

## A tankönyvellátás változásai a rendszerváltozás után

*Ha egy társadalomban rendszerváltozás történik, annak természetszerű velejárója az értékrend kisebb-nagyobb mértékű átalakulása, a történelmi személyiségek és események értékelésének bizonyos fokú megváltozása, a társadalmi és egyéni célok revíziója.*

*Nyilvánvalóan mindezek megjelennek a tankönyvekben is. A rendszerváltozás következtében a tankönyvek világában is jelentős változások történtek Magyarországon is. Több sajtós vonása volt ennek a folyamatnak, amelynek megértéséhez a rendszerváltozás előtti évtizedek tankönyvhelyzetéből kell kiindulnunk.*

A második világháborút követő évek-től a tankönyvkiadás erősen koncentrálttá vált. 1949 óta lényegében egyetlen kiadó, a Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat bocsátotta ki a magyar tankönyveket, az alsó tagozattól kezdve az egyetemmel bezárólag. Csupán a szakmai oktatás egyes területein, valamint a kiegészítő könyvek vonatkozásában (szótárak, térképek stb.) jelentek meg iskolában hivatalosan használt nyomtatott tananyagok más kiadóktól. Jellemző, hogy a tankönyvkiadó közös főnevet ez a kiadó tulajdonnévként használta, ami nem is volt logikátlan, hiszen az országban tulajdonképpen csak egyetlen tankönyvkiadó vállalat működött. A Tankönyvkiadó érvényesítette a tankönyvekben a hivatalos értékeléseket, ideológiát és közvetítette az oktatásirányítás által kívánatosnak minősített pedagógiai ráhatásokat. Nem is tehettek másként: ennek a kiadónak ez volt a feladata. Viszont a Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat 1949-ben nem a semmiből alakult: a korábban már nagy tapasztalatokat szerzett szakemberekből verbuválódott a kiadót meghatározó felelős szerkesztői gárda. A szakmai mérce magas volt, és ez öröklődött, ezt állították az újonnan belépők elé is. A könyveket a kultuszminisztérium által felkért szerzők írták, kezdetben a minisztérium jelölte ki a bírálókat is, a felelős szerkesztők „csak” tankönyvvé tették a kapott kéziratokat. Sajtósság, hogy a hetvenes évek-

től nagyobb önállóságot kapott kiadóban a szerkesztők egyre többet nyesegettek le a direkt ideológiai-politikai hatásokból és az akkor már többnyire a kiadó által kiválasztott szerzők is inkább csak mázként használták a deklarált szocialista-nevelő célzattú kitételeket. A kiadott tankönyvek többsége jól megírt, jól szerkesztett mű volt, lehetett eredményesen tanulni-tanítani velük. Ezt jelzi az is, hogy nemzetközi tudásszint-összehasonlító vizsgálatokban, tanulmányi versenyeken a magyar diákok általában magas értékeléseket kaptak, valamint a végzett szakemberek tudását általában nemzetközileg is elismerték.

Alapvetően ez a magyarázata annak, hogy közvetlenül a rendszerváltozás után a tankönyveket nem kellett frontálisan lecserélni: a Tankönyvkiadó által kiadott mintegy 1400-féle tankönyv közül a Művelődési és Közoktatási Minisztérium által felkért bizottság 1990-ben 116-ot minősített úgy, hogy a könyv szerzői átdolgozásra szorul. Ezek a tankönyvek a történelem, a földrajz és az irodalom tantárgyakhoz kapcsolódtak. Az átdolgozások egy év alatt megtörténtek, mértékük nem nevezhető magasnak, átlagosan 30 százalék körüli volt. Jellemző, hogy nagyobb, 50 százalék feletti arányban csak egyes földrajz-könyveket kellett átdolgozni, amit viszont az objektív tények (országhatárok, gazdaság) megváltozása indukált. A többi tankönyvben a módosításokat az új kiadás

előkészítéseként a szerkesztők végezték el. Ez a munka főként az anakronizmusok irtását jelentette, például, hogy ne szerepeljen a matematika feladatban szocialista munkaverseny vagy a gépírás tankönyvben ne KISZ-taggyűlés jegyzőkönyve legyen a minta.

A teljesen új tankönyvek nagyobb arányú megjelenésének a rendszerváltozás első éveiben több akadálya volt.

Jól használható tankönyvet általában nem lehet rövid idő alatt elkészíteni. Ritka az az eset, amikor a szerző kézírata rögtön alkalmas kinyomtatásra. A kiadó tartalmi-metodikai szerkesztői munkája, a grafikai-tipográfiai szerkesztők közreműködése, a lektorok véleményének bedolgozása általában nélkülözhetetlen a jó tankönyv születéséhez. Úgy-szintén gyakran szükség van a könyv ki-próbálására referenci iskolákban, különösen akkor, ha a tankönyv újszerű tananyagot, módszereket tartalmaz és a tanítási gyakorlat tapasztalatait is be kell építeni a könyvbe.

A rendszerváltozást követően megkezdődtek az új Nemzeti Alaptanterv kialakításának munkálatai. A korábban megszokott gyakorlat az volt, hogy tankönyvet írni csak kész, kidolgozott tantervhez lehet. A kiadók és a szerzők várakozó álláspontra helyezkedtek: a Nemzeti Alaptantervnek elvileg fel kell váltania a régi tanterveket, így a régihez új tankönyveket írni már nem volt érdemes.

A tapasztalt, sikeres tankönyvszerzők a fentiek mellett azért is kívártak, mert a szerzői munka elismerésében is változásokat helyeztek kilátásba. A korábbi szerzői honoráriumrendelet valóban méltatlanul alacsony fizethető díjakat állapított meg.

A Tankönyvkiadó vállalat maga is bizonytalan helyzetbe került, nem láthatta világosan a perspektívákat: marad-e álla-

mi vállalat, megmarad-e a tankönyvkiadás költségvetési finanszírozása, lesz-e piaci ára a tankönyvnek, hogyan alakul a tankönyvterjesztés, milyen arányban preferálják az alakuló új tankönyvkiadókat, történik-e „profitlisztítás”: átcsoportosítják-e témakörönként más kiadóhoz a Tankönyvkiadó gondozásában korábban már megjelent tankönyveket, valamint a munkatársak között személyi, egzisztenciális bizonytalanság is létezett.

Az iskolák is új tanterveket, irányelveket vártak, átalakulási terveket fontolgattak és részükről sem jelentkezett jelentősebb igény új tankönyvekre.

1992 őszétől a helyzet kezdett megváltozni: a Nemzeti Alaptanterv nem készült

*Megoldást jelenthetett volna a kiadók forgóalap-feltöltése, illetve kedvezményes hitelhez juttatásuk, vagy pedig annak biztosítása, hogy az iskolák valódi megrendelők legyenek: a közölt tankönyvpéldányszámot vegyék át és fizessék ki. Sem a forgóalapok feltöltésére, sem hitelkedvezmény adására nem került sor, és gyakran előfordult, hogy az iskolák nem vették át a nekik kiküldött tankönyvek egy részét.*

el és az vált egyre nyilvánvalóbbá, hogy csak tantervi irányelveket, kereteket fog tartalmazni. Ugyanakkor az új közoktatási törvény készítése egyre előrehaladottabb állapotba került, alapelvei publikussá váltak, és maguk az iskolák kezdtek lépni: mind több új típusú iskola szerveződött, ahol saját tanterveket

dolgoztak ki, amelyekhez határozott tankönyvigények is kapcsolódtak. Megváltozott a gazdasági környezet is: a tankönyv 1993. január 1-jétől szabadáras lett, és az új tanévre egy csapásra több mint 40 kiadó kínálatában jelentek meg tankönyvek. A tankönyvgyártás finanszírozása is átalakult: a saját tőkével, forgóeszközzel általában nem rendelkező tankönyvkiadók kormánygaranciájú hitelt vehettek fel a gyártáshoz. Az állami költségvetésben meglévő tankönyvtámogatást fogyasztói ártámogatássá alakították: a költségvetési összeg a tankönyvek árának mintegy 40 százalékát fedezte, a többi a közvetlen fogyasztó (a tanuló gondviselője, illetve különböző arányban az egyes települések önkormányzatai) állták. A költségvetési ártámo-

gatás csak azokra a tankönyvekre volt alkalmazható, amelyek a minisztérium hivatalos tankönyvlistáján szerepeltek. Ugyanakkor az 1993 nyarán elfogadott közoktatási törvény lehetővé tette más tankönyvek iskolai használatát, csak ezek a könyvek elvileg nem kaptak ártámogatást.

A fentiek következtében az 1993/94. tanévtől élénkülés tapasztalható a tankönyvfronton. A szóhasználat így jogos, mert igazi tankönyvpiacról még nem lehet beszélni és a változások sokszor kemény ütközésekkel, „fronthelyzetek” kialakulásával is járnak. A tankönyvellátás problémáit a következő kérdések köré csoportosíthattuk:

- milyen könyvek készüljenek;
- mennyi legyen ezek példányszáma;
- miből történjen a gyártás finanszírozása;
- milyen módon jut el a tankönyv a fogyasztóhoz?

A tankönyvvé nyilvánítás rendszere nem alakult ki, minden közismereti tankönyvet a művelődési és közoktatási miniszter engedélyezett. A szempontrendszert, a javaslattevő bizottság összetételét és működési rendjét még nem rögzítették, bár nagy szükség lett volna erre is s az akkor érvényes tankönyvlisták felülvizsgálatára is.

A készíthető tankönyvek példányszámát a kiadók alulról limitálták. Ennek egyik oka a forgótöke hiánya, a másik a tankönyvmegrendelés módjában keresendő: az iskolák kiválasztották tantárgyanként és osztályonként azokat a tankönyveket, amelyeket használni akartak. A kiadók ezekre a könyvekre példányszám-megrendelést vártak. Viszont a könyveket tudvalévőleg nem az iskola vette meg, hanem a tanuló, akinek szándéka, fizetőképessége csak valószínűsíthető volt. A túlgyártás, a nagy visszáru tönkretelhetett volna az anyagilag gyengén álló kiadókat, ezért vagy minimális arányban fogadtak el visszárut (így viszont az iskola rendelt az alsó határra), vagy eredendően keveset gyártottak. A tankönyvek nagy többsége akkor sem tartós tankönyv volt, kötése-borítója – és gyakran a könyv munkatankönyv jellege – miatt is egy tanévi használatra készültek a kiadványok. Így tanév

elején kisebb-nagyobb mértékű hiányok voltak ennél a rendszernél. Megoldást jelenthetett volna a kiadók forgóalap-feltöltése, illetve kedvezményes hitelhez jutásuk, vagy pedig annak biztosítása, hogy az iskolák valódi megrendelők legyenek: a közölt tankönyvpéldányszámot vegyék át és fizessék ki. Sem a forgóalapok feltöltésére, sem hitelkedvezmény adására nem került sor, és gyakran előfordult, hogy az iskolák nem vették át a nekik kiküldött tankönyvek egy részét.

A tankönyvgyártásnak a kívánatosnál nagyobb részét a nyomdai költségek tették ki, aminek az a magyarázata, hogy az új tankönyvek aránya és példányszáma kicsi, így alacsony a fejlesztési költséghányad, aminek egyébként sem volt meg a fedezete a relatíve alacsony tankönyvárak miatt. A nyomdai költségek elég jól kiszámíthatók, így a kiadók meg tudták adni a hiteligényüket és a könyvek eladása után általában tudtak törleszteni. Viszont a hitelfelvételhez fedezettel többnyire nem rendelkeztek, ezért a hitelekhez kormánygaranciára volt szükség. Nem elhanyagolható tényező, hogy a kiadók a hitelekhez kamatkedvezményt nem kaptak, így a magas kamatköltségeket kénytelenek voltak beépíteni az árakba. A nagyobb arányú fejlesztések költségigénye kevésbé jól prognosztizálható, a visszatérülés is bizonytalanabb, ezért ezt csak megfelelő forgóalappal, fejlesztési pályázatokkal, illetve hosszabb távú hitelekkel lehetett volna finanszírozni. Következésképpen a jól tervezett és kivitelezett fejlesztések üteme lassú volt.

A tankönyvterjesztés évtizedekig érvényes rendszere (két állami könyvterjesztő látta el az országot) 1991-től megszűnt. A Tankönyvkiadó vállalat a minisztériummal közösen pályázatot írt ki a tankönyvterjesztésre, amit 1992-ben öt Piért vállalat nyert el. Ezek a cégek Győr, Pécs, Szeged, Miskolc, Budapest székhellyel lefedték az országot és felajánlották terjesztői szolgálataikat a többi tankönyvkiadónak is. A „kis” kiadók általában ezzel nem éltek, kiadványaikat többnyire postai úton juttatták el az iskolákba. A rövidesen önállóvá vált 5 tankönyvterjesztő nagykereskedővel kö-

tött terjesztési szerződést a Nemzeti Tankönyvkiadó, a Műszaki Könyvkiadó és egy kiskiadó. A nagykereskedő cégek közvetlenül az iskolákkal álltak kapcsolatban, szerződést kötöttek a tankönyvek iskolai árusítására. A többi, mintegy 40 kiadó saját maga oldotta meg a tankönyvei terjesztését. Nem volt problémamentes ez a mód: nem mindig történtek pontosan a szállítások, viták voltak a kereskedelmi aktus egyes résztvevőinek díjazása körül, a pénzforgalom nem volt zavarmentes. A postai szállítás is a volumen növekedésével egyre több problémát hozott felszínre.

Az 1994/95. tanévre már több mint 60 kiadó könyvei szerepeltek a tankönyvlistán, tehát a régi Tankönyvkiadó monopóliuma elvileg megszűnt. Gyakorlatilag viszont az a helyzet, hogy az 1993/94. tanévre az iskolák közismereti tankönyveinek mintegy háromnegyede a Nemzeti Tankönyvkiadótól származott. Bár a Nemzeti Tankönyvkiadó az 1994/95. tanévre 100-nál több új tankönyvet készített (az erre a tanévre szóló hivatalos tankönyvlistára ennyi könyve került fel), az új könyvek aránya nem érte el a 10 százalékot. Mindez azt is jelenthetné, hogy legalább 10 év kellene ahhoz, hogy kicserélődjön a kiadó teljes kínálata. Véltetően ez is az egyik magyarázata annak, hogy már erre a tanévre a minisztérium a tankönyvvé minősítés mércéjét a korábbiánál alacsonyabban állapította meg, így nagyszámú új könyv került a tankönyvlistákra és ismét ugrásszerűen megnőtt a „tankönyves” kiadók száma is. Alapvetően 1993-tól kezdődően az új tankönyvkiadók közül egyesek szokatlan, direkt marketing módszereket kezdtek alkalmazni, amelyeknek lényege az volt, hogy a tankönyvek megrendelőit igyekeztek anyagilag érdekeltté tenni tankönyveik kiválasztásában. Megnyilvánult ez például az úgynevezett tanári jutalék jelentős differenciálódásában (a korábbi 4 százalék helyett megjelentek a 8–12 százalékos, sőt 15 százalékos jutalékok), valamint a „legnagyobb megrendelők” kiemelt elismerésében (ajándék külföldi utak, pedagógusok megvendéglése, pénz-visszatérítési akciók stb.). Történtek próbálkozá-

sok a tankönyvvé minősítés befolyásolására is, mind a saját tankönyv pozitív minősítésének elérésére, mind a konkurens kiadó könyvének kiszorítása irányában. A tankönyvterjesztés terén is egyre markánsabb érdeellentétek kerültek felszínre: a Nemzeti Tankönyvkiadó 1994–95-re kialakította és lényegében saját befolyása alá vonta az öt terjesztő cégből álló országos hálózatot, valamint a működését szabályoztá, alapvetően zökkenőmentessé tette, a tankönyvkiadók többsége viszont nem csatlakozott ehhez a hálózathoz. A távolmaradásnak lényegében két oka volt: a tankönyvkiadást elkezdő kiadók többsége a Nemzeti Tankönyvkiadót legyőzendő ellenfélnek tartotta és a hálózathoz való csatlakozásból eredően negatív diszkriminációtól tartott annak ellenére, hogy a Nemzeti Tankönyvkiadó a terjesztő hálózatot különválasztotta a tankönyvmegrendeléseket indukáló megyei tankönyvreferensi hálózattól. A másik ok éppen ebben vélhető: egyes kiadók a tankönyvrendelést is befolyásoló marketing munkát vártak el a terjesztőiktől, akik ezt erőteljesen (néha erőszakosan) meg is tették.

A tankönyves kiadók között a viták rendszeressé és publikussá is váltak, annak ellenére, hogy két, elvileg érdekegyeztető funkciókkal is rendelkező tankönyves szervezet (a Tanosz és a Tankönyves Vállalkozók Testülete) fórumot kínált az ellentétek megoldására. Igazából viszont az oktatásirányítás, valamint az iskolafenntartók állásfoglalásai és intézkedései orvosolhatták volna a gondokat, ha behatárolják a tankönyvkiadók részéről az iskolákban-iskolákkal folytatható tankönyvmarketinget, a tankönyvellátásból az iskolákra háruló feladatokat és ezek díjazásának mértékét, rendezik és kiszámíthatóvá teszik a tankönyvvé minősítés rendjét, a tankönyves szervezeteknek ajánlott feladatokat, jogokat-kötelességeket fogalmazznak meg. Az évek múlásával egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a tankönyvpiac változásai miatt, annak konszolidálása céljából szükség van átfogóbb állami szabályozásra. Különböző irányokból érkező ösztönzések (iskolák, kiadók, média) hatására a kilencvenes évek

végén elkezdődtek a munkálatok egy tankönyvtörvény kialakítására. Hosszas viták, megkésett egyeztetési kísérletek után a Parlament elé került a tervezet és azt 2001. május 29-én a törvényhozó testület szótöbbséggel elfogadta, annak ellenére, hogy alapvető kifogások hozhatók fel a törvényben foglaltakkal szemben. Ezek közül nézzük a fontosabbakat.

A törvény első része (1–8. §.) a tankönyvpiac általános jellemzőit taglalja. Feltűnően hiányosan és egyes esetekben törvénybe nem illő módon részletezően. A tankönyvpiac alapvetően a közoktatási tankönyvellátást hivatott megvalósítani. Ennek megkerülhetetlen részei, fázisai vannak, kezdve a tankönyvötlet keletkezésétől annak gondozásán át a tankönyvvé minősítés, a finanszírozás, a kivitelezés kérdéseinek, valamint a tankönyvterjesztés problémáinak tisztázásáig.

