

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

Részletek a Delors-Bizottság jelentéséből

Egy szül(et)és vajúdásai

Beszélgetés Fodor Gáborral

Diagnózis és közérzet, 1994

A civil társadalom és az oktatás

Erkölcsei nevelés paradox társadalomban

Ezerkilencszázkilencvenöt

Január

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ÉS AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA

Szerzőink:

<i>Boot, Anneke</i>	Hollandia
<i>Csik'Endre</i>	tanár (Általános Iskola, Bp.)
<i>Csizmazia Sándor</i>	iskolaigazgató (Alsónána)
<i>Delors, Jacques</i>	az Európai Unió elnöke
<i>Happ, Erich</i>	Bajorország
<i>Juhász Árpádné</i>	főosztályvezető (MKM Közoktatáspolitikai Tanács Titkársága)
<i>Kamarás István</i>	tudományos tanácsadó (Országos Közoktatási Intézet, Bp.)
<i>Majzik Lászlóné</i>	ny. főiskolai tanár (Bp.)
<i>Oppelt Józsefné</i>	pedagógiai munkatárs (BKM Pedagógiai Intézet, Kecskemét)
<i>Perjés István</i>	tanárségéd (KLTE Neveléstudományi Tanszék, Debrecen)
<i>Ritó László</i>	tanár (Kazinczy Ferenc Általános Iskola, Miskolc)
<i>Schüttler Tamás</i>	főszerkesztő (Új Pedagógiai Szemle, Bp.)
<i>Vargány Fónagy Erzsébet</i>	főtanácsos (Főpolgármesteri Hivatal, Bp.)
<i>Zsolnai Anikó</i>	tudományos munkatárs (JATE, Szeged)

Számunkat a Bajai Újvárosi ÁMK Művészeti Iskolája tanulóinak munkái díszítik.

Főszerkesztő: Schüttler Tamás — *Munkatársak:* Győri Anna szerkesztő — Majzik Lászlóné szerkesztő — Szekszárdi Júlia — Pócze Gábor — Grépály András tervezőszerkesztő, tipográfus — Matics Ágnes szerkesztőségi titkár

Szerkesztőség: 1087 Budapest, Luther u. 4-6. B ép. III. 13. Telefon: 1344-317 Szerkesztőségi fogadónapok: kedd, csütörtök 10-14 óráig

Kiadja az Országos Közoktatási Intézet — *Felelős kiadó:* Zsolnai József főigazgató

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető a szerkesztőségben, valamint bármely hírlapkézbesítő postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a HELIR-nél (Budapest XIII., Lehel u. 10/a. 1900) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a HELIR 219-98 636 pénzforgalmi jelzőszámára. Előfizetési díj fél évre 858 Ft, egész évre 1716 Ft. Megjelenik havonként.

Folyóiratunk példányai megvásárolhatók: Bartók Könyvesbolt 1114 Bp. XI., Bartók Béla út 25. Tel.: 166-4294 — Mentor Könyvesbolt 1051 Bp. V., Dorottya u. 8. Tel.: 118-3890/160 mellék

HU ISSN 1215-1807 — INDEX: 25701

A nyomás a PRAKTIGRÁF GM gondozásában, az ERFAPRESS Kft. nyomdájában készült. Felelős vezető: Juhász László. Terjedelem: 7 (A/5 IV) Tászkaszám: 95.001

- 3 *Jacques Delors*: „Jövönk egyszerre tűnik ígéretesnek és aggasztónak”
8 *Juhász Árpádné*: Egy szül(et)és vajúdásai

Dokumentumok

- 23 A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításának tervezete
27 *Jegyzőkönyv-részletek a Közoktatáspolitikai Tanács 1994. november 15-én megtartott üléséről*

Nézőpontok

- 46 Nem a konszenzus helyett van a dialógus – *Fodor Gábor* művelődési és közoktatási miniszterrel beszélget *Schüttler Tamás*
54 *Ritó László*: Diagnózis és közérzet, 1994
62 *Csizmazia Sándor*: A gyengét fizessük?
66 *Csik Endre*: Mire jó a publicisztika?!

