reálisan ítélik meg magukat, iskolájukat és nevelésüket, addig a magyar diákok ítéleteiben több a véletlenszerű elem. A másik lényeges különbség, hogy a brit gyerekek reálisabban fogják fel az életet, egy-egy feladatban az érdekli őket, hogyan teljesítjetik. Ezzel szemben a magyarok – okkal, ok nélkül – többet szoronganak. Pl. az iskolai terhelést a hazai diákok mindig jóval nagyobbnak vélték, mint a britek, holott sem időben, sem követelményben nem terheltebbek azoknál. Szembetűnő az is, hogy a brit iskolákban a jobb tanulók jobb eredményt érnek el, a magyarban viszont gyakran semmi különbség nincsen a közepesek és a jók motivációja között. A nevelési célok meghatározásakor is számos feltételezés nyert bizonyítást. A legfontosabb ezek közül az, hogy míg a brit nevelés sajátosságai (együttműködés, eredményes tanulás, széles érdeklődés, becsületre, megbízhatóságra nevelés, érzékenység a demokratizmusra, a vállalkozókedv kialakítása) egyértelműen kitapinthatók a nevelési célok megfogalmazásában, addig a magyar iskolákban – melyek messze nem olyan autonómak s karakteresek mint a britek – általános értékű nevelési célok nem találhatók. Ez valószínűleg azért van így, mert az elmúlt időszak központilag előírt nevelési céljai nem voltak alkalmasak egy nemzeti iskolaethosz, egy közös értékrend kialakulására. A brit iskolákban világos értékhierarchián alapuló iskolaszellem észlelhető. Az együttműködésre nevelés az, amiben az iskolaethosz legjobban kefejeződik. Ez valamikor nálunk is imert volt, és talán lesz is a jövőben. Mai iskoláinkra azonban nem jellemző.

S végül a kutatás legfontosabb tanulságáról: az iskolaethosz valóban nehezen megragadható, de létező és kutatható jelenség. "Olyasmi, aminek a nevelésben igen nagy szerepe van, aminek általános és speciális formái egyaránt vannak." Vizsgálható tehát a jelenség szintjén: mi tartozik bele; vizsgálható kultúránként is: mi az, ami az egyes nemzetekre, területekre, iskolatípusokra adott nevelésre jellemzők benne; s természetesen vizsgálható iskolánként: mi az, ami csak az adott iskolára érvényesn nevezhető iskolaethosznak.

Kozéki könyvének aktualitása vitathatatlan, hisz napjainkban számos hazai iskola keresi a megújulás, a sajátos arculat kialakításának lehetőségeit. Jelen munka nekik, és az egész magyar pedagógus társadalomnak szól.

Kozéki Béla: Az iskolaethosz és a személyiségkultúra kölcsönhatása, Akadémia Kiadó, 1991. 195. old.

ZSOLNAI ANIKÓ

Irodalomtanítás

Belgiumban, Franciaországban, Hollandiában, Japánban, Olaszországban, Portugáliában, Szovjetunióban és Magyarországon

E tanulmánygyűjtemény azt az utat keresi, amelyben a modernség és a hagyományőrzés egyensúlya itt és most megvalósítható. Izgalmas kérdésekre keres választ, így például arra, hogy a vizsgált nyolc országban hogyan alakul a tantervben a nemzeti és a nem nemzeti irodalom aránya? Hogyan érvényesül a történeti elv és a műelemzés szempontrendszere? Megvalósul-e valamilyen formában a tantárgyak közötti koncentráció?

Az utolsó tanulmány (Sipos Lajos-Forgács Anna: Az irodalomtanítás jelene és jövője) hasznos információkat nyújt azzal kapcsolatban: milyen törekvések vannak hazánkban, mi a buktatója ezeknek a hazai új, kísérleti tantervi próbálkozásoknak.

Igen tanulságos végigkövetni, hogyan, mit tanítanak Homérosz és Shakespeare ürügyén a "nyitott" és "zárt" társadalmakban.

Spira Veronika bevezető tanulmányából kiderül, hogy a "zárt, központilag ellenőrzött, tananyagcentrikus iskolarendszerek nem képesek tanulóinkat felkészíteni egy rugalmas, kreatív élet-és gondolkodásmódra, olyannyira, amilyet a posztindusztriális társadalmak megkövetelnek."[1]

Ugyanebben az írásban részletesen kifejti, miért nem vitték tovább a 90-es években a "londoni iskola" módszereit sem az USA-ban, sem Angliában. Idézi az Egyesült Államok 1983-as kormányjelentését, miszerint "a középszerűség áradata magát a nemzetet és a nép jövőjét fenyegeti." A jelenség okát abban látják, hogy a csak "kimenet-szabályozású", nyitott iskolarendszerben minden intézmény maga döntheti el, hogy a humán műveltségre vagy a nyelvi kompetencia fejlesztésére helyez-e nagyobb hangsúlyt.

A Nemzeti Alaptanterv előkészületei közben igen fontos, hogy világosan lássuk, mi az, amit át kell vennünk a világ fejlettebb társadalmainak irodalomtanításából, s mi az. amit – okulva a nemzetközi összehasonlító oktatáspedagógia elemzésein – feltétlenül el kell kerülnünk.

Öröm volt olvasni, hogy a 80-as években éppen a legfejletteb társadalmakban váltak általánossá a komprehenzív (egységes) iskolák, amelyek falaikon *belül* kínálják a főbb iskolatípusokat (klasszikus és reál gimnázium, általános gimnázium és szakképzést kínáló középiskolák), mégpedig úgy, hogy *átjárhatóak,* a pályakorrekció bármely tanévben megvalósítható.