A törvény nem ad iránymutatást a kiadók, illetve az oktatásirányítás szerepéről, feladatairól a tankönyvötletek tekintetében, nevezetesen hogyan biztosítható az, hogy minden területre legyen megfelelő tankönyv

(pályáztat a minisztérium, vagy a kiadók gazdasági motívumai-e a meghatározók).

Nem esik szó a tankönyvpiac majd egy évtizede történt újraindulása óta működő pénzügyi rendszerről, a tankönyvgyártás céljából felvehető, összességében milliárdos nagyságrendű kormánygaranciális hitelekről.

Egyetlen szó sincs az általánosnak nevezett részben a tankönyvterjesztésről: van-e ezen a területen a jelen helyzethez hasonlóan az iskoláknak feladatuk, hogyan küszöbölhető ki a tankönyvterjesztésben meghonosodott árdragító hatású lánckereskedelem, ami egyúttal a korrupció melegágya is.

Nem esik említés a tankönyvellátás speciális területeiről, úgymint a sok szempontból kiemelt jelentőségű nemzetiségi és gyógypedagógiai tankönyvellátásról.

Szól ugyanakkor a törvény olyan perifériális területekről, amelyek legfeljebb a törvény végrehajtásáról intézkedő miniszteri rendeletbe, utasításokba valók. Így: Érthetetlen, hogy miért kerül külön kihangsúlyozásra a tartós tankönyv problematikája, hiszen még maga a fogalom sem tisztázott, nevezetesen: a tartós minősítés mennyiben jelent tartalmi, mennyiben könyvészeti kategóriát és a magántulajdonban lévő tankönyvek esetén hogyan kezelhető a dolog pénzügyi része, illetve a szabad tankönyvválasztás esetén,

amiről az oktatási törvény jelenleg intézkedik, hogyan biztosítható, hogy a tartósan minősített tankönyvet a következő tanévben is felhasználják.

Ugyancsak teljesen felesleges, törvénybe nem illő a tankönyvkiadás hangsúlyozása. Korrekt keretek között ez jelenleg megoldhatatlan: a kerettantervi változások mi-

*Ha a kipróbálás eredményeit általánosíthatóvá akarjuk tenni, akkor egy legalább húsz elemű reprezentatív mintán, azaz húsz iskolai osztályon kell elvégezni a kísérletet. Ez ezer könyv esetén legalább húszezer kísérleti osztályt jelent! Ma Magyarországon jelenleg mintegy ötezer iskola működik. Egy tankönyvkísérletet egy egész tanéven keresztül kell folytatni. Ki meri vállalni azt, hogy tankönyvkísérleti terepasztallá váljon az ország?*

att a következő években évente több száz új tankönyv megjelenése kívánatos, de a tankönyvkiadók jelenlegi aktivitását tekintve akár az ezret is meghaladhatja az évente tankönyvi minősítésre kerülő könyvek száma. Számoljunk: ha a kipróbálás eredményeit általánosíthatóvá akarjuk tenni, akkor egy legalább húsz elemű reprezentatív mintán, azaz húsz iskolai osztályon kell elvégezni a kísérletet. Ez ezer könyv esetén legalább húszezer kísérleti osztályt jelent! Ma Magyarországon jelenleg mintegy ötezer iskola működik. Egy tankönyvkísérletet egy egész tanéven keresztül kell folytatni. Ki meri vállalni azt, hogy tankönyvkísérleti terepasztallá váljon az ország?

A tartós tankönyv, illetve a kikísérletezett tankönyv kivételezésre alapot adó kategóriát is jelent, amelybe bekerülve a kiadó előnyöket élvezhet, így mindent meg is tesz azért, hogy könyve eljusson a kivételezettek közé. Az elbírálás pedig a jelenlegi gyakorlathoz hasonlóan nem lesz mentes a szubjektív elemektől. Ilyen kategória még a törvény szerint a műfajilag megfelelő, didaktikailag jó tankönyv mellett a tankönyvlistára kerülő tankönyv. A törvény szerint ugyanis a kettő nem ugyanaz, a tankönyvlistára kerülésért a kiadónak a didaktikailag jó tankönyvével is pályáznia kell. És valószínűleg áldoznia is kell erre. Mindez be fog kerülni a tankönyv árába.

A második rész, a törvénynek a köztestületről szóló része egyenesen egy rosszul sikerült adaptációja a természetes személyekből álló kamarát létrehozó törvénynek. A tankönyvkiadást és -forgalmazást általában csoportok végzik, esetenként száznál többen dolgoznak egy kiadóban vagy forgalmazónál. Már az is túl nehezen megemészthető, hogy miközben tankönyvpiacról beszélünk, egy zárt kör privilégiumává akarjuk tenni, köztestületi tagsághoz kötnénk a tankönyvkiadást és forgalmazást. Az meg egyszerűen elképzelhetetlen, hogy (a törvény állítása szerint) etikai vétségért kizárható legyen a köztestületből a piac egyik szereplője, azaz zárjon be a vállalat, hiszen csak köztestületi tag foglalkozhat tankönyvekkel. Mindez történjen egy olyan köztestületi határozat alapján, amelyben minden tag egy szavazattal rendelkezik, a milliárdos pénzforgalmú nagyvállalat ugyanúgy,

mint az egy tankönyvet kiadó egyéni vállalkozó.

A köztestület létrehozásában, működésében a törvény szerint meghatározó szerepe lenne az Oktatási Minisztériumnak, amely a köztestület törvényességi felügyeletét is ellátja, valamint „ellenőrzi a tankönyvkiadást és forgalmazást” (31. §).

A törvénynek ez a második része is – az elsőhöz hasonlóan – eklektikus szerkesztésű. Törvénybe nem illően részletez bizonyos dolgokat, mint például a köztestület egyes, saját belső döntéseivel meghozható működési szabályait, de nem esik szó például egy köztestületi tagságtól joggal várható érdekvédelmi funkciókról.

Mindezek alapján a törvényt nem tartom jónak. Szükségét érezném viszont annak, hogy az oktatásirányítás tegyen valamit azért, hogy az évekig fejlődő tankönyvpiacra megszűnjenek a jelenleg is tapasztalható visszas jelenségek, amelyek mind a tankönyvjóváhagyáshoz, mind egyes tankönyvkiadók reklámhadjárataihoz, mind pedig az oktatási minisztériumi intézkedésekhez és tervekhez kapcsolódnak.

Közhely ma már a tudás felértékelődésére hivatkozni, tudjuk, hogy minden emberi érték forrása a tudás. Az iskolai oktatással közvetlen kapcsolatban áll a tudásszint, az oktatás hatékonysága pedig nem kis mértékben a tankönyvektől függ. Elinult hazánkban is a tankönyvek megújulása, ezt elősegíteni nemcsak a tankönyvkiadók ügye, nagyobb figyelmet érdemel mind az elmélet, mind a gyakorlat szakemberei részéről.

*Ábrahám István*

## A „húszak”

Az NKÖM Közművelődési Főosztálya általános és részletes szakfelügyeleti vizsgálatának 2000 tavaszán hatvanhat olyan település volt a célcsoportja, ahol az önkormányzat általános művelődési központok fenntartásával – vagy azzal is – kíván eleget tenni a közmű-

velődési feladatellátással kapcsolatos kötelezettségeinek. (1) Novemberben és decemberben hónap folyamán az úgynevezett „húszak” kerültek górcső alá, pontosabban azok a települések, amelyek általános művelődési központjait 1981–1985 között „kiemelt kísérleti” státusszal ruházták fel.

Az első vizsgálat tapasztalatait a jegyzőkönyvek mellett feljegyzés (2) és összegző tanulmány (3) rögzíti. E mostani dolgozat nem az említett összegzés mintájára készült s annak adatbázisát kiegészíteni hivatott dokumentum, bár az elemzés kiindulópontja azonos: nem azt akarjuk megmondani, jobb-e a közművelődési feladatellátás helyzete az általános művelődési központokban vagy rosszabb a más típusú közművelődési intézmények teljesítményéhez képest, hanem annak megállapítása, hogy önmagában az intézménytípusban objektíve benne rejlő lehetőségek felszínre tudtak-e kerülni, következésképpen a település egy új minőségű szolgáltatással vagy csak egy új típusú szervezettel gazdagodott. A hús (4) intézmény tapasztalatainak közreadása csak az egyik összetevő, mondhatjuk, ürügy.

Szándékunk ennél több. Az előzmények bemutatásával összefüggésében kívánjuk láttatni, hogy a magyar társadalom egyetlen alulról építkező, a társadalomban megfogalmazódott integrációs gondolat eredményeként létrejött intézményrendszere – mely mögött kétségtelenül ott feszültek az iskola funkciózavarai, valamint a Közművelődési törvény tartalma (1974. évi) és a megvalósíthatóság elégtelen körülményei közötti ellentmondás problémái is – milyen támogató és fékező erők közepette kell hogy megvívja kisebb-nagyobb harcait a jogszabályonként változó megítélés alá eső funkciói teljesítése s ezáltal a vonzáskörzetébe tartozó emberek művelődési alapellátása érdekében.

A „húszak”-ról a nyolcvanas évek közepén készített három tanulmány felhasználásával pedig – az egyik öt éves működésük tapasztalatait összegzi (5), a másik egy általános helyzetképet vázol fel az intézmények beszámolóí és vezetői által kitöltött kérdőívek összevetésével (6), a harmadik az ÁMK akkori fejlesztési koncepcióját terjeszti elő (7) – nemcsak közelebb kerülünk az intézmények működési jellemzőit, sajátosságait befolyásoló okok megismeréséhez, hanem – összevetve azokat a mai körülményekkel és az intézmények működését alapvetően meghatározó, an-

nak törvényességi keretet adó jogszabályi háttérrel – stratégiai jellegű tennivalók megfogalmazásáig is eljutunk.

### Új szervezet, új minőségű szolgáltatás

A hetvenes évek elejétől a művelődési alapellátó intézmények összevonásával, integrációjával igen gyors ütemben alakultak meg a településeken a komplex intézmények a helyi hatalom, olykor közakarat döntése eredményeként.

A létrejöttükben több forrásból táplálkozó, feltételrendszerükben egymástól hangsúlyosan eltérő s elnevezésükben is különbözhető intézmények mindegyikében ott volt a közös szándék, az innovatív gondolat. A közoktatás és a közművelődési rendszer működési problémái, a fejlődést akadályozó elavult elemeik, a változást nehezítő tradicionálishoz való ragaszkodás egyik lehetséges alternatívájaként jelentek meg. Egyszerre munkált bennük – mint az 1984-ben készült Országos Pedagógiai Intézet (továbbiakban OPI) tanulmányában (8) olvashatjuk – a létező működés meghaladásának a centralizáció irányába mutató modellje, valamint egy decentralizáló modell, mely a művelődés intézményét a helyi közösség terévé próbálta alakítani.

A tapasztalatok azt mutatták, hogy végül is a helyi értelmezés volt az oka az egyes megyékben, településeken az intézménytípus támogatásának vagy a vele szemben kialakuló ellenző magatartásnak. Az is tény, hogy a vélemény gyakori, igen szűk időintervallumon belüli változásához elég volt egy-egy személycsere a tanácsi vezetésben, a megyei pedagógiai intézetben, illetve a megyei művelődési központban. De ugyanígy kitapinthatók a központi oktatáspolitikai ritmusváltásai is, s tagadhatatlan ösztönző elem az innovatív cselekvésért vagy akár ennek szándékáért a fejlesztési forrásokhoz jutás, illetve az ÁMK elemi működéséhez szükséges támogatás reménye.

Ténynek tekinthetjük az általános művelődési központok létét, ugyanúgy, mint magának az ÁMK egészének innovatív jellegét, függetlenül a különböző innová-

ciós motívumok értékétől és relevanciájától. Ha a megállapítás második részének érvényességében nem is mindenki osztja a véleményünket, azt azonban a kételkedők tábora is elismeri, hogy ez az intézmény védőernyőt tartott többféle művelődési-pedagógiai innováció, innovatív törekvés, innovatív szakember fölé. (9)

Kevés olyan intézményrendszere van a magyar oktatás- és művelődéspolitikának, melynek értéke az egyes intézmények környezetük által meghatározott egységében rejlik.

Milyen innovatív-alternatív-kísérleti értelmezésben határozhatjuk meg az ÁMK lényegét?

Az első válaszban az ÁMK lényegeként működésének integrált voltát, integrált komplex jellegét nevezhetjük meg. Az integrált kifejezésen itt azt kell érteni, hogy az adott helyi társadalom alapellátó intézményei integrált szervezetben oldják meg feladataikat, s ez a szervezet rugalmasabban tudja követni a feladatok teljesítésének kiszolgálását.

A másik választ a látogatók felől fogalmazhatjuk meg – belül maradván a pedagógiai innováció keretén –, miszerint az ÁMK lényege a helyi társadalom művelődési folyamatait egységbe fogó működés. Mint ilyen, tagadja a művelődési folyamatok intézményenkénti, generációkenti tagolásának abszolút érvényét és a folyamatok közötti átjárhatóságot valósít meg.

A harmadik válasz szerint az ÁMK markánsabban környezetfüggő központja a helyi társadalom művelődési folyamatainak, mint a hagyományosan tagolt helyi művelődési ellátó hálózat. Az Országos Pedagógiai Intézet Iskolakutatási és Fejlesztési Központjában széles empirikus megközelítéssel három megjelenési formát sikerült elkülöníteni: a helyi jellegű művelődés tartalmában, a személyesség – az intézmény képes odafigyelni az egyes személyek szükségleteinek, igényeinek sajátosságaira – és a megrendelhetőség – a látogatóknak módjában áll nemcsak véleményt nyilvánítani, de igénybejelentőként is megnyilvánulni s ellenőrizni. (10)

Nem von le semmit az intézmény értékéből, hogy ezek a lényegi jegyek feltalálhatók rajta kívül is.

### A „húszak” 1981–1985 között

Az oktatási-művelődési kormányzat támogatást tartózkodással váltogató ingamozgásai hozták létre a „húszak”-at: az általános művelődési központok azon csoportját, melyek 1981 és 1985 között az etalon szerepét lettek volna (voltak) hivatottak betölteni. A csoport tagjait a megyei szakigazgatás javaslata alapján választották ki a Művelődési Minisztérium és az úgynevezett Tárcaközi Koordinációs Bizottsága közreműködésével. (11) (1. táblázat)

Annak ellenére, hogy minden megyében létrehozta már „komplex” intézményt, öt megye nem jelenik meg a csoportban; hat megyéből két-két, nyolcból pedig egy-egy szerepel a „mintában”. A településtípusonkénti megoszlásból sem lehet általánosítható következtetéseket levonni, ugyanis nem reprezentálja az intézmények számát és megoszlását ebben a vonatkozásban. Akár meglepőnek is tűnhet, hogy csak 54 százalék tartozik 3000 alatti lakosú községek közé, 40 százalék pedig városi/városrészi intézmény, holott az általános művelődési központok 75 százaléka falvakban működik, s különösen így volt ez a nyolcvanas években.

A kiválasztásnak nem voltak egységes szempontjai; a csoport a beletartozó ÁMK-k teljesítményét tekintve mindig is heterogén volt (8–10 határozottan innovatív, 5–6 egészséges aktív, 3–4 korán lemorzsolódó). A „húszak”-nak kísérleti körülményeket ígértek és feladatokat, mely egyfelől mindegyikőjüktől érvényes modellek kísérletszerű kikristályosítását várta volna, másfelől elmélyült akciókutatást egy-egy sajátos témában. (12)

A várt-ígért szellemi és anyagi segítség hol késlekedett, hol elmaradt, nem volt felkészült kutatóbázis, mely a feladatot menedzselte volna. Volt azért egy igen fontos támogatás: saját struktúrájuk legitimitást kapott. Hamarabb jutottak az Országos Közoktatási Tanács támogatásához és egyéb



megye	település	lakosság	alapítás éve
Bács-Kiskun	<i>Kecel</i> *	8833	1981
Baranya	Dobsza	658	1977
	Pécs-Apáczai	161018	1981
Békés	Csorvás	5855	1971
	Mezőhegyes	6519	1982
Fejér	<i>Martonvásár</i>	4895	1981
Hajdú-Bihar	<i>Debrecen-Újkert</i>	208449	1979
	Földes	4529	1980
Heves	Besenyőtelek	2962	1974
	Sarud	1354	1975
Komárom	<i>Esztergom</i>	28268	1982
	<i>Bakonyszombathely</i>	160	1980
Pest	Halásztelek	6249	1980
Somogy	<i>Mernye</i>	1548	1976
Szabolcs	<i>Vaja</i>	3595	1981
Tolna	<i>Kölesd</i>	1535	1974
	Tengelic	2470	1976
Vas	<i>Horvátzsidány</i>	854	1982
Veszprém	Mezőlak	1100	1977
Zala	<i>Kehidakustyán</i>	1100	1981

1. táblázat A „húszak” területi és településtípusonkénti megoszlása. (\*A dőlt betűvel szedett településeken már megszűntették az ÁMK-t.)

forrásokhoz; a Népművelési Intézet (az MMI elődje) Oktatási Osztálya folyamatosan és lelkesen szervezett továbbképzései támogatták az intézményvezetők és legkövetlenebb munkatársaik látókörét, s a szakértők közvetlen szellemi segítségét is adtak. A „húszak” összefüggéseinek csiszolódott az „ÁMK-ideológia”, erősödött a mozgalom innovatív tudata. De nem volt kísérlet.

A Minisztérium végül az elnevezést cserélte le: kiemelt-kiszemelt intézményeknek nevezte őket a ciklus végén 1985-ben. A kiemelt mivolthoz tulajdonított funkció: az intézmények tapasztalatai szolgáljanak indukciós bázisul a továbbfejlesztésről vagy éppen a tovább nem fejlesztésről szóló politikai döntéseknek. Ezek a döntések részben megszülettek, részben csak vita tárgyai maradtak. (13)

A „húszak” önértékelését a már említett tanulmány rögzíti, s tapasztalataikat öszszegzi az „Általános Művelődési Központok Magyarországon (1981–1984)” című kiadvány.