Látókör

- 68 *Zsolnai Anikó*: A szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban

Világtükör

A civil társadalom és az oktatás Nyugat-Európában

- 75 *Anneke Boot*: Hollandia
80 *Erich Happ*: Bajorország
85 Cseppben a tenger – Erkölcsei nevelés paradox társadalomban (Válogatta és szerkesztette: *Majzik Lászlóné*)
98 *Oppelt Józsefné*: Drogfüggőség – a francia prevenció modell

Műhely

- 102 *Perjés István*: És ki tojta az iskolát?

Kritika-Figyelő

- 109 Hit(el)es tudósítás *Vekerdy Tamás* Álmodok és lidércek című könyvéről (*Kamarás István*)
110 Új folyóirat a pedagógiai szakajtóban (*Vargáné Fónagy Erzsébet*)
112 A kisiskolák szövetségének hírlevele 1994/95 tél

Új évet kezd a folyóirat, megújult borítóval, belső tipográfiával és sajnos némi áremelésel. A folyóirat külsejének változtatása azonban nem jár együtt tartalmi szerkezetének átalakításával, még kevésbé szellemiségének látványos irányváltásával.

1995-ben is szeretnénk megőrizni az Új Pedagógiai Szemle pártatlanságát, függetlenségét. Szeretnénk azt is, ha a folyóirat a pluralizmus jegyében változatlanul teret adhatna minden olyan szakmai törekvésnek, amely megjelenik a pedagógia világában.

A most kezdődő év számos fontos oktatáspolitikai történés éve lesz. Várhatóan sor kerül a közoktatásról szóló törvény módosítására, a közoktatás modernizációs programjának véglegesítésére, a Nemzeti alaptanterv munkálatainak befejezésére, a vizsgarendszer koncepciójának kidolgozására. Ezek az oktatáspolitikai lépések minden bizonnyal éles szakmai – és természetesen politikai – vitákat váltanak majd ki. A folyóirat szeretne hozzájárulni ahhoz, hogy e viták minél szélesebb körben, minél nagyobb nyilvánosság előtt folyhassanak.

Januári számunk ennek a törekvésnek a jegyében az oktatás társadalmi ellenőrzésének, úgynevezett civil kontrolljának problémáival foglalkozik.

Lehet, hogy nálunk ma még sokan szkeptikusan tekintenek a civil szerveződésnek ilyesfajta kontrollfunkciójára. „Van egyáltalán civil szféra Magyarországon?” – kérdezik a kételkedők. Szkeptikus kérdésük mögött persze ott munkál az elmúlt évtizedeknek a civil szférát, a helyi társadalom önszerveződését inkább visszaszorítani, korlátozni, mintsem kibontakoztatni akaró politikai gyakorlata. Ilyen előzmények után aligha lehet csodálkozni azon, hogy meglehetősen nehéz vajúddással jár a civil szféra megszerveződése, az érdekérvényesítő szerepének keretet adó szervezeti struktúrák megteremtése.

Pedig a civil szerveződések érdek megjelenítő, artikuláló szerepe nélkül nem tud működni a demokrácia. Ez még akkor is igaz, ha ez a folyamat idő- és energiaigényes. Jól példázza ezt a közoktatási törvény tartalmi szabályozásra vonatkozó szövegének a Közoktatáspolitikai Tanácsban lefolytatott – mostani számunkban közreadott – vitája. A demokratikus kormányzati döntések egyik fontos előfeltétele a különböző érdekek – az oktatás, a kultúra esetében az értékfelfogások, értékrendek – döntések előtti megjelenítése, a várható társadalmi fogadtatás előrejelzése. Ezzel a sajátos demokráciatechnikával esély van arra, hogy a civil szféra előzetesen kontrollálja és némiképp befolyásolja is a kormányzati, sőt a parlamenti döntéseket is.

A működő demokráciában az érdek- és véleménymegjelentésnek a civil szférát reprezentáló testületek mellett számos egyéb formája, fóruma létezik. Ezek között az egyik legfontosabb a nyilvánosság, azon belül is a szakmai nyilvánosság, a szakmai sajtó. Szeretnénk, ha ez a szakmai nyilvánosság valóban plurális lenne, ha abban azonos súllyal kapnának teret a kormányzati vagy éppen az „uralkodó” szakmai felfogással szemben álló nézetek is.

Változatlanul valljuk ugyanis, hogy lezárult az az időszak, amelyben a nyilvánosságot alakító szellemi műhelyek kompetenciájába tartozik az egymással vitázó szakmai felfogások helyes vagy helytelen voltának eldöntése.

Jacques Delors



„Jövönk egyszerre tűnik ígéretesnek és aggasztónak”

– „A XXI. század oktatása” Nemzetközi Bizottságának jelentése¹

Annyi bizonyos, hogy az oktatást mindig is a társadalom életfunkciójaként fogták fel, mely úgy marad fenn, hogy generációról generációra átad mindent, amit az emberiség saját magáról megtanult. De mind határozottabban fogalmazódik meg az a gondolat, mely szerint az oktatás a rendelkezésünkre álló egyik leghatékonyabb eszköz arra, hogy megformálhassuk a jövőt, vagy – szerényebben megfogalmazva – hogy hajónkat a kedvező áramlatokat követve és a zátonyokat lehetőleg elkerülve a jövő felé kormányozzuk.

Tevékenységünkkel párhuzamosan a világ olyan óriási változáson megy keresztül, amelyről sejtethető, hogy vagy a legjobbat hozza, vagy a legrosszabbat. Ha az ismeretek – és különösen a tudomány és a technológia – térnyerése az emberiség számára a fejlődés irányába mutató jövő reményét támasztja is alá, a jelen nap mint nap arra figyelmeztet, milyen kitérőkkel, milyen – időnként rendkívüli – veszélyekkel, milyen konfliktusokkal találja szemben magát világunk. A népek és a nemzetek egymástól való mind nyilvánvalóbb kölcsönös függése, mely korunk jellemző vonása, eddig példa nélkül álló nemzetközi együttműködés feltételeit teremti meg; ugyanakkor ez a valóban egész bolygónkra kiterjedő felismerés rámutat egy sor egyenlőtlenségre is, ami súlyos gondot jelent az egész világon, feltárja problémáink összetettségét és bonyolult szövevényét, a veszélyek sokféleségét, melyek minden pillanatban megkérdőjelezik az elért eredményeket. Most, a XX. század végén, jövönk egyszerre tűnik ígéretesnek és aggasztónak, a két ellentétes pólus közötti kényes egyensúlyban ingadozva. A bennünket érdeklő legfőbb kérdés – mint soha még – az, hogyan tudna hatni az emberiség a saját történelmére, hogy hacsak részben is, befolyásolhassa annak alakulását.

Talán ennek a kérdésnek a felmerülésével kereshetjük annak okát is, miért nő az érdeklődés – amint tanúi voltunk ennek – minden országban és mindenhol az oktatás iránt, és ez az érdeklődés nemcsak a szűkebb értelemben vett oktatás felé irányul, hanem – és egyre inkább – az oktatás és az emberi tevékenység más szférái közötti kapcsolatra is kiterjed.

Annyi bizonyos, hogy az oktatást mindig is a társadalom életfunkciójaként fogták fel, mely úgy marad fenn, hogy generációról generációra átad mindent, amit az emberiség saját magáról megtanult. De mind határozottabban fogalmazódik meg az a gondolat, mely szerint az oktatás a rendelkezésünkre álló egyik leghatékonyabb eszköz arra, hogy megformálhassuk a jövőt vagy, szerényebben megfogalmazva, hogy hajónkat a kedvező áramlatokat követve és a zátonyokat lehetőleg elkerülve a jövő felé kormányozzuk. Nem az oktatás-e az, ami – ahogy manapság

¹ Jacques Delors-nak, „A XXI. század oktatása” Nemzetközi Bizottság elnökének az UNESCO-közgyűlés