötött tantárgyak és tevékenységek

6-10 éves korban	10-12 éves korban	12-14 éves korban	14-16 éves korban	16-18 éves korban
1. Magyarország-ismeret (8 éves kortól)	1. Természetgyógyászat	1. Latin nyelv és irodalom	1. Latin nyelv és irodalom	1. Latin nyelv és irodalom
2. Tájkultúra (8 éves kortól)	2. Magyarország-ismeret	2. Természetgyógyászat	2. természetgyógyászat	2. Filozófiai antropológia
	3. Tájkultúra	3. Orvoslástörténet (1 év)	3. Logika	3. Gazdálkodás
	4. Környezetvédelem	4. Műszaki rajz és ábrázolás	4. Tudományelmélet	4. Csillagászattörténet (1 év)
	5. A mindennapi élet kultúrája	5. Technikai rendszerek	5. A nemzetközi szervezetek világa	5. Űrkutatás (1 év)
		6. Termelés-fogyasztás-kereskedelem	6. Művészettörténet	6. Művészetszociológia
		7. A munka világa (1 év)	7. Szociológia	7. Műszaki rajz és ábratechnika
		8. A mindennapi élet kultúrája	8. Technikatörténet	8. Termelés-fogyasztás-kereskedelem
			9. Technikai rendszerek	9. Biokémia
			10. Termelés-fogyasztás-kereskedelem	10. Biofizika
			11. Szaporodásbiológia	11. Genetika
			12. Egyház és egyháztörténet (1 év)	12. Tudománytan, tudománytörténet
			13. A mindennapi élet kultúrája	13. Művészetesztétika
				14. A mindennapi élet kultúrája

4. táblázat: Javasolt kötelezően választható, értékeléshez kötött tantanulási programok és tevékenységek

6-10 éves korban	10-12 éves korban	12-14 éves korban	14-16 éves korban	16-18 éves korban
1. Úszás	1. Bábozás	1. Iparművészet, design	1. Iparművészet, design	1. Építészet, műemlékvédelem (1 év)
2. Tánc	2. Úszás	2. Etológia	2. Politikai kultúra	2. Területrendezés, városépítés (1 év)
3. Aerobic	3. Tánc	3. Politikai kultúra	3. Úszás	3. Politikai kultúra
4. Népi gyermekjáték	4. Tájfutás	4. Úszás	4. Természetjárás	4. Természetjárás
5. Sakk (8 éves kortól)	5. Karate	5. Természetjárás	5. Tánc	5. Tánc
6. Tárgyi néprajz (7 éves kortól)	6. Cselgáncs	6. Tánc	6. Tájfutás	6. Tájfutás
7. Tömegkommunikáció-használat	7. Asztalitenisz	7. Tájfutás	7. Karate	7. Karate
	8. Aerobic	8. Karate	8 Cselgáncs	8. Cselgáncs
	9. Zenés gimnasztika	9. Cselgáncs	9. Asztalitenisz	9. Asztalitenisz
	10. Népi gyermekjáték	10. Asztalitenisz	10. Aerobic	10. Aerobic
	11. Sakk	11. Aerobic	11. Zenés gimnasztika	11. Zenés gimnasztika
	12. Tárgyi néprajz	12. Zenés gimnasztika	12. Sakk	12. Sakk
	13. Tömegkommunikáció-használat	13. Sakk	13. Magyar népismeret, néprajz	13. Magyar népismeret, néprajz
		14. Magyar népismeret, néprajz	14. Alkotástan	14. Szociálpszichológia - szociálpszichika
		15. Alkotástan	15. Tömegkommunikáció-használat	15. Alkotástan
		16. Tömegkommunikáció-használat		16. A jog világa (1 éves)
				17. Tömegkommunikáció-használat

5. táblázat: Javasolt szabadon választható programok

6-10 éves korban	10-12 éves korban	12-14 éves korban	14-16 éves korban	16-18 éves korban
1. Erénytani alapú erkölcspedagógia	1. Erénytani alapú erkölcspedagógia	1. Erénytani alapú erkölcspedagógia	1. Távolkeleti gyógymódok (1 éves program)	1. Távolkeleti gyógymódok (1 éves program)
2. Fantáziajátékok	2. Öltözködés, divat, szépségápolás (1 éves program)	2. Öltözködés, divat, szépségápolás (1 éves program)	2. Öltözködés, divat, szépségápolás (1 éves program)	2. Teológiai antropológia (1 év)
3. Mimetikus játékok	3. Fantáziajátékok	3. Szexuálkultúra., családtervezés, családpedagógia (1 év)	3. Erénytani alapú erkölcspedagógia	3. Gazdaságpszichológia (1 év)
4. Szabályjátékok	4. Mimetikus játékok	4. Nemzetközi konfliktusok: háború és békés elintézés (1 éves program)	4. Metafizikai rendszerek a múltban és a jelenlegi metafizika (17 éves kortól, 1 éves program)	4. Metafizikai rendszerek a múltban és a jelenlegi metafizika (17 éves kortól, 1 év)
5. Népi gyermekjátékok	5. Szabályjátékok	5. Az ökológiai világválság (1 éves program)	5. Nemzetközi konfliktusok: háború és békés elintézés (1 éves program)	5. Gazdasági etika (1 év)
6. Konstruáló játékok	6. Népi gyermekjátékok	6. Fantáziajátékok	6. Az ökológiai világválság (1 éves program)	6. Hírszolgálat
7. Sportjátékok	7. Konstruáló játékok	7. Mimetikus játékok	7. Archivisztika (1 év)	7. Fantáziajátékok
8. Tárgyilagosságra és toleranciára törekvő attitűd az értékelésben	8. Sportjátékok	8. Szabályjátékok	8. Hírszolgálat	8. Mimetikua játékok
9. Tájékozódás a különböző kultúrák magatartás- és szokásrendszerében (8 évestől 12 éves korig, 2 éves program)	9. Tárgyilagosságra és toleranciára törekvő attitűd az értékelésben	9. Konstruáló játékok	9. Irattározás (1 év)	9. Szabályjátékok

6-10 éves korban	10-12 éves korban	12-14 éves korban	14-16 éves korban	16-18 éves korban
10. Munkajellegű iskolai tevékenységek végzése (8 éves kortól)	10. Tájékozódás a különböző kultúrák magatartás- és szokásrendszerében (8 évestől 12 éves korig, 2 éves program)	10. Sportjátékok	10. Fantáziajátékok	10. Sportjátékok
11. Sport	11. Munka jellegű iskolai tevékenységek végzése	11. Tárgyilagosságraés toleranciára törekvő attitűd az értékelésben	11. Mimetikus játékok	11. Kozmosz és vallásos szemlélet (1 év)
12. Természetjárás	12. Drámajáték, színházművészet	12. Néptánc	12. Szabályjátékok	12. Tárgyilagosságra és toleranciára törekvő attitűd az értékelésben
13. Könyvtárhasználat	13. Politikai informáltság	13. Munka jellegű iskolai tevékenységek végzése	13. Konstruáló játékok	13. Néptánc
14. Barkácsolás	14. Sport	14. Fotóművészet	14. Sportjátékok	14. Munka jellegű iskolai tevékenységek végzése
15. Gyűjtés	15. Természetjárás	15. Drámajáték, színházművészet	15. Tárgyilagosságra és toleranciára törekvő attitűd az értékelésben	15. Képzőművészetek (rajz, festészet, szobrászat, grafika)
16. Játékok	16. Könyvtárhasználat	16. Bábozás, bábművészet	16. Néptánc	16. Ének- és zeneművészet, zenetörténet
17. Versenyek	17. Barkácsolás	17. Politikai informáltság	17. Munka jellegű iskolai tevékenységek végzése	17. Film és video
18 Társas rendezvények	18. Gyűjtés	18. Sport	18. Fotóművészet	18. Drámajáték, színházművészet
19. Számítógéphasználat	19. Játékok	19. Természetjátás	19. Film és video	19. Bábozás, bábművészet
20. Színházlátogatás	20. Versenyek	20. Könyvtárhasználat	20. Drámajáték, színházművészet	20. Táncművészet

6-10 éves korban	10-12 éves korban	12-14 éves korban	14-16 éves korban	16-18 éves korban
21. Hangverseny-látogatás	21. Társas rendezvények	21. Barkácsolás	21. Bábozás, bábművészet	21. Művészettörténet
22. Mozilátogatás	22. Számítógéphasználat	22. Gyűjtés	22. Politikai informáltság	22. Organikus mezőgazdaság (1 év)
23. Múzeuzmlátogatás	23. Színházlátogatás	23. Játékok	23. Sport	23. Bioépítészet 01 év)
24. Ünnepek, ünnepélyek	24. Hangverseny-látogatás	24. Versenyek	24. Természetjárás	24. Ökoszisztémák gondozása (1 év)
25. Önismereti technikák (8 éves kortól)	25. Mozilátogatás	25. Társas rendezvények	25. Könyvtárhasználat	25. Politikai informáltság
26. Művészi tájábrázolás	26. Múzeumlátogatás	26. Számítógéphasználat	26. Barkácsolás	26. Sport
	27. Ünnepek, ünnepélyek	27. Színházlátogatás	27. Gyűjtés	27. Természetjárás
	28. Önismereti technikák	28. Hangversenylátogatás	28. Játékok	28. Könyvtárhasználat
	29. Énképalakítás, énideál	29. Mozilátogatás	29. Versenyek	29. Barkácsolás
	30. Művészi tájábrázolás	30. Múzeumlátogatás	30. Társas rendezvények	30. Gyűjtés
	31. Vallásos művészetek	31. Ünnepek, ünnepélyek	31. Számítógéphasználat	31. Játékok
		32. Önismereti technikák	32. Színházlátogatás	32. Versenyek
		33. Énképalakítás, énideál	33. Hangverseny-látogatás	33. Társas rendezvények
		34. Tájpotenciál feltárása és korrekciója	34. Mozilátogatás	34. Számítógéphasználat
		35. Tájrendezés	35. Múzeumlátogatás	35. Színházlátogatás
		36. Művészi tájábrázolás	36. Ünnepek, ünnepélyek	36. Hangverseny-látogatás
		37. Vallásos művésztetek	37. Önismereti technikák	37. Mozilátogatás
		38. Világkultúra	38. Énképalakítás, énideál	38. Múzeumlátogatás
			39. Tájpotenciál feltárása és korrekciója	39. Ünnepek, ünnepélyek
			40. Tájrendezés	40. Önismereti technikák
			41. Művészi tájábrázolás	41. Énképalakítás, énideál

6-10 éves korban	10-12 éves korban	12-14 éves korban	14-16 éves korban	16-18 éves korban
			42. Robotika (lehetőségek, távlatok)	42. A szervezetek világa (1 év)
			43. Vallásos művészetek	43. Szerepek és konfliktusok (1 év)
			44. Világkultúra	44. Családszociológia (1 év)
				45. Szociálpolitika, szegénységügy (1 év)
				46. Tájpotenciál feltárása és korrekciója
				47. Tájrendezés
				48. Táj és építészet
				49. Tájvédelem
				50. Robotika (lehetőségek, távlatok)
				51. Biológiai technológia (1 év)
				52. Vízgazdálkodás (1év)
				53. A termelés káros hatásai (1 év)
				54. Termékminőség, minőségvédelem (1 év)
				55. Vallásos művészetek
				56. Világkultúra

1. A minisztérium feladatai

Olyan értékelési és vizsgarendszert vezet be Magyarországon, amely egyfelől a közoktatási rendszer tartalmi szabályozásának és a pedagógiai munka értékelésének, ellenőrzésének alapvető eszközévé válik, másfelől orientálja az alulról kibontakozó szerkezeti változásokat is.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) A kultúraterületek nagy részét lefedő tantárgyi programokat dolgoznak ki, s elkészítik ezek különféle változatokat jelentő együtteseit, társítását.

b) Továbbképzéseket szerveznek a maguk, valamint más szakembercsoportok által kidolgozott tantárgyi programok és alternatív programok szakszerű terjesztése érdekében.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) A tankötelezettség időtartama alatt az önkormányzatoknak gondoskodniuk kell a megfelelő intézményi kínálatról, s arról, hogy az alapfokú műveltségi szintnek megfelelő oktatás a tanulók lakóhelyén biztosított legyen. Az intézményi kínálat biztosítása más iskolafenntartókkal való együttműködés keretében is történhet.

b) A helyi igényeket és lehetőségeket figyelembe véve döntenek arról, hogy településükön az alapfokú oktatási intézmény mellett, illetőleg azt kibővítve milyen középiskolázást lehetővé tevő iskolaváltozat működési feltételeit biztosítják.

c) Szoros együttműködést építenek ki azon települések önkormányzataival, melyeknek iskoláiban olyan gyerekek tanulnak, akik tankötelezettségüket nem a saját önkormányzatuk területén lévő iskolákban teljesítik.

4. Az iskolák vállalható feladatai

Az iskolák — a helyi igényeket és lehetőségeket figyelembe véve — a lakóhelyükön működő önkormányzattal együttműködve döntenek arról, hogy csak alapfokú képzést nyújtanak-e, avagy részt vállalnak a középfokú iskolázásban is, illetve arról, hogy tevékenységüket milyen iskolatípusban végzik.

A nemzeti, etnikai, kulturális kisebbségi oktatás megújításának fejlesztési programja

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Hazánkban "a nemzeti, etnikai, kulturális kisebbségek önálló — anyanyelvi és más sajátosságaihoz igazodó, azaz saját — oktatási lehetőségei nagyon kezdetlegesek", szögezi le a kormányprogram. A kisebbségek megmaradásának alapvető feltétele az anyanyelv elsajátítása, annak teljes értékű használata, amelyet az anyanyelven való tanulás alapoz meg. A kisebbségek anyanyelvi oktatása sem minőségileg, sem mennyiségileg nem volt megoldva az elmúlt évtizedekben. S ugyanígy teljes mértékben megoldatlan a cigány nyelvek oktatása is.

A magyar közoktatási rendszerben kiépítetlen a nemzeti, nyelvi és etnikai kisebbségek iskolahálózata az óvodától a középiskoláig. Megoldatlan a szükséges pedagógusellátás is, miután nem alakult ki a nemzeti, nyelvi és etnikai kisebbségi pedagógusképzés hatékony rendszere sem. Hiányoznak azok a korszerű programok, tankönyvek és más taneszközök, amelyek az anyanyelvi, illetve saját nemzeti és kisebbségi létre vonatkozó ismeretek elsajátítását, a képességek és attitűdök kifejlődését segítik.

A nemzeti, etnikai és kulturális kisebbségek oktatásához szükséges szakmai háttértudás tulajdonképpen rendelkezésünkre áll, hiszen mások mellett a hazai nyelvi irodalmi és kommunikációs nevelési program metodikája alkalmas bármely anyanyelven való tanulás megalapozására.

S miután számíthatunk az anyanemzetek, illetve nyelvnemzetek támogatására, a fejlesztési programok kivitelezéséhez felhasználhatjuk az adott országok oktatási programjait.

II. CÉLKITŰZÉSEK

Ki kell építeni — a magyar oktatásügy szerves részeként — a nemzeti, nyelvi és etnikai kisebbségek számára egy olyan iskolahálózatot, amely biztosítja az óvodától a középiskola végéig az anyanyelven való színvonalas képzést, a saját nemzeti és kisebbségi létre vonatkozó ismeretek elsajátítását, a képességek és attitűdök kifejlődését. Ennek érdekében anyanyelvi programok, taneszközök kidolgozása szükséges. Továbbá biztosítani kell ezen iskolahálózat számára elegendő és jól képzett, anyanyelven oktató pedagógust is.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A nemzeti, etnikai, kulturális kisebbségi oktatás megújítása az alábbi területekre terjed ki:

a) cigány nyelvek és kultúra;
b) horvát nyelv és kultúra;
c) német nyelv és kultúra;
d) román nyelv és kultúra;

e) szerb nyelv és kultúra;
f) szlovák nyelv és kultúra;
g) szlovén nyelv és kultúra.

1. A minisztérium feladatai

a) Az anya-, illetve nyelvnemzetek támogatását is igényelve, létrehozza, illetve bővíti a nemzeti, nyelvi és etnikai kisebbségek iskolahálózatát az óvodától a középiskoláig.
b) A kisebbségi anyanyelvi oktatás színvonalát oly mértékben megemeli, hogy a kisebbségi fiatalok felsőfokú tanulmányikat az anya- illetve nyelvnemzetek egyetemein, főiskoláin folytathassák.
c) Szorgalmazza, hogy a kisebbségi anyanyelvi kommunikációs kultúra valamennyi eleme helyet kapjon azokban a követelményrendszerekben, amelyek a tanulók kívánatos fejlettségbeli állapotát rögzítik 10-12, 16 és 18 éves életkorban a nyelvi kommunikációs kultúrára vonatkozó tudás, képesség, attitűd és énkép vonatkozásában.
d) A követelményrendszerek alapján ajánlja, hogy a vizsgakövetelmények (függetlenül attól, hogy "szaktárgyról" van szó) tartalmazzák a nyelvi kommunikációs kultúra mind a négy területét.
e) Javasolja továbbá, hogy a Kárpát-medence népei, illetve a többi magyarországi kisebbség történetére és kultúrájára vonatkozó tudás szintén szerepeljen a vizsgakövetelményekben. E követelmények magukba foglalják az egyes nemzetiségeknek a Magyarországon kialakult sajátos kulturális hagyományait is.
f) A kultúradiplomácia eszközeinek felhasználásával gondoskodik arról, hogy az anya-, illetve nyelvnemzetek oktatási programjainak, taneszközeinek importálása révén bővüljön a kisebbségi oktatást segítő program- és taneszközkínálat.
g) Felkarol és megenged minden olyan kezdeményezést, amely a kisebbségi oktatás egyes területeinek tökéletesítése érdekében születik.
h) Kidolgozza a nemzeti, etnikai és kulturális kisebbségi pedagógusképzés hatékony rendszerét, s ezáltal biztosítja a szükséges pedagógusellátást.
i) A kultúrdiplomácia eszközeinek felhasználása révén az anya-, illetve nyelvnemzetekkel kötött kétoldalú egyezményekkel lehetővé teszi a pedagógiai szakemberimportot, illetőleg a szakembercserét.
j) Elősegíti, hogy a cigányság sajátságaihoz és körülményeihez igazodó oktatási formák, valamint a cigány nyelv oktatásának feltételei létrejöjjenek.
k) Információs bázist épít ki azzal a céllal, hogy nyilvántartsa, majd nyomon kövesse, melyek azok a programok, amelyek a nemzeti, etnikai és kulturális kisebbség oktatását segítik.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Szerepet vállalnak a követelményrendszerek: az alaptanterv és a vizsgarendszer kidolgozásában.
b) A Magyarországon élő nemzeti, etnikai és kulturális kisebbség szervezeteivel, egyesületeivel együtt olyan alternatív programokat dolgoznak ki, amelyek segítik a kisebbségi oktatás egyes területeinek megújítását.
c) Megszervezik és működtetik a kisebbségi oktatást segítő hazai és külföldi programok szakmai propagandáját az önkormányzatok, a szülők és a pedagógusok körében. Megszervezik a pedagógusok továbbképzését és a szaktanácsadást.
d) Segítően közreműködnek a kisebbségi oktatás megújítását lehetővé tevő tankönyv- és szakkönyvkiadásban valamint terjesztésben.

3. Az iskolafenntartók lehetséges szerepe

a) A zömmel kisebbségek által lakott területek önkormányzatai biztosítják, hogy az

anyanyelven való tanulás feltételei a felügyeletük alá tartozó óvodákban és iskolákban megteremtődjenek.

b) Vegyes lakosságú területek önkormányzatai a kisebbségi nyelv és kultúra oktatásának lehetőségeit biztosítják a magyar anyanyelvű diákok számára is, ezáltal segítve a kétnyelvűség kialakulását és terjedését.

c) Pályázatokon való közreműködéssel, illetve pénzalap elkülönítésével biztosítják az iskolák és a pedagógusok érdekeltségét a szociális vagy etnikai okok miatt lemaradók felzárkóztatásában.

4. Az iskolák vállalható feladatai

Feltárják, hogy a rendelkezésre álló infrastrukturális adottságok milyen mértékben gátjai a nemzetiségi, etnikai és kulturális kisebbségi oktatásnak, illetve milyen infrastrukturális feltételeket lehet és kell biztosítani a sikeres tanulás érdekében.

A kétnyelvű oktatás fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A kétnyelvű oktatás elméleti kérdései valamint hazai kultúrtörténeti és mai nemzetközi gyakorlati értékei nem közismertek. Ennek is következménye, hogy a kétnyelvű iskolákat elkülönítik, hogy a kétnyelvű oktatási intézmények úgy működnek, mintha csak az iskola lenne kétnyelvű, s az intézményrendszer nem.

Az oktatásban két fő okból indokolt vállalni a kéttannyelvűséget:
a) azért, mert a beiskolázandók kétnyelvűek, s ezt az értéket megőrizni, fejleszteni kell;
b) azért, mert a jelentkezők még nem kétnyelvűek, de azzá akarja őket tenni az oktatás.

Egy kétnyelvűnek nevezett iskolahálózat elismeri a tanuló természetes jogát az anyanyelvű és kétnyelvű (nota bene! idegen nyelvű) tanulmányokra, megteremti ehhez a jogi kereteket, adminisztratív és szakmai eszközeivel irányítja, ellenőrzi, támogatja, szolgálja a kétnyelvű oktatás kiépítését. Az anyanyelv, a második nyelv, illetve az idegen nyelv az iskola szintjén hozott döntéssel válhat tannyelvvé. E nyelvpolitikai felfogás és gyakorlat hiánya miatt keletkezett funkciózavarok — sőt társadalmi konfliktusok — megoldásra várnak.

A kétnyelvű iskolai működés rendezett kapcsolatokat feltételez azokkal az államokkal, melyeknek nyelve a tanítás első és/vagy második nyelve. Ugyancsak feltételezi a tanárképzés szerkezeti és tartalmi illeszkedését, az adott nyelven tanítani tudók kibocsátását. Mára már sok esetben az alapfunkció elláthatóságát kérdőjelezi meg az anyanyelvű tanárképzés, — küldés, — fogadás összehangolatlansága. Rendezetlen a kétnyelvű iskolákból kikerülők továbbtanulása is.

A két nyelven tanító iskola többet vállal a puszta nyelvtanításnál. A kétnyelvű iskolákban nemcsak a célnyelv, hanem két nyelv, két kommunikációs média van jelen az ismeretszerzésben, miközben magának a médiának a fejlesztése önállóan is folyik.

Nem épült ki szakszerűen az iskolarendszer vertikumában a kéttannyelvűségre való előkészítés. Ritka kivételtől eltekintve — és az általános iskolai diszfunkciók miatt — csak későn, a középiskolában kívánja az intézményrendszer "gyorsított tempóban" az "adósságot" törleszteni.

Az egyéni és az intézményi kétnyelvűség, az egyes nyelvek, illetve a különböző nyelveken szerzett ismeretek között interferencia jelenségek vannak. A magyar-idegen nyelvű képzés nyolcvanas évek közepi-végi "berobbanása" az iskolarendszerbe nemcsak belső törvényszerűségei szerint hat vissza saját helyzetére és szerepére, de befolyással van pl.: a magyar-nemzetiségi vagy az idegennyelv-oktatásra is. Sem ezek, sem a tanulókra gyakorolt hatások eredményességi (sőt hatékonysági!) mutatói — a kutatások elmaradása, illetve szűk köre miatt — nem ismertek. Az azonban bizonyos, hogy a kétnyelvű iskolához csak interdiszciplinárisan lehet illeszteni az "anyanyelvi kommunikáció" az "idegen nyelv" a "második nyelv", illetve az iskoláztatás bármely ágának és "ágazatának" (tantárgyának) fejlesztési koncepcióit.

II. CÉLKITŰZÉS

A kétnyelvű iskolahálózat fejlődését olyan irányba kell terelni, ahol a tannyelvek megválasztása a növendékeket természetes jogként illeti meg. Váljék a kétnyelvű oktatási intézmény az iskolarendszer teljes jogú, szerves részévé. Az elért eredmények, értékek, a pozitív tendenciák megőrzése, fejlesztése, valamint az eddig gátat képező

működészavarok folyamatos kiküszöbölése rövid és hosszú távú nemzeti érdek. Ezt az elvet az oktatáspolitika rangjára kell emelni.

A kétnyelvű iskola sajátossága, hogy a tanulmányoknak nemcsak célja, hanem eszköze is a nyelv. Az ismeretek közvetítéséhez, a készségfejlesztéshez alkalmazott nem anyanyelvi média természetes kommunikációs közeggé válik, ahol a nyelvi akadályok leküzdésének vágya, az ismeretszerzésre irányuló motivációval sajátos szimbiózist alkot. E többletfeladatnak, e minőségileg másfajta követelménynek csak többletidő alatt tud tartósan jó színvonalon eleget tenni tanuló és tanár. Szükség van tehát olyan taneszközök kidolgozására, amelyek idegen nyelven közvetítik a tudást, biztosítják a képességfejlesztést, s figyelembe veszik az idegen nyelven való tanítás és tanulás nehézségeit is.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A kéttannyelvű oktatás fejlesztése a következő területeket érinti.

A) A tannyelvek szerinti megoszlásban:

a) magyar-idegen nyelvű;

b) idegen nyelvű.

B) Iskolatípusok szerint:

a) a korábbi életkorokban kezdődő általános iskolai kétnyelvű képzést;

b) a jövő szakemberigényéhez illő szakképző iskolai kétnyelvű képzést;

1. A minisztérium feladatai

a) Ki kell alakítani a kétnyelvű iskoláztatás stabilizálását és fejlődését elősegítő intézményeket. Kimunkált nemzetiség- és nyelvpolitikai elvek alapján összefogja a nyelvoktatás állami feladatait az óvodától az egyetemig, az általános képzéstől a szakképzésig, az egynyelvű és kétnyelvű intézmények széles körében. Koordinálnia kell az adott nyelven tanító, illetve a nyelvtanárok képzésével, átképzésével, küldésével és fogadásával, a felnövekvő nemzedék anyanyelvi, második nyelvi, illetve idegen nyelvi kultúráinak fejlesztésével kapcsolatos államigazgatási teendőket. Segítenie kell a nemzetközi nyelvpolitikai irányokkal való együttműködést.

b) Biztosítsa, hogy a tannyelv megválasztásának joga — bejelentési kötelezettség és a pontosan megfogalmazott keretfeltételek teljesítése mellett — intézményi jogkör legyen, s a kereslet-kínálat szabályai alapján alakulhasson.

c) Támogatnia kell az újabb iskolaalapítókat -fenntartókat, és a pedagógiai koncepciók sokféleségét.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Alternatív kétnyelvű pedagógiai eljárásokat, illetve taneszközöket dolgoznak ki és adaptálnak.

b) A kétnyelvű iskoláztatás újabb formáinak bemutatásával és bevezetésével gazdagítják a kétnyelvű iskolahálózatot (pl. Imerziós képzés, az Európai Iskolahálózat magyarországi bővítése, partneriskola).

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Saját eszközeikkel őrizzék meg, illetve gazdagítsák a kétnyelvű iskolahálózatot. Írjanak ki pályázatot egyesületeknek, alapítványoknak stb. önkormányzati vagyont képező épületeik, helyiségeik felhasználására.

b) Önkormányzatközi megállapodásokkal nyújtsanak segítséget az iskola működési feltételeinek (jelenleg főként a tanárellátottság) javításához.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) A jelenlegi kétnyelvű intézmények iskolán belüli, illetve iskolaközi együttműködéssel segíthetik sajátos feladataik összehangoltabb ellátását. Kétnyelvű programjukban lehetőségeik, igények (illetve környezetük igényei) szerint alakítsák tantárgystruktúrájukat.

b) A kétnyelvű intézmények saját fejlesztési terveik elkészítésekor mérlegeljék a demográfiai hullám középiskolai levonulásával és a hatosztályos gimnáziumi szerkezettel megnyíló új lehetőségeket.

A speciális oktatás és a fogyatékosságokhoz való viszony kultúrájának fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A fogyatékos gyermekek speciális (gyógypedagógiai) oktatása a maga megközelítően két évszázados hagyományaival, eredményeivel megfelelő színvonalon látja el feladatait. Egyes módszerei ma is "exportképesek". A jelenlegi differenciált gyógypedagógiai intézményhálózat a fogyatékosságok valamennyi típusába tartozóknak biztosítja a tankötelezettség teljesítését.

A fejlesztés kulcskérdései közé tartozik, hogy a speciális oktatásnak tisztáznia kell viszonyát az épek oktatásához, szakítania kell a tartalmaiban felülről építkező, túlzott racionalizmussal.

A központi irányítású, kevéssé rugalmas tantervekhez való túlzott igazodás következtében — különösen a gyógypedagógiai képesítéssel nem rendelkezők gyakorlatában (arányuk 40%-nyi) — a terápiás-kompenzáló-korrekciós gyakorlat túlnyomóan tantárgyakban merevedett meg.

Az utóbbi évtizedben végzett kutatások (Nevelhetőség és általános iskola; A korrekciós nevelés átfogó tudományos megalapozása), a speciális tantervfejlesztő munka, az alternatív speciális iskolakísérletek megfelelő szakmai alapot képeznek a tartalmi fejlesztéshez, az alternatív programok kidolgozásához.

II. CÉLKITŰZÉS

Mivel a fogyatékos populáció a népességen belül sajátos kisebbséget alkot, célunk lehet a tanulással, az egészséges életmóddal és a munkával kapcsolatos állampolgári jogok biztosításán túl az is, hogy e területen a speciális igények elismerést nyerjenek, hogy a fogyatékos személyeket fokozott figyelem vegye körül, környezetük törekedjen hátrányaik enyhítésére, az előítéletek csökkentésére, a méltányosságra. E cél elérése összehangolt feladata kell hogy legyen a kulturális, a népjóléti, valamint a munkaügyi tárcának.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A speciális oktatás fejlesztése az alábbi területekre terjed ki:

a) siketek oktatása;
b) nagyotthallók oktatása;
c) vakok oktatása;
d) gyengénlátók oktatása;
e) mozgássérültek oktatása;
f) beszédhibások terápiája (logopédia) és beszédfogyatékosok oktatása;
g) részképesség-kiesésben szenvedők (dyslexa, acalculia) terápiája és oktatása;
h) enyhén értelmi fogyatékosok oktatása;
i) középsúlyosan értelmi fogyatékosok oktatása;
j) halmozottan fogyatékosok oktatása;
k) adaptációs zavarokban szenvedő tanulók terápiája és oktatása.

1. A minisztérium feladatai

a) Gondoskodik arról, hogy valamennyi oktatásfejlesztési téma kidolgozása során fogalmazódjanak meg a speciális oktatás szempontjai is.

b) Intézkedik, hogy az Országos Köznevelési Tanácsban, valamint az iskoláknak közvetlen pedagógiai szolgáltatást nyújtó intézményekben a speciális oktatás fejlesztése szakképzett képviseletet kapjon.

c) Szorgalmazza, hogy gyógypedagógusok közreműködésével dolgozzák ki a fogyatékosok vizsgarendszerét.

d) Intézkedik egy országos speciális vizsgaközpont felállításáról és finanszírozza annak működését.

e) Fejlesztéseket kezdeményez, és finanszírozza a speciális oktatási programok megújítását.

f) Megállapítja és jóváhagyja a speciális oktatásnak az általánostól eltérő normatíváit (szakképzett gyógypedagógus, csökkentett tanulói létszámok, megnövelt időkeret, terápiás-műszeres technikai felszerelés) a külön iskolák és az integrált nevelés vonatkozásában.

g) Finanszírozza a kis példányszámú speciális tankönyvek kellő színvonalú előállítását.

h) Szorgalmazza és segíti az alapfokú oktatáson szervezetileg kívül eső, de a speciális nevelési igények között szereplő korai fejlesztést, valamint a fogyatékosok munkára felkészítésének és szakmai képzésének megoldását.

i) Felülvizsgálja a speciális oktatást végző intézmények elnevezését, kezelhetővé, áttekinthetővé teszi a szakma és az önkormányzati adminisztráció számára is a gyógypedagógiai oktatást.

j) Intézkedik arról, hogy a jelenlegi tanulási képességet vizsgáló szakértői bizottságok fejlesztő-gyógypedagógiai nevelési tanácsadó központokká alakuljanak át, a fogyatékosságot megállapító szakértői tevékenységük meghagyásával.

k) Felülvizsgálja a speciális oktatás, a korai fejlesztés, a szakmai képzés és a fogyatékosok felnőttkori rehabilitációjának gyógypedagógus-szükségletét.

l) Legalizálja és intézményesíti a gyógypedagógiai segítségnyújtást az épek általános iskolájában a tanulási és beilleszkedési zavarokkal küzdő, valamint a részképességkiesésben szenvedő tanulók számára (továbbképzés, fejlesztő pedagógusok, pszichopedagógusok, logopédusok alkalmazása).

m) Kezdeményezi és támogatja a gyógypedagógiai módszerek, korrekciós programok országos alkalmazását a lassabban fejlődő, hátrányos helyzetű tanulók alapfokú oktatásában.

n) Speciális oktatási országos információs rendszert épít ki (programok, tankönyvek, integrált nevelés, vizsgarendszer működése stb.).

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Alternatívákat dolgoznak ki a speciális programokra.

b) Megszervezik és működtetik a gyógypedagógusok továbbképzését és a speciális szaktanácsadást.

c) Közreműködnek a speciális tankönyvkiadásban és terjesztésben.

f) Szerepet vállalnak a speciális oktatásról szóló széles körű informálásban (tv, rádió, sajtó).

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Tájékozódnak — szakértők bevonásával — a területükön jelentkező speciális nevelési igényekről és nyilvántartják azokat.

b) Gondoskodnak a speciális oktatási igényeket megállapító szakértői vélemények beszerzéséről, a megállapított normatív ellátás biztosításáról.

c) Érvényre juttatják a szülőnek az iskola megválasztásához való jogát.

d) Alkalmazzák a fogyatékosok tankötelezettséggel kapcsolatos méltányos lehetőségeit (előrehozható beiskolázás és meghosszabbított tankötelezettség).
e) Lehetőséget teremthetnek a fogyatékos tanulók épekkel integrált nevelésére a speciális oktatási feltételek (gyógypedagógus, speciális programok, tankönyvek, technika) biztosításával.
f) Közreműködnek a fogyatékosok szocializációs programjainak (lakóhelyismeret, életmódkultúra, sport, könyvtárhasználat, bevezetés a termelő munkába, szünidei programok) segítésében, a feltételek megteremtésében.
g) A megyei (fővárosi) önkormányzatok biztosítják a területükön élő fogyatékosok speciális oktatását, a népjóléti feladatokkal koordinálva a korai fejlesztést, a munkaügyi feladatokkal egyeztetve pedig szakképzésük közismereti programjainak megvalósítását.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Tekintsék elsődleges feladatnak a terápiás, kompenzáló, korrekciós, szocializáló nevelést, megteremtve ezzel az alsófokú alapműveltségi szint elérésnek lehetőségét.
b) Legyenek nyitottak és rugalmasak a fogyatékosok integrált nevelésében. Vegyék figyelembe azokat a társadalmi, jogi és gazdasági változásokat, amelyek ebbe az irányba hatnak. Ugyanakkor ne tegyék ki a fogyatékos gyermeket a feltételek nélküli, úgynevezett "rideg integráció"-nak.

Az "egésznaposság" ügye a közoktatás minőségi megújítása szemszögéből

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A szociális gondoskodás iskolai lehetőségei hazánkban a napközi otthon (ide értve az iskolaotthont, a klubnapközit és a tanulószobát) keretei között realizálódnak. Oktatásügyünk az 1945-ös időszakot követő évtizedben ki akarta iktatni rendszeréből ezt az intézménytípust, mivel "szégyellni valónak" tekintette a múlt örökségeként itt maradt, a szegénység gyermekei számára létrehozott foglalkoztatási formát. Az 1950-es években nyilvánvalóvá vált, hogy a nők tömeges munkába állítására is szükség van, megkezdődött a napközi otthonok mennyiségi fejlesztése anélkül, hogy tisztázódott volna funkciójuk, s az, hogy mi a viszonyuk az általános iskolához. E tisztázatlanság következtében a napközi otthonok úgy igyekeztek az iskolák szerves részévé válni, hogy teljes mértékben igyekeztek kiszolgálni az iskolák érdekeit: újratanították a délelőtt alig megértett tananyagot, s ezáltal a gyerekeket délutánra is az iskolapadba kényszerítették. Az iskola szerves részévé való válás azt is jelentette, hogy a napközik délután is a délelőttihez hasonló fegyelmet követelt a gyerekektől, s a "mindenkinek mindenben egyformát" elvet délutánra is kiterjesztették. A napközi funkcióinak tisztázatlanságából adódóan nem alakultak ki azok a pedagógusképzési formák és tartalmak sem, amelyek a gyerekek délutáni foglalkoztatására szakszerűen felkészült pedagógusokat képeztek volna. Ezáltal nem alaptalan a közvélemény azon megítélése, amely a napközit "gyermekmegőrző" hellyé degradálja.

A 80-as évek a napközi otthoni merev működésben jelentős oldódást hoztak: már lehetett rövidebb időt igénybe venni, csak ebédet vagy ebéd nélküli foglalkozást igényelni, lehetett a szabadidőt úgy megszervezni, hogy a gyerekek választhassanak a tevékenységek közül. Valódi változást azonban csak azok az intézmények tudtak felmutatni, amelyek olyan pedagógiai klímát alakítottak ki, amelyben helye van a gyerekek örömének is, ahol a gyerekek jól érzik magukat, s tekintettel vannak a gyerekek alapvető szükségleteire (étkezés, mozgás, játék, önkifejezés stb.).

II. CÉLKITŰZÉS

Alig vitatható tény, hogy hazai viszonyaink között a családok gyermekeinek felneveléséhez, ellátásához továbbra is intézményes, sőt államilag garantált segítségre van szükség. Ennek megvalósításához magas színvonalú tanításnak, szociális ellátásnak és szabadidő-szervezésnek kell realizálódnia iskolarendszerünkben. A fentiek feltételeként szükség van a szabadidő-pedagógus és a szociálpedagógus szakma kialakítására.

Az egész napos foglalkoztatást igénylő szülők gyerekeinek színvonalas ellátása a következő területek fejlesztését igényli:

a) az iskolában eltöltendő szabadidő;

b) az iskolán kívül, de az iskola által szervezett formában eltöltendő szabadidő;

c) egésznapos oktatási programváltozatok alkalmazása.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

Az egész napos foglalkoztatást igénylő szülők gyerekeinek színvonalas ellátása a következő területek fejlesztését igényli:

a) az iskolában eltöltendő szabadidő;
b) az iskolán kívül, de az iskola által szervezett formában eltöltendő szabadidő;
c) egésznapos oktatási programváltozatok alkalmazása.

1. A minisztérium feladatai

a) Támogatja egésznapos iskolai programok kidolgozását és terjedését.
b) Szorgalmazza, hogy kialakuljon a szabadidő-pedagógusok és szociálpedagógusok képzése.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) A gyerekeket egész nap foglalkoztató alternatív programokat dolgoznak ki.
b) Továbbképzéseket tartanak a kulturált szabadidős foglalkozások terjedése érdekében.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Lehetővé teszik, hogy a szülők és a gyerekek által igénybe veendő szolgáltatások többcsatornás finanszírozási formában működjenek. Gondoskodnak arról is, hogy amennyiben a családok önerőből nem képesek a szolgáltatásokat megfizetni, gyermeküket alanyi jogon illesse meg az ingyenes igénybevétel.
b) Szorgalmazzák, hogy minél több, az iskolától független foglalkoztatási forma alakuljon ki a gyerekek és a családok igényeinek megfelelően.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) A legmegfelelőbb formában szabadidős elfoglaltságot biztosítanak a gyerekeknek, szülőknek igénye szerint.
b) Iskolán belül megkísérlik a szabadidős foglalkozások képességfejlesztő lehetőségeit föltárni.

A hátrányos helyzetben lévő kistelepülések iskoláinak támogatása és fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A '70-es évek körzetesítési kampánya során számtalan kistelepülés iskolája elnéptelenedett. Mostanra értek meg a feltételek a fenti iskolák rehabilitációjára. A közvetlen társadalmi környezet, az önkormányzatok, a szülők önálló iskolát követelnek maguknak, azt szeretnék, ha a település helyben biztosítaná a gyerekek iskoláztatását. Ráadásul nem akármilyen iskolát szeretnének, hanem jól működőt, olyat, amelyik biztosítja az esélyegyenlőséget a gyerekek számára. Ennek a jogos igénynek azonban ellentmond az a tény, hogy ezeken a kistelepüléseken nem csupán a fenntartásról kell gondoskodniuk az önkormányzatoknak, hanem vissza kell állítani, illetve a mai követelményeknek megfelelő állapotba kell hozni a lerobbant épületeket, berendezést kell biztosítani, ezzel párhuzamosan testületet kell szervezni, és dönteni kell az iskola pedagógiai arculatát illetően is. Mindezt akkor, amikor még a saját szervezetük is alig működőképes, és olyan gazdálkodási szisztéma mellett, amely alig teszi lehetővé a falu működtetését. Úgy tűnik tehát, ha e hátrányos helyzetben lévő kistelepülések iskolái magukra maradnak, akkor beláthatatlan ideig eleve esélytelenek lesznek a többi iskolával való versenyben. E nehézségek ellenére a kistelepülések "visszakörzetesítési" szándékát csak helyeselni lehet. Ugyanis könnyű belátni, hogy a kislétszámú iskolák nagyobb eséllyel biztosíthatják a komfortélményt tanítványaik számára, mint a mamutiskolák, s ezzel párhuzamosan jelentősen növekedik az eredményes szocializálás esélye. Arra is megvan minden esély, hogy olyan felkészültségű, beállítódású pedagógusok dolgozzanak a kistelepüléseken, mint máshol, és olyan szakmai program adaptálásába vagy kidolgozásába kezdjenek, mint egyéb településen.

A hátrányos helyzetben lévő kistelepüléseken a környezet érdeke a jól működő iskola visszaállítása. Nagyon valószínű, hogy a szülők (esetleg vállalatok, vállalkozók stb.) anyagi áldozatot is szívesen hoznak ennek érdekében. A visszaállított iskola pedig élvezi a megelégedett környezet teljes bizalmát.

II. CÉLKITŰZÉS

Lehetővé kell tenni a hátrányos helyzetben lévő kistelepülések számára, hogy visszakaphassák iskolájukat, és az iskola versenyképessé válhasson, a tehetséges tanulók — képességeik kifejlesztése révén — kibontakoztathassák tehetségüket, a szerényebb képességű tanulók pedig minél többet "ledolgozhassanak" hátrányaikból.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A tervezett célkitűzés az alábbi részprogramok révén realizálható:

a) a hátrányos helyzetben lévő kistelepülések számbavétele;

b) a kistelepüléseken lévő, minőséget produkáló iskolák anyagi támogatása.

1. A minisztérium feladatai

a) Szükségesnek látszik egy olyan pénzalap elkülönítése, amelyből támogatni lehet a hátrányos helyzetben lévő kistelepülések minőséget produkáló iskoláit.

b) Számba kell venni a hátrányos helyzetben lévő kistelepülések iskoláit, külön kezelve a kimagasló teljesítményt nyújtó iskolákat.

c) Ki kell dolgoztatni a kimagasló teljesítmény kritériumait és a támogatás teljes rendszerét.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Figyelemmel kísérik a kisiskolák innovációs, adaptáló, fejlesztő tevékenységét. Az általánosítható tapasztalatokat rögzítik és publikussá teszik a kisiskolák számára.

b) Továbbképzést szerveznek és szaktanácsadást vállalnak a kisiskolák pedagógiai fejlődésének elősegítése érdekében.

c) Konferenciákat szerveznek a kisiskolák számára.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

Igyekeznek olyan felszereltségű és minőségű iskolaépületet és infrastruktúrát biztosítani az iskola számára, amelyik alkalmassá teszi az iskolát ebből a szempontból a minőségi munkára.

4. A hátrányos helyzetben lévő kistelepülések iskoláinak vállalható feladatai

a) Döntenek arról, hogy a felkínált programokból melyiknek az adaptálását vállalják.

b) Rendszeresen figyelemmel kísérik a kisiskolák eredményeinek közzétételét, hogy működésüket folyamatosan tökéletesíthessék.

c) Fokozott figyelmet fordítanak arra, hogy tanítványaik rendszeresen szerezhessenek tapasztalatokat közvetlen környezetükön kívül is. Versenyeken, pályázatokon való részvétellel, külső kapcsolatok kialakításával, fenntartásával, sok "kirándulással" törekednek az elzártság feloldására.

FELTÉTELEK

A pedagógiai és közoktatási kutatások az oktatásügy megújításának szolgálatában

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Az elmúlt két évtizedben a közoktatási kutatások volumene lassan, de folyamatosan növekedett, és némi tematikai gazdagodást is mutatott. Az abszolút centralizált oktatásirányítás időszakában a közoktatáshoz kapcsolódó intézetekben (OPI, OOK, Tankönyvkiadó) a központi irányelveket leképező, mindenki számára kötelező tantervek készítése, a hozzájuk kapcsolódó taneszközrendszer kidolgoztatása, az iskolai terepen pedig a központi szándékok megvalósulásának ellenőrzése folyt. A munka döntő többségét a hatósági szerepkörnek megfelelő napi ügyintézés és szerény mértékben a fejlesztő munka képezte. Ezekben az intézetekben a kutatói beállítottságú emberek inkább csak tűrve, semmint támogatva dolgozhattak. A hetvenes évek előtt empírikus iskolai kutatások alig léteztek. A kutatói tematika pedig szinte kizárólag a neveléstörténetre, nevelés-elméletre és az oktatási folyamatra korlátozódott. A közoktatási kutatások területén az első igazi áttörést egy szerkezeti változás, és egy tematikai-metodikai újítás jelentette. Létrehozták Magyarországon az első pedagógiai kutatóintézetet, az MTA Pedagógiai Kutató Csoportját. Ezt megelőzően a szociológiai szemlélet és módszertani repertoár robbanásszerűen betört a közoktatási kutatások területére, elsősorban az iskolai mobilitásvizsgálatok témakörében.

Az MTA Pedagógiai Kutató Csoportjának megszűnése után az Oktatáskutató Intézet felállítása és az OPI Kutatási-Iskolafejlesztési és Értékelési Központjainak létrehozása 60-80 fős kutatói bázist jelentett a közoktatás számára. A decentralizációs, pluralista törekvések térhódítása, az intézményfinanszírozásról a feladatfinanszírozásra való áttérés, valamint a közzétett pályázatok lehetővé tették az egyetemek, főiskolák pedagógiai tanszékeinek, illetve az iskolák ambíciózusabb pedagógusainak a bekapcsolódását a közoktatási kutatásokba.

Az elmúlt évek pezsgése után napjainkban jelentős visszaesés tapasztalható, a rendszerváltás teljes bizonytalanságot szült. Hiányzik a kutatási szféra térségi szabályozása, tisztázatlan az MTA, a minisztériumok, az egyetemi szféra és az önálló kutatási intézményrendszer jövőbeni szerepe.

Az oktatáskutatás területén az intézményhálózat átalakítása megkezdődött, miközben a hosszú távú szerkezeti és tartalmi fejlesztést megalapozó dokumentumok (Közoktatási, Szakképzési, Felsőoktatási, Akadémiai stb. törvények) még csak most készülnek. A kutatóintézetek intézményfinanszírozása rendkívül alacsony szintű, a pályázati pénzek (pl.: OTKA) elnyerése sokáig húzódik, így a kutatási kapacitás kihasználatlan. A gyökeresen átalakuló pluralizálódó iskolarendszerben szinte teljesen elavultak, használhatatlanná váltak a korábbi közoktatási kutatások eredményei. Az új helyzetben a felmerülő problémákra csak zömében új kutatásokkal kaphatunk választ.

A közoktatási kutatások lehetséges és szükségesnek látszó tematikájának kb. fele kutatói kapacitással kellően lefedett. 20-30 nemzetközileg is elismert, produktív kutató képes az alapkutatás jellegű, illetve az oktatáspolitikai, oktatásirányítási, oktatásgazdaságtani, oktatásszociológiai jellegű kutatások folytatására, összehasonlító vizsgálatok végzésére. Összességében megállapítható, hogy a tárgyszintű, makrofolyamatokat vizsgáló, leginkább szociológiai ihletettségű kutatások a legerősebbek, miközben egy-

felől a metapedagógiai kutatások, másfelől a mikrotörténéseket elemző tantervi vagy családi szocializációs vizsgálatok és az akciókutatások szinte teljesen hiányoznak. A diszciplínák közül háttérbe szorulni látszik maga a pedagógia és a pszichológia is. Teljesen megoldatlan a kutatói utánpótlás, az évtized óta tartó sorozatos leépítés miatt 35-40 éves az úgynevezett fiatal kutatói réteg is.

II. CÉLKITŰZÉS

Rövid távon, az átmenet 3-5 éve alatt nehéz anyagi körülmények között is biztosítani kell a közoktatás legégetőbb kérdéseire választ adó kutatások finanszírozását. Az intézményi átszervezések minimalizálásával meg kell teremteni a kutatók pszichés biztonságát, gyorsan megszerezhető 3-24 hónapos kutatási pénzekkel biztosítani lehet érdekeltségüket az aktuális problémák kutatásában (az egyéb, hosszabb távú alapkutatás jellegű projektek mellett).

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

a) Hosszú távra szóló, folyamatosan végzendő kutatási programcsomagot kell kialakítani, amely képes a rendszerváltás, az oktatásirányítás, oktatásfinanszírozás, szerkezetátalakulás rövid és hosszú távú kutatásainak letapogatására, a konfliktusok előrejelzésére.

b) Szükséges, legalább középtávú kutatásokkal nyomon követni az oktatásügy szereplőinek: pedagógusoknak, szülőknek, gyerekeknek, helyi önkormányzatoknak a reagálását a megváltozott helyzetre.

c) Elengedhetetlen egy jól strukturált követelményrendszer (alaptanterv) és a hozzá kapcsolódó értékelési és vizsgarendszer kidolgozása és kutatással történő megalapozása a közoktatás számára.

d) Fontosnak látszik akciókutatásokkal nyomon követni az oktatásügy megváltoztatására, jobbítására szolgáló intézkedések, helyi és központi kezdeményezések hatásait.

e) Kutatási szféra egy-egy aktuális problémára fókuszáló rövidebb távú kutatással választ adhat a gyermek- és ifjúsági rétegek sorsát érintő (s így a szakmán túli széles közvéleményt is élénken foglalkoztató) kérdésekre, mint pl. az ifjúsági munkanélküliség, a demográfiai árapály, a szakképzés nagyüzemi intézménybázisának szétesése stb.

f) Végül a kutatási szférának alkalmassá kell válnia arra, hogy az iskolák, illetve fejlesztőintézetek részéről felmerülő kutatási igényeket kielégíthessék. Itt várhatóan olyan tantárgyi vagy a kultúra egy-egy szeletét befogó speciális, alapozó kutatásokról lehet szó, melyeknek eredményeire országos és helyi fejlesztési programok építhetők.

1. A minisztérium feladatai

a) Az MTA-val együttműködve javaslatot dolgoz ki a kutatói utánpótlás képzésére.

b) Biztosítja a központi pedagógiai kutató-fejlesztő és szolgáltató központok működését.

c) Törekszik arra, hogy a külföldi oktatási-kutatási segély és hitelprogramok más tárcáktól is át(vissza)kerüljenek az MKM-hez.

d) Kezdeményezi a fontos, releváns kutatási eredmények hasznosítását az oktatási szféra számára.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Szűkebb területükön megszervezik az új külföldi és hazai kutatási eredmények propagandáját az iskolák, önkormányzatok, pedagógusok és szülők körében.

b) Törekednek arra, hogy fejlesztő munkájuk a legfrissebb kutatási eredményekre épüljön, ha pedig hiányzik az adott speciális terület problémakutatása, megrendelik azt.

c) Közvetítik az iskolák tipikus és sajátos problémáit a kutatóintézeteknek, egyéb kutatóhelyeknek.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

Pályázatok kiírásával, illetve a helyi társadalmi egyesületek, szülői és egyéb érdekképviseleti szervekkel közösen a nyilvánossághoz fordulva orientálják, illetve késztethetik a fejlesztőket, kutatókat az általuk égetően fontosnak tartott problémák kutatására, feltárására.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Közreműködőként bekapcsolódva a kutatásokba, növelhetik saját pedagógusaik módszertani kuturáltságát, felkészültségét, érdeklődését az iskolai problémák tapasztalati alapon történő megoldása mellett.

b) Kutatóintézetekkel kapcsolatot tartva rendszeresen figyelemmel kísérik a pedagógiai kutatások eredményeit, s saját szakmai problémáik megoldása érdekében megrendelőként, témaajánlóként javasolhatják újabb kutatások indítását.

A programfejlesztés, a mérés és a vizsgarendszer szerepe az iskolai munka minőségének javításában

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Az iskolai munka maitól eltérő másságának és minőségének megteremtése és szavatolása két egymással összefüggő, de mégsem összemosható teendősorozatot jelent. A ma iskoláját a szakmaiság szempontjából az egyensúlyvesztés jellemzi. A "mindenható tanterv" mellett alternatív tantervek, nemzeti alaptanterv, és hasonló próbálkozások nyugtalanítják a szakmát és az oktatáspolitikusokat. A '70-es években kezdte ki az egytankönyvű világot az oktatástechnika, az oktatástechnológia, majd a pedagógiai technológia. Újabb kihívás volt ebben a folyamatban az informatika megjelenése és előretörése. Az egyensúlyvesztést, az elbizonytalanodást a "szabályozás vizsgarendszerrel" jelszó és a szórványosan jelentkező vizsgáztatási kísérletek tetézték.

A fentebb vázlatosan leírt szakmai egyensúlyvesztés inkább a fejekben, a pedagógusok szakmai tájékozódásában érhető tetten, de nem az oktatásügy napi gyakorlatában. A Magyarországon működő iskolák nagy többsége nem az úgynevezett tartalmi szabályozás, a vizsgával történő kimeneti szabályozás 4-5 év múlva bekövetkező eshetőségeire reagál a '90-es évek elején, inkább a működés feltételeinek hiányára, az önkormányzatokkal lehetséges alkura, az igazgatóválasztások konfliktusaira. Röviden: a szakmai egyensúlyvesztés egyelőre még nem fordította ki sarkaiból az iskolák nagy többségét. A rendszerváltás egyéb, a helyi hatalommal összefüggő problémái viszont már minden magyar iskolában jelen vannak. Két-három év múlva várható, hogy a szakmai egyensúlyvesztés a magyar iskolák zömét utol fogja érni, s az iskolákat öndefinícióra, saját programjuk kialakítására, majd közzétételére készteti. Hatására keresni fogják az iskolák a környezetükben lévő többi iskolától való különbözőségüket, másságukat. Az iskolaügynek ez a várható kimozdulása viszont már aktuálissá teszi, illetve teheti azt a kérdést, hogy a programfejlesztés, a mérés és a vizsgarendszer nívója miként segítheti elő az egyes iskolák teljesítményének minőségi javulását.

Tekintve, hogy iskolaügyünk felépítése évszázadok óta erősen hierarchizált, a szakmai információk is szükségképpen felülről lefelé áramolnak. S ha még azt is figyelembe vesszük, hogy az oktatásügyi rendszer irányítása szinte a '90-es évekig etatista jellegű volt, a felülről érkező instrukciókat és információkat — beleértve a központilag kiadott tanterveket, tankönyveket — bírálat mindaddig nem illethette, amíg azok a gyakorlatban meg nem buktak. 1990. májusában a Székesfehérvárott lefolytatott nemzeti alaptanterv vitája törte meg ezt a folyamtot, amikor a megjelent pedagógusok százai kemény kritikával illették az előterjesztett szakmai anyagot. A vitázók kifogásokat fogalmaztak meg a maguk praxisa alapján, de nemigen kérdeztek rá arra, hogy milyen szakmai háttértudás, milyen előfeltevések alapján készült a tervezet. Egyszerűbben fogalmazva: a tervezetet kritizálták, s nem a tervezet megvalósításában oly fontos szerepet játszó tantervelmélet szakmai hitelességét, illetve annak nevelésfilozófiai megalapozottságát.

A nemzeti alaptanterv — összefüggésben a vizsgarendszerrel — a mai napig napirenden van. Nincs tanácskozás, ahol ne kérdeznének rá. Léte azonban mindaddig kétséges marad, amíg nem tisztázódnak a programfejlesztés (benne a tantervfejlesztés), a mérés és a vizsgáztatás normafilozófiai (normatológiai), kultúrfilozófiai (kulturológiai), filozófiai antropológiai (embertani, személyiségtani) előföltevései. Már-már szinte a szakmai kommunikációt is gátolja az, hogy készítői nem kísérelték meg — a gyakorlatot is kielégítő igénnyel — definíciókkal tisztázni, hogy mit jelöl a követelmény terminus, s az hogyan függ össze az alaptantervvel, a tényleges iskolai teljesítménnyel, a méréssel és a vizsgával.

II. CÉLKITŰZÉS

A '90-es évek elején kibontakozó szakmai (pedagógiai és oktatásügyi) innovációs folyamatokban olyan programfejlesztési, mérési és vizsgáztatási törekvéseket célszerű preferálni, amelyek az iskolai munkának nemcsak a maitól eltérő másságát, hanem minőségi javulását is szavatolják.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

Az iskolai munka minőségének javítása programfejlesztés, mérés és vizsgarendszer révén csak az alábbi részprogramok teljesülése esetén kivitelezhető:

a) tantervelméleti, mérésmetodikai és vizsgáztatáskutatási problémák filozófiai (normatológiai, kulturológiai, antropológiai) vizsgálata;
b) a követelményrendszerek kidolgozása: a "pedagógiai követelmény" fogalmának feltárása; követelmények tipologizálása, a gyakorlatot orientáló és segítő követelmények összeállítása pedagógusok, szülők, gyerekek számára;
c) a tanterv-fogalom egyértelmű tisztázása, tantervtípusok elkülönítő vizsgálata;
d) az úgynevezett nemzeti alaptanterv szakszerű kimunkálása és vitája;
e) tantervi modellek kidolgozása, a helyi tantervek készítését segítendő;
f) a hazai és nemzetközi mérési rendszerek kritikai felülbírálata, majd népszerűsítése;
g) mérőapparátus bővítése a "nehezen mérhető területeken", mint például szóbeli szövegalkotás, művészi tevékenységek;
h) vizsgarendszerek — benne a standard és a nemzetközi érettségi — hazai és nemzetközi szakmai hátterének feltárása;
i) vizsgáztató rendszerek, szervezeti és technikai apparátus kimunkálása; vizsgáztató szakemberek kiképzése; eljárások kidolgozása a vizsgáztatás, a vizsgaeredmények nyilvánossá tételére.

1. A minisztérium feladatai

a) A központi kutató-, fejlesztőintézetek, valamint más kompetens fejlesztőintézetek és iskolák számára megbízást ad vagy pályázatot hirdet tantervelmélettel kapcsolatos alapkutatások elvégzésére.
b) Az oktatásügy minőségi megújulása érdekében létrejött pedagógiai-szakmai szervezetek működésével kapcsolatosan magas szakmai igényt támaszt, amikor felkéri őket arra, hogy magas színvonalú döntéseket készítsenek elő. (Ennek elemi feltétele, hogy a minisztérium önnönmagát magasan kvalifikált munkaszervezetnek feltételezze, s ne csupán ügyintéző — jobb esetben — szolgáló, szolgáltató szervezetnek.)
c) Megbízásokat ad fejlesztő-, kutatóintézeteknek mérési és vizsgarendszerek kidolgozására.
d) Létrehozza azoknak a decentrumoknak a hálózatát, amelyek a mérés és vizsgáztatás feladatait látják majd el.

e) Szorgalmazza, hogy posztgraduális képzés keretében mérési, vizsgáztatói végzettséget lehessen szerezni.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Alapkutatásokat kezdeményeznek a tantervelmélet, a méréselmélet és a vizsga háttérproblémáinak feltárására.
b) Alternatív tanterveket, illetve programcsomagokat dolgoznak ki.
c) Közreműködnek vizsgarendszerek adaptációjában és kidolgozásában.
d) Továbbképzést szerveznek érdeklődő szakembereknek és pedagógusoknak a tantervkészítés, a taneszközfejlesztés és a mérésmetodika körében.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Szorgalmazzák olyan mérőapparátus alkalmazását az iskolákban, amelyek révén a szülők képet kaphatnak a gyerekek tudásáról, képességeik fejlettségéről, személyiségéről, testi és lelki egészségéről. Ennek érdekében támogatják a pedagógusok továbbképzését.
b) Pályázati és ösztöndíjrendszerrel ösztönzik a pedagógusokat az önálló programfejlesztésre, valamint az igényes programválasztásra és a hatékony programadaptálásra.
c) Iskoláiknak biztosítják a versenylehetőséget, eredményeik publikussá (ismertté) tételét a mérések és vizsgák tükrében.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Méréssel, vizsgáztatással kapcsolatos helyi továbbképzést szerveznek.
b) Gondoskodnak arról, hogy a mérések és a vizsgáztatások eredményei, illetve hiányosságai nyilvánosságot kapjanak; ha mód van rá, a helyi sajtót igénybe véve.
c) Megszervezik, hogy a vizsgához nem kötött tantárgyak teljesítményei is nyilvánosságot kapjanak (bemutatók, kiállítások, nyílt napok formájában).
d) Keresik az alkalmat arra, hogy részt vehessenek olyan továbbképzéseken, amelyek a programfejlesztés (tanterv-, tankönyvkészítés), valamint a mérésmetodika témakörébe esnek.

Piaci szemléletű taneszközkiadás és forgalmazás megteremtése és fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Az utóbbi négy évtized taneszközkiadását az egytantervűség, az egytankönyvűség határozta meg, taneszközt csak a monopolhelyzetben lévő kiadók, gyártók állíthattak elő. Azaz a művelődési tárca a Tankönyvkiadó Vállalattól és a TANÉRT-től rendelte meg az általa egyetlenként elrendelt, előíró központi tantervhez a többnyire egyetlen sorozat tankönyvet, taneszközt, s a támogatást a kiadó, a gyártó kapta, bármilyen minőségű volt is az általa előállított taneszköz. Az ország összes iskolájában az összes pedagógus és gyerek ezeket használta, akkor is, ha nem értettek egyet vele, ha nem felelt meg a céljuknak. "Alulról jövő", a pedagógusok által megfogalmazott kritikára legfeljebb csak formálisan volt mód, hiszen csak a már több százezer példányban előállított tankönyvekről, taneszközökről mondhattak véleményt a felhasználó szakemberek. Ezen a taneszközpiacon tehát a megrendelő minisztérium, valamint a támogatását élvező néhány kiadó és gyártó vállalat — mint eladó — érdekei érvényesültek anélkül, hogy a taneszközök minőségének garantálására kényszerültek volna.

Az utóbbi 1-2 évben a Tankönyvkiadó mellett néhány újabb kiadó is megjelent a piacon tankönyvekkel, számítva a központi támogatásra. A minőség piaca azonban nagy valószínűséggel nem teremthető meg csupán azzal, ha a központi támogatást több gyártó, kiadó között osztják szét. Jó minőségű taneszközöket kívánó árupiacot csak a minőségi munkában — anyagilag is — érdekelt iskola kényszerítheti ki. Ha a vizsgarendszerrel szabályozott iskola versenyképes akar lenni, ha sikerességre törekszik, nem tudja nélkülözni a céljainak megfelelő, tartalmilag és kiállításában is jó minőségű taneszközt. Várhatóan — 2-3 év múlva — az egyéni arculatú, sajátos programmal dolgozó iskolák lesznek többségben az országban, amelyek csak a minőséget garantáló taneszközöket használják a tanítás során. S ha az így kialakult igényes kereslet arra is módot kap, hogy a taneszközöket — választott, kialakított programjának megfelelően — maga vásárolja meg, végképp meghatározhat, kikényszerítheti olyan taneszközpiacot, amelyet a gazdag választék, a minőség, a felhasználhatóság, a célszerűség jellemez. Ennek feltétele az, hogy az állami dotációt teljesen vagy legalább nagyrészt közvetlenül az iskolák kapják meg fejkvóta alapján.

A minőségi taneszközt kereső pedagógusok azonban még nem oldják meg a taneszközök minősítését. Megoldatlan tehát a taneszközök és programcsomagok piacra kerülése előtt azok nívós szakmai értékelése. Kívánatos, hogy csak értékeléssel, szakmai hitelesítéssel bíró taneszközöket, programcsomagokat lehessen alkalmazni. A szakmai hitelesítés föltehetően az Országos Köznevelési Tanács hatáskörébe fog tartozni. Az OKT ennek érdekében egyrészt elbírálja az országos terjesztésre ajánlott taneszközöket és programcsomagokat abból a szempontból, hogy azok alkalmasak-e arra, hogy felkészítsenek a megfelelő műveltségi szintre. Másrészt azonban szakszerű értékelést kell adnia a taneszközben foglalt tartalmak tudományos vagy művészi értékéről, a közvetítés tervezett módjáról, az áttekinthetőségről, az alkalmazhatóságról stb.

E kettős feladathoz nem elegendő a gyakorlatban eredményes pedagógus kompetenciája, nem elégséges a véleménytudás. Ezért az OKT-ban csak olyan szakemberek kaphatnak helyet, akik magas szinten birtokolják a taneszközök előállításában szerepet játszó szakmai háttértudást, és maguk is színvonalas taneszközök készítői.

Az egytantervű oktatásügy irányítása alatt a pedagógusok egy része leszokott arról, hogy szakmai problémáira alkotóként keressen megoldást: tantervet írjon, taneszközöket, programcsomagot tervezzen. Generációk dolgoznak a pedagóguspályán, akik sem tantervelméleti képzést nem kaptak, sem arra nem készítették fel őket, hogyan lehet értékelni, minősíteni a kínálati piac taneszközeit. Tehát feltehetően akkor sem értékkritériumok alapján választják majd ki a felhasználandó taneszközt a piacról, ha már lesz ilyen piac. Jelenleg e probléma megoldásához nincs is elegendő tudásunk, taneszközkutatások indítása feltétlenül szükséges.

A fenti problémát súlyosbítja az a tény, hogy tisztázatlan: mit értünk taneszközpiacon. Pusztán modul típusú tankönyvekkel és egyéb taneszközökkel aligha oldható meg az alternativitás. S az is köztudott, hogy a jelenleg már jóváhagyott alternatív programok többségét programcsomagként vagy ahhoz közeli formában dolgozták ki. Azaz a tantervhez elkészítették a taneszközcsomagot és a tanítási útmutatókat, tanítási programokat is. A kereslet tehát jelenleg nem annyira taneszközök, mint programcsomagok iránt nyilvánul(hat) meg. E programcsomagok értékeléséhez azonban éppen úgy kevés a pedagógusok tudása, mint a taneszközök minősítéséhez.

II. CÉLKITŰZÉS

Létre kell hozni egy olyan taneszközpiacot, amelyen bármely iskolafokon megtalálhatják az iskolák a maguk által kialakított pedagógiai programjuk bármely eleméhez a magas szintű és eredményes tanítást lehetővé tevő taneszközt, taneszközegyüttest, programcsomagot.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A piaci szemléletű taneszközkiadás és forgalmazás megteremtése majd fejlesztése a következő teendőket feltételezi:

a) megoldandó a tankönyvdotáció kérdései: legyen érdekelt az iskola is, a kiadó és a gyártó is;
b) működő taneszközkiadó és taneszközgyártó hálózatot kell kiépíteni, érdekeltségét meg kell oldani, valamint működtetését biztosítani kell;
c) a taneszközök és programcsomagok minősítését, jóváhagyását végző testületet kell létrehozni, s a minősítés kritériumait ki kell dolgozni;
d) szükséges az országos terjesztésre javasolt taneszközök propagandájának, valamint a kereslet folytonos figyelemmel kísérésének, kielégítésének a megoldása.

1. A minisztérium feladatai

a) A taneszköztámogatás jelentős hányadát az iskolákhoz utalja át, hogy így biztosítsa a minőségi kereslet vásárlóképességét.
b) Szakembereket, szakmai műhelyeket kér fel, illetve pályázatokat hirdet taneszközök, programcsomagok kidolgozására.
c) Intézkedik arról, hogy az általa kidolgoztatott taneszközöket, programcsomagokat magasan kvalifikált szakemberek elemezzék, értékeljék.
d) Elkülönített pénzalapból támogatja azokat a szakembereket, szakmai műhelyeket, akik kutatást és pedagógiai kísérleteket folytatnak a minőségi taneszközpiac bővítése érdekében.

e) A minőségi piacot bővítő taneszközök és programcsomagok kiadását anyagilag támogatja.

f) A tankönyvdotáció kisebb hányadát a kiadványok támogatására tartja fenn. Ennek révén érdekeltté tesz több jól működő kiadót, s velük rendszeres munkaadó — munkavállaló kapcsolatot tart fenn.

g) Biztosítja, hogy az OKT egy nyilvánosságra hozott, magas követelményszintet állító értékelési szisztéma alapján hitelesítse a jóváhagyásra pályázó taneszközöket.

h) Olyan munkacsoportot hoz létre intézményén belül, amely nyilvántartja a forgalomban lévő (jóváhagyott) taneszközöket, megszervezi azok rendszeres propagandáját, állandóan figyelemmel kíséri, rendszeresen felméri az iskolákban mutatkozó igényt a különféle taneszközök iránt, s gondoskodik arról, hogy a keresletnek megfelelő mennyiségű és minőségű taneszköz álljon rendelkezésre a keresett példányokból.

i) Megszervezi, hogy a taneszközökről, programcsomagokról a felhasználó iskolák szakmai kritikát írjanak, azt eljuttatja a kiadókhoz, gyártókhoz. Szakmai találkozókat szervez a kiadók és a felhasználó pedagógusok között. Az összegyűlt változtatási javaslatok, kérések teljesítésére ösztönzi a kiadókat, a kért módosítások teljesítését ellenőrzi.

j) Az országos terjesztésre javasolt taneszközökről olyan szakmai értékelő ajánlást készít, amelyből a vevő megtudhatja, mire alkalmazható a taneszköz, mik az előnyei és mik a hátrányai.

k) Folyamatosan figyelemmel kíséri, mely tevékenységek (tantárgyak) esetében mutatkozik taneszközhiány, s pótlásukra pályázatot ír ki.

2. A fejlesztőintézetek teendői

a) Kutatással, kísérlettel megalapozott programcsomagokat, taneszközöket dolgoznak és dolgoztatnak ki.

b) Továbbképzéseket szerveznek érdeklődő szakemberek számára a tantervfejlesztés és taneszközfejlesztés színvonalának emelése érdekében.

c) Az általuk készített taneszközök, programcsomagok bevezetéséhez szaktanácsadást biztosítanak az iskolák számára.

d) Saját vagy más által fenntartott szaksajtóban konferenciákon, előadásokon tájékoztatják a pedagógusokat az általuk újonnan elkészített taneszközökről, programcsomagokról.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) A taneszközpiacot figyelemmel kísérve az általuk kiemelkedően fontosnak tartott taneszközök beszerzésében, megvásárlásában anyagilag külön is támogathatják az iskolát.

b) Késztethetik az iskolát arra, hogy az általuk hatékonynak, érdekesnek, fontosnak ítélt taneszközt alkalmazzon a munkájában.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Maguk is kidolgoznak és jóváhagyatnak taneszközöket, programcsomagokat. E taneszközöket maguk kiadhatják, propagálhatják, terjeszthetik. Azaz a taneszközpiac részét képezhetik.

b) Szerződéseket köthetnek kiadókkal, gyártókkal arra, hogy kiadás előtt kipróbálják a felkérésükre készített tankönyveket, taneszközöket, s beválásásukról szakvéleményt adnak.

c) A szaksajtóban tankönyv- és taneszközkritikát jelentetnek meg a taneszközpiac jobbítása érdekében. Ugyancsak taneszközkritikát juttatnak el a kiadókhoz, gyártókhoz is azonos céllal.

A pedagógiai innováció és adaptáció fejlesztésének alternatívái

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A hazai közoktatási rendszer gyakorlatában egyre szélesebb körben terjednek az innovációs és adaptációs törekvések. Azonban a mai napig nem teremtődtek meg azok a lehetőségek és feltételek, amelyek garantálhatnák, hogy ezek az innovatív, adaptációs törekvések bizonyítható, mérhető módon megemeljék közoktatási rendszerünk színvonalát. Még a terminológia-használatban sincs egységes álláspont. Nem tisztázódott megnyugtató módon az innováció, az adaptáció, a kísérlet, a kutatás stb. szemantikai háttere és ezen tevékenységek egymáshoz való viszonya sem. Ugyancsak tisztázatlan az innováció, adaptáció tárgya is: nem különülnek el egymástól élesen a pedagógiai paradigma, a program, a tantervek és a taneszköz fogalmak. Hiányzik egy pontosan megfogalmazott innovációs oktatáspolitika is. Ez a hiány pedig széles teret enged a dilettantizmusnak, divattá degradálja az innovációs, adaptációs tevékenységet. Nincs igazán kiépítve egy olyan minősítő rendszer, amely csak a kimunkált, szakszerűen leírt és a minőséget garantáló termék innovációját, adaptálását biztosítaná. Mindezek eredményeként — a látszat ellenére — igen szegényes az értéket képviselő "kínálati piac". Az innovációra, adaptációra érett és érdemes termékek pedig nehezen jutnak el a címzetthez, magához az iskolához.

Számtalan konferencia és a napi gyakorlat is meggyőzően bizonyítja, hogy az iskolák nagy része kész az adaptálásra, szívesen vállalkozna az innovációra. Azt sem kell különösebben bizonyítani, hogy pedagógiai kutatóink között szép számmal akadnak olyanok, akik képesek lennének a különböző pedagógiai szakszók (innováció, adaptáció stb.; pedagógiai paradigma, program stb.) jelentésmezőjének szakszerű tiztázására például a szaksajtóban vagy egyéb tömegkommunikációs eszközök felhasználásával. Az is könnyen elképzelhető, hogy ki lehet alakítani egy olyan oktatáspolitikát, amely ösztönzi a "kínálati piac" gazdagodását, ugyanakkor az innoválandó, adaptálandó terméket egy minőséget számonkérő lektorálási procedúrának veti alá. S természetesen semmi akadálya annak, hogy zavartalan kapcsolat alakuljon ki a "kínálati piac" és a "felvevő piac" között.

II. CÉLKITŰZÉS

Mivel kialakulóban van egy sokszínű közoktatási rendszer, ennek érdekében szorgalmazni kell az innovatív, adaptív gondolkodású iskolák létrejöttét, de garantálni kell azt is, hogy az innoválás, az adaptálás a minőség jegyében történjen.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A tervezett célkitűzés az alábbi részprogramok révén valósítható meg:

a) az innoválandó, adaptálandó művek kínálatának bővítése;
b) az innoválandó, adaptálandó művekkel kapcsolatos lektorálási rendszer kiépítése;
c) programok publicitásának megszervezése;
d) a pedagógiai innováció kutatása.

1. A minisztérium feladatai

a) Ki kell alakítania egy olyan pedagógiai innovációs oktatáspolitikát, amely garantálja a pluralizmus és az alternativitás mellett a minőséget is.
b) Biztosítania kell az innoválandó programok lektorálását, kezességet kell vállalnia a terjedő programok minőségéért.
c) Szükségesnek látszik egy pénzalap elkülönítése. Ebből támogathatók a minőséget produkáló innovatív, adaptív iskolák.
d) Egy olyan követelmény és vizsgakövetelmény kidolgozását kell szorgalmazni, amely ösztönzi a "kínálati piac" gazdagodását, és serkenti az innovációt, az adaptációt.
e) Számba kell vennie az innováló, adaptáló iskolákat; nyomon kell követnie az innovációs láncban bekövetkezett torzulásokat.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Kutatással és kísérletekkel megalapozott, hiteles pedagógiai programokat kínálnak fel a közoktatás számára.
b) Kutatásokat folytatnak a pedagógiai innovációval és adaptálással kapcsolatban.
c) Továbbképzést szerveznek és szaktanácsadást vállalnak a szakszerű innoválás és adaptálás elősegítése érdekében.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

Kiemelten finanszírozzák az általuk fenntartott és minőséget produkáló innovatív, adaptáló iskolát.

4. Az iskolák vállalható feladtai

a) Öndiagnózist készítenek: elemzik iskolájukat, önmagukat, számba veszik céljaikat.
b) Informálódnak a lehetséges adaptálandó programokról.
c) Az önkormányzatukkal konzultálva döntenek arról, hogy melyik pedagógiai program adaptálását vállalják, vagy pedig kidolgozzák saját pedagógiai programjukat.
d) Akár programot választanak, akár programot készítenek, kötelezik magukat a programmal kapcsolatos rendszeres tanulásra.
e) A programot a környezeti viszonyokhoz illesztik, azaz elvégzik az adaptációt.
f) A programot az egyes tanulóhoz igazítják, azaz elvégzik a mikroadaptációt.
g) Esélyük van arra is, hogy innovációt kezdeményezzenek, továbbadják az átvett (vagy önerőből készített) programot: belépjenek az innovációs láncba.

A professzionális pedagógiai kultúra kialakítása és fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A pedagógusfoglalkozást a magyar társadalom elsősorban hivatásnak tekinti, s hivatásként definiálják maguk a pedagógusok is. Míg más értelmiségi (orvosi, mérnöki stb.) pályák esetében a szakmai professzionalizáció következetesen végbement, a pedagóguspálya — folyamatosan inflálódó presztízse és viszonylagos anyagi elismertsége mellett — megőrizte hivatás jellegét. Az oktatásszociológusok már a '80-as évek elején jelezték, hogy a nevelésnek és az ismeretátadásnak nincs meg a társadalom által egyértelműen elismert és tiszteletben tartott szakmaszerűsége. Ezáltal vált megengedetté, hogy a pedagóguspályán laikusok jelenhessenek meg és tevékenykedhessenek mind a mai napig.

A pedagógiai gyakorlat magas szintű értelmiségi szakmaként való művelésére azért sincs mód, mert a napi pedagógiai tevékenység végzéséhez szükséges szakmai tudás hiányos, homályos, hamis, szélsőségesen normatív jellegű, olykor jelszószerű. Pedagógusjelöltjeink elsősorban a különböző iskolafokokon folytatandó szaktárgyi tanításra kapnak fölkészítést, s e kultúraközvetítő munkaszerepet is egyoldalúan, a tanítás és nem a tanulás szempontjából sajátítják el. A magyar oktatásügy gyakorlatában csak elvétve vetődött föl az a kérdés, hogy a pedagóguspálya mint szakma — a kultúraközvetítői szerepen túl — milyen szerepeket foglaljon magába, s a pedagógus mint szakember milyen munkaszerepeket lásson el professzionális szinten. Nem feltételezik a pedagógust sem mint fejlesztőt, sem mint vezetőt. Munkaszerepei közül hiányzik a pedológusi, a "lélekvezetői", a minősítő-értékelő, sőt a családpedagógusi szerep is. A fenti munkaszerepekre érvényes szakmai tudás, képességegyüttes és szakmai attitűdkészlet — amely együttesen jelentené a professzionális pedagógiai kultúrát — nem jellemzi napjaink pedagógustársadalmát, s nem számol vele a pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés mai praxisa sem.

A sokféle munkaszerepet magába foglaló pedagógusszakmára való felkészítés során a pedagógusok képességeinek fejlettségét, szakmai attitűdjét legalább olyan értékűnek kell tekinteni, mint a tudásukat. Amennyiben a pedagógusképzés és -továbbképzés ezzel nem számol, s a képzési idő arányai nem módosulnak a gyakorlati felkészítés javára, a tömegméretű professzionális pedagógiai kultúra kialakításának lehetőségei továbbra sem teremtődnek meg hazánkban.

Égető gondot jelent továbbá az, hogy van-e (lesz-e) a pedagógusoknak kompetenciájuk arra, hogy reális szakmai énképet alakítsanak ki önmagukról, s ez alapján képessé váljanak saját önművelésük, önképzésük és önnevelésük megtervezésére és megszervezésére.

II. CÉLKITŰZÉS

Az Európához való felzárkózás, a minőségi megújulást sürgető társadalmi, politikai, gazdasági kihívások érdekében alapfeladatnak kell tekinteni a pedagóguspálya professzionalizálását, s az óvodától a pedagógusképzésig egy új, széles körű tudományos háttérrel megalapozott pedagógiai kultúra elterjedését kell elérni.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A professzionális pedagógiai kultúra kialakítása és fejlesztése

a) új tudományos háttértudás megszerzését;

b) a pedagógiai képességek megteremtését és művelését jelenti mind a pedagógusképzés, mind pedig a pedagógus-továbbképzés és önképzés keretében.

1. A minisztérium feladatai

a) Szorgalmazza, hogy a pedagógusképzés szakmai követelményrendszere a kívánatos pedagógus-munkaszerepeknek (fejlesztő, vezető, szervező, pedológus, "lélekvezető", minősítő-értékelő, családpedagógus) megfelelő tudást, képességeket és attitűdöket rögzítse.

b) Javasolja, hogy a fenti szakmai követelmények jegyében kerüljenek megfogalmazásra mind a pályaalkalmassági, mind pedig a diplomaszerző, illetve diplomamegújító vizsgák követelményei.

c) Szorgalmazza, hogy a pedagógusképzésben, a pedagógus-továbbképzésben helyet kapjanak a sokféle pedagógus-munkaszerepre való felkészülést elősegítő — elméleti és gyakorlati jellegű — diszciplínák (például szociálpszichológia, kommunikációelmélet, szervezés- és vezetéselmélet).

d) Javasolja az elméleti és gyakorlati képzés időarányainak megváltoztatását, megnöveli a gyakorlati képzésre fordítandó képzési időt.

e) Kiemelt támogatásban részesíti azokat a pedagógusképzési programokat, amelyek a professzionális pedagógiai kultúra meghonosításának jegyében születnek.

f) Pénzalapot különít el azoknak az iskoláknak a támogatására, amelyek — bizonyíthatóan vizsgákkal, összemérésekkel ellenőrizve — a szakmai professzionalitás kritériumainak megfelelően működnek.

g) Információs bázist épít ki és működtet, hogy nyilvántartsa, majd nyomon kövesse azokat a pedagógiai programokat, amelyek a professzionális pedagógiai kultúra kialakítását és fejlesztését kívánják megoldani.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Szerepet vállalnak az új szakmai követelmények és az e követelményeknek megfelelő vizsgakritériumok, illetve pedagógusminősítési kritériumok kidolgozásában.

b) Megszervezik és működtetik az új szakmai kritériumokat figyelembe vevő továbbképzési rendszert és szaktanácsadói hálózatot.

c) Megszervezik a professzionális kultúra terjesztése jegyében működő szakmai propagandát az önkormányzatok, a szülők és a pedagógusok körében.

d) Közreműködnek a professzionális pedagógiai kultúra terjedését segítő jegyzet- és szakkönyvkiadásban és -terjesztésben.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Szakértők bevonásával tájékozódnak az általuk működtetett iskolákban a pedagógiai kultúra színvonaláról.

b) Tájékozódnak arról, hogy a professzionális pedagógiai kultúra kialakítására a fejlesztőintézetek és a regionális központok milyen programkínálattal rendelkeznek.

c) Pénzalap elkülönítésével, illetve pályázatokon való közreműködéssel támogatják azokat a nevelőtestületeket, akik bizonyíthatóan — vizsgákkal, összeméréssel ellenőrizhetően — a szakmai professzionalitás kritériumainak megfelelően működnek.

d) A fenntartásuk alatt működő iskolák pedagógusai közül azokat, akik tartósan nívós szakmai munkát végeznek, a szülők képviselőtestületének javaslatára külön anyagi és erkölcsi elismerésben részesítik.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) A professzionális pedagógiai kultúra kialakításában és fejlesztésében nélkülözhetetlen a nevelőtestület teljes szakmai együttgondolkodása, az önművelésre, önképzésre való beállítódása.

b) Az iskola igazgatójának — valamennyi nevelőtestületi taggal konzultálva — tisztáznia kell, hogy milyen nívójú szakmai önismerettel rendelkeznek munkatársai.

c) A reális szakmai önismeret birtokában az iskola igazgatójának gondoskodnia kell a belső továbbképzések megszervezéséről és működtetéséről, a pedagógusok önképzésének nyomon követéséről, ellenőrzéséről.

d) A pedagógusok szakmai teljesítményét, illetve teljesítményelégtelenségét figyelembe vevő, differenciált bérezési és premizálási rendszert ajánlatos kialakítani az iskolákban.

e) A pedagógusok alkalmazása során a pedagógusteljesítmény kritériumait rögzítő munkaszerződéseket célszerű meghonosítani az iskolákban.

Az alkotásra és innovációra késztető szakmapolitika kialakítása

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A magyar pedagógustársadalmat érintő alapvető változások a makropolitikai tényezők dominanciájával, a szakmai elemek háttérbe szorításával vagy megszüntetésével zajlottak le az elmúlt évtizedekben. Az oktatási rendszer egységesítésével egyidőben sor került a pedagógus szakma homogenizálására is. E tendencia azonban nem fölfelé, hanem lefelé nivellálódással történt. A lefelé nivellálást többek között az a pedagógusokkal szemben támasztott kritérium eredményezte, amely minden szakterületen elsőbbséget biztosított a politikai megbízhatóság követelményének a szakmaisággal szemben. A fentiek mellett csaknem kizárólagossá vált a pedagógusokkal szembeni úgynevezett kiterjesztett szerepelvárás (a pedagógiai munka mellett politikai-ideológiai, társadalmi stb. elvárások), anélkül, hogy a szakmaiság biztosítására egységes és általánosan érvényes külső vizsgák és eredménymérési rendszerek — azaz ellenőrzési hálózat — létrejöttek volna. Olyan ellenőrzési hálózat, amely a szakmai elfogadottság, a szakmai legitimáció szerepét is betölthette volna.

"A pedagógus pálya presztízse az értelmiségi munka általános leértékeléséhez viszonyítva is csökkent" — szögezi le a Nemzeti megújhodás programja. "A pedagógusok munkakörülményei legtöbbször méltatlanok, a rájuk kényszerített életmód nem ad lehetőséget a tanári, nevelői pályán nélkülözhetetlen elmélyülésre és önképzésre, jövedelmük elmarad az átlagos értelmiségi bérektől is." A presztízsvesztésnek tudható be többek között a pedagógusszakma belső összetételének átalakulása az elmúlt negyven év során. Szembetűnő a nők arányának nagyfokú növekedése. S a szakma "elnőiesedésének" arányában megnőtt a pedagógusfluktuáció, illetve a munkától való tartós távolmaradás is a tantestületekben.

Múltbéli politikai rendszerünkből adódóan a pedagógus szakmára jellemző változást jelentett az is, hogy az érdekvédelmi tevékenység is központosult és kvázi-jelleget öltött. Az oktatásügyi kormányzat saját oktatáspolitikai tevékenységébe integrálta a pedagógus-érdekérvényesítés feladatát. Mindemellett hiányoztak a különböző szakterületeken a szakmai szervezetek is. A pénzügyi kormányzat megszorító törekvéseivel szemben már érzékelhetővé vált a pedagógustársadalom fokozódó ellenállása az elmúlt egy-másfél évben, s kialakulóban van az önálló pedagógusi érdekvédelem. Emellett sorra létesülnek a szakmai szempontokat preferáló pedagógusszervezetek (egyesületek, társaságok, egyletek, szövetségek stb.).

Kiszolgáltatottságot, ugyanakkor a felelősség alóli kibújási lehetőséget jelentett (és jelent) a pedagógusok számára alkalmazásuk, bérezésük és munkafeladataik kibogozhatatlan, átláthatatlan összekeveredése. A legtöbb esetben nem rögzítik az alkalmazás feltételeit, biztosítékait és a megfelelés kritériumait. A pedagógusok bérezése alapvetően a szenioritás elvére épült, meglehetősen "nyomott" bérskálák mentén. Sajátos formában működött az "érdem szerinti fizetés", a meglehetősen ellenőrizhetetlen jutalmazási gyakorlatban. A pedagógusok munkafeladatai nem kerültek egyértelmű meghatározásra, s tisztázatlan a munkafeladatokhoz rendelt fizetések minéműsége és mértéke is. Ugyancsak tisztázatlan a nem bér jellegű juttatások köre (szolgálati lakás,

letelepedési segély, továbbképzés fedezete, alkotószabadság fedezete stb.), s az is, hogy mik a feltételei ezeknek a juttatásoknak.

Tisztázatlan a pedagógusoknak az oktatáspolitikai döntésekben játszott szerepe a helyi döntéshozatalban (béralkukban, iskolatanácsokban, iskolaszékekben stb.), a szakmai feltételek alakításában (tantervkészítésben, programválasztásban, innovációs tevékenységben stb.).

Ugyancsak megoldatlan a pedagógusok rendszeres külső továbbképzése, s az iskolán belüli szakmai továbbképzések ügye. Ez utóbbiakat az úgynevezett "őszi" és "tavaszi" nevelési értekezleten "tudták le" az iskolák.

A magyar oktatási rendszerben szinte semmilyen szabályozott forma nem nyújt lehetőséget a pedagógusmunka, a pedagógusteljesítmény értékelésére, s ezzel együtt az elszámoltathatóság, felelősségre vonhatóság körére és mértékére. A pedagógusmunka ellenőrzése formális, gyakran szubjektív. A szakmai kontroll elenyésző, a fogyasztói, felhasználó kontroll nem működik.

Kidolgozatlan a pedagógusok előrejutásának rendszere. A szenioritáson alapuló előrejutás hivatal-jellegűvé alakította a pedagóguspályát. A "vezető tanár" cím bevezetése csupán némi bérkorrekciót eredményezhetett a szűkös bérkeretek között.

A fenti problémahalmaz tartós fennállása következtében nem véletlen, hogy a magyar oktatásügy "már nagyon hosszú ideje súlyosan válságos, szétzilált állapotúnak" minősült az 1990-es kormányprogramban.

A napjainkban működő pedagógusfórumok, szakmai és érdekvédelmi szervezetek megnyilatkozásai bizonyítják, hogy a pedagógusok nagy része sürgeti egy új "tanárpolitika" életre hívását. Iskoláink jelentős hányada szívesen vállalkozna innovációra, s az sem vitatható, hogy az alkotásra való készség is fennáll. Az alkotásra és innovációra késztető szakmapolitika kialakításához azonban igen kevés a hazai tapasztalatunk. Mindennek viszont igen kidolgozott szakirodalma van a nyugat-európai oktatási rendszerben.

II. CÉLKITŰZÉS

A minőségi megújulást sürgető társadalmi, politikai, gazdasági kihívásoknak való megfelelés érdekében sürgető és elodázhatatlan feladatnak kell tekinteni egy olyan pedagógus-szakmapolitika kialakulását és hatékony működtetését, amely megköveteli a szakmai professziót, alkotásra, innovációra késztet, és egyben megteremti az ehhez szükséges anyagi és tárgyi-infrastrukturális feltételeket.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A célkitűzés az alábbi részprogramok révén valósítható meg:

a) a pedagógus-munkaszerep pontos és egyértelmű meghatározása;

b) a pedagógus-munkaszerephez — és az azon belüli feladatkörökhöz — igazodó bérezési rendszer kidolgozása, a béralku lehetőségének megteremtése;

c) a nem bér-jellegű juttatások rendszerének, valamint a juttatások feltételeinek kimunkálása;

d) az alkalmazás feltételeinek, biztosítékainak, valamint a megfelelés kritériumrendszerének kidolgozása;

e) a pedagógusmunka objektív megítélését lehetővé tevő értékelési rendszer kidolgozása;

f) az előrejutás rendszerének kidolgozása, új jutalmazási-kitüntetési szisztéma bevezetése;

g) közérzetjavító intézkedések (osztálylétszám-maximálás, kötelező óraszám csökkentése, munkafeltételek javítása stb.);
h) a továbbképzés intézményhálózatának kiépítése;
i) a pedagógusok döntési kompetenciájának növelése, a pedagógusok bevonása a helyi döntésekbe;
j) önálló pedagógus érdekvédelmi rendszer kiépítése.

1. A minisztérium feladatai

a) Ki kell alakítania egy olyan új pedagógus-szakmapolitikát, amely alkotásra és innovációra késztet, s egyben garantálja az ehhez szükséges anyagi és tárgyi-infrastrukturális feltételeket is.
b) A szakmapolitika formálásához alapvető információkat kell gyűjtenie a pedagógusokról, s emellett világossá kell tennie, mely rétegeket (férfiakat avagy nőket, pályakezdőket, avagy többéves szakmai gyakorlattal rendelkezőket stb.) kíván a pályára vonzani és ott megtartani.
c) Ki kell munkálnia a pedagógusokkal szembeni elvárásrendszert, amelyet mint megrendelő igényel a pedagógusoktól. Ezen elvárásrendszer mentén kellene felelősséget vállalnia a továbbképzési, értékelési és jutalmazási rendszer megteremtéséért, valamint anyagi és intézményi feltételeinek garantálásáért.

2. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Az iskolákkal, illetőleg a pedagógusokkal történő egyedi megegyezések alapján a pedagógus-munkaszerepben rögzített alapfeladatok ellátásán felül elvárt többletfeladatokat rendelnek meg, s azokat külön díjazásban részesítik.
b) Megteremtik annak lehetőségét, hogy a pedagógusok minél szélesebb köre — képviselői révén — részt vegyen a helyi döntések meghozatalában.
c) Kidolgozzák a nem bér-jellegű juttatások rendszerét, s a hozzájutásuk feltételeit.

3. Az iskolák vállalható feladatai

a) Belső ellenőrzési rendszert építenek ki és működtetnek intézményükben.
b) A pedagógusteljesítmény objektív megítélését lehetővé tevő értékelési rendszert vezetnek be.
c) Az iskolafenntartókkal együttműködve közérzetjavító intézkedéseket foganatosítanak.
d) Megszervezik a belső szakmai továbbképzési rendszert intézményükben.
e) Lehetőséget teremtenek a korrekt béralkura.

A versenyképes iskola kialakítása és fejlesztése

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A mai napig várat magára annak szakszerű eldöntése, hogy melyik iskola a "jó iskola" és melyik a kevésbé jó. Ez akkor is így van, ha tudjuk, hogy a köztudatban kialakul, kialakulhat az egyes iskolákról a fenti értékítélet valamelyike. Ezeknek az értékítéleteknek azonban csak ritkán van közük az objektív értékhez. Gyakran azért alakult ki egy iskoláról kedvező megítélés, mert a hivatal a kérdéses iskolát egyszerűen kikiáltotta jó iskolának. Az is előfordul, hogy azért tart a közvélemény jónak egy iskolát, mert egyszerűen informálatlan vagy rosszul informált, vagy azért, mert ott olyan tevékenységek folynak (például az úgynevezett tagozatos iskolákban), amelyek "mássá" teszik ezt az iskolát, s a közvélemény összekeveri ezt a másságot a minőségi iskolával. Természetesen mindezek ellenére léteznek jó, tehát versenyképes iskolák ma is.

A szervezés- és vezetéselmélet, és a szociálpszichológia szakirodalma, valamint a hazai jól működő iskolák tapasztalatainak elemzése napjainkban nyújt annyi tudást, amennyi háttérül szolgálhat a versenyképes iskolák kialakításához.

A versenyképesség szempontjait az iskola alapfunkcióiból lehet levezetni. Ezek a következők:

1. a tudásközvetítés; 2. képességfejlesztés; 3. értékszocializáció; 4. szociális ellátás; 5. hátránykompenzálás; 6. tehetségfejlesztés; 7. az iskolai jól-lét, jó közérzet biztosítása.

II. CÉLKITŰZÉS

Az alábbi kritériumok alapján növelni kell a versenyképes iskolák számát:

a) Az iskola kiállja az összemérést az azonos feltételek (települési, finanszírozási viszonyok) mellett működő iskolákkal, függetlenül attól, hogy állami, önkormányzati, egyházi, alapítványi vagy magániskoláról van szó.
b) A tanulók jól érzik magukat az iskolában: megoldott a humanizált, komfortélménnyel kapcsolatos szükségleteik kielégítése.
c) A szülők többsége elégedett az iskolával.
d) Az iskolát igényes magatartás- és környezetkultúra jellemzi.
e) Az iskolában számottevő a tehetséges, alkotás iránt érdeklődő tanulók száma.
f) Az iskola eredményesen oldja meg a szociálisan lemaradó gyerekek felzárkóztatását.
g) Az iskola sokféle szabadon választható programot kínál tanulóinak.
h) Az iskola autonóm, önállóan határozza meg önmagát: helyi programot dolgoz ki, önálló fejlesztési produktummal is rendelkezik, hiteles szakmai propagandát fejt ki.
i) Szakmailag elismerten folytat innovációs tevékenységet.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

1. A minisztérium feladatai

a) A magyar közoktatás fejlesztésére olyan pénzalapot különít el, amely — pályázat útján — lehetővé teszi a versenyképesség kritériumainak megfelelő iskolák anyagi

támogatását. Gondoskodik arról, hogy a pályázaton nyert pénzösszeg egy részét fejlesztési célokra, más részét a programban részt vevők díjazására használhassák fel a pályázó iskolák.

b) Megbízást ad ki olyan kritériumrendszer kidolgozására, amelyek lehetővé teszik az iskolák tárgyilagos összemérését a versenyképesség szempontjából. Szorgalmazza, hogy a köztudatban élő hamis kritériumok, illetve az iskoláknak csupán egy szempontból (például a továbbtanulók létszáma alapján) történő megítélése megszűnjön.

c) Nyilvántartja azokat az iskolákat, amelyek a versenyképesség kritériumainak minden szempontból megfelelnek.

2. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Azok az önkormányzatok, amelyek területén egynél több iskola működik, szorgalmazzák és ösztönzik az iskoláik közötti versengést. Az iskoláknak nyújtandó támogatások odaítélésekor nem az egyenlő elosztás elvét, hanem a differenciált elosztást alkalmazzák, azaz, azokat az iskolákat juttatják előnyösebb anyagi helyzetbe, amelyek a versenyképesség kritériumainak minél több szempontból eleget tesznek.

b) Gondoskodnak arról, hogy iskoláikat tárgyszerű összeméréssel, szakemberek által elbírált pályázatok útján versenyeztessék, és az eredményt hozzák nyilvánosságra.

c) Amennyiben az önkormányzat területén működő iskolák a verseny-kritériumoknak eleget tesznek, egyediségüket, másságukat az önkormányzat külön elismerheti.

3. Az iskolák vállalható feladatai

a) Az iskolák versenyképessé tételét az iskolák igazgatói egymagukban nem tudják megoldani. A tantestületek pedagógusainak legalább 60%-a feltétlenül kell, hogy elfogadja a versenyképesség kritériumait. Ehhez meg kell nyerniük a szülők, a gyerekek és a helyi önkormányzat támogatását.

b) Az iskoláknak tudatosítaniuk kell a versenyhelyzetet és az azzal járó előnyöket és felelősséget mind a tanulók, mind a szülők körében.

A hagyományostól eltérő: alternatív és kísérleti iskolák lehetséges szerepe a közoktatás minőségi megújításában

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Az 1985-ös oktatási törvény életbelépéséig a magyar oktatásügy nem tűrte az alternativitást. Az éppen érvényes tanterv mellőzésére csak kevés pedagógiai kísérlet kapott egyedi engedélyt. S még ezek között is csak ritka volt a tárca által finanszírozott iskolakísérlet. A pedagógiai kísérletek zöme mindig is csak az oktatás valamely részletének megváltoztatását tűzte ki célul, nem a teljes iskola átformálását. A tárcaszintű "iskolakísérletek" pedig 1985-ben az általános és a középiskolában együttesen sem haladták meg a tizet.

E szűkös választék mára kibővült. Részben újabb iskolakísérletek (alternatív iskolák) jelentek meg (pl. az Alternatív Közgazdasági Gimnázium, a Zsidó Közösségi Iskola, a Jungiánus Életfa Iskola). Részben pedig külföldi pedagógiák adaptálása révén gyarapodnak az alternatívák (Waldorf-iskola, Freinet-iskola).

A készülő új oktatási törvénytervezet szerint — a lehetőségek bővülvén — nemcsak engedélyhez kötötten, hanem gyakorlatilag is, minden iskola egy-egy alternatívát képviselhet az iskolarendszerben. Jelenleg azonban egyelőre az iskolák nagy hányada a '78-as tanterv alapján dolgozik.

Az iskola megújításának igénye mind újabb alternatív programok kidolgozását, pedagógiai kísérletek indítását kívánná. Ezek legmegbízhatóbb módja az akciókutatás révén történő iskolafejlesztés. Az akciókutatás metodológiája ismert, hozzáférhető. Új iskolamodellek, programok kidolgozásának az is feltétele, hogy a pedagógusok nagy csoportjai értsenek a pedagógiai technológiához, a tantervelmélethez és a tankönyvelmélethez. Mindhárom tudásterület és hozzáférhető.

II. CÉLKITŰZÉS

Kellő számú és garantált minőségű alternatív programot kell biztosítani rövid időn belül annak érdekében, hogy bármely településtípus lakói bármely pedagógiai feladat megoldásához — szükség esetén — választhassanak minőséget eredményező programot, részprogramot. Ennek közvetlen feltétele az, hogy támogatni kell — szakmai kritériumok alapján válogatva — az alternativitást biztosító-bővítő pedagógiai kutatásokat, kísérleteket.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

Ahhoz, hogy a kísérleti és az alternatív iskolák hozzájáruljanak a közoktatás minőségi megújításához, a következők elengedhetetlenek:

a) olyan koncepció kidolgozása, amelynek kivitelezése biztosítja a szakszerű fejlesztés lehetőségét;

b) az értékelési és összemérési kompetenciával rendelkező intézményhálózat megteremtése a pedagógiai fejlesztések szakszerű minősítése érdekében.

A) A pedagógiai fejlesztésben (taneszközök és programcsomagok kidolgozásában) vállalt szerepük szerint az iskolákat a következőképpen csoportosíthatjuk:

1. a módszerkínálat gyarapítását szolgáló iskolák;
2. új tanulásszervezési módo(ka)t kipróbáló iskolák;
3. egy vagy több új vagy alternatív taneszközt előállító iskolák;
4. új kultúraterületeket (pl. jogot) tantárgyiasítva iskolába emelők;
5. pedagógiai programcsomagot kidolgozó iskolák.

B) Funkciójukat tekintve szintén merőben eltérhetnek egymástól.

1. a saját problémáik megoldására, valamint az önkormányzattól és a szülőktől jövő kérések teljesítésére törekvő iskolák;
2. saját gondjaik megoldásán túl az elért eredményeiket, produktumaikat terjesztésre felajánló iskolák;
3. saját produktumaik terjesztése érdekében innovációs tevékenységet kifejtő, szolgáltatást is vállaló iskolák.

C) Tevékenységük eredetiségét illetően az iskolák az alábbi csoportokba sorolhatók:

1. Teljesen eredeti kutatásokat, kísérleteket folytató iskolák, amelyek iskolamodellek (benne új iskolaszerkezet) kimunkálásán dolgoznak, s ennek révén gyarapítják a pedagógiai tudást.
2. Külföldi pedagógiák, iskolamodellek hazai adaptálását végző iskolák.
3. Hazai pedagógiai tradíciókat felélesztő, azokat a mai körülményekhez adaptáló iskolák.
4. Az eredeti vagy adaptált pedagógiai kísérletek nagyobb számú kipróbálásában részt vállaló iskolák.

A fenti három csoport alapján természetesen különféle kombinációk képezhetők, s közülük bármelyik hozzájárulhat az egytantervűség lebontásához. E szempontból tehát kívánatos bármely próbálkozás, hiszen a jelenlegi, kipróbált, megismerhető programkínálat vészesen szegényes, alternatív iskolarendszer kialakításához korántsem elégséges. Amikor azonban az újabb programok kidolgozása egyre sürgetőbb, az a veszély fenyeget, hogy pontosan az alternativitás, pluralitás égisze alatt terjed a dilettantizmus. Hiszen sem a pedagógusok nem felkészültek a fejlesztésre, kutatásra, kísérletezésre, sem pedig az alternatívák ellenőrzése, garantált szakmai minősítése nem megoldott. Az egyes iskolák által bevezetendő vagy éppen kipróbált alternatíva eredményességét a bevezetés előtt semmi sem biztosítja.

A helyzetet az is súlyosbítja, hogy amikor az oktatáspolitika meghirdeti az önállóságot, s rendkívül kevés a választható kidolgozott alternatíva, akkor az országban, s a pedagógusok köreiben is kísérletellenes, kutatásellenes hangulat terjedt el. Csökken tehát az esély arra, hogy kipróbált, kutatással megalapozott iskolai programokkal bővüljön a piac választéka.

1. A minisztérium feladatai

a) Továbbképzések, szakkönyvkiadás, folyóiratfinanszírozás révén biztosítja, hogy a

pedagógusok kellő mennyiségű naprakész információhoz juthassanak a színvonalas pedagógiai fejlesztés feltételeként.

b) Iskolák, a megyei pedagógiai intézetek, pedagógusképző főiskolák, egyetemek bevonásával intézményhálózatot működtet, a szakmai fejlesztés érdekében.

c) Gondoskodik arról, hogy az OKT-ban szakmailag magasan kvalifikált szakemberek működjenek közre, s a szakszerű fejlesztéshez szükséges összes szakmát, diszciplínát képviseljék.

d) Képzés és posztgraduális képzés keretében új szakmaszerzési lehetőségeket biztosít: pl. tankönyvszerkesztők, mérési-vizsgáztatási, video-(oktató)filmrendező, tankönyvkészítő, AV-eszköz-szerkesztő, AV-eszköz-készítő szakemberek képzését indítja el.

2. A fejlesztőintézetek szerepe

a) Vállalkoznak arra, hogy népszerűsítik és terjesztik azon kísérleti iskolák eredményeit, amelyek azt igénylik.

b) Továbbképzéseket szerveznek, amelyeken kutatásmódszertanba, a taneszközfejlesztésbe, a pedagógiai kísérletezésbe vezetik be az érdeklődő pedagógusokat.

3. Az iskolafenntartók lehetőségei

a) Támogatják a pedagógusokat az alternatív pedagógiák megismerésében, adaptálásában, a szülőkkel való érdekegyeztetés, valamint az anyagi terhek egy részének átvállalása révén.

b) Bizalommal támogatják — kellő informáltság és biztos garanciák ellenében — azokat az iskolákat, amelyek eredeti saját programokat dolgoznak ki, s vállalkoznak programjuk terjesztésére.

4. Az iskolák vállalható feladatai

a) Gondoskodniuk a maguk által kidolgozott fejlesztési produktumok lektorálásáról, publikálásáról. Ezzel erősíthetik a szülők és a környezet bizalmát, s biztosíthatják helyüket a fejlesztési piacon.

b) A központi továbbképzésekre — amelyek a fejlesztésre, a pedagógiai technológiára készítenek fel — egy-egy pedagógust küldenek, hogy a testület naprakész informáltságát, az iskola versenyképességét biztosíthassák.

A pedagógusképzés reformja mint az iskolaügy megújulásának elemi feltétele

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A pedagógusképzés mai gyakorlata a közoktatásban jelentkező kihívásoktól még szinte érintetlen, így hatásrendszerében inkább konzervál, mint megújít. A közoktatási rendszer struktúráját a pedagógusképzés jelenlegi szerkezete erősen megköti (óvó-tanító-tanár-középiskolai tanárképzés). A kitörés irányába tett lépések — óvó-tanító; tanító-nyelvtanár stb. szakpárok — egyelőre az általános formai és tartalmi keretek között maradtak.

A "szakma vagy hivatás" hamis ellentmondását még nem sikerült feloldani. A felesleges vitában mindkét terület érdekei erősen sérültek. A pedagóguspálya mint szakma részletes leírása ma is várat magára. A látszólagos szakmai hierarchiát a különböző iskolafokokra kiadott diplomák biztosítják, miközben éppen a szakmaiságot kialakító vagy befolyásoló stúdiumok csökkenő jelentősége figyelhető meg a "ranglétrán" felfelé haladva.

A pedagógusképzés mai gyakorlata nem veszi figyelembe azokat a munkaszerepeket, amelyeket a pályára kerülőknek be kell tölteniük. Preferálja a "tanító" tevékenységkört, de mellette már elsikkad a tanulásirányításra való felkészítés. A tantárgypedagógiák a tanítás-tanulás "királyi útját" igyekeznek bemutatni, így a módszertani pluralizmus, az egyes gyermekekhez igazított tanulásirányítási technikák háttérbe szorulnak. Ezért a hallgatók szakmai tudása elsősorban normatív jellegűvé válik, és az adott iskolafokra vonatkozó szaktárgyi tanításra irányul. Ezzel az "egész" gyermek elsikkad. Ugyanígy kiesik a felkészítés spektrumából a normáktól eltérő, a valamilyen szempontból hátrányos helyzetű, és a bármely területen tehetséges tanulókkal való bánásmód is. Ennek eredményeként a mindennapi iskolai gyakorlatban a hátrány konzerválódik, a tehetség elsikkad.

A lehetséges munkaszerepek közül nem fordít figyelmet a pedagógusképzés a lélekvezetői szerepre. Általános társadalmi válság idején ez megengedhetetlen mulasztás. Az e téren jelentkező próbálkozások — például az embertan tanítása néhány főiskolán — egyelőre nagyon kis körre korlátozódnak. Az előbbihez hasonlóan háttérbe szorul a pedagógusjelöltek minősítő-értékelő, fejlesztői, vezetői és családpedagógusi munkaszerepre való felkészítése is.

A pedagógusképzés mindennapi gyakorlatában központi kérdés a szakmai tudás kialakítása, ezért kevesebb figyelem jut a szakma gyakorlásához és műveléséhez szükséges képességek fejlesztésére, és a pályával kapcsolatos attitűdök kialakítására, módosítására, befolyásolására. Ezeken túlmenően az elméleti képzés háttérbe szorítja a gyakorlati felkészítést. A kettő aránya a "hierarchián" felfelé haladva egyre egészségtelenebb.

A pedagógusképzés szakmai reformjára ma az érintett intézményekben nincs elementáris igény. A közoktatás megújítása azonban elképzelhetetlen a pedagógusképzés megújítása nélkül. Ezért alapvető feladat a képzéssel foglalkozó főiskolák, egyetemek

"forradalmasítása". Ez a folyamat azonban nem indulhat csupán felülről. A felsőoktatási törvénytervezet koncepciója a felsőoktatási intézmények három típusát sorolja fel. A pedagógusképzés számára egy néhány éves átmeneti időszakban a felsőfokú szakiskolák és főiskolák csak az alapiskoláztatás számára képezhetnének pedagógusokat — a szakiskolák például szociális munkásokat —, míg hosszabb távon a pedagógusképzés egészét egyetemi szintűvé kellene tenni. Megoldásra vár a szakmai hierarchia kidolgozása és az ennek megfelelő képzési-továbbképzési rendszer kialakítása.

II. CÉLKITŰZÉS

A pedagógusképző intézeteket fokozatosan alkalmassá kell tenni olyan pedagógusok alap- és továbbképzésére, akik reális énképpel, nagy énerővel rendelkező nyitott személyiségek, szociálisak, kommunikációs képességrendszerük fejlett, szakmai kompetenciájuk magas szintű, paradigmatikus gondolkodásra képesek, az egyéni és csoportos adaptáláshoz szükséges attitűdök és képességek birtokában vannak, nyitottak a tudományokra és a művészetekre, informáltságuk és szellemi nívójuk magas, önművelési képességrendszerrel rendelkeznek, erkölcsi és jogérzékük fejlett, és eligazodnak az értékek világában.

A képző intézeteket úgy kell befolyásolni, átalakítani, hogy az új feladatokra önként vállalkozzanak. A főiskolai oktatók számára rendszeres továbbképzést célszerű. Össze kell gyűjteni az intézményhálózat egészéből az ígéretes kezdeményezéseket, képzési programokat, taneszközöket, és azokat közkinccsé kell tenni. A külföldi tapasztalatok megismerését, szükség szerint pedagógusképzési modellek adaptálását szükséges szorgalmazni. egységes pedagógusképzési rendszer vagy rendszerek kidolgozására modellkísérleteket kellene indítani.

III. FEJLESZTÉSI PROGRAM

A pedagógusképzés reformjának az alábbi területekre kellene kiterjednie:

a) az intézményhálózat egészének revíziója (mely intézmények tudnak alkalmazkodni az új feladatokhoz és melyek nem, melyek tudnak egyetemekhez csatlakozni, melyek épülnek ki önálló pedagógiai főiskolává);
b) a pedagógusképzők oktatóinak továbbképzése;
c) a szakmai profilnak megfelelő pályaalkalmassági vizsgálatok kidolgozása;
d) az integrált pedagógusképzési modell (vagy modellek) kidolgozása — legalább kétéves azonos programmal;
e) a gyakorlati képzés súlyának növelése legalább az összóraszám 1/3 részéig;
f) a szakmai tudás mellett a pálya gyakorlásának és művelésének megfelelő képességrendszer kialakítása, az attitűdök befolyásolása, módosítása;
g) az önismereti technikák kidolgozása és ennek megfelelően önművelési, önképzési és önnevelési képességrendszer kialakítása;
h) az eddigi szakok, szakpárok mellett olyan területek beemelése a képzésbe, mint az embertan, vallástan, erkölcstan, ökonómia, ökológia, szociológia, bábozás, néptánc, drámajáték; továbbá az alternativitás gyakorlatában születő új igényeknek megfelelő képzés indítása;
i) a nyelvi, etnikai kisebbségek számára pedagógusképzési rendszer kidolgozása vagy az anyanemzettől való adaptálása;
j) a szükséges területeken taneszközök fejlesztése, jegyzetváltozatok készítése — készíttetése.

A fejlesztési program feladatainak megosztásában nagy szerepet játszik a felsőoktatási törvény végleges szövegezése. Ennek hiányában ma még nem dönthető el, ki miért

felelős. Egy szélsőséges egyetemi autonómia ugyanis csak közvetetten tenné lehetővé a képzés befolyásolását.

Az egységes pedagógusképzési rendszer egy lehetséges modellje így képzelhető el:

- 4 éves óvóképzés, amely 1 éves egységes képzés után irányválasztással a 3-9 éves korosztály tanítására egyetemen készít fel;
- 5 éves egyetemi szintű tanárképzés, 1 éves egységes képzés utáni irányválasztással:

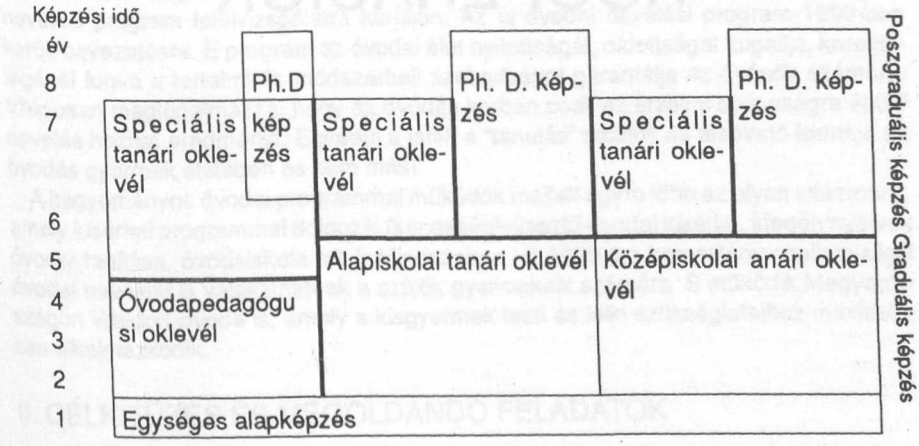
a) alapiskolai irány: az 1-10. osztályok tanítására készít fel, 1 választott szaktárggyal;
b) középiskolai irány: a 7-13. osztályok tanítására készít fel, 2-3 választott szaktárggyal.

Ez a struktúra így ábrázolható:

4. 5. 6. 1. 2. 3. 4. 5. 6 .7. 8. 9. 10. 11. 12. 13.
életév osztályok

4 éves képzés
5 éves képzés
5 éves képzés
4-5 éves egyetemi szintű pedagógusképzés

A bemutatott rendszerben a végzett hallgatók óvodapedagógusi, alapiskolai tanári és középiskolai tanári képesítést kaphatnak, azonos besorolással. A képzés "másik fele" két éves posztgraduális képzésben szerezhető meg, és speciális tanári oklevéllel párosul. Az alapképzésre 3 éves posztgraduális tudományos képzés is épülhet a Ph. D. fokozat megszerzéséért. A két fokozatúvá váló pedagógusképzési rendszer így ábrázolható:



Az itt vázolt rendszerben a pedagógus szakterülete és iskolafokozata elhagyása nélkül is haladhat a "ranglétrán", ugyanakkor a képzés híd-modellje az iskolafokozatok közötti hajlékony mozgást segíti.

KOOPERÁCIÓK

Az óvoda ügye, összefüggésben a közoktatás minőségi megújításával

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Az óvoda, annak ellenére, hogy nem része a közoktatási rendszerünknek, szerves előzménye az általános iskola kezdő szakaszának, hiszen több szempontból megalapozza az iskolakezdést (a 3-6 éves gyerekek aktuális fejlettségi szintjéhez, teherbírásához alkalmazkodva végez személyiségfejlesztő tevékenységet). Az óvodai gyakorlati munka eredményei az óvodák feltételeitől, személyi és tárgyi, ellátottságától, de még a földrajzi elhelyezkedéstől függően is nagyon különbözőek. Vizsgálatok bizonyították, hogy az óvodás gyermekekkel szemben támasztott követelmények — a 70-es 80-as években — bizonyos területeken túlzottak, máshol alábecsülték a gyermekek képességeit. Az iskolára való felkészítő szerepét illetően a gyakorlati munkában több helyen bizonyos torzítások jelentkeztek: egyre több óvodában a gyerekek alapvető tevékenységének rovására nagyobb jelentőséget kapott az oktatás, az ismeretközvetítés. Mindezek mellett társadalmi igényként jelentkezett több, iskolában honos tevékenység (idegen nyelv tanítása, beszédjavító logopédiai foglalkozás, ének-zenei előkészítő stb.) bevitele az óvoda falai közé. Mindezen problémák és a külföldi óvodapedagógiai tapasztalatok alapot szolgáltattak ahhoz, hogy az 1971 óta érvényben lévő óvodai nevelési program felülvizsgálatra kerüljön. Az új óvodai nevelési program 1990-ben került bevezetésre. E program az óvodai élet nyitottságát, oldottságát sugallja, keretjellegénél fogva a tartalmi és módszerbeli szabadságot garantálja az óvónők számára. Világosan megfogalmazza, hogy az óvodás korban csak az érzelmi biztonságra épülő nevelés hozhat eredményt. Egyedül a játék a "tanulás" sajátos és alapvető formája az óvodás gyermek életében és nem más!

A hagyományos óvodai programmal működők mellett egyre több az olyan intézmény, amely kísérleti programmal dolgozik (képességfejlesztő óvodai kísérlet, idegen nyelvek óvodai tanítása, óvodaiskola stb.). Mindezeken túl 1990 óta keresztény szellemiségű óvodai nevelést is választhatnak a szülők gyermekeik számára. S működik Magyarországon Waldorf-óvoda is, amely a kisgyermek testi és lelki szükségleteihez maximálisan alkalmazkodik.

II. CÉLKITŰZÉS ÉS MEGOLDANDÓ FELADATOK

Az iskola minőségi megújításának igénye nem követeli az óvodai tevékenységek "iskolásítását". Az óvodai nevelésben a hangsúlyt továbbra is a kisgyermek érzelmi biztonságának garantálására kell helyezni.

A szakképzés problémái, összefüggésben a közoktatás minőségi megújításával

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A szakképzés jelenlegi struktúrája és tartalma a szocialista terv- és munkaerőgazdálkodás követelményeinek felelt meg. A tervutasításos rendszerben kialakult és megbénult nagyiparra orientálódott, a tömegtermelés igényeit figyelembe véve szűk specializációt nyújtott, többségében nem "autonóm" munkásokat képezett. Mély szakadék választja el a szakoktatást napjaink progresszív gazdasági folyamataitól. Ennek következtében a szakképzés hatékonysága (magában felhalmozva az általános iskolai oktatás gyenge hatásfokát is) rendkívül alacsony. A sokszor elavult ismereteket korszerűtlen gépekkel, felszerelésekkel oktató szakképzési rendszer nem képes megfelelni a piacgazdaságra való átállás követelményeinek. Ennek első válságjelei már az elmúlt évek során megmutatkoztak. Jelentős mértékben növekszik az elhelyezkedni nem, vagy csak nagy nehézségekkel tudó fiatalok száma (1990-ben a munkanélküliek 20%-a pályakezdő volt). A gyakorlati oktatást hagyományosan nyújtó nagyvállalatok egy része kivonul a szakképzésből. Felszámolás miatt vagy a pénzügyi nehézségekre hivatkozva, megszüntetik a tanműhelyeket. Mivel a hagyományos szakmunkásképzésben a gyakorlati oktatás mintegy 85%-a a vállalatoknál folyt, a képzés alapvető feltétele szűnik meg.

Az át- és továbbképzéssel, valamint a munkanélküliek képzésével foglalkozó intézményrendszer nem alakult ki, a megfelelő programok nem állnak rendelkezésre, az oktatók módszertani felkészültsége többségében hiányos.

A fenti válságjelenségek eddig eltérő mértékben sújtották a különböző szakképző intézményeket. Egy-két éven belül azonban összeomlással fenyegetik az egész szakképzési rendszert.

A fenti feszültségek mellett a szakképzés helyzetét nehezíti, hogy a tanulók jelentős hányada 14 éves korban még nem érett pályaválasztásra. A túl korai pályaválasztás is hozzájárult a későbbi jelentős lemorzsolódáshoz, illetve a pályaelhagyáshoz. Gondot okoz továbbá, hogy a szakképzésben használt oktatási programok, tankönyvek jelentős része elavult, megújításra vár.

II. CÉLKITŰZÉS ÉS MEGOLDANDÓ FELADATOK

A szakképzés struktúrjának átalakítását nem egy hirtelen modellváltással, hanem a jelenlegi iskolák új típusú képzőintézményekké történő fokozatos átalakításával célszerű megvalósítani. Hosszabb távon törekedni kell arra, hogy az általánosan művelő képzés a tanulók minél nagyobb hányadánál legyen meghatározó 16 éves korig, s ezt kövesse a szakmai képzés és a specializáció.

1. A fenti célkitűzést figyelembe véve a közoktatási rendszernek kell elősegítenie a különböző képzési igények kielégítését azáltal, hogy a szakmai alapozó tárgyak jelentős részét programjába iktatja. A közoktatás minőségi megújításának programja — amennyiben megvalósítási lehetőségei fennállnak — hozzájárul a szakképzésben tervezett szakmacsoportok (elektronika-informatika-automatika; energetika; kereske-

delem-marketing; irodatechnika-banktechnika-adminisztráció; egészségügy, humánszolgáltatások stb.) megalapozásához.

2. Szintén általános képzési feladattá kell tenni a munkamegosztás, a munka világának megismertetését.

3. Az intenzív képességfejlesztő programok működtetésével, valamint a hátránykompenzáló programok iskolai fölvállalásával megkönnyíthetővé válik a szakképzési rendszerben való tanulás, szakmaelsajátítás.

4. A Művelődési és Közoktatási Minisztérium és a Munkaügyi Minisztérium együttesen kell, hogy megteremtse azokat a feltételeket az iskolákban, amelyek lehetővé teszik a széles körű szakmai alapozást, a szakképzésre való felkészülést.

A felsőoktatás kérdései, összefüggésben a közoktatás minőségi megújításával

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A hazai felsőoktatás oktatásügyünk egyik legkiszolgáltatottabb terepévé vált az elmúlt negyven évben. Felsőoktatási intézményeink elvesztették autonómiájukat, nem élhettek a tanszabadság, a szabad tanárválasztás lehetőségével, nemzetközi kapcsolataik, szakmai-érdekvédelmi szervezeteik elsorvadtak. Nagymértékben korlátozódott tudományművelő tevékenységük.

"Az egyetemek önkormányzatának és tudományművelő szerepének felszámolása; sok kiváló tudós-tanár eltávolítása; az intézményrendszer és a főhatósági irányítás széttagolása, megbontása, majd folyamatos átszervezgetése; a szovjet szisztémát követő önkényuralom ideológiai béklyója, szellemisége — az oktatásban és az intézmények működésében — rendkívül torz struktúra és mechanizmus kialakulását okozta, amely mind az európai, mind a magyar gyakorlattól és hagyományoktól idegen" — tárja fel a felsőoktatás helyzetképét a nemzeti megújhodás program. Az európai fejlődéssel összevetve felsőoktatásunkat tapasztalhatjuk, hogy "számos területen sereghajtók lettünk". Így többek között az egyetemi, főiskolai hallgatók létszáma, a hallgatókra fordított költségek, a tervutasításos rendszerben kialakult felvételi szisztéma, a szűk szakirányú képzés, a felsőoktatási beruházások, az oktatói bérek tekintetében. Az elmúlt években meghirdetett, de sikertelen "reformok" után sem javult a helyzet, romlott a hallgatók és az oktatók közérzete, s szinte már válsághelyzet alakult ki a felsőoktatásban.

Ha a felsőoktatást a közoktatás szemszögéből jellemezzük, a helyzetkép a fentiekhez hasonlóan negatív vonásokat tükröz mind a bemeneteknél mind pedig a kimeneteknél. A felsőoktatás meglehetősen egyoldalú igénnyel lépett fel az alapozó iskolákkal szemben: felvételi rendszerében a "tudóska" típusú ifjakat preferálta, őket is csupán a felvételi vizsgatárgyak szempontjából. Általános műveltséget, széles érdeklődési kört, jó színvonalú anyanyelvi és idegen nyelvű kommunikációt, alkotásra való képességeket nem kért számon jelöltjeitől. S a kiosztott egyetemi-főiskolai diplomák többségéből is hiányoztak a fenti kritériumoknak való megfelelések. Mindezek mellett és következtében az utóbbi években a magyar tudomány és közoktatás jövőjét rendkívüli mértékben veszélyeztető folyamat bontakozott ki: nagymértékben csökkent az utánpótlást jelentő kutatók száma, és megnövekedett a nem aktív oktatók és középiskolai tanárok létszáma.

II. CÉLKITŰZÉS ÉS MEGOLDANDÓ FELADATOK

A közoktatás minőségi megújítása ahhoz is hozzá kell, hogy járuljon, hogy a középfokú oktatás az eddiginél jóval nagyobb mértékben alapozza meg a felsőfokú szakképzést. Rá kell, hogy hangolja tanítványait az értelmiségi munkaszerepekre és életszerepekre. A középiskolázás végére a fiatalok széles körű általános műveltséggel kell, hogy rendelkezzenek, s tájékozottá kell válniuk a kutatási munkálatokban is.

A gyermekvédelem kérdései, összefüggésben a közoktatás minőségi megújításával

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Történelmi tapasztalatok bizonyítják, hogy a makrogazdaság és a társadalom működészavarai, valamint egyes személyek korlátai, felelőtlensége miatt emberek tömegei szorulnak perifériára. A kritikus helyzetbe került személyek és családok a kultúrában kialakult életminőség alá süllyednek. A vesztesek és a szerencsétlenek közül a legkiszolgáltatottabbak mindenkor a gyerekek. Az egyes korszakokban, amikor a gazdasági-társadalmi működés zavarai válsággá erősödtek, megsokszorozódott a hátrányos helyzetű és veszélybe került gyerekek létszáma. Védelmükért a mindenkori társadalom a felelős, hiszen makro- és mikroműködésének elégtelenségeiből következik az a veszély, amely az egyes gyerekeket, illetve a gyerekek egyes csoportjait fenyegeti. A társadalom érdekkörébe tartozik az, hogy e fenyegető veszélyeket megelőzze, az ártalmakat elszenvedett gyerekeket és fiatalokat pedig korrigáló gondozásban és nevelésben részesítse.

A gyerekek természetesen nemcsak úgy, általában kerülnek kapcsolatba a társadalommal, számukra a szülők, a nagyszülők, az utcabeliek, a kortársak, a pedagógusok stb. jelentik az adott társadalom mintáit, ők közvetítik nekik a szociokulturális környezetet. A társadalom a pozitív szociokulturális körülmények között élő gyerekek fejlesztő tevékenységét általában vállalta, de az ártalmakat elszenvedett és beilleszkedési zavarokkal küszködőkét már kevésbé. A felelősség elhárításának ma is igen gyakori megnyilvánulásai azok a kijelentések, melyek szerint a perifériára szorult emberek egyedül maguk felelősek hátrányos helyzetükért, értékzavaraikért, szegénységükért. Különösen a cigány családokkal kapcsolatosak az ilyen megítélések.

Hazánkban az úgynevezett "szocialista átalakulás" első évtizedeiben a gyermekvédelemmel kapcsolatban utópisztikus elképzelések éltek. Az volt ugyanis a feltételezés, hogy a gazdasági-társadalmi átalakulással együtt automatikusan megszűnnek a társadalom működési zavarai, így a gyermekek védelmére csak addig lesz szükség, amíg a régi társadalom kóros maradványai, csökevényei el nem tűnnek. Az anyagi és egészségügyi veszélyeztetés valóban csökkent, de jelentősen megnövekedtek az erkölcsi jellegű károsító tényezők (negatív személyiségvonások és magatartásminták, durva bánásmód, gyermekelhagyás, -elhanyagolás, válások, bűnözés, lumpen környezet stb.). A kedvezőtlen iskolai hatások csak tovább súlyosbították azoknak a gyerekeknek a helyzetét, akik családi ártalmaik miatt már pszichés traumákat éltek át. Így a házai életminőségek folyamatos romlásával egyidőben az 1975-1980-as évekre jelentősen megnőtt a segítségre szoruló gyerekek és fiatalok létszáma. A helyzet 1990-re már oly mértékben romlott, hogy a gyerekek százezrei kerültek hátrányos helyzetbe, illetve veszélybe. "A megélhetési és lakásgondok, a szociokulturális ártalmak, az iskolai túlterhelés" és káros hatás, a társadalmi kilátástalanság "elérte azt a kritikus feszültségpontot, amikor kiáltványszerűen kell tudatni a társadalom minden tagjával, hogy a gyermekek és fiatalok 25-30 százaléka közvetlen veszélyben van" (Veczkó József).

II. CÉLKITŰZÉS ÉS MEGOLDANDÓ FELADATOK

Lehetővé kell tenni, hogy hazánk iskoláiban és speciális gyermekvédelmi intézményeiben olyan pedagógiai kultúra honosodjék meg, amely garantálni tudja, hogy a felnövekvő nemzedék pozitív természeti és szociokulturális hatásokban részesüljön, s a személyiségfejlesztés, a kultúraközvetítés teljességére törekedve juttatja el a gyermekeket lehetőségeik felső határaihoz. Továbbá gondoskodni kell arról, hogy a különböző veszélyek miatt biológiai-fiziológiai, szociális és pszichés sérülést átélt fiatalok korrigáló nevelésben részesüljenek, hogy mind a kisebb, mind a nagyobb csoportokba, közösségekbe beilleszkedni képes emberekké váljanak. Ennek érdekében:

1. Az iskoláknak és a gyermekvédő szervezeteknek kritikus önvizsgálat révén fel kell tárniuk és meg kell szüntetniük azokat a tényezőket, amelyek kedvezőtlen és/vagy káros hatással vannak tanítványaikra, neveltjeikre (túlterhelés, egyoldalú személyiségfejlesztés, gyenge motivációs hatás, szakmai kompetencia elégtelensége, ítélkező, agresszív, előítéletes tanári viselkedés, diszkrimináció, zsúfoltság, kedvezőtlen tárgyi feltételek stb.).
2. Szorgalmazni kell, hogy — azokban az iskolákban, amelyekben nagy a hátrányos helyzetű, veszélyeztetett gyermekek aránya, illetőleg a speciális gyermekvédelmi szervezetekben — a kultúra teljességének közvetítésére alkalmas, humanizációs, képességfejlesztő programokat alkalmazzanak, amelyek alkalmasak mind a szociális eredetű hátrányok leküzdésére, mind pedig az erkölcsileg veszélyeztetett gyermekek értékektől való elfordulásának megakadályozására.
3. A kultuszkormányzatnak és a népjóléti tárcának közös megállapodás révén együttesen kellene gondoskodnia arról, hogy megteremtődjenek a prevenciós és korrekciós nevelés azon tárgyi, anyagi és személyi feltételei, amelyek szavatolni tudják a veszélyeztetett gyerekek életesélyeinek jobbra fordulását.

A kollégiumok ügye, összefüggésben a közoktatás minőségi megújításával

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

A kollégium olyan bentlakásos diákintézmény, amely a távol lakó diákoknak, ezen belül elsősorban a hátrányos helyzetűeknek lehetővé teszi, hogy iskolai tanulmányaikat lakóhelyükön kívül folytassák. A mai napig sincs konszenzus abban, hogy a kollégiumok pusztán kommunális-szociális funkciót kielégítő intézmények-e, avagy nevelő-oktató funkciót ellátók is. A jelenlegi gyakorlat azt mutatja, hogy a kollégiumok elsősorban diákszállók, s az iskolákhoz való viszonyukban erősen alárendelt "kiszolgálói" szerepet játszanak. Az iskolák oktatási és a kollégiumok nevelési feladatai sajátos módon elkülönülnek egymástól. A kollégiumok tevékenységi formáit döntően a bevett szokások és hagyományok határozzák meg. A kollégium gyakorlatilag nem közvetít önálló ismereteket, a nevelőtanár feladata igazodik a kiszolgáló szerephez: mindenekelőtt azt felügyeli, hogy a diákok a könyv fölé hajolnak-e a szilencium során. Arra kevés lehetősége van, hogy minden gyereknek egyénenként segítsen a tanulásban. Ezt részben a magas tanulócsoport-létszám (30-60 fő!), másrészt a tanulócsoportok összetétele (több iskola több osztályának diákjai) akadályozza. E helyzetből adódóan a kollégiumi nevelőtanárok presztízse igen alacsony. A fentebb felsorolt problémák alapján belátható, hogy a kollégiumok lehetőségei még messze kiaknázatlanok, s közreműködésük a tanulási-önművelési kultúra fejlesztésében, az önkormányzásra alkalmas képességek fejlesztésében, a kulturált szabadidő-eltöltés feltételeinek biztosításában nincs igényesen megoldva.

II. CÉLKITŰZÉS ÉS MEGOLDANDÓ FELADATOK

Meg kell teremteni annak anyagi, tárgyi és személyi feltételeit, hogy a kollégiumok a szociális-kommunális funkciók ellátása mellett hatékonyan közre tudjanak működni a tanulási-önművelési kultúra közvetítésében, az önkormányzásra alkalmas kompetenciák kialakításában, valamint abban, hogy e diákintézmények gazdag programkínálat révén tegyék lehetővé tanulóik kulturált szabadidő-eltöltését.

A felnőttoktatás és az ifjúsági munkanélküliség kérdése a közoktatás minőségi megújítása szemszögéből

I. PROBLÉMÁK ÉS SZAKMAI HÁTTÉR

Hazánkban 1945 óta működnek olyan iskolák, amelyek rövidített szorgalmi időben, különleges tantervekkel és óratervekkel az önhibájukon kívül iskolai képzésben nem részesült, illetőleg az általános iskolákból és a középiskolákból önhibából, vagy önhibán kívül kihullott fiatalok, fiatal felnőttek és idősebb korosztályok iskolai tanulmányait biztosítják. Alapításuk óta — nagyjából párhuzamosan az iskolarendszer általános változásaival — ezen iskolák rendszere néhányszor megváltozott. Jelenleg a következő iskolatípusokat foglalja magába: a dolgozók általános iskoláját, a dolgozók gimnáziumát, a dolgozók szakközépiskoláit és a szakmunkások középiskoláját, esti, illetőleg levelező tagozatos formákban. A hetvenes évek közepétől úgynevezett ifjúsági osztályok is szerveződtek, s a legutóbbi években megjelentek olyan képzési formák is, amelyek szakmai előképzési programjaikkal a szocializációt és a munkaerőpiacra történő belépés megkönnyítését szolgálják.

Ezen iskolák társadalmi és közoktatási szerepének mai megítélésénél figyelembe kell vennünk azokat a tényezőket, hogy például a nyolcvanas években 14 éves korig a tanulók körülbelül 82%-a fejezte be tanévenként az általános iskolát, 16 éves korig pedig körülbelül 93-94%-a (közülük többen már a dolgozók általános iskoláiban). S visszafelé tekintve a hiátusok tendenciózusan nőnek. Jellemző adat például, hogy az 1990-ben 35-39 éves korosztályok több mint 55%-a nem végezte el az általános iskolát (közülük legtöbben 1945 után voltak tankötelesek). Az iskolázatlanság, illetve a megtört vagy sikertelen iskolai pályafutás csak részben tudható be az egyén hibájául. Hazai pedagógiai szakirodalmunk évtizedek óta szolgáltat ismereteket arról, hogy iskoláink működési fogyatékosságai hogyan degradálnak s szorítanak ki az iskolákból tanulói rétegeket: nem csak a szociális eredetű hátrányokkal szembeni tehetetlenség miatt, hanem azért is, mert nem tudnak mit kezdeni egyéniségük genetikus adottságaival. Azok az ifjak, akik tanulmányaik folytatása érdekében a dolgozók iskoláiba kényszerültek vagy kényszerülnek, jórészt a magyar közoktatás működési zavarainak, pedagógiai műhibáinak áldozatai. S oktatási rendszerünk saját működési zavarait igyekszik kompenzálni a rendszer e "vígaszága" (dolgozók iskolája) segítségével.

A munkaerőpiac szűkülése, a technológiai fejlődés és a demográfiai tényezők nagy valószínűséggel nagyon rövid időn belül lehetetlenné teszik az iskolázatlan, szakképzetlen fiatalok foglalkoztatását. Így az ifjúsági munkanélküliség egyre szélesebb köröket érintő fennállásával kell számolnunk már a közeljövőben is. Néhány hátrányos helyzetű csoport: a fogyatékosok, a cigány fiatalok és az állami gondozottak - mind képzettségük, mind képezhetőségük és szocializációjuk szempontjából - a munkaerősor végére kerülnek. A legkilátástalanabbá pedig azoknak a fiataloknak a helyzete válik, akik nem rendelkeznek általános iskolai végbizonyítvánnyal még a 16. életévük elérésekor sem.

II. CÉLKITŰZÉS ÉS MEGOLDANDÓ FELADATOK

A fiatalok iskoláztatása a tankötelezettségi kor felső határának eléréséig a közoktatás ügye és nem felnőttoktatási probléma. Azáltal, hogy az általános műveltség megalapozására 10 évnyi képzési idő áll rendelkezésre, meg kell teremteni annak feltételeit (a személyi, tárgyi, infrastrukturális, anyagi), hogy a leghátrányosabb helyzetben lévő ép fiatalok eljuthassanak az általános műveltségi szintre. Ennek érdekében:

1. Le kell küzdeni az e tanulókkal szemben megnyilvánuló (mind a pedagógusok, mind a közvélemény által "hangoztatott") előítéleteket.
2. Föl kell oldani a tanulókban az iskolai kudarcaik nyomán kialakult gátlásokat, önértékelési zavarokat, segíteni kell őket a szociális zavarok leküzdésében, az élet, a munka, a tanulás területén jelentkező konfliktusok értelmezésében és kezelésében.
3. Olyan pedagógiai légkört kívánatos teremteni számukra, amelyben megnő az iskolával szembeni toleranciájuk.
4. Intenzív képességfejlesztő programok és hátránykompenzáló programok működtetésével kell növelni kompetenciáikat.
5. Információkat kell nyújtani számukra a munka világáról, a pályaválasztás lehetőségeiről, a szakmatanulás feltételeiről.
6. Meg kell teremteni azokat a feltételeket, amelyek lehetővé teszik, hogy a munkaerősor végére kerülő 16 éves fiatalok akár 1-2 éves (maximum 18. életévük betöltéséig tartó), munkára felkészítő és/vagy betanító, illetve szakképzésre felkészítő képzésben vehessenek részt a közoktatás keretei között.
7. A kultusz-, a munkaügyi- és a pénzügyi tárcának együttesen, közös megállapodás révén kell szavatolnia azokat a feltételeket, amelyek a munkaerőpiac által egyelőre nem fogadott fiatalok iskolai ellátását lehetővé teszik a munkába állás esélyeit növelő képzési formák létrehozásával.

IRODALOM

Ágh Attila: Globális kihívás. Bp., 1987, Magvető. (Gyorsuló Idő)

Bánréti Zoltán: Gyerek és anyanyelv. Anyanyelvi kísérlet 4. és 5. osztályban. Bp., 1979, Tankönyvkiadó.

Bánréti Zoltán: Kamasz és anyanyelv. Anyanyelvi kísérlet 6. és 7. osztályban. Bp., 1981, Tankönyvkiadó.

Bársony Jenő: Nevelés és vállalkozás — vállalkozásra nevelés. Bp., 1984. (kézirat)

Báthory Zoltán: Az alaptanterv és a közoktatás szabályozása. Bp., 1990. december (kézirat)

Bessenyei István: Modernizáció és oktatási rendszer. = Csak reformot ne... Bp., 1989, Edukáció. 65-77. l. (Társadalom és oktatás)

Bevezetés az áruismeretbe. Szerk.: Kerekes Sándor. Bp., 1986, Tankönyvkiadó.

Bognár Mária: Pedagógiai és szociális szolgáltatások az iskolában. = Iskola és pluralizmus. Bp., 1989, Edukáció. 179-190.l.

Bóna Ervin — *Farkas* János — *Klár* János — *Lőrincz* Lajos — *Paczolay* Gyula: A tudomány néhány elméleti kérdése. Szerk.: Bóna Ervin és Farkas János. Bp., 1970, Tankönyvkiadó.

Bödecs László — *Csermely* Zoltán: Töprengés a középiskolai kollégiumok szerepköréről. Bp., 1985, Tankönyvkiadó. (A pedagógia időszerű kérdései)

Csapó Benő: Kognitív pedagógia. Bp., 1989. (kézirat)

Elekes Attila: Egészségnevelési módszertan. Bp., 1985, Medicina.

Farkas Péter: Gazdaság-oktatás-szakképzés. (kézirat)

Farkas Péter: Szakképzés és ifjúsági munkanélküliség. (kézirat)

Forray R. Katalin — *Hegedüs T.* András: Többféle kultúrára támaszkodó nevelés. = Köznevelés, 1990. 2.sz.; 4-5. l.

Földvári József: Kriminálpolitika. Bp., 1987, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Ghimessy László: A tájpotenciál. Táj, víz, ember, energia. Bp., 1984, Mezőgazdasági Kiadó.

Gunda Béla: Mi a magyar? = Vigília, 1982. 8.sz.

Heckman, Otto: Csillagok, kozmosz, világmodellek. A csillagászat élménye. Bp., 1983, Gondolat.

Heller Ágnes: A mindennapi élet. Bp., 1970, Akadémiai Kiadó.

Hoffmann Rózsa: Iskolaszerkezet. (Probléma és kérdésgyűjtemény a készülő oktatási törvény előmunkálataihoz.) Bp., 1990. szeptember (kézirat)

Horn György: A pedagógustársadalomban megjelenő legfontosabb közoktatási problémák. Bp., 1990. (kézirat)

Horváth Attila: Introducing: The World. Magyar adaptáció. = Neveléselmélet és iskolakutatás, VII. évf., 1. sz. 1988. 5. l.

Huizinga, J: Homo ludens. Bp. 1944. Atheneum.

Jasper, Karl: Bevezetés a filozófiába. Bp., 1987, Európa. (Mérleg)

Kamarás István: ime, az ember. Bp., 1990, Edukáció.

Keresztúry Dezső: A magyar önismeret útja. Bp., 1985, Magvető.

Kereszty Zsuzsa: Az iskolakezdés és az iskolai kezdő szakasz. = Iskola és pluralizmus. Bp., 1989, Edukáció. 165-177. l.

Kiss Árpád: Közoktatás és neveléstudomány. Docimológia, osztályozás, mérés. Bp., 1982, Tankönyvkiadó. 231-245. l.

Koncepció a felsőoktatás törvényi szabályozásához. 1991. január (kézirat)

Korniss Gyula: Filozófia a középiskolában. (1910)

A közoktatási törvény szakmai tervezete. 1991. január. (kézirat)

Kulcsár Kálmán: Politika és jogszociológia. Bp., 1987, Kossuth.

Magyari Beck István: Alkotáselméleti (kreatológiai) tanulmányok. Bp., 1982, Akadémiai Kiadó. (Tudományszervezési füzetek)

Málnási Bartók György: Ember és élet. (A bölcseleti antropológia alapvonalai) Szeged, 1939.

Masudà, Yoneji: Az információs társadalom mint posztindusztriális társadalom. Bp., 1988, OMIKK.

Mátrai László: Élmény és mű. Bp., 1973, Gondolat.

Mátrai Zsuzsa: Az amerikai társadalomtudományi nevelés története. Értékek, eszmék, reformok, tantervek. Bp., 1990, Akadémiai Kiadó.

Mihály Ottó: Alkura és együttműködésre alapozott iskola. — Tézisek az iskola fejlesztéséhez. = Iskola és pluralizmus. Szerk.: Mihály Ottó. Bp., 1989, Edukáció. 15-30. l. (Társadalom és oktatás)

Mihály Ottó — *Szebenyi* Péter — *Vajó* Péter: A közoktatás fejlesztésének néhány kérdése. Bp., 1984, Országos Pedagógiai Intézet.

Mikó Magdolna, W.: Az átdolgozott óvodai nevelési programról. = Óvodai Nevelés. 1991. 1. sz. 2-6. l.

Magyar Demokrata Fórum Közoktatási programtervezet 2.

A Magyar Felnőttnevelők Egyesülete javaslata a dolgozók iskolai elhelyezésére az új oktatási törvényben. Bp., 1991. február (kézirat)

Magyarország a szabadság és a gazdasági átalakulás útján. A Kék Szalag Bizottság gazdasági programjavaslata. Szerk.: Csutor György. Bp., 1990, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Magyarország kis tájainak katasztere I-II. Bp., 1990, MTA Földrajztudományi Kutatóintézete.

A Magyar Zeneiskolák Szövetségének első dokumentumai. = Parlando, 1990, 10-11. l.

A Magyar Zeneművészek és Táncművészek Szakszervezete feljegyzése dr. Manherz Károly művelődési és közoktatási minisztériumi államtitkárnak. = Parlando, 1990. 10-11.sz. 1-3. l.

Műveltség a távlatokban. Szerk.: Rét Rózsa, Kontra György. Bp., 1986, OPI. (Tanterv-elméleti füzetek 18.)

Nagy József: A tudástechnológia elméleti alapjai. Veszprém, 1985, OOK.

Nagy Mária: Problémavázlat a tanári szakmáról. Bp., 1990. szeptember (kézirat)

Nagy Mária: Új tanárpolitika körvonalai. = Csak reformot ne... Bp., 1989, Edukáció. 202-216. l.

National Goals for Education. Washington, D. C. 1990, U.S. Department of Education.

A Nemzeti megújhodás programja. A Köztársaság első három éve. Összeállította: a Magyar Köztársaság Kormánya. Bp., 1990. szeptember.

Nyíri Tamás: Alapvető etika. Bp., 1988, Pázmány Péter Római Katolikus Hittudományi Akadémiai Levelező Tagozat.

Pécsi Márton: A földrajztudomány általános elvi kérdései. = Földrajzi Közlemények. 1989. 1-2.sz. 3-10. l.

Pedagógusképzés, továbbképzés, "pedagóguskutatás" Nyugat-Európában. Szerk.: Vajó Péter. Bp., 1988, Háttér Könyvkiadó és Kulturális Szolgáltató Kft.

Prohászka Lajos: Az oktatás elmélete. Bp., 1937, Országos Középiskolai Tanáregyesület.

Rolek Ferenc: A szakképzési rendszer korszerűsítéséről. (Előadás a székesfehérvári igazgatói értekezleten, 1990. augusztus 23-án) = Szakképzési Szemle. 1990. 4. sz. 14-25. l.

Semjén András: Lehetséges-e, ami kell? = Csak reformot ne... Bp., 1989, Edukáció. 79-93. l.

Setényi János: A nyugat-európai kihívás és a magyar közoktatás = Csak reformot ne... Bp., 1989, Edukáció. 95-109. l.
Szabad Demokraták Szövetsége: A rendszerváltás programja. 1989.
Szádeczky-Kardoss Elemér: Bevezetés a ciklusszemléletbe. Bp., 1986. Akadémiai Kiadó.
Szebenyi Péter: A NAT készítése közben. (Néhány fogalom értelmezése.) Bp., 1990. október (kézirat)
Szücs Ervin: Technika és rendszer. Bp., 1981, Tankönyvkiadó.
A tankönyvellátás helyzete, javaslat a továbbfejlesztésre. Előterjesztés miniszteri értekezletre. Bp., 1990. (kézirat)
A termelés technikai alapjai I-II. Szerk.: Bikics István. Bp., 1986, Tankönyvkiadó.
Vajó Péter: A kötelező oktatás az Európai Gazdasági Közösség országaiban. Bp., 1989, OPI. Háttér.
Vajó Péter: Oktatási integrációs törekvések az EGK-ban. Az EGK-országok közoktatásának összehasonlító vizsgálata. Nemzetközi oktatás-összehasonlító kutatások. Bp., 1990, Villányi úti Konferenciaközpont és Szabadegyetem.
Varga Csaba: A jog mint történelem. = Világosság, 1985. 1. sz.
Veczkó József: A gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai alapjai. Bp., 1990, Tankönyvkiadó.
Vekerdy Tamás: Waldorf-óvoda Solymáron I. = Óvodai Nevelés. 1989. 11.sz. 363-365. l.
Zsolnai László: Másként gazdálkodás. Címszavak az alternatív gazdaságtanhoz. Bp., 1989, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
Zsolnai József: Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérlet. I-II. Veszprém, 1983. OOK.
Zsolnai József — *Zsolnai László: Mi a baj a pedagógiával? Bp., 1987, Tankönyvkiadó.*