Ezt az időpontot nem tekinthetjük korszakhatárnak az általános művelődési központok történetében, hiszen a kijelölt intézmények szerves fejlődésük más-más szakaszában érték meg az – elsősorban bizonyos jogszabályok alól felmentést hozó

– döntést. Ilyen értelemben nem alkalmas az 1981 előtti állapot a közös „etalon” szerepére, amihez viszonyítottan megítélhetők volna a „húszak” kiemelt státusza eredményezte állapotot. Számunkra most nem is ez fontos, hanem az informatív jelleg, az, hogy tájékoztatnak a magyar társadalom intézményi fejlődésének szerves következményeként létrejött intézménytípus egy kiválasztott csoportja akkori fejlettségi szintjéről, s a konkrét helyzetet túlmutató, a kulturális élet egészére jellemző és a mostani szakfelügyeleti vizsgálat következtetéseinek szempontjából nélkülözhetetlen ismerethez juttatnak, kiindulópontot adnak a következtetések levonásához s viszonyítási alapul szolgálnak.

### Fejlesztési koncepció

„Az ÁMK a művelődés helyi erőinek szervezett szövetsége” – olvashatjuk az OPI Általános Művelődési Központok Koordinációs Bizottsága (14) által 1985 áprilisában készített Előterjesztésben. Az eddigiekben megtett út elemző bemutatásán túl a *Vészi János és Trencsényi László* által készített anyag az intézménytípus fejlesztési koncepcióját is tartalmazza, éppen a fentiekben ismertetett következtetésekből kiindulva. (15)

Felfogásuk szerint akkor fejlődik az ÁMK jó irányba, ha benne az intézményegységek sajátos funkciója közül egyik sem kerül a másik rovására előnyös helyzetbe, hanem erősítik egymást. Így a jól működő ÁMK már a kezdetben sem a tagintézmények összessége, hanem több annál: új minőség, új intézménytípus. A továbbfejlesztés minden összetevő elemét az új intézmény születésének alárendelve az alábbiak szerint fogalmazták meg:

- kísérletező szabadság s kellő idő a tapasztalatokhoz;

- rugalmas vezetési és irányítási struktúra kialakításának lehetősége, a társadalmi vezetés nagyobb fokú beleszólása;

- vegyes típusú munkakörök kialakítása, új típusú szakemberek felsőfokú képzésének tervezése;

- az ÁMK-ban dolgozó és az igazgatásban, módszertanban velük kapcsolatban álló szakemberek szisztematikus, az intézménytípus kívánalmainak, lehetőségeinek megfelelő kiaknázására képesítő továbbképzése;

- komplex felügyeleti modell kidolgozása, az intézmény tartalmi tevékenységének, szervezeti kérdéseinek, üzemeltetésüknek és gazdálkodásuknak egységben szerveződő vizsgálata;

- a sportszervezetek részleges vagy teljes integrációja;

- annak a felfogásnak erősítése, miszerint az ÁMK természetes tere a különböző nevelési-művelődési és szociális, közösségi célokat megvalósító zárt vagy nyitott kereteket kínáló formációknak;

- az alkalmazkodóképesség elvének mindenkori érvényesítése az új intézmények tervezésekor: több funkcióra alkalmas adó térkialakítás, mobil bútorzat stb.;

- központi médiatárak, az intézményt és lakókeretét közvetlenül szolgálni képes helyi stúdiók létesítése;

- az intézmények eredetiségét, helyi jellegét megőrző intenzív fejlesztés;

- az ÁMK jogi, szakmai rendezése, intézményi státuszának egyértelmű elfogadtatása.

A felvázolt fejlődési-fejlesztési elgondolás valóra váltását az ÁMK-kért felelős valamennyi főhatóság és központi intéz-

mény közös feladatuként jelölte meg a koncepció, s az egyetemleges felelősségvállalás koordináltságának azonnali kialakítását rögzítette. Ebben az OPI vállalta a kezdeményező szerepet a Tárcaközi Munkabizottság (TKB) megalakításával, majd működésének korszerűsítésével és intenzívebbé tételével.

Egy tárcaközi együttműködés keretében kibontakozó fejlesztés stratégiájaként olyan megoldást tartottak célszerűnek, melyben az innovatív helyi fejlesztések erősödnek fel, nyernek támogatást és ezek a centrumok gyakorolnak túlerőt a régiókban.

A stratégia megoldását egy háromlépcsős támogatás kialakításában látták: a kiemelt mintaintézmények képeznek a belső kört, majd az emelt szerepkörűek, s a harmadikba beleférne az ÁMK egésze. Ez a hármas a központi támogatás koncentrikus köreit is jelzi, ugyanakkor a többközpontú – bár jól koordinált – fejlesztéssel számol, ideértve a TKB-ban érintett főhatóságok mellett a regionális központokat is, sőt, az ÁMK-munkaközösségek fejlesztő aktivitását is.

### „Földközelen”

A fejlesztési elképzelések nagy része papíron maradt, kisebb hányada pedig nem egészen a lértaknak megfelelően valósult meg. (16) Valójában – a bemutatott törekvéseken és néhány OPI-kutatáson túl – nem volt „gazdája” ennek a sokszínű, elemeiben igen jellegzetes egyedi vonásokat hordozó intézményfajtának.

A központi művelődésirányítás magatartása inkább kiváronak, taktikázónak minősíthető, mint szabályzó, ugyanis nem voltak valóságos eszközei az elvi szinten sem kellő mélységig megfogalmazott egységes művelődésirányításhoz. Célja kimondatlanul is megmaradt „a feszültségeket az elfogadhatóság határain belül tartani” szinten.

A megyei művelődésirányítás sem tett lényegesen többet, mint hogy adminisztratív kérdésként kezelte a problémákat. Először nem is látott gondot az oktatási-kulturális intézmények összehívásával kapcsolatban, később időszakokként megváltoz-

tatta véleményét, majd a helyi döntésre hagyta az intézmények szervezését ott, ahol a feltételei adottak voltak. A szakmai intézetek – bár 1985-től feladatuk lett volna az ÁMK-k szakmai segítése – távol tartották magukat tőlük. Akadt egy-két munkatárs, aki betöltötte a neki szervezeti szinten kijelölt feladatokat, de inkább csak egyéni „akciókkal”. Sem a megyei művelődési központok, sem a megyei pedagógiai intézetek nem váltak az új intézménytípus mentoráivá. Néhány kivételtől eltekintve nem volt példa az intézmény tartalmi tevékenységének, szervezeti kérdéseinek, üzemeltetésüknek és gazdálkodásuknak egységben szerveződő vizsgálatára: a komplex felügyeleti modell kidolgozása nem történt meg.

A helyi irányításnak kezdetben akkor volt valóságos szerepe az ÁMK létesítésében, ha az beruházással járt. Ezen túl inkább csak „a lehető legkevésbé rosszul járni” taktikájával jellemezhető, ugyanis többletforráshoz jutni, pusztán azért, mert ÁMK alakul, egyáltalán nem lehetett. Így a több

funkcióra alkalmas átalakítás, a mobil berendezés általában csak az újonnan épült intézmények számára adatott meg, s ott sem mindig megfelelő mértékben.

A kutató, fejlesztő szakemberek számára ez az intézmény az önmegvalósulás és kommunikációs közeg volt. Törekvésük – az érintettekkel együtt – az volt, hogy beavatottak legyenek, s ha lehetőség nyílik, megvalósíthatják eszmei céljukat a legfontosabb ÁMK-s érték, a racionalitás jegyében. Törekvésük ellenére sem sikerült a programok, kutatások maradéktalan véghezvitele: jelentős hányaduk vagy félbemaradt, vagy el sem kezdődött. Különösen így volt ez a helyi kezdeményezésű fejlesztéseknél, ahol az in-

tézmény egy-egy munkatársa volt a programgazda és a költségkihatás is a helyieket terhelte.

Az ÁMK-s képzés sem az elképzelések szerint valósult meg. A róla szóló szak- és speciálkollégiumok, gyakorlatok csak kiegészítői voltak a tanár- és népművelő képzésnek, így speciális szakképzést sem adtak. Az Állami Bér és Munkaügyi Hivatal sem jegyezte be az „ÁMK-szak-alkalmazottat” önálló kulcsszámú munkakörnek. ÁMK-ban dolgozni nem jelentett – s ma sem jelent – külön szakmai identitást, de vannak ÁMK-ban dolgozó szakemberek. Onnan ismerhetők fel, hogy az ÁMK-szerű működés megkövetelte munkatevékenysé-

get többletmunkaként rájuk ruházódott többletként fogadták el a hagyományos szakmai szerepekhez képest. Legtöbbször – az e felfogás szerint jogos igény ellenére – nem kapnak külön munkájukért ellenszolgáltatást.

Ha az ÁMK jogi, szakmai rendezése és a működés rendelti háttérének alakulását is megnézzük, méginkább meggyőződhetünk arról, mi-

*A helyi irányításnak kezdetben akkor volt valóságos szerepe az ÁMK létesítésében, ha az beruházással járt. Ezen túl inkább csak „a lehető legkevésbé rosszul járni” taktikájával jellemezhető, ugyanis többletforráshoz jutni, pusztán azért, mert ÁMK alakul, egyáltalán nem lehetett. Így a több funkcióra alkalmas átalakítás, a mobil berendezés általában csak az újonnan épült intézmények számára adatott meg, s ott sem mindig megfelelő mértékben.*

ért nem lehet számonkérni a „húszak”-tól (s a többi ÁMK-tól sem) a valamikori „álmok” valóra váltását.

A 30/1986 MM rendelet a többcélú művelődési intézményt úgy definiálja, mint amely „a művelődési otthon és a nevelési-oktatási intézmény feladatait egységes intézményként látja el”, s csak az ilyen összetételű intézmény nyilváníthatik általános művelődési központnak. Ezzel harmonizál a 9/1989 MM rendelet, melyben a többcélú intézmény egyértelműen ÁMK-t jelent. Mind a két rendelet megfelel az intézmény működését először szabályozó – bár néven azt nem nevező – 118/1981 MM utasításban foglaltaknak, az ÁMK köztudatba átment, tartalmat is azonosító fogalomhasználatnak (17), s az ÁMK

működése elvi-elméleti alapvetésében megfogalmazottaknak is. (18)

Az általános művelődési központokat jelenleg a közoktatási törvény szabályozza. Az 1993 óta hatályos rendelkezés teljesen szemben áll az ÁMK eredeti és addigi működése jogszabályi háttérében deklarált elvekkel, így a szervezetépítés és működtetés addigi gyakorlatával is. Nemcsak fogalmi zűrzavart, de tartalmi különbséget jelentő fogalomzavart is okoztak rendelkezései. Az egységes intézményt felváltja benne „a szervezetileg és szakmai tekintetben önálló intézményegység” megnevezés, s a névhasználat akkor is jogszerű, ha nem tartalmaz közművelődési egységet a közoktatás mellett, sőt ez utóbbinak sem feltétlenül kell általános iskolának lennie.

Az „1998. Évi LXXXVI. törvény a miniszterek feladat- és hatáskörének változásáról, valamint az Ifjúság- és Sportminisztérium létrehozásával összefüggésben szükséges törvénymódosításokról” már ezt az irányvonalat erősíti. Tovább távolítja az ÁMK-fogalmat az eredetitől s a közművelődésben jelenleg is használatostól. Az „önálló” jelző megszüntetésével azt is egyértelművé teszi, hogy ezek az intézmények közoktatási célokat szolgálnak, s minden más oda integrált tevékenységnek is ezt kell szolgálnia.

Ebben a felfogásban manapság az „elisolálódott intézmény” s „az iskolának alárendelt közművelődési tevékenység” szakértői minősítés a legnagyobb dicsőretnek is értelmezhető.

### **A „húszak” egy szakfelügyeleti vizsgálat tükrében**

*Az ÁMK-t megszüntető önkormányzatok közművelődési helyzete*

Tíz település – Esztergom, Vaja, Martonvásár, Debrecen, Kehidakustyan, Mernye, Kecel, Kölesd, Horvátzsidány, Bakonyzombathely – önkormányzata szüntette meg integrált intézményét héttől tizenkilenc évig tartó működtetés után. (A sorrend az ÁMK-s lét időtartamát is mutatja.)

Hét közülük 1995-ig, illetve abban az évben fejezte be tevékenységét. Az ok hi-

vatalosan elsősorban gazdasági jellegű, ugyanakkor 80 százalékuk mögött bevalótlan is – részint vagy egészen – személyi ellentétek húzódnak meg. Az érdekellentétek az igazgató és a polgármester, valamint a tantestület és az önkormányzati testület között feszültek, s feloldásukra történt kísérlet a megszüntető határozattal. A „profiltisztítás”, az átláthatóbb tartalmi tevékenység három intézmény esetében szerepelt a kiváltó okok sorában.

A megszüntetett intézmények közművelődési feladatellátásával kapcsolatban csak egy településen – Mernyén – állapított meg az akkori szakfelügyeleti vizsgálat alapvető hiányosságokat. A többi kilenc ÁMK munkája hatékony volt, közülük hat intézmény – Bakonyzombathely, Debrecen-Újkert, Kecel, Kölesd, Martonvásár, Vaja – közművelődési tevékenysége mellett egyúttal modell értékű volt az adott nagyságrendű településen, illetve városrészen.

A meglévő hat helyi közművelődési rendelet mind igényel kiegészítést, kisebb-nagyobb mértékű átdolgozást. Horvátzsidány helyi rendelete például a segédanyag egyes fejezeteinek átmásolása, a martonvásáriban pedig nincs utalás a személyi és épületbeli feltételekre.

Közművelődési intézményt hét önkormányzat tart fent; Kölesden a kötelező feladatellátást közművelődési megállapodás keretében a helyi Közéleti Egyesület látja el. Martonvásáron a 30 négyzetméter alapterületű „Klubház” nem felel meg a közművelődési intézmény, illetve szintér kritériumának, a képviselő-testület szervezeti és működési szabályzata pedig nem tartalmazza a kötelező, de az önként vállalt feladatai között sem a közművelődésit. Kehidakustyanban „szüneteltetik” a közművelődést érintő jogszabályi kötelezettségeik teljesítését.

Az intézmények közül három – a horvátzsidányi, a mernyei és a vajai – semmilyen, a működéshez szükséges alapdokumentummal nem rendelkezik, nincs működési engedélyük. A martonvásári Klubháznak nem készült el az SZMSZ-e és nincs KSH által kiadott nyilvántartási száma.

Hat település önkormányzata hozott létre a művelődés kérdéskörével (is) foglalkozó

bizottságot. Közülük a három nagyvárosi – Esztergom, Debrecen, Kecel – működik tervszerűen s foglalkozik munkaterv szerint is a település közművelődési helyzetével. Kölesden a bizottság koordináló, feladatvállaló tevékenysége jó, az ellenőrzés, a beszámoltatás már hiányos. Ez utóbbi általánosságban is gyenge láncszem. Martonvásáron nyolc éve volt utoljára közművelődést átfogó, általános tárgyalás, de a másik négy településen is – Horvátzsidány, Kehidakustyán, Mernye, Vaja – csak egy-egy eseményhez kötötten, illetve munkajogi kérdések kapcsán vagy költségvetés készítésekor jelenik meg ez a terület.

Adatszolgáltatási, jelentési kötelezettségeiknek is inkább a városi önkormányzatok tesznek teljes körűen eleget.

Önálló költségvetési szerv mindössze az esztergomi és a debrecen-újkeri művelődési központ. A kehidakustyáni csak költségvetési tétel. Mernyén nem tudnak erről adatot szolgáltatni sem a Polgármesteri Hivatalban, sem a Művelődési Házban. Martonvásáron a Klubház vezetője tudta nélkül készül a költségvetés.

A pályázati lehetőségeket az önkormányzatok és az intézmények fele használja ki forrásbővítésre.

A feladatellátás intézményi feltétele kettő kivételével adott. Öt településen korszerű, impozáns, kiváló jelzővel illette a szakértő. A jó feltétellel rendelkezők között négy is van, amelyet nem vagy csak korlátozott időben vesznek igénybe – Horvátzsidányban, Kehidakustyánban, Mernyén és Vaján –, heti kilenc órában Horvátzsidányban s körülbelül 20 órában Vaján.

A tárgyi és a technikai feltételek gyengébbek az intézményinél. Kecelen újak, korszerűek, három intézményben teljesen elavultak, a többi helyen átlagos szinten szolgálják a rendezvényeket és a látogatókat.

A személyi és képesítési feltételek helyzete nem tér el az országos tapasztalattól. Hét intézménynek van főállású vezetője, közülük négy felsőfokú szakirányú képzettséggel rendelkezik, három pedig középfokú és nem is szakirányú végzettségű. Az utóbbiak közül kettő – Bakonyszombathely és Horvátzsidány – pályázat nélkül

kapták a vezetői tiszteletet. Vaján a féléllású szabadidőszerző egyetemet végzett muzeológus; a kölesdi Közéleti Egyesület vezetője agrármérnök, s a vezetőségi tagok között sincs népművelő.

Az intézmények közül kettőnek van szakmai követelményeknek megfelelő munkaterve – Esztergom, Debrecen-Újker –; Horvátzsidányban fellelhető egy a költségvetéssel összhangban nem lévő munkaterv, Kölesden pedig vázlatos rendezvénytervet készített az egyesület vezetősége. A munkaterv készítését az önkormányzatok nem hiányolják; az esztergomi városi művelődési központé például nincs elfogadva.

A tevékenység ellátásának mélységét és színvonalát az eddig megismertetett feltételek meghatározzák. Esztergom és Debrecen-Újker kivételével az általános művelődési központok megszüntetése után a közművelődési feladatellátás kimutathatóan visszaesett minőségében és számadatokat vizsgálva egyaránt. Kölesden, Mernyén, Vaján a megszüntetést követő néhány éven belül teljesen leépült a tevékenység, Kehidakustyánban egyet jelent az aerobically, illetve az óvodai és iskolai életben jelenik meg, Martonvásáron a közművelődést szolgáló infrastruktúra hiányos, s csak a könyvtár őrzi az ÁMK egészére jellemző nyitottságot és szolgáltató szemléletet. Kecelen a művelődési ház – a helyi rendezvények megfelelően (!) – nem szakmai centrum a településen, így nem is tartoznak feladatkörébe a városi rendezvények. Bakonyszombathely és Horvátzsidány második éve van ÁMK nélkül, így még nem lehetett megállapítani, hogy az intézmény megszüntetése vagy a közművelődési igazgatóhelyettes eltávolítása okozta a tevékenység intenzitásának jelentős csökkenését.

Mindezek megléte mellett természetesen vannak a közművelődési területhez köthető eredmények ezen a nyolc településen is: Martonvásár és Kecel nagyobb rendezvényei, gazdag szellemi, kulturális hagyományai, tevékeny civil szervezetei, Kölesden az Egyesület 2000-ben elkezdett közösségszervező, szolgáltató munkája, Vaján a változtatás, megújulás igénye, Kehidakustyánban az iskolai szabadidős

programoknak „kinyúlása” a szülők felé. A szakértők véleménye szerint azonban ezek elmaradnak a helyi lehetőségektől, nincsenek velük összhangban. Az ok a település vezetőinek gondolkodásmódjában rejlik, miszerint a népművelés, a művelődésszervezés mint szakma nem kapja meg az őt megillető helyet a helyi társadalom egészében, a közművelődés tudatformáló, életesélyt növelő, népszerűmegtartó erejét és szerepét nem veszik figyelembe.

Pedig igen sok példa van arra, hogy egy megfelelő szintű tárgyi, személyi és gazdasági feltételekkel rendelkező, a szakmai követelményeknek eleget tevő és a törvényességi kereteket fokozatosabban betartó művelődési intézmény, ha az önkormányzat településfejlesztési koncepciójában az általa betölteni hivatott szerepet megkapja, meg tudja sokszorozni a befektetett szellemi és anyagi energiákat.

#### *Az ÁMK-t megtartó önkormányzatok közművelődési helyzete*

A húsz közül tíz helyen az intézmény már 20–25 év óta folyamatosan működik: Besenyőtelek, Csorvás, Földes, Halásztelek, Mezőhegyes, Mezőlak, Nagydobsza, Pécs-Apáczai, Sarud, Tengelic. Egy kivételével – Nagydobsza – a nyolcvanas évek legismertebb intézményei ezek; azok az intézmények, ahol az integrált működés egy bizonyos szintre már eljutott, ahol a település(rész) közművelődési feladatellátása nemcsak megjelent az alapfeladatok sorában, hanem szerves egységet képezett az oktatási-nevelési célkitűzésekkel s az intézmény környezetfüggő működésének meghatározó, fejlesztő elemévé vált.

Időben is a legelsőek között alakultak: 1971–77 között hatan, a többi négy 1980–81-ben kezdte meg működését. Óvoda, általános iskola, napközi otthon, könyvtár, klubkönyvtár és művelődési ház voltak a jogelőd intézmények. A nagydobszaihoz két másik település, a földesi intézményhez egy társközség művelődési alapellátása is tartozott. Időközben az alapfeladatok módosulásokon mentek át: kiegészültek filmvetítési tevékenységgel, sportfeladatokkal – a kilencvenes évek közepétől alapfokú mű-

vészeti iskolák alakultak az intézmény részeként. A funkciók csökkenését elsősorban a mozik bezárása, a társközségek, illetve egy-egy intézményegység (óvoda, könyvtár) önállósodása jelentette. Nagydobsza elveszítette közművelődési fiókin tézményeit a kilencvenes évek közepére, s nem rendelkezik közművelődési intézményegységgel; a többi kilenc ÁMK alaptevékenységének része a közművelődési feladatok településszintű ellátása.

A helyi közművelődési rendeletet a tíz közül hét önkormányzat alkotta meg a vizsgálat befejezéséig – a pécsi, a sarudi, a halásztelki nem –, négy közülük nem kötődik eléggé a helyi valósághoz, s nem képezi részét a település társadalmi, gazdasági életének, a településfejlesztési elképzeléseknek. Egy rendelet – Nagydobsza – nem említi meg az intézményt mint közművelődési feladatellátásért felelős szervezetet.

Öt önkormányzat hozott létre művelődéssel is foglalkozó bizottságot; közülük Csorváson és Mezőhegyesen rendszeresen foglalkoznak a terület feladatellátásának helyzetével, hasonlóan – igaz, bizottság nélkül – a mezőlaki és a tengelici képviselő-testülethez. Pécssett kulturális és közoktatási bizottság is működik, s az ÁMK hovatartozása a téma jellegétől függő. Négy településen – Földes, Halásztelek, Nagydobsza, Sarud – a képviselőtestület nem igazán döntötte el, hogy a település közművelődési feladatellátásában milyen mélységben és hatókörben ad szerepet az intézményének. Az önkormányzatok és az intézmények között érzékelhetően meglévő feszültségnek egyik oka mindenképpen ez.

Gazdasági önállóságát öt intézmény tarthatta meg – Besenyőtelek, Csorvás, Halásztelek, Mezőhegyes, Pécs-Apáczai – művelődési házak szakfeladat nyolc intézmény költségvetésében jelenik meg. Nincs Mezőlakon és Nagydobszán. Az utóbbi intézménynek egyetlen fillért nem terveznek a közművelődési feladatellátásra az intézmény költségvetésében sem. Az önkormányzatok fenntartói támogatása a többi helyen is elég szűkös: Mezőhegyesen, Halásztelken, Sarudon, Tengelícen az anyagi ellehetetlenülés határán állnak. A tartalmi

munka kizárólagos forrása a folyamatosan írt pályázatok kisebb-nagyobb nyereségei a másik négy intézményben is.

Az intézmények rendelkeznek működésükhöz szükséges alapidokumentumokkal: alapító okirat, szervezeti és működési szabályzat, pedagógiai és művelődési program. Ezek színvonala azonban igen eltérő. Földesen, Halásztelken, Nagydobszán egyes vonatkozásokban sértik a törvényességet, nem aktualizáltak és szakmailag sem a legmegfelelőbbek; Tengelicen és Sarudon a közművelődési vonatkozásuk igen csekély.

Éves munkatervet mindenütt készítettek; a közművelődés tervei az iskolai terület mellett a „kiegészítő” szerepet töltik be, legtöbbször a rendezvények felsorolására korlátozódnak. A mezőhegyesi és az Apáczai Nevelési Központ gyakorlata jelenti ez alól az üdítő kivételt, s e két intézmény ad ki havi rendszerességgel programfüzetet is.

A feladatellátás épületbeli feltételei összességében átlagosak, alapszinten felelnek meg. Nincs elsődlegesen közművelődési funkciót szolgáló tere a földesi és a nagydobszai intézménynek. Az előbbi településen még a kilencvenes évek elején két „lelkes” testnevelő tanár önkormányzati képviselő kezdeményezésére a tornatermet bővítették csarnokká a többfunkciós színházterem szétverésével. Halásztelken az épület terei csak tömegrendezvényekre alkalmasak; a mezőlaki felújításra szorult; Csorváson minőségi eltérés van az intézmény régi és új épülete és annak terei között; az Apáczai Nevelési Központ művelődési háza s helyiségei méltatlanok és egészségtelenek művelődési programok megvalósítása keretétül; Tengelicen a jobb sorsra érdemes művelődési ház helyett – főleg az őszi és a téli hónapokban – a könyvtár olvasóterme és az ebédlő ad helyet.

A berendezések és a technikai eszközök használtak, de használhatók, pótlásra, felújításra és javításra szorulnak. Sehol sem a legkorszerűbbek. Az általános iskoláik felszereltek számítógépekkel, a nyilvános hozzáférés lehetőségét azonban csak Besenyőtelken, Csorváson és Mezőhegyesen tudták megteremteni. Az intézmények a

helyiségeket, berendezést és a technikai eszközöket felváltva, egymással egyeztetve használják – sajnálatos módon előfordul egy-két kivétel is, ahol a közművelődési tevékenységnél korlátozások vannak –, az állandó igénybevétellel járó gyorsabb elhasználódást azonban a költségvetésben nem tudják ellensúlyozni.

A közoktatási törvény és a 150/1998. sz. vonatkozó előírásainak minden szempontból megfelelő közművelődési egységvezető két intézményben van: Mezőhegyesen és Pécs-Apáczai nevelési központban. Ezentúl hat másik intézményben van még igazgatóhelyettesi beosztású, közművelődési tevékenységért felelős vezető – Besenyőtelek, Csorvás, Földes, Sarud, Tengelic –, de vagy nincs a képesítési előírásnak megfelelő végzettségük, vagy nem közművelődési kulcsszámon vannak; egy esetben előfordul, hogy pályázatás nélkül kapta meg kinevezését, s öt példa van arra, hogy egyidejűleg több terület vezetését is ellátják. Mezőlakon az általános iskola helyettes vezetője koordinálja a közművelődési feladatellátást, Nagydobszán pedig túloradíjért egy tanítónő. Közművelődési szakalkalmazottat – Mezőhegyes kivételével, ahol heten is dolgoznak – csak szak-képzetlent alkalmaznak, s őket is csak Földesen és Tengelicen. Ez utóbbi esetben alig heti 20 óra jut a nevezett tevékenységre a tanulókiéréssel, felügyelettel összekapcsolt munkakörben.

Halásztelken se vezető, se munkatárs nincs az intézményben e területen; a feladatokat pedagógusok látják el szívességből.

A közművelődési feladatellátás az utóbbi években fokozatosan s nem egyenlő mértékben, de mind a tíz intézményben a háttérbe szorult. Integrált működéssel nem jellemezhető egyik általános művelődési központ sem. A koordináltság bizonyos nyomokban még fellelhető Besenyőtelken, Csorváson, Mezőlakon és Mezőhegyesen, az eszköz-tér és szellemi erőforrások gazdaságos – elsősorban nem anyagi értelemben vett – felhasználása alkalmanként meg-megjelenik, de ez nem minőségi mutatója az intézmény egészének, s nem rendszerképző elem.

Az ÁMK környezetfüggősége alapértékként elemeiben, részleteiben – igen el-

térő arányban – jelen van a különböző művelődési folyamatokban. Összetevőik – a helyi jelleg, a személyesség és a megrendelhetőség – átlaga a zéró és az optimum szint közé tehető.

A skála kiindulópontján lévő intézményben a közművelődési feladatellátásnak csak minimális kapcsolata van a településsel, az általa közvetített műveltség-tartalom nem tükrözi a helyi sajátosságokat, s a közvetítés módja, stílusa nem nyeri el magyarázatát a helyi társadalomban felismert, felismerni szándékozott folyamatokból. Az intézmény látogatói csak az adott intézményhasználat szempontjából részesülnek egyéni bánásmódban, s az intézmény csak olyan művelődési folyamatok kezelésére vállalkozik, melyek tartalmát és közvetítésének módját ő határozza meg, illetve magasabb szintű művelődéspolitikai, igazgatási parancs a folyamatszervezés hivatkozási alapja. Az ÁMK nem működik szolgáltatásként. A földesi, a halásztelki, a nagydobszai, a tengelici intézményre főképpen ezek a megállapítások vonatkoznak, a mezőlakiak, a pécsiek és a sarudiak környezetfüggősége kismértékben meghaladja ezt a szintet, a többiek az optimumhoz közelítenek, sőt az összetevők egyes területein elérik az optimumot. Ebben az állapotban a kultúra tartalmáról már jól kimutatható, hogy elemei összefüggésben állnak, összefüggésbe hozhatók a helyi társadalom művelődési folyamataival, konkrét helyi szükségletekkel, problémákkal, tradíciókkal és perspektívákkal. Az intézmények házigazdái tudatosan keresik a fenti megoldásokat. Az optimum vagy ahhoz közeli helyzet feltételezi, hogy a fentiek jól kimutathatók az iskolázást végzett és az iskolázáson innen levő látogatók számára szervezett programjain, valamint az iskolások tanításon kívüli úgynevezett szabadidős programjain egyaránt. Megjelenik a fenti mutató az iskolázás kiegészítő anyagaiban, s a tanítás törzsanyagának a hely szempontjából releváns elemeinek feldolgozása esetén. A házigazdák és a szolgáltatásokat igénybe vevő látogatók között viszonylag

tartós személyközi kapcsolatok is kialakulnak, s az intézmények az általuk kezelt művelődési folyamatok túlnyomó többségében bírják látogatóik felhatalmazását, egyetértését, megerősítését. Ezen túl – függetlenül az adott folyamat költségeinek forrásától és az abban való részvétel okától – valamennyi látogató, illetve a látogatók közössége megrendelőként fejtheti ki befolyását. A megrendelői szabadságot, a vizsgált intézmények gyakorlatában nem is oly ritkán, azonban az intézmények feltételrendszerének hiányosságai korlátozzák. A korlátozott kapacitás az iskolázással összefüggő szolgáltatás során is visszaveti a választás mindenre érvényes szabadsági fokát.

#### *A feladatellátás hatékonysága és az intézményfejlettség*

A feladatellátás akkor hatékony, ha a kitűzött célt sikerül elérni, ha létező szükséglet nyer kielégítést, s a személyi, tárgyi, anyagi ráfordítás arányban áll az eredményekkel. Ebből következik, hogy a hatékonyság is környezetfüggő, s csak önmaga korábbi állapotához viszonyítva mérhető.

Az érintett tíz intézmény hatékonyságát az ámk-fejlettség fokát is jelző hét terület elemzésével kíséreltük meg feltárni. Ezért az így kapott mutatók egyike sem vethető össze – eltérő jellegüknél fogva sem – az önálló szervezeti keretben működő művelődési házak feladatellátásának hatékonyságát tükröző megállapításokkal.

A köznevelési intézményhálózat szervezeti problémáit az ÁMK – mint intézményi innováció – nem tudta egyik helyen sem az optimálishoz közelítő szinten megoldani. A merev ágazati elkülönülés – amit az alapdokumentumok is alátámasztanak – csak alkalmanként oldódik fel egy-egy esemény, nagyobb rendezvény során. A tanteremben tanítanak, a művelődési házban ill. színtérben mások „népművelnek”; a tanár „csak” tanít, a népművelő – ha van – szervez. Egyik sem alacsony színvonalon, csak egymástól elkülönülve. Nem általánosítható az egy szervezethez tartozó személyek és terek funkcionális használata, hacsak nem vezük a helyszűke miatt kényszerűségből egy



térbe kerülő, egymástól eltérő jellegű foglalkozásokat annak.

Nem olyan mértékben váltak ezek az ÁMK-k a permanens művelődés-nevelés integrált intézményeivé, mint amilyen mértékben ennek lehetősége objektíven bennük rejlik. Jelentős életkori csoportok – különösen az ifjúság, a fiatal felnőttek és a középkorosztály – nem tartoznak folyamatosan – vagy egyáltalán nem – a kliensek körébe. Több településen az intézmény fogalma az iskolát jelenti – Besenyeotelek, Dobsza, Földes, Halásztelek, Mezölak, Sarud –, holott vannak a kötelező oktatásban nem résztvevők számára is alkalmanként szolgáltatások. Ugyanakkor az említett intézményekben is megfigyelhető, hogy számos hagyományosan iskolai rendezvény újult meg a közművelődés által, és vette át annak eszköztudományát.

Hasonlóan nem közelít az optimálishoz a tanóra és a tanórán kívüli tevékenység – a kötelező és a szabad sáv – egymásra épülésének, egymás erőnyeit felerősítő hatásának felhasználása. Tetten érhető a hiányosság már a pedagógiai és művelődési programok továbbá az intézményi munkatervek elemzésekor, és a gyakorlatban is inkább csak alkalmasság, nem tudatosan megtervezett követendő, jó példákkal találkozhatunk. Feltételezhetően az egymás melletti tervezésben keresendő az ok, s ezért „a pedagógus szubjektuma, aktivitása dönti el a viszony minőségét, és nem a szervezeti formával járó művelődési filozófia szakmai törvényszerűségei”.

Nem jöttek létre a pedagógus szerepek gazdagodására, a pálya nyitottságának és alkotó jellegének újratevésére szolgáló feltételek. A dolgozók munkaköri leírásai hagyományosak. Nincsenek – az egy-két rövid időszakra terjedő kivételével – olyan komplex munkakörök, amelyek kötelező munkaidőben ellátandó oktatási és közművelődési feladatokat egyaránt tartalmaznak. A tartalmi integráció hiányán kívül ennek munkajogi és pénzügyi feltételei sem teremtődtek meg.

Minden intézményben vannak olyan pedagógusok – az óvodapedagógusok is e fogalomkörbe tartoznak –, akik önmegvalósítás gyanánt változó szerepben képesek és

akarnak is megjelenni a klasszikus tanári szerep mellett. Arányuk azonban alacsony; általában a közművelődési tevékenységüket is a 3–16 éves korosztály körében végzik, s gyakran nem az intézményük megbízásából.

Az iskola társadalmasítása kezdetben az intézménybe lépő nem pedagógus hivatások, és nem hivatásos szakértők aktivitása okán mozdult el mind a tíz intézményben a kezdeti állapotról, majd jó ideig – igaz nem egyforma mértékben – stagnált. Az utóbbi években a közoktatásban a minőségbiztosítás során előtérbe került érdek- és igénynyilvánítás legitim fórumainak, csatornáinak megjelenésével újra lendületet kapott. A társadalmi ellenőrzés azonban nem mutatható ki valamennyi, az intézménnyel kapcsolatba kerülő nemzedék, tagintézmény, tevékenység működtetésében. Az adott lakóhelyi társadalom szükségletmegfogalmazó illetve érdekképviselői jogának alkalmazására ott nem nyílt meg növekedett lehetőség, ahol az intézményegységek nem mellérendelt viszonyban állnak egymással, ahol ezek az érdekképviselői fórumok vagy nem intézményi szinten működnek, vagy ha ÁMK-fórumok is, de nem egység, hanem létszámarányos képviselettel szerveződtek.

A legjobb, az optimálishoz közelítő eredményt az intézmények egyöntetűen a tanulóközösség-gyermekközösség fejlődésének gazdagabb lehetőségének biztosítása terén érték el. Egyaránt így van az intézményen belül, de a társadalmi környezethez való kapcsolódás függvényében is. Ez ennek az intézménytípusnak az erőssége, értéke. Jó arányban teremtődtek meg azok a feltételek, amelyek keretében a gyermekek tanulási készségei is jól fejlődnek, és a gyermekek közvetítésével a szülők, a felnőttek is bekapcsolódnak az intézmény és a település kulturális, szabad idő programjaiba. Egy új minőség megteremtése – hogy a felnőttek ne csak szülői szerepben legyenek jelen – már nem sikerül az elméleti alapvetésekben feltételezett mélységben és folyamatában.