Úgy vélem, nálunk, ahol a világon páratlanul konzervatív 8+4-es oktatási rendszert csak a közeljövőben próbáljuk alakítani a gyermekek életkori sajátosságaihoz, tovább kellene népszerűsíteni az ehhez az iskolamodellhez közelítő hazai próbálkozásokat. Mint ismeretes,nálunk is több intézményben működik "egy fedél alatt" gimnázium és szakközépiskola. Az "átjárás" azonban nehézkes, különbözeti vizsgához kötött, ugyanis a tantervi struktúrák nem épülnek egymásra.

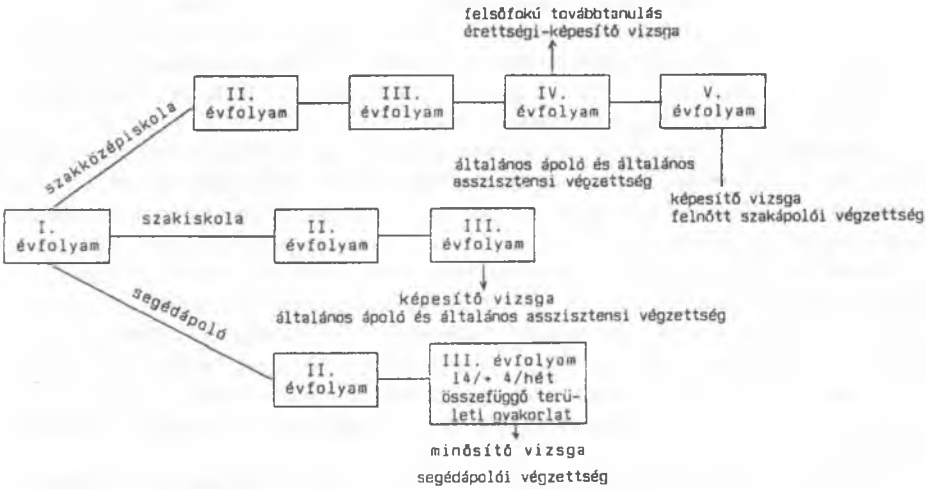
Kevésbé köztudott viszont, hogy szakközépiskoláink egy részében már egy-két tanévvel ezelőtt kidolgozták a pályakorrekció "házon belüli" lehetőségeit. A Semmelweis Ignác Egészségügyi Szakközépiskola és Szakiskola (Budapest), amely 1989-ben megnyerte az MM pályázatát[2] az első évben végzi el a szelektálást úgy, hogy minden tárgyból 4 tesztlapot íratnak, amelyet a munkaközösség, illetve a külső szakamerek (OKI, NSZI) állítanak össze. Gyakorlatból szóbeli vizsga van negyedévenként. A kialakuló összpontszám alapján az ábra szerint leágazás lehetséges.

Ezzel nemcsak az 50% alatt teljesítőknek biztosítják, hogy képességüknek megfelelő szinten folytathassák tanulmányaikat, hanem a kiemelkedők is magasabb szinten képezhetők a szakmai elméleti és a közismereti tárgyakból. Az érettségi utáni elágazás is nagyon átgondolt. Ugyanis az "ötödik év" bevezetésével az eddig munka mellett megszerzett 10 hónapos szakirányú továbbképzés is szervezetté válik, másfelől: az egyetemeken, főiskolákon továbbtanulni szándékozók esélyegyenlősége javul a felvételi vizsgákon a megemelt követelmények miatt.

Fontos, hogy az ágak egymásra épülnek, minden grádusról tovább lehet lépni.

Vagyis: csökkenti az elkallódott gyerekek számát, de anélkül, hogy lefelé nivelállva

1 Spira Veronika: Az irodalomtanítás nálunk és más nemzeteknél. Id.mű 15. o.
2 Lásd Köznevelés XLV. évf. 6. sz.



"alibi" bizonyítványokat adna. Nemcsak az Egyesült Államokban okozhat nagy aggodalmat a "középszerűség emelkedő áradata"!

Jó lenne, ha ezt – és a hasonló iskolakísérleteket az irodalomtanítás szempontjából külön is vizsgálni lehetne a tudományos elemzés módszereivel.

Irodalomtanítás Belgiumban, Franciaországban, Hollandiában, Japánban, Olaszországban, Portugáliában, Szovjetunióban és Magyarországon
Szerkesztette: Sipos Lajos, Honffy Kiadó, Budapest 1991

DOMOKOS ZSUZSA

A minőség mint Mindenség

Egy javaslat iskoláink megújítására
John Jay Bonstingl

Kedvenc helyem: egy családi vállalkozásban üzemeieltetett kis étterem. Itt előbb – utóbb szinte mindenkivel találkozik az ember. Az árak mérsékeltek, az étel finom és bőséges, a kiszolgálás gyors és figyelmes, a terítékek pedig a részletek iránti figyelemről árulkodnak.

Egyik délidőben, mint mindig, tömve volt az étterem. Jim, a tulajdonos, az ajtónál állt, hogy az érkező vendégeket üdvözölje, a távozóktól pedig megkérdezze, nem volt-e kifogásuk. Jim mindig mindenhol ott van, hogy lássa, rendben mennek-e a dolgok. Ha nem az ajtónál áll, akkor asztaltól asztalig járva ellenőrzi, hogy vendégei elégedettek-e. Ez a viszonylag fiatal ember "régimódi" kiszolgálást nyújt a vendégeinek.

Jim üdvözölt, majd egy egyetemista korú pincér az asztalomhoz vezetett.

– Jim – jegyeztem meg mosolyogva – , részvényt kellene vásárolnom az éttermében. Akárhányszor jártam itt, mindig zsúfolásig tele voltak. Mi a titka?

– Nincs titkom – rázta a fejét Jim. – Mindössze arra törekszünk, hogy vendégeink