A művelődési ellátásban kulcspozícióit elfoglaló intézményvezetés szakmai és tár-

sadalmi kompetenciája, képessége a művelődési stratégia megújítására a jelenlegi helyzetkép meghatározó eleme. Az intézményekben – a közművelődési feladatellátás vizsgálatának során – tett látogatások, a dokumentumok elemzése, a beszélgetések tapasztalatai arra engednek következtetni, hogy a vezetők látják a társadalmi környezet leglényegesebb változásait. Nehézséget számukra ezeknek a tendenciáknak az értelmezése, valamint az intézmény mindenkori adottságaival és lehetőségeivel való összefüggésbe hozásuk jelenti. A másik – a mindennapok feladatellátását és a művelődési stratégia készítését egyaránt akadályozó –, problémájuk az általános művelődési központ fogalmának értelmezésével, az átértelmezéssel elveszettnek vélt eddigi erőfeszítések leértékelődése.

### Összegzés

Az általános művelődési központokat másfél évtizedig az jellemezte, mennyire haladt előre szervezeteiben az egységesítési folyamat. A művelődéspolitikát ezt deklarálta, de az intézményrendszer működésének jogi, munkaügyi, pénzügyi szabályozása ezt nemhogy előre vitte volna, hanem megállította, az 1993. évi közoktatási törvény pedig bebetonozta. A fogalom eredeti értelmében vett ÁMK története ezzel befejeződött. Ugyanis, és itt Trencsényi László tíz évvel ezelőtt megfogalmazott álláspontját idézem, „a komplexitásnak nevezett szervezeti összevonás szolgálhatja az adminisztráció, az irányítás koncentrációját. S szolgálhat célszerűbb szolgáltatást. S a kettő nem ugyanaz. Olykor szögesen elmentéses eredményre vezet”. (19)

Az egyik „eredmény” a „húszak” s az 1993 előtt alakult ÁMK-k jelentős részének identitásavara. Hiszen az említett törvény az intézmények önmeghatározá-

sainak nem csupán a korrekcióját, módosítását kívánta meg, de alapjaiban tette azokat érvénytelenné, mondhatni törvénytelenen kívülé.

„Az ÁMK-léttől a művelődési házak tevékenységének színvonala még lehetne magasabb, munkájuk minőségét közvetlenül e szervezeti forma nem korlátozza” – olvashatjuk az egyik szakfelügyeleti jelentésben. (20) Egyetértünk ezzel s a hasonló tartalmú megfogalmazásokkal, ugyanakkor ez megállapítás azt is jelenti, hogy az egyik intézményegység a másik tevékenységét nem teljesíti ki, nem segíti, hanem magára hagyja. S ez az „eredeti” ÁMK-tól idegen vonás. A másik „eredmény”.

Abban, hogy a vizsgálatba vont intézmények közművelődési területen a hazai közepes átlag normái szerint működnek, hogy hiányoznak a helyi társadalom időszzerű problémáinak felvetései s a rájuk adandó válasz keresése, hogy művelődési házaik védtelemek a költségvetési megszorításokkal szemben, hogy „az enyém, a tied mennyi lármát szüle”, hogy a terület hovatartozásának újragondolása vetődik fel javaslatként, s végeredményként abban, hogy nem új minőségű szolgáltatással, csak új típusú szervezettel gazdagodtak a települések, bizonyítottan közrejátszik – a helyi társadalomban végbement változások s a rendelkezésre álló helyi erőforrások minőségén túl – a törvényszülte száznolcvan fokok irányváltási kényszer.

A szakfelügyeleti vizsgálatok jegyzőkönyvei ezért nem csupán az adott települések közművelődési feladatellátásáért felelős önkormányzatok aktáinak számát szaporítják, illetve nekik adnak útmutatást – a hiányosságok és az eredmények feltárásával – a településfejlesztési elképzeléseikkel összhangban lévő közművelődési kon-

*Az általános művelődési központokat másfél évtizedig az jellemezte, mennyire haladt előre szervezeteiben az egységesítési folyamat. A művelődéspolitikát ezt deklarálta, de az intézményrendszer működésének jogi, munkaügyi, pénzügyi szabályozása ezt nemhogy előre vitte volna, hanem megállította, az 1993. évi közoktatási törvény pedig bebetonozta. A fogalom eredeti értelmében vett ÁMK története ezzel befejeződött.*

cepció kialakításához. Szerepük és jelentőségük – bár önmagában az előbbi sem kevés – ennél átfogóbb: többek között megmutatják, hogy egy jogszabály akkor jó, ha megalkotása nem zavart kelt, hanem megnyugtatóan rendez, ha nem ellentmondásokat hoz a felszínre, hanem a meglévőket csökkenti, ha nem akadály, de kerete a tevékenység kibontakozásának és a fejlesztést célozza, ha nem csak előír, de megengedések tartalmazásával az adott körülmények, az egyedi helyzetek figyelembevételére is törvényes megoldásokat kínál.

Az általános művelődési központokkal kapcsolatos stratégiai lépések legfontosabbika: helyzetük egyértelművé tétele. Az egyértelműsítésen a közoktatási törvény 33. paragrafusának – s vonzatainak – újra-fogalmazását értjük oly módon, hogy az intézmény fogalma és a vele azonosított tartalom visszakapja eredeti jelentését. Ennek alapján az általános művelődési központ „a művelődési otthon és a nevelési-oktatási intézmény feladatait egységes intézményként látja el”, homogén funkciójú integrált alapellátó közintézmény. Ennek eléréséhez a művelődéspolitikai – oktatási és kulturális – irányítást döntéshelyzetbe kell juttatni/döntéshelyzet elé kell állítani.

A rendelkezésre álló elméleti és tudományos anyag, a több mint két évtizede halmozódó gyakorlati tapasztalat összegzésével, a szakmai és érdekvédelmi szervezetek adta háttér megerősítésével, valamint maguknak az érintett intézmények határozottabb állásfoglalásával be kell bizonyítani, hogy az ezredfordulón

- az általános művelődési központok kérdése a művelődéspolitikai aktualitások szintjén is fajsúllyal bír, nem egyedi kérdések szabályozását igénylő jelenség;

- a probléma ma már meghaladta a teoretikus jelleget, így nemcsak ideológiai szintű szabályzásra, illetve nemcsak annak újragondolására van szükség;

- a gyakorlat által felvetett problémák megoldása csak az elvi szinten kellő mélységig megfogalmazott egységes művelődésirányítással lehetséges;

- az ÁMK-val kapcsolatos egységes művelődésirányítás kialakításának lehet-

séges kerete az intézmény működésében érintett tárcák államtitkárainak/helyettes államtitkárainak negyedévenként megtartandó koordinációs értekezlete.

## Jegyzet

(1) 5/1999. (III. 26.) NKÖM rendelet. Szabó Irma: *Egy szakfelügyeleti vizsgálat elé*. www.mmi.hu

(2) Szabó Irma: *Feljegyzés a települési önkormányzatok közművelődési feladatellátásának helyzetét feltáró jegyzőkönyvek alapján*. NKÖM Közművelődési Főosztály

(3) Szabó Irma: *Összegző jelentés*. www.mmi.hu

(4) A hűsz jelentés valójában tizenkilenc, ugyanis a debreceni Újkerti Általános Művelődési Központban – illetve jogutódjában – bizonyos megfontolásból nem volt szakfelügyeleti vizsgálat. Az információkhoz a megyei vizsgálati jelentés és egyéb források segítségével jutottunk.

(5) Kovács László (1986): *A kiemelt szerepkörű, 20 (kísérleti) általános művelődési Központ 5 éves működésének tapasztalatai. Kísérletek és Tapasztalatok. Az általános művelődési központ munkájának szervezeti és tartalmi kérdései*. Módszertani füzetek, 7. OSZK-KMK, Budapest. 3–20.

(6) Eszük Zoltán (1985): *AMK Magyarországon 1981–1984*. Népművelési Intézet, Budapest.

(7) Trencsényi László – Vészi János (1985): *Az általános művelődési központ Fejlesztési koncepciója és az OPI feladata*. Előterjesztés a Főigazgatói Tanács részére. OPI, belső anyag.

(8) Országos Pedagógiai Intézet Pedagógiai Kísérletek Szaktanácsadó Bizottsága (1987): *Innováció-Kísérlet-AMK*. OPI, Budapest.

(9) Nyelvi-irodalmi kommunikáció, Gáspár-féle koncepció, nyitott ház, néptánc és drámajáték, előter program, számítástechnika, folklorizmus, mentálhigiéne, társadalmisítás...

(10) *AMK-szótár*. OPI Iskolakutatási és Fejlesztési Központ, Belső Műhelytanulmányok 18. Debrecen, 1989.

(11) Tárcaközi Munkabizottság.

(12) Tudományos, kutató, fejlesztő és kísérleti tevékenység az ÁMK-ban (példaként csak néhányat kiemelve). Bakonyszombathely: több településre kiterjedő modellkísérlet, igényfelmérés. Besenýótelek: adatbázis kialakítása szociológiai felméréssel.

Csorvás: az intézmény tevékenységének monografikus feldolgozása. Debrecen: a szabadidős kulturális tevékenység és a pihenés; közelelti aktivitás.

Dobsza: tanulmány az ÁMK-val kapcsolatos lakossági igényről. Esztergom: modellkísérlet a városi ellátó hálózatok integrálására. Halásztelek: az önkormányzóképesség, a demokratizmus fejlesztésének kísérlete; településszociológiai vizsgálat UNESCO-támogatással. Földes: funkcióadekvát szervezet kialakítása; a tanóra és a szabadidő integrálása. Horvátzsidány: az életkörülmények és a művelődés összefüggésének feltárása. Kecel: ÁMK-adatbázis kialakítása; funkcionális modell kidolgozása. Kehidakus-tány, Mernye, Mezőlak: modellkísérlet. Martonvásár: a gyermeknevelésben a zene és a néptánc szerepének feltárása. Pécs, Apáczai Nevelési Központ: a korszerű iskola megvalósításának lehetőségei a többfunkciójú intézmény keretei között; a művelődési ház munkáját feltáró tanulmány, a Központ szervezeti és irányítási rendszere. Sarud: modellkísérlet; játszótéri program; iskolaotthonos kísérlet. Tengelic: korszerű médiumok használata a művelődésben. Vaja: modellkísérlet.

(13) 119/1981. (M.K.13.) MM számú utasítás a tanácsok által fenntartott óvodák, egyes alsó fokú nevelési-oktatási és közművelődési intézmények, valamint sport-intézmények szervezeti összevonásáról. 5/1982. MM-rendelet a Munka Törvénykönyve egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról. 118/1983. (M.K.17.) MM-PM számú együttes utasítás a tanácsi felügyelet alatt működő művelődési otthonok egyes szervezési és gazdálkodási kérdéseiről. 34/1986 (VIII. 26.) MT-rendelet a tanácsi művelődési intézmények létesítésének illetőleg megszüntetésének általános szabályairól. 30/1989 (XI. 19.) MM-rendelet az összevont művelődési intézményekről. 9/1989 (IV. 30.) MM-rendelet a művelődési intézmények nevééről, elnevezéséről és névhasználatáról

(14) Az OPI ÁMK Koordinációs Bizottsága a főigazgató elhatározásából létrehívott, az Országos Pedagógiai Intézet össztípusú szintjén működő tanácsadó, koordináló testület volt, melyben képviselték magukat az intézet mindazon szervezeti egységei, melyeknek tevékenysége érintkezett az ÁMK-problematikával. Az ÁMK-bizottsági munkájuk beépült munkakörükbe. A Bizottságnak külső tagjai is voltak; a Művelődési Minisztériumot F. Tóth Mária képviselte. Kapcsolattartás számára kiemelt intézmények közé tartozott még: Országos Közoktatási Tanács, Úttörőszövetség, KISZ, Szakszervezetek, Népművelők Egyesülete, Népművelési Intézet, Művelődéskutató Intézet, Könyvtártudományi és Módszertani Központ, Országos Egészségnevelési Intézet, ÁMK Igazgatói Munkaközösség, Országos Testnevelési és

Sport hivatal, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, közművelődési, pedagógiai sajtó. A Bizottság kezdeményezhette a kutatások, kísérletek indítását, támogatását, koordinálását. Az ÁMK-mozgalom fontos kérdéseit középtávú terv alapján kívánta áttekinteni. Munkaterve a bizottsági tagoknak az ÁMK-kal kapcsolatos munkaprogramját összegezte.

(15) Művelődési Központok Koordinációs Bizottsága i. m.: 15–20.

(16) Eszík Zoltán – Fóti Péter – Pöcze Gábor – Somorjai Ildikó – Trencsényi László (1990): Intézmény a rendszerváltás sodrában (a magyarországi általános művelődési központok). In: *Tájékoztató a közoktatási kutatásokról* 15. Közoktatási Kutatások Titkársága.

(17) Lipp Márta: Elemzés a közművelődési feladatot is ellátó összevont önkormányzati intézményekről. *Szín. A Magyar Művelődési Intézet lapja*, 5/2. 2–4.

(18) Vészi János (1990): *Alfa születik*. Tankönyvkiadó, Budapest. Mihály Ottó: Integráció és komplexitás: komplex művelődési intézmény. In: Horváth Attila – Trencsényi László (1999): *Az emberi minőség esélyei*. Pedagógiai tanulmányok. Okker-Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest. 179–193.

(19) *Tájékoztató a közoktatási kutatásokról*. I. m. 9–10.

(20) Török József (2001): *Jelentés Győr város önkormányzata közművelődési feladatellátásának helyzetéről*. NKÖM Közművelődési Főosztály

**Szabó Irma**

## Európai dimenziók

### *Az oktatási rendszerek változásainak hatása a tanárképzési rendszerekre*

*A világ állandó mozgása vesz minket körül. A humán és természeti valóság változásait a művészetek és tudományok igyekeznek feltárni a gondolkodó ember számára, azokat az ismereteket, gondolatokat és érzelmeket közvetítve számunkra, amelyek a változások mibenlétét teszik felfoghatóbbá. Az emberiség sok évezredes tapasztalata sem mutatkozik azonban elegendőnek ahhoz, hogy világos, egyértelmű tudásra tegyünk szert önmagunkra és környezetünkre vonatkozóan. A tudásról való tudásunk is rendkívül összetett, de korántsem tekinthető teljesnek.*

A tudás fogalmának többféle meghatározását összegzi Csapó (1992), aki áttekintésében a váltakozó századok tanuláselméleteinek jellemzőit villantja fel. Gondolkodása a tudománytörténet általános fejlődése kapcsán abból a megállapításból indul ki, mely szerint az újabb tudományos elméletek megjelenése a korábbiakat nem érvényteleníti, hanem új összefüggésbe hozza azokat. A tanulás-

ra vonatkozó filozófiák sokaságáról megállapítja, a kronológiailag eltérő időben megjelenő elméletek nem helyettesítik egymást, hanem a tanulás különböző aspektusait kiemelve egymás részeivé válhatnak. Következtetésként azt a megállapítást fogalmazza meg, hogy a különböző tanuláselméletekkel jellemzett tanulás során eltérő típusú tudás keletkezik (Csapó, 1992).

A tudás intézményesített rendszere, az oktatás, világszerte nehéz helyzetben van.

A hazai oktatás válságát először *Zsolnai József* jelezte (1987). *Nagy* (2000) a téma kapcsán a globalizáció hatásaira hívja fel a figyelmet, valamint kitér azokra a szociális, ideológiai, értékrendbeli változásokra, amelyek az antipedagógia megjelenésével, valamint a pedagógia interdiszciplinákba való tagolódásával egyidejűleg az oktatás és neveléstudomány jelenlegi válságos állapotát eredményezték (*Nagy*, 2000).

Ezzel egyidejűleg az is tudottá vált, hogy az információ jellegű tudás rendszerezett vagy rendszertelen elsajátításának az emberi agy befogadóképességének határai vetnek gátat. Új fogalomként a képesség, illetve operatív jellegű tudás jelent meg a közelmúlt oktatással foglalkozó szakirodalmában mint a tanuló kognitív fejlődésének lehetőségét biztosító eszköz. Ennek hatására, valamint a kognitív pedagógia eredményeiből levont következtetések nyomán megfogalmazódott az információelsajátítás és képességfejlesztés közötti egyensúly megteremtésének igénye a jelenlegi megváltozott környezetben folytatható hatékony oktatás érdekében.

A megváltozott oktatási környezet, valamint a világban való eligazodást segítő megfelelő tudás megszerezhetőségének igénye nemzetközi viszonylatban is az oktatás reformjának szükségszerűségét hozta magával. Az ennek eredményeképpen Európa-szerte folyamatosan vagy szinte egy csapásra megújuló oktatási rendszerek az oktatás szereplőinek életét meghatározó módon befolyásolják.

Ennek hatása alól a tanártársadalom a reformok végrehajtójaként semmilyen módon nem képes kivonni magát. A változások tágabb környezetben, a társadalomban, és szűkebb környezetben, a tanár-diák interakcióban betöltött szerepük módosulásaiiban is formát öltenek. A megváltozott szerep kihívásainak csak egy megújulni képes tanári személyiség, egy új szerkezetű tanári tudással rendelkező pedagógus tud megfelelni.

Ezen megújuló tanári tudást a tanárképzés és tanártovábbképzés intézményeinek kell kialakítania. Feladatukat nehezíti az a jelenség, hogy az egyetemek és főiskolák ugyancsak megváltozott környezetben végzik feladatukat. Hazánkban ez nem csak egyetemes értelemben, hanem szakmai értelemben is valóságos helyzet. A tanári képzés újrafogalmazása már megtörtént ugyan, ám a bölcsészeti követelmények napjainkban zajló meghatározása kapcsán ismételtelen középpontba került, nem kevés vitát kavarva. A tanárok jövőbeli tevékenységének hatékonysága érdekében most kell megújuló stratégiát, új módszereket és eszközöket a tanárképzés számára megteremteni.

Az oktatás problematikájának kezelésére kifejlesztett, országonként eltérő stratégiákkal és eszközrendszerrel ismerkedhettek a szakemberek 2001 októberében Nápolyban az I. T. C. Mario Pagano intézménye által szervezett Socrates, Arion program által támogatott tapasztalatsere során. A programban Finnország, Franciaország, Görögország, Lengyelország, Magyarország, Németország, Norvégia, Olaszország és Spanyolország szakemberei vettek részt. Közreműködőként jómagam Magyarország képviselőjeként folytattam eszmecserét a megbeszéléseken, amelyek elsősorban a tanártovábbképzési rendszerek és iskolai autonómia témakörét boncolgatták.

Írásomban először a bemutatott oktatási rendszerek változásában megmutatózó néhány általános tendenciára hívom fel a figyelmet, majd a tanárt mint az oktatási folyamat egyik fő szereplőjét vizsgáljuk, a pedagógus személyiséget egyrészt az ember és társadalom közötti viszony aspektusából, másrészt a szakmai kompetencia oldaláról közelítve meg. Végezetül néhány olyan stratégiára hívom fel a figyelmet, amelyek a tanárképzés és tanártovábbképzés intézményesített formáiban Európa oktatási rendszereiben működnek azzal a céllal, hogy a megváltozott gazdasági, társadalmi és szakmai környezetben elbizonytalanodó pedagógusok számára támaszt és fejlődési lehetőséget nyújtsanak.

## Az oktatási reformok általános jellemzői

Az európai oktatási rendszerek megújulása a kilencvenes években mutatkozott szükségesnek. Az évtized elején meginduló reformtörekvések az időszak végére tömeges mozgalmakhoz vezettek az európai országokban. Ezek egy része viszonylag rövid idő alatt bevezetett, változást serkentő egy vagy több intézkedést jelentett az oktatásban, másutt hosszán elnyúló folyamatos vagy szakaszos megújulást. Számos európai rendszerben a változások jelenleg is folyamatban vannak, sőt, példa arra is akad, hogy a közeljövőben bevezetésre kerülő módosítások tervezése folyik.

Bár szakmai körökben közismert az a tény, hogy az alulról felfelé haladó, azaz „bottom up” jellegű kezdeményezéseknek sokkal nagyobb lehetőségük van a megvalósulásra, a változást mozgató erők forrásáról általánosságban elmondható az, hogy az adott időszakban hatalmon lévő politikai vezetés kezdeményezésére az oktatásirányítási rendszerek hatalmi pozícióban lévő szervezeti szándéka szerint alakul a változás tömege és jellege.

A megújulás irányát leginkább a liberalizáció jellemzi, amit az autonómia, versenyképesség, igényfelmérés, valamint projekt fogalmak egyre gyakoribb megjelenése is jelez.

A hagyományos szerkezetű oktatási rendszerek nem bizonyultak alkalmasnak arra, hogy a megváltozott társadalmi szükségleteknek megfeleljenek, valamint a tanulók egyéni képességeinek tekintetében megmutatózó nyilvánvalóan nagy eltéré-

seket kezelni tudják. Általános jelenségként figyelhető meg a kötelező jellegű intézményes iskolai oktatás életkor szerinti kitolódása, amelynek kapcsán fontos megemlíteni, hogy, bár leggyakrabban a 6–16 éves korhatárok fordulnak elő, nem ismeretlen a 7 éves korban kezdődő és a 18 éves korig tartó kötelező iskolai tanulmányok ideje sem. A kötelező tanulmányi időszak megnyúlása életkor, tudás és érdeklődés szerint specifikusabb célnak megfelelő oktatást tesz szükségessé, ami nem csak az egyes intézmények specializálódásához, hanem az oktatási rendszerek

komplexitásának növekedéséhez is vezetett. Európa oktatási helyzete ma színes, változatos képet mutat. Az oktatás egységesítésére törekvés egyrészt a rendszerben mindenütt fellelhető standardizált vizsgarendszerek, másrészt az alaptantervek által meghatározott általános irányelvek formájában mutatkozik meg.

A változó humán, tudományos és természeti valóság megismerése új típusú emberi tudást feltételez. Ennek megfelelően az alaptan-

*Az új tantervek tartalmát illetően megállapítható, hogy egyes kötelezően új tantárgyak, mint például a vallástan megjelenésén túlmenően az egymástól elszigetelt tantárgyak oktatása helyett a műveltségi területek kerültek előtérbe. A tanulói személyiséget állítják központba a tanulás tanítását, az autonóm személyiség fejlesztését célzó irányelvek. Tanítási módszerként határozott irányvonalat képez a projektpedagógia, amely a legtöbb tantervi ajánlásban kiemelten szerepel. A humanisztikus értékek megőrzése mellett az információs technológia megismerése is alapelveként hat az új tantervi tartalmakban.*

tervek által meghatározott irányelvek is módosuláson mennek keresztül több oktatási rendszer tekintetében. Az új tantervek tartalmát illetően megállapítható, hogy egyes kötelezően új tantárgyak, mint például a vallástan megjelenésén túlmenően az egymástól elszigetelt tantárgyak oktatása helyett a műveltségi területek kerültek előtérbe. A tanulói személyiséget állítják központba a tanulás tanítását, az autonóm személyiség fejlesztését célzó irányelvek. Tanítási módszerként határozott irányvonalat képez a projektpedagógia, amely a legtöbb tantervi ajánlásban kiemelten sze-

repe. A humanisztikus értékek megőrzése mellett az információs technológia megismerése is alapelveként hat az új tantervi tartalmakban.

A új tantervi követelmények egész Európában új üzleti ágazatot hoztak működésbe, a tankönyvkiadást. Hasonló tudásszinten és azonos ismeretkörön belül tananyagok széles választéka áll a pedagógusok és tanulók rendelkezésére.

### A tanári kompetencia

A megváltozott oktatási környezetben a hagyományosnak tekinthető speciális tanári szakmai kompetencia nem elégséges. A személyi, szociális és kognitív kompetencia általános alapfunkcióiból differenciálódó speciális szakmai kompetenciák komponenseinek általános átrendeződését teszik szükségessé a megújuló oktatási rendszerek által megfogalmazott követelmények. (A kompetenciaelméletről bővebben lásd Nagy, 1994 és 2000.)

A legnagyobb kihívás a pedagógus számára egyrészt az autonóm döntések szükségessége, aminek gyökerei a felszabadított tantervi tartalmakban kereshetők, valamint a tantárgyi ismeretek keretein túlnyúló általánosabb keresztantárgyi szakmai tudás követelménye mint a projektpedagógia alkalmazásának kognitív alapja, másrészt az elengedhetetlen információs technológiai ismeretek mint a tudás közvetítésének alapvető jelentőségű eszköze. Ezen túlmenően az a tény, hogy a pedagógus már nem képes elszigetelten, pusztán önálló munkával megfelelni az új igényeknek, magas szintű szakmai együttműködést tesz szükségessé.

### Tanár és társadalom

Mindezen új követelményeknek a pedagógusnak egyes rendszerekben hagyományos, másutt megújuló társadalmi környezetben kell megfelelnie.

A tanárszerepek a módosuló tanulói, valamint szűkebb és tágabb szociális környezetben megjelenő társadalmi elvárásoknak megfelelően változáson mennek keresztül.

Ez a jelenség nem minden esetben találkozik a pedagógusok pozitív attitűdjével.

Hozzájárulhat a negatív attitűdök kialakulásához az a tény is, hogy az új típusú pedagógusszemélyiség mennyiségileg és minőségileg megváltozott terhei nem minden esetben fejeződnek ki egy minőségileg megváltozott státusz formájában. A társadalmi rendszerek egy részében a pedagógus foglalkozás a hagyományos hierarchiai rendszerben, pontosabban fogalmazva, a foglalkozási csoporton belül szakmai tudás alapján rendeződő hierarchia nélkül működik. A társadalmi megbecsülést kifejező pedagógus jövedelem nagy eltéréseket mutat: megcségyenítően alacsony összeggel ugyanúgy találkozunk, mint megnyugtató életszínvonalat biztosító fizetésekkel.

Arra is van példa, hogy a társadalmi státusz megerősödésében pozitív irányban történő elmozdulást eredményez a pedagógus foglalkozás köztisztviselői rangra való emelése és a foglalkozáson belüli hierarchikus rendszer kialakítása. Mivel ez utóbbinak különösen jelentős a tanár belső motivációs rendszerében kifejtett hatása, ezért a későbbiekben még visszatérünk rá.

A tanár-diák interakcióban érvényesülő szereprendszerek ugyancsak módosultak.

### Modellek a tanári alap- és továbbképzésben

Bár a pedagógus hivatás sikeres gyakorlása alapját tekintve a társas kapcsolatok hatékony felépítésén és fenntartásán nyugszik, minél fogva a tanárképzés feltételez egy ilyen irányú, valóságos helyzeteken alapuló felkészítést, ez nem minden tanárképzési programban valósul meg. Léteznek olyan országok, ahol az elméleti jellegű oktatást folytató egyetem kurzusainak sikeres elvégzése elegendő előfeltétel a tanári pálya megkezdéséhez. Az általános helyzet azonban szerencsére nem ilyen kedvezőtlen a gyakorlati képzés tekintetében. A legtöbb országban a tanárjelölteknek jelentős tanítási gyakorlatot kell szerezniük, sőt arra is van példa, hogy a felsőfokú végzettség megszerzését követően egy egész esztendőn keresztül tanítaniuk kell egy oktatási

intézményben, ennek lezárásképpen pedig a tanári képesítés megszerzése érdekében gyakorlati vizsgát kell tenniük, azaz egy külső szakemberekből álló vizsgabizottság előtt kell zárótanítást végezniük.

Minden oktatási rendszer alapvető fontosságúnak ítéli meg a már pályán lévő pedagógusok rendszeres továbbképzését. A továbbképzésre jogosultságot szerzett intézmények országonként eltérőek. Összességében megfogalmazható az, hogy az oktatásért felelős minisztériumok szakmai ellenőrzése alatt működő programok állnak rendelkezésre a pedagógusok számára. Végeznek továbbképzést maguk a minisztériumok, az alapképzéssel foglalkozó intézmények, egyedi programok indítására akkreditált intézmények, valamint az erre a feladatra létrehozott tanártovábbképző központok. Ez utóbbiakról elmondható, hogy a felsoroltak közül a legsikeresebben válaszolnak a pedagógusok speciális szükségleteire a képzési programok tartalmi és módszertani jellemzői tekintetében. Ennek oka abban kereshető, hogy az adott földrajzi területen leginkább képesek arra, hogy áttekintsék a tényleges igényeket, s ezen túl az is elmondható, hogy a szakmai szükségletek elemzése tervezési munkájuk lényeges eleme.

Jóllehet a felsorolt intézmények jobbra felülről lefelé irányuló továbbképzési stratégiát valósítanak meg, európai viszonylatban megjelent a továbbképzéseknek egy alulról felfelé irányuló stratégia szerint működő rendszere is. Helyi, iskolai vagy néhány intézmény összefogásának eredményeképpen nem csak a hagyományosnak tekinthető kurzus vagy szeminárium formájában zajló továbbképzések elképzelhetőek, hanem az autonómia magas szintjét igénylő pedagógusprojektek is. Ennek a terjedőben lévő képzési formának a hatékonyságát és sikerét jól jelzi az a tény, hogy számos megvalósított projekt eredményeképpen megszületett anyag külső érdeklődők számára is elérhető hagyományos publikáció vagy elektronikus anyag formájában.

Míg a külső, jóllehet akkreditált, intézmények által minőségileg ellenőrzött to-

vábbképzési programok inkább üzleti alapon működnek és a képzőintézmény érdekeit érvényesítik, a pedagógus projektek érzékenyebbek az adott területen dolgozó tanárok tényleges szükségleteire.

Továbbképzési program minden országban a pedagógusok számára hozzáférhető módon működik. Inkább a centralizált rendszerekre jellemző az, hogy kötelező elvárás a pályán lévő pedagógusokkal szemben a képzésben való részvétel, ami gyakran a tanártársadalom képzés iránti negatív attitűdjét váltja ki. Nagyobb motivációs erővel vonzzák a pedagógusokat azok a programok, amelyeket alulról, a tanártársadalomból vagy pontosabban fogalmazva egy-egy pedagóguscsoportból formálódó erő hoz létre. Ez egyúttal az adott program sikerét is meghatározza.

### **Motivációs rendszerek a pedagógusok továbbképzésében**

A kezdeményezés irányának problematikájától eltekintve megállapítható, hogy minden oktatási rendszer igyekszik a pedagógusokat érdekeltté tenni abban, hogy továbbképzési programokban vegyenek részt. A motiválás eszköze országonként eltérést mutat.

A már említett kötelező érvényű továbbképzés inkább a centralizált oktatási rendszerek sajátja. A tanár saját pályabiztonsága érdekében vesz részt ezeken a 3–5 évenként kötelező továbbképzéseken, változó attitűddel közelítve meg azokat. Ezen utóbbi oknál fogva a képzési programok eredményessége megkérdőjelezhető.

Külső motivációs erőként működve ennél hatásosabbnak látszik az a megoldás, ha a pedagógus jövedelmének emelkedése egyenesen arányos az általa sikeresen elvégzett továbbképzési programok számának növekedésével. Különösen akkor hatékony ez a módszer, ha a tanár az iskolai hierarchiai rendszerben saját képzésén keresztül jut feljebb, azaz első lépésként szerződéses, majd kinevezett, ezt követően pedig igen magas rangnak számító szakértői pozícióba kerül. Ez a rendszer a pozicionális hatalom helyett a tudás hatal-



mát támogatja, ami jobban illeszkedik egy tudásalapú társadalom struktúrájába.

A megváltozott tantervek célrendszereibe integrált motivációs erők nagy hatással működnek. A tanulói projektek megszervezése és szakmai követése szélesebb körű kognitív kompetenciát követel és nyújt a tanár számára. Az egyes tantárgyak oktatása helyett tantárgycsoportok oktatását önállóan vagy más pedagógusokkal szorosan együttműködve végző tanár munkáján keresztül saját szakmai felkészültségét is gazdagítja.

A kísérleti jelleggel bevezetett tantárgyi programok akciókutatásra, reflexióra készítetik a szakembert, minek eredményeképpen szakmai kompetenciája elmélyültebbé, alaposabbá válik. Szemben a kötelezően előírt továbbképzési programokkal ezen utóbbi, az oktatási rendszerekbe integrált továbbképzési módszerek eredményeképpen a pedagógus belső motiváció hatására válik érdekeltté tudásának bővítésében.

### Összegzés

A jövő oktatási rendszereinek közép-pontjában a tanuló áll, aki személyi, szociális, kognitív és szakmai kompetenciáját tekintve kiváló pedagógusra támaszkodhat. Ez a pedagógus kommunikációs készségét és módszertani ismereteit egyaránt felhasználva segíti hozzá a tanulót tudásának bővítéséhez, miközben szüntelenül

szem előtt tartja önmaga emberi és szakmai gazdagodását.

A nápolyi tapasztalatcsere eredményeiről beszámoló jelentés hangsúlyozza a pedagógusnak a továbbképzésekre vonatkozó kötelezettségeit és jogait.

A képzés tartalmát illetően az általános és szakmai kompetenciák fejlesztésére szolgáló programok tervezésénél a résztvevő személyek és intézmények tényleges szükségleteinek felmérésére és ilyen módon alulról felfelé történő megközelítés jelentőségére hívja fel a figyelmet.

A szükségletelemzés eredményeit a továbbképzés tartalmi és szerkezeti tervezésébe gondosan beépítő eljárás eredményeként várható, hogy a pedagógus olyan eszközök birtokába kerül, amelyekkel lehetőségessé válik szakmai tevékenysége minőségének javítása s ezen túl a korábbi elszigeteltségből kilépve tapasztalatainak csapatmunka során történő megosztása a kölcsönös gazdagodás jegyében.

### Irodalom

- Csapó B. (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.  
 Nagy J. (1994): Tanterv és személyiségfejlesztés. *Edukáció*, 3. 367–380.  
 Nagy J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest.  
 Zsolnai J. – Zsolnai L. (1987): *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Budapest.

*Fábián Gyöngyi*

## A magyar nyelv tanításáról

*Meggyőződésem, hogy a készség- és gondolkodásfejlesztés igénye megvan mindnyájunkban, de ha erre rászánjuk a kellő időt, be kell hoznunk a „lemaradást”, azaz el kell végezni bizonyos „anyagot”, s elegendő ellenőrzésre is szükségünk van a megalapozott értékeléshez, és így tovább, mindezt heti egy, a kisebbeknél két órában.*

Szokásos könyvajánlásomban, amelyet minden szemeszter végén leendő magyartanároknak tartok, első helyen szerepel *John Holt* 'Iskolai kudarcok' című könyve. Ebből idézek: „Visszatekintve, most dühös vagyok magamra, bánom,

hogy megírtam ezt a két dolgozatot. A jó tanulóknak semmi szükségük nem volt rá, a rossz tanulókból pedig az elmúlt egy hónapos ismétlés és gyakorlás kiölte az év során felszedett önbizalom és józan ész legnagyobb részét... Meglehetősen laza

óráimon az elmúlt ősszel tág teret biztosítottam a fejlődésnek, de a gyerekek még ezen is túlmentek, valóban gondolkoztak és tanultak, és elkezdtek bízni képességeikben... Kell lennie egy olyan oktatási módszernek, amellyel napvilágra hozhatjuk a gyerekekben szunnyadó nagyszerű emberi képességeket. Persze, amíg a tesztekre esküszünk, addig egy lépést sem tehetünk előre... Minden jó szándékunk és nyilatkozatunk ellenére az iskolában sokkal több az öröm, mint az öröm, és amíg ez így marad, addig a gyerekek olyan stratégiákat fognak használni, amelyek célja elsősorban a bajok elkerülése. Hogyan ösztönözhetnénk a gyereket örömteli, kíváncsi és tettere kész részvételre az életben, ha az egész iskolarendszer a »jó válasz« istentésére épül?» (1)

Az időprobléma megoldásában nem segítenek az itt következő gondolatok. Csak arról szólok néhány szót, hogy mi, Lengyel Klára és Tolcsvai Nagy Gábor kollégáimmal hogyan képzeltük el a magyar nyelv tanítását. Nem ismertem a teljes progra-

munkát, csak e szakmai nap címének jegyében olyan állításokat sorakoztatok fel, amelyek számunkra alapvetőek voltak, tehát munkánkat meghatározták. Majd az ezekből adódó módszertani következtetéseket sommázom és szemléltetem a tankönyveinkből származó egy-egy példával.

Az anyanyelvi órán a nyelvüket beszélő (tehát azt valamilyen nyelvváltozatban és műveltségi szinten tudó) diákokkal foglalkozunk. Ezért a nyelvtan vagy szebben: a magyar nyelv, – a diákok túlnyomó részének – az anyanyelv speciális tantárgynak számít: eszköze és témája, tárgya is a tanuláshoz, készségfejlesztésnek. Nem az iskolában tanulják meg, mint sok más tárgyat, hanem természetes körülmények között, spontán módon már elsajátították, és – amikor hozzánk kerülnek – birtokában

vannak; ismétlem még egyszer: valamilyen változatban, valamilyen szinten.

Kezdetben a nyelv egészélvű (holisztikus) bemutatása a célszerű (5–6. évf.), mivel a diákok is így viszonyulnak a nyelvhez; ezt követi a részekre bontás (a funkcionális szemlélet megtartásával) (például hangtan, alaktan, mondattan); végül a harmadik szakasz a szintézist, a globális egységek felé haladást kívánja meg (10–12. évf.).

A gyakorlati jellegű tudást kezdetben kreatív ismeretszerzéssel bővítjük (5–6. évf.); a gyakorlati tudást (a korosztályi szinten) fogalmi jellegű tudással magyarázzuk (a túl korai és a nyelvhasználathoz nem kapcsolódó „tiszta” fogalmi ismeretátadás elidegenítené a diákokat saját gyakorlati tudásuktól); a harmadik szakaszban a fogalmak kreatív használatát támogatjuk

(10–12. évf.).

*A gyerekek hisznek abban, hogy a dolgoknak értelmük van vagy lehet – írja John Holt. Én bízom abban, hogy ezt az értelmet megtalálják abban a nyelvtanításban, amely nem húz falat a nyelv és a diák saját nyelvhasználatára, gondolkodásmódjára és tapasztalatai közé, hanem arra épít és abból építkezik.*

A túl korai, nagyon leegyszerűsítő ismeretátadással magyarázom egyik vissza-visszatérő tapasztalatomat: olyan felső tagozatos (sőt gimnazista) diákok számára, akik már tanulták korábban a szófajokat (anélkül, hogy megértették

volna), maga a szófaj üres kifejezés maradt, nem jelent semmit, és gyakorlatilag próbálkozásos alapon sorolják a szavakat szófajokba.

Példák a kreatív ismeretszerzésre 10–11 éveseknek „A szavak és a világról való tudásunk” című részből:

„Vannak általánosabb dolgok (például épület) és vannak egyedi, speciálisabb dolgok (például palota, ház, kunyhó). Ezek sorba rendezhetők, körülbelül úgy, ahogy a barkochbában tesszük (az egyedire csak rákérdezni tudunk, vagy jellemezzük azzal, hogy milyen nagyobb kategóriába tartozik).

Jussatok el: a) a tárgytól a karosszékiig b) az élőlénytől a komondorig fokozatosan az általánostól a konkrét felé haladva a lehető legkisebb lépésekben!

„A híd átível a folyó felett. A lövés átível a védők felett. — Melyiket nehezebb lerajzolni? Miért?”

A meglévő gyakorlati tudás azt is jelenti, hogy a diákok „otthon érzik magukat a nyelvben”, pontosabban anyanyelvváltozatukban. A diákok által használt nyelvváltozatot és az iskola, értsd: a tanárok, a könyvek és az egyéb eszközök által közvetített nyelvváltozatot rendszerint össze kell szoktatni. Általános megfigyelés, hogy e nyelvváltozatok nagy különbsége, illetve a hozott nyelvváltozatnak (a diák beszédének) a stigmatizálása akadályozza a diákot iskolai munkájában. Ebben a témában részben elemzést, részben a megoldásban közvetlenül is használható módszert találunk *Réger Zitának* „Utak a nyelvhez” című könyvében. (2)

Az anyanyelv tanításának építenie kell a diákok gyakorlati tudására; ezért az egész bemutatandó anyagnak pragmatikai (nyelvhasználati) háttérü kommunikáció-elméleti keretet adunk.

Jelmondatunk: „Beszélni öröm.”

„Mit csináltak akkor, ha beszéd közben elakadtok (például azért, mert nem jut eszetekbe a megfelelő szó, vagy megzavarunk benneteket?” (5. évf. A kapcsolat fenntartása.)

„Írjátok le, hány beszélőközösségbe tartoztok ti magatok, és így milyen kapcsolat-hálózatot működtettek!” (9. évf. A beszélő ember viszonya a nyelvváltozatokhoz.)

A nyelvi kreativitás = problémamegoldó tevékenység = mindennapi alkotótevékenység: egy adott helyzetben a körülményeknek megfelelő nyelvi viselkedésnek és az ennek megfelelő nyelvi formáknak a kiválasztása/létrehozása konstruktív erőfeszítést kíván.

A nyelvi kreativitás (szövegalkotásbeli és szövegértésbeli) fejlesztése mellett célunk, hogy a nyelvre vonatkozó tudás, a fogalmak használata is kreatív legyen (10–12. évf.).

A problémamegoldó szemléletre nevelés (többek között heurisztikus feladatok, tudatosan kialakított tankönyvi/tanári kérdéskultúra révén) a tevékenységek sikeres elvégzésének módszereihez juttatja el a diákokat.

„Végezzetek egyéni elemzést! Vizsgáljátok meg azt, hogy mi történik nyelvi szempontból egy általatok kiválasztott helyzetben: ki milyen mértékben használja anyanyelvváltozatát vagy valamilyen más változatot; milyen beszélőközösséget alkotnak a résztvevők; milyen kapcsolat-hálózat, nyelvhasználati színtér tapasztalható; és hogyan alkalmazzák a résztvevők kommunikatív képességeiket! Törekedjétek a felsoroltak közötti összefüggések meglátására!

Lehetséges helyzetek (mást is választhattok):

a) családi beszélgetés (például közös vacsora alkalmával);

b) barátok, barátnők egymás között (például focimeccsen, kirakat előtt) (9. évf. „A beszélő ember viszonya a nyelvváltozatokhoz.”)

A nyelvi rendszer központi összetevő, de csak a többi funkcionális, kommunikációs összetevővel együtt kapja meg teljesebb értelmét.

A nyelvről több nézőpontból fogalmazzuk meg gondolatainkat (elméleti háttérként a funkcionális nyelvtant tartottuk a legmegfelelőbbnek). Így a diákok tanulmányait is 4 pillérré építjük: vizsgáljuk a nyelvet mint viselkedést, mint tudást, mint rendszert és mint művészetet (tágra értelmezve ez a nyelvben rejlő alkotólehetőségek tanulmányozását és kibontását, gyakorlatát jelenti).

A tanulási folyamat nem lineáris. A lineáritás és a ciklusosság egyszerű kombinációja sem bizonyult hatékonynak.

A megszerzett tudásra a ráépítés nem addíció, a diák részéről az egész addigi tudásának az újrastrukturálását kívánja meg. Ezért

– nem adunk olyan meghatározásokat, amelyeket később korrigálni kell (például a partikulákat nem soroljuk a módosítók közé, így a módosító egységes meghatározása és leírása akkor is érvényes marad, ha később – kiegészítő anyagként – bevezetjük a partikula fogalmát);

– minden nyelvi elemet egyrészt rendszerelemként, másrészt funkcionáló szövegelemként ismer(tet)ünk meg;

– időt hagyunk az ismétlésre, és alkalmat adunk a szintézisre (amelynek szándékolt célja az amúgy is szükségszerű újrastrukturálás).

*Terestyéni Tamás* 1990-ben közzétette egy szociolingvisztikai adatfelvétel néhány eredményét (a vizsgálatot az MTA Nyelvtudományi Intézete és a Magyar Közvélemény-kutató Intézet közösen végezte 1988-ban). (3) Az adatközlők az életben való boldogulás szempontjából négyfokú skálán helyezték el bizonyos tulajdonságokat és egyéb tényezőket, így rangsorolva őket. A veleszületett képességek 3,53-os átlagpontoszámmal az első helyre kerültek, ezt követte a kifejezőkészség csak hajszálnyival lemaradva (3,51). A nyelvi készségek között előkelő helyen, az összes tulajdonságot nézve sorrendben az 5. helyen 3,31-dal a helyesírási készség, a 8. helyen 3,23-dal a nyelvtanilag helyes és választékos beszédkészség szerepelt. Összességében tehát a kommunikációs képességeket kiemelkedően jelentősnek tartották a megkérdezettek.

A kifejezőkészség és a nyelvhelyességgel kapcsolatos készségek fejlesztésének az iskolában nem a nyelvtanóra az egyetlen terepe (például a helyesírási hiba a kémiadolgozatban is hiba), mégis a magyartanár feladata az, hogy a szövegalkotást (és hozzátéhetjük: a szövegértést), valamint a nyelvi igényességet folyamatos munkával megfelelő szintre juttassa. Ez a tevékenység nem kötődhet egy-egy témakörhöz (például a szövegtanhoz vagy a helyesírási alapelvek tanításához), nem kötődhet évfolyamhoz, csak szintjében kell megfelelnie a korosztályi sajátosságoknak. Csak akkor lehet hatékony, ha ez a fejlődés-fejlesztés folyamatos. Nem hihetjük azt, hogy a helyesírástanítás befejeződik az általános iskolában, és abban sem reménykedhetünk, amit a kerettanterv sugall, hogy a szűkebb értelemben vett nyelvtant a diákok kellő szinten

elsajátítják a 9. évfolyamig, és utána már elég kétszer (9.-ben és 12.-ben) – akkor is röviden – átismételni a korábban tanultakat.

Az életben való boldogulás legfontosabb eszközei közé tartozó kommunikációs készségeket elsősorban nekünk kell fejlesztenünk, és a nyelvre vonatkozó tudás közvetítésével nekünk kell ezt a gyakorlatot megtámoogatnunk.

Ezt a tevékenységet mi úgy alapoztuk meg, hogy a 10 éveseknek (5. évfolyamosoknak) készített könyvünk szerint a diákok még alig tanulnának a hagyományos értelemben vett nyelvtant: játszanának a nyelvvel, és gondolkodnának nyelvi, valamint a nyelvvel és a beszéddel összefüggő jelenségekről. Akik kipróbálták, és megértették szándékunkat, mindezt hasznosnak is találták, csak többnyire sajnálták rá az időt, és azt kérdezték, hogy akkor mikor fogják a gyerekek megtanulni a beszédhangokat és a szóelemeket. Már megszoktuk, hogy sürget minket az idő, keretek közt tart az átjárhatóság az iskolatípusok között és a tanterv.

A gyerekek hisznek abban, hogy a dolgoknak értelmük van vagy lehet – írja John Holt. Én bízom abban, hogy ezt az értelmet megtalálják abban a nyelvtantánításban, amely nem húz falat a nyelv és a diák saját nyelvhasználata, gondolkodásmódja és tapasztalatai közé, hanem arra épít és abból építkezik.

### Jegyzet

(1) John Holt (1991): *Iskolai kudarcok*. Gondolat Kiadó, Budapest. 157–158.

(2) Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

(3) Terestyéni Tamás: Beszédszókások. In: Balogh L. – Kontra M. (szerk., 1990.): *Élőnyelvi tanulmányok*. *Linguistica Ser. A, Studia et Dissertationes* 3. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 32–54.

**Kugler Nóra**

## Tanuljunk magyarul...

*Középiskolai tanárként azt tapasztaltam, hogy a magyar szakos kollegák és a diákok többsége unja a nyelvtan órákat, kimondatlanul is alacsonyabb rendűnek tekintve az irodalomnál (nem beszélve más, „komoly” tantárgyakról), s a valahogyan letudott órák során mindenki számára homályba vész, fel sem tevődik már a „Mit miért tanulunk?” kérdése. Az sem, hogy egyáltalán nyelvtant miért tanulunk.*

**G**yakran elcsúszik az oktatás gyakorlata a nyelvhelyességi palléroztatás, helyesírási dresszírozás irányába, vagy elvész a szabályok, definíciók magolásában, ágrajzok rajzolásában. A tantárgy irodalommal szembeni másodrangúságát az egyetemi tanárképzésből eleve hozzák a tanárjelöltek, a kegyelemdőfést pedig az oktatási keret adja meg: heti 1–2 óra 30 fős osztályban. Ugyanakkor a tanügyigazgatás dokumentumai előszeretettel illetik a tantárgyat az érzelmdús, de megtévesztő „anyanyelvi nevelés” elnevezéssel, és olyan készségek kialakításának sorát várják el tőle, amelyek más tárgyak tanulását is megalapoznák. Számomra mindez egyenesen cinikus, és azt állítom, hogy a jelenlegi keretek között megfelelő szintű nyelvtan oktatás s legfőképpen az elvárt készségek fejlesztése nem valósítható meg.

Mindezt azért bocsátom előre, mert tisztában vagyok későbbi mondandóm értékének lehetséges súlyával, felhasználhatóságának esélyével. Az az adalék, amivel az alábbiakban elsősorban a nyelvszemlélet formálásához szeretnék hozzájárulni, az adott keretek között valószínűleg csak eseti metodikai érdekességként alkalmazható. Ez sem lebecsülendő, s ha mégis segít a szemléletformálásban, az egyenesen örömteli.

Az értelmes nyelvtanoktatás alapkérdése, véleményem szerint, hogy képesek vagyunk-e eltávolítva, distanciával szemlélni, szemléltetni a számunkra spontán létező, az anyanyelvi kompetencia szintjén működtetett nyelvi rendszert. Tudjuk-e te nyერünkre helyezve, karunkat kinyújtva

anyanyelvünket mint „páncélos, ízelt bogarat” vizsgálni. Ezt a szemléleti pozíciót, aspektust nem könnyű megteremteni, de ha sikerül, az – tapasztalatom szerint – nemcsak minőségi ugrást hoz a diák nyelvszemléletében, hanem egyszersmind megnöveli a motivációs szintet is. (Mert-hogy egy érdekes fizika órai kísérlethez kezd hasonlítani a helyzet.) Néhány modernebb szemléletű tankönyvben ezt a célt szolgálják azok a feladatok, amelyekben egzotikus vagy éppenséggel kitalált nyelvekből vesznek példákat.

A Magyar Nyelvi Intézetben dolgozva – ahol külföldiek számára évtizedek óta tanítják a magyar nyelvet – gyakorlatilag folyamatosan átélem azt az oktatási szituációt, amelyben a magyar nyelvet csakis „kívülről” szemléljük. Ez a külföldinek természetes, a tanáraink is megszokták már ezt a sajátos helyzetet, de a kívülállókat, barátokat, ismerősöket mindig szenvedélyesen érdeklí, hogy milyen is a magyar nyelv idegen nyelvként, hogyan fest egy magyar nyelvkönyv, nehéz-e a magyar stb. Láttam már olyan magyar diákot, aki bevallása szerint a nyelvtant utálja, de egy külföldieknek készült magyar nyelvkönyvet képes volt órákig olvasgatni.

Ez a spontán érdeklődés kulcsfontosságú: egyrészt benne rejlik az az emocionális töltés, amelyet valószínűleg átérez mindenki, ha azt tapasztalja, hogy az ő nyelvét akarja megtanulni egy külföldi, másrészt ez a motiváltság (amely didaktikai szempontból nekünk, tanároknak ráadásul nem kerül semmibe) könnyen megteremtheti és hosszan ébren tarthatja a diákokban azt a tudati-szemléleti állapotot, amit alapvető

célunk, érdekünk elérni a nyelvtan órákon: hogy a diákok spontán kompetenciájuktól eltávolítva legyenek képesek szemlélni a nyelvi rendszert.

Azt javaslom tehát, hogy próbáljuk meg belevinni a magyar nyelvtan oktatásába ezt a sajátos aspektust. Hogy mely pontjain, milyen módszerekkel, egyelőre nem tudom. Jó volna talán elkészíteni egy ilyen témájú segédkönyvet, amely első lépésben a magyar nyelv elsajátításának egy lehetséges „kronológiája” mentén megvilágítaná mindazon pontokat, amelyek a külföldi szemével másképpen vagy sokkal részletesebben, tisztábban látszanak. (Már önmagában az a tény is érdekes, hogy mennyiben és miért tér el az elsajátítás rendje az iskolában megismert sorrendtől.)

Addig is képzeljük el, ha tudjuk, hozzuk létre a következő szituációt. Adjunk a tanuló kezébe egy magyar mint idegen nyelv tan-könyvet, vagy ültes-sük be egy magyar nyelvi órára, adjunk mellé egy jó vezetőt. Bátran mondhatom, katartikus élményben lesz része, megvilágosodások sorát fogja átélni.

Nézzük meg, milyen „megvilágosodásokkal” járhat például az első lecke végigtanulmányozása. (Izgalmas előzetes feladat lehet: próbálják meg megírni maguk a diákok egy lehetséges magyar nyelvkönyv első leckéjét.)

Hogy a külföldi meg tudjon szólalni, az első órán el kell sajátítania a magyar beszédhangok kiejtését, pontosabban azokét, amelyek a saját nyelvében nem léteznek. Akár „papagáj” módszerrel, akár tudatosan, magyarázva, összehasonlítva történik mindez, a tanár fejében ott van a magyar hangrendszer elméleti ismerete, ugyanaz a táblázat és a „V” alakú létra, amelyet általában az iskolában is tanítanak. Mit láthat, mit tanulhat a gyerek, ha belenézhet ebbe a műhelymunkába? Láthatja, hogy a kül-

földi hallgató, ha nincsen különösebben jó hallása és utánozó készsége, jól vezényelt lépésekben is eljuthat egy általa addig nem használt hang kiejtéséhez. (Például egy orosz könnyen eljuthat az általa használt „o”-tól a magyar „ö”-ig.) Ezek a lépések például a magánhangzók esetében nem mások, mint azon a bizonyos létrán történő jobbra-balra, föl-le lépegetések egy ismert hangtól egy ismeretlenig. A magyar diák számára is láthatóvá (hallhatóvá) válik, hogy ezek a lépések egy-egy fonológiai paramétert jelentenek, továbbá abban a szemléletformáló felismerésben lehet része, hogy az a bizonyos létra nem azért van, hogy a magyar magánhangzókat rendszerezzük, hanem azért, hogy egy – az emberi artikulációs bázis lehetőségeire

alapozott – potenciális rendszert szemléltessen, amelybe, természetesen, belehelyezhető a magyar magánhangzók rendszere is.

A következő lépésekben (de még mindig az első leckében) a külföldi megismerkedik az első magyar mondatokkal. Ezek általában leíró szö-

*Tudjuk-e tenyerünkre helyezve, karunkat kinyújtva anyanyelvünket mint „páncélos, ízelt bogarat” vizsgálni? Ezt a szemléleti pozíciót, aspektust nem könnyű megteremteni, de ha sikerül, az – tapasztalatom szerint – nemcsak minőségi ugrást hoz a diák nyelvszemléletében, hanem egy-szersmind megnöveli a motivációs szintet is.*

vegekben, dialógusokban vagy képaláírásokban fogalmazódnak meg. A nyelvész azt mondaná, hogy egymásra vonatkoztatott elemek és szabályok első körével találkozik. A szemlélő számára rögtön felvetődhet az a kérdés, hogy a tankönyv szerzője milyen megfontolás alapján válogatta ki az első lecke elemeit és szabályait. Ha ezen a magyar diák is elgondolkodik, például a következő nyelvészeti problémákhoz juthat. A lexikai elemeknek a nyelvhasználatban különböző a megterheltségi fokuk, ezért a nyelvsajátítási folyamat elején praktikus a gyakran használt szavakat megtanulni. Ezen az alapon joggal mondhatnánk azt, hogy akkor az igék közül már az első leckében szerepelhetne például az áll, néz, eszik ige. De mivel az első leckében megtanítjuk az igék egyes

számú, anyai ragozású alakjait is, érdemes megnézni, hogyan is ragozzuk ezeket az igéket (álllok, állsz, ...; nézek, nézel, ...; eszem, eszel, ...). Világos, hogy ennek az örületnek nem lehet kitenni a hallgatót. Vagyis a lexikai elemek gyakorisági szempontját máris keresztezi egy morfológiai alapú és didaktikai célú szempont. El kell dönteni, hogy a három különböző ragozási típus közül melyik a leggyakoribb. Valószínűleg arra jutunk, hogy az áll típusú igékkel volna érdemes kezdeni, de jó volna egy magas hangrendű ige is, hogy gyakorolhassuk a magánhangzó-harmónia szabályait is. (Itt az is felmerül, hogy mi a személyrag a külföldi szeméivel: -k?, -ek?, -ök?, -ok?) Legyen esetleg a kér ige. Ezt gyakran használjuk és a ragozása is megfelelő (kérek, kérsz, ...). Jónak tűnik, de van vele egy probléma. Olyan tranzitív ige, amely mellett kötelező a tárgyi bővítmény. A főnév tárgyasetét pedig még nem szeretnénk megtanítani, mert azt később, némi sikerélmény után, nem sokkal a tárgyas ragozás borzalmainak bevezetése előtt érdemes elővenni. Így jobb lenne talán a beszél ige.

Az igeragozással így már rendben volnánk, illetve tisztázni kell még egy apróságot: a magyarban az ige szótári alakja az egyes szám harmadik személy, nem a főnévi igenév. Ezt a külföldi hallgatóval egyszerűen közöljük, remélve, hogy a mi-ért-re még nem tud rákérdezni. A magyar diáktól viszont érdemes volna megkérdezni ennek az okát.

Kellenek az első leckébe még főnevek is, egyrészt alanyoknak, másrészt az első néhány határozó pozíciójába. Meg kell tehát tanítani az első főnévi ragokat. Ezek általában a -ban, -ben és az -on, -en, -ön. Ezekkel nincs sok probléma, ha már értik a hangrendi szabályokat és egyelőre elkerüljük a fa-fán, lecke-leckében típusú alakokat.

Észrevétlenül, magyarázatokba nem bonyolódva próbáljuk első lépésben a határozott névelőt is bevezetni, de érdekes volna a magyar diáknak már itt elgondolkodnia, vajon mikor használunk, mikor nem határozott névelőt, vagyis mi a funkciója. Különösen érdekes ez abban az összefüggés-

ben, hogy bizonyos nyelvekben egyáltalán nincsen névelő.

Igényesebb könyvek kommunikatívabban teszik az első lecke anyagát még néhány melléknév bevezetésével mind jelzői, mind állítmányi szerepben. Ekkor azonban újabb szabályokat kell megtanulni. Jelzőként nem egyeztetjük, állítmányként pedig a névszói állítmány kopulás formáját kell megtanulni, ehhez viszont szükséges a van ige rendhagyó ragozásának ismerete.

Nagyjából ezekkel a problémákkal találkozunk a nyelvtanuló az első leckében, a külső szemlélő pedig kezdi megismerni azt a szigorú, mindenre kiterjedő rendszert, amelynek mentén anyanyelve tudatosan elsajátítható. Ez a – tulajdonképpen kronologikus (egészében koncentrikus) – rendszer minden pontján nélkülözi, sőt egyenesen kizárja az anyanyelvi kompetenciából adódó, „magyarázatra nem szoruló” evidenciákat. Itt semmi sem magától értetődő, és éppen ezért a magyar diák számára minden pontján felkínálja az értelmezés, újraértelmezés lehetőségét.

A továbbiakban, természetesen, nem fogom végigtekinteni a 2. 3., ..., 20. leckét, megemlítenék viszont ad hoc jelleggel még néhány érdekességet ennek a sajátos nyelv-megismerésnek a későbbi szakaszaiból.

### Az igekötők szórendje

A magyar diákok az igekötők szórendjéről/sorrendjéről több helyen is tanulnak (szófajok, tagadó mondat, morfémák), de emlékeim szerint nem nagyon áll össze a sokféle szabályból az az egységes belső logika, amely az aktuális mondattagolás szabályain alapul.

A külföldi diák nagyjából a következő sorrendben találkozik a különböző sorrendi variánsokkal:

- A macska bemegy a házba.
- A macska nem megy be a házba.
- A macska megy be a házba, (nem a kutya).
- Hova megy be a macska?
- A macska be akar (tud, szeret) menni a házba.

– A macska nem akar bemenni a házba.  
 – A macska akar bemenni a házba, (nem a kutya).

– Hova akar bemenni a macska?

Ha a hallgató nem rendelkezik különösebb nyelvi intuícióval, akkor az 1–4. mondatok helyes szórendjét gyakorlatilag külön-külön szabályok alapján kell megtanulnia. (Állító, tagadó, fókuszos és kérdő mondat.) Ha ez sikerül neki, akkor jön a sokkal élvezetesebb látásból teljesen felborítja a megismert szabályokat. (A gyengébb idegzetű diák itt már odacsapja a könyvet.)

Erdemes a magyar diákoknak feltenni a kérdést: külön-külön kell-e megtanulni a szabályokat, vagy létezik olyan belső logika, amelyben minden variáns értelmezhető, illetve valóban ellentmondanak-e itt egymásnak a szabályok?

### Az alanyi-tárgyas ragozás

Az iskolában e kettős ragozásról azt tanulják a diákok, hogy határozott tárgy mellett tárgyas, határozatlan tárgy mellett alanyi ragozást használunk, és megemlítik (bár gyakran egy másik fejezetben) a határozott és határozatlan tárgy néhány esetét. Maga a nyelvi jelenség azonban nem tudatosul, az intuitív alapon használt, egészen különleges nyelvi kategóriával kapcsolatban nem merülnek fel lényegi kérdések.

A legtöbb külföldi számára a tárgyas ragozás mint a valóság megragadásának egyik sajátos nyelvi eszköze nem is létezik. Ezért a magyar diák számára különösen izgalmas lehet belegondolni magába a ténybe, hogy spontán birtokol egy olyan nyelvi eszközt, amelynek a nyelvek többségében nincsen ekvivalense. Milyen bonyolult grammatikai-szemantikai szabályok működtetik ezt a számunkra természetes, de a magyarul tanuló számára gyötrelmet okozó nyelvi jelenséget? (További érdekes kérdés: mi az, hogy nincsen valami egy nyelvben?) A „felderítő munkában” segíthet az a folyamat, sorrend, amelyben a határozott tárgy (s vele oppozícióban a határozatlan tárgy) eseteinek teljes (körülbelül 20 tételből álló) listája

érthetővé, megtanulhatóvá válik a külföldi számára. A lista tulajdonképpen racionalizálja, részletekre bontja e kettős kategóriát működtető intuíciót, s mint egy „nagy felbontású optika” a magyar diák számára lehetővé teszi a jelenség belső logikájának megértését, egy grammatikai-szemantikai részrendszer meglátását. Ehhez a mélyebb megértéshez, természetesen, sok-sok kérdésen keresztül vezet az út. Illusztrációként álljon itt néhány kiragadott példa: Hogyan adható mechanikus szabályok helyett mélyebb, tulajdonképpen az anyanyelvi intuíciót is magyarázó válasz arra, hogy a tárgyként használt melyiket és milyen esetében eltérő igeragozást használunk? Miért keresztezi a birtokviszony megjelenése (Bemutatom egy barátomat) a kétféle névelő használatára vonatkozó igeragozási szabályt? Miért az 1–2. személy mellett használunk alanyi ragozást (Látasz engem), és nem a 3. személy mellett (Látod őt), ha személyes névmás a tárgy, holott a beszédhelyzettől függetlenül a harmadik személyű névmásnak lehet végtelen számú denotátuma, tehát, ha úgy tetszik, „határozatlanabb”, mint az első két személy. (Arról már nem is beszélve, miért alakult ki olyan „luxus” rag, mint a -lak, -lek, s egyáltalán ez alanyi vagy tárgyas ragozás, vagy egyik sem?)

### A felszólító mód

A magyar diák az iskolában megtanulja, hogy a felszólító mód jele a -j-, jó esetben ennek allomorfiáit, tudja, hogy csak jelen időben lehetséges, és azt, hogy a tárgyas ragozáson is végigvihető.

Valószínűleg fel sem merül problémaként, hogy a magyarban – megint csak eltérően az ismertebb nyelvektől – a felszólító módnak teljes paradigmája van. Hogyan kell érteni azt, hogy akár magamat is felszólíthatom?

A külföldi számára a felszólító mód morfológiája is, használati szabályai is nagy nehézséget jelentenek. Már az úgynevezett szabályos igék esetében is végződés szerinti igitípusok egész sorát kell megtanulnia ahhoz, hogy helyesen tudja



létrehozni az ige felszólító módú alakját. Az alapeseten kívül (például várj) a j és a különböző szóvégi mássalhangzók asszimilációjának szabályait kell ismernie. (Például:  $s + j = ss$ ,  $sz + j = ssz$ ,  $z + j = zz$ ,  $t + j = ss$ ,  $t + j = ts$ ,  $sz + j = ssz$ ,  $st + j = ss$ .) Ezután jönnek a rendhagyó igék: alszik → aludj, megy → menj, tesz → tegyél (tégy), van → legyél, jön → gyere (de: jöjj, jöjjön) stb. (Mellesleg itt, az ún. rendhagyó igéknél már kapigálhatja a választ a magyar diák a korábban javasolt kérdésre: miért nem a főnévi igenév a magyarban a szótári alak.)

A felszólító módnak nemcsak a morfológiája, hanem a használata is rendkívül nehéz a magyar nyelvben. A 2. személyű alakok és a harmadik személy magázó értelmű használata a tisztán felszólítás, parancs céljából könnyű a külföldi számára is. (Sajnos az iskolai oktatás is gyakran megáll ezen a szinten.) A teljes paradigma használatát viszont a külföldi szabályok, illetve mondatformákat meghatározó lexikai elemek, kifejezések megtanulásával sajá-

títhatja el. Megtanulja, hogy a főmondat állítmányában megfogalmazódó parancs, kívánság, javaslat stb. a hogy kötőszóval együtt felszólító módot von maga után a mellékmondatban. Érdekes lenne itt a magyar diákokkal megnézni, hogy ezek a bizonyos főmondatbeli kulcsszavak milyen jelentésmezőben, hogyan alkotnak szemantikai rendszert. Megtanulja a külföldi azt is, hogy az ... (azért) ..., hogy ... típusú célhatározói alárendelésben is felszólító módot használunk. Ez már nem magától értetődő számára. (Próbáljuk csak lefordítani más nyelvekre!) Hol bújik meg itt az imperatívuszi tartalom, milyen transzformációkkal lehet esetleg tetten érni? A külföldi szá-

mára a Kinyissam az ablakot? kérdés felszólító módja is olyan „képtelenség”, hogy nem nagyon használja még akkor sem, ha megtanulta. Miért használunk itt felszólító módot? Milyen transzformációval magyarázható? Az egyik kollégám összeállított egy 110-es listát azokról a szavakról, amelyek a hogy kötőszóval együtt a mellékmondatban szintén felszólító módot váltanak ki. Ezek jó részében már nagyítóval is nehezen található a cél vagy a felszólítás mozzanata. (Például: Leszokott arról, hogy mindent komolyan legyen.) Miért használunk itt felszólító módot, mi a szemantikai közös ebben a 110-es szócsoporthoz? Vane tisztán konvencionális használata a felszólító módnak?

*A legtöbb külföldi számára a tárgyas ragozás mint a valóság megragadásának egyik sajátos nyelvi eszköze nem is létezik. Ezért a magyar diák számára különösen izgalmas lehet belegondolni magába a ténybe, hogy spontán birtokol egy olyan nyelvi eszközt, amelynek a nyelvek többségében nincsen ekvivalense. Milyen bonyolult grammatikai-szemantikai szabályok működtek ezt a számunkra természetes, de a magyarul tanuló számára gyötrelmet okozó nyelvi jelenséget?*

### A múlt idő

Mindannyian kívülről fűjjük, hogy a múlt idő jele az „egy té vagy két té”. Ez a banális egyszerűnek tűnő dolog a külföldi számára szintén rázócs lecke. Az igényesebb magyar nyelvkönyvek többsége csak 150–200 óra tanulás utánra tervezi ezt az anyagot. Teszik ezt annak ellenére, hogy a mi-

nimális szintű kommunikációhoz is jó lenne a múlt idő ismerete. De gondoljuk meg: ahhoz, hogy múlt időben tudjunk beszélni, már ismernünk kell az egész bonyolult igeragozási rendszert. (Egy kis kapcsolódó kitérő: az utóbbi időben gyakran felmerül az európai standardizálási törekvésekből adódó, főleg a nyelvvizsgáztatásban lecsapódó probléma, hogy a magyar nyelv elsajátításának sikerességi görbéje egészen mást mutat, mint például az angol nyelv. Az utóbbi években csaknem húsz európai országban kidolgozták az adott nemzeti nyelv úgynevezett kommunikációs küszöbszintjét. Ez a szint a nálunk ismert állami nyelvvizsga alapfokánál kicsit maga-

sabb szintet jelenti. Nos, ennek az eléréséhez az angol nyelvben elég körülbelül 150–200 óra, a magyarban viszont 450–550 óra szükséges. A későbbiekben a görbék, természetesen, valahol találkoznak, hiszen egyik nyelv sem nehezebb a másiknál.)

Mi a probléma a múlt idővel? Az, hogy mikor is kell használnunk azt a bizonyos „egy té-t vagy két té-t”. Ráadásul a külföldi számára ez úgy merül fel, hogy mikor kell használnia a következő jeleket: -t, -ott, -ett, -ött. Egyik, nyelvtanilag nagyon igényes nyelvkönyvünk három csoportba sorolja a nem rendhagyó igéket aszerint, hogy azok milyen hangra, illetve hangkombinációra végződnek, mert ezekhez rendelhető vagy a -t, vagy az -ott, -ett, -ött, vagy a kettő kombinációja. (Ez utóbbit úgy kell érteni, hogy például az ad ige egyes szám harmadik személyben -ott jelet kap, míg az összes többi személyben -t-t.) Ezután következnek az ún. rendhagyó csoportba sorolások, mivel vannak olyan igék, amelyek megegyeznek a tövégi hangjaik alapján, mégsem egyformán kapják a múlt idő jelét (például maradtam, maradtál, maradt, ill. engedtem, engedté, engedett). Aztán jönnek az „egyébként is rendhagyó” igék: (alszik → aludtam, emlékszik → emlékeztem), amelyek kisebb gondot jelentenek, ha már túl vagyunk a felszólító módon, s végül a teljesen rendhagyók (jön → jött, eszik → evett, van → volt stb.).

A múlt idő ilyen aprólékos vizsgálata során értelmet nyerhet a fonetikában tanult

néhány szabály. Mondjuk az, hogy nazális, liquida és szonor mássalhangzók után nem okoz gondot egy zárhang kiejtése (például akart); vagy az, hogy a rövidülés fonetikai törvénye miatt a két mássalhangzóra végződő igék nem kaphatnak csak -t jelet (például tartt). Érdekes feladat lehet például azon is elgondolkodni, hogy az állottam ~ álltam variánsok (némi megkötéssel) miért létezhetnek nyelvünkben, s ezzel szemben a fonetikailag lényegileg nem különböző hallottam ~ halltam viszont nem. (Azt hiszem, érdekes morfo-fonetikai, szemantikai összefüggésekre bukkanhatunk a probléma megoldása során.)

Akármelyik kérdéstémakörbe is tekint bele a diák, azt a felismerést teheti, hogy anyanyelvi kompetenciája egy sokkal finomabb, bonyolultabb rendszert működtet annál, mint amelyet gondolt volna a nyelvtani ismeretei alapján. Ezért érdemes talán időnként elkalandoznia a magyar mint idegen nyelv területére, ahol maguktól sorakoznak az – időnként megválaszolhatatlan, ezért különösen izgalmas – kérdések.

A kalandozásban szívesen nyújt segítséget a Magyar Nyelvi Intézet.

### **Gremsperger László**

*A Magyaránrok Egyesülete 2001. november 17-én „Új hangsúlyok az anyanyelvi nevelésben” címmel tartott szakmai napot. A konferencián Kugler Nóra és Gremsperger László itt közölt előadásán kívül még Adamikné Jászó Anna és Raáitz Judit (ELTE Tanárképző Főiskolai Kar), illetve Komlósi András (MTA Nyelvtudományi Intézet) fejtette ki álláspontját a szakmai nap címében jelzett témáról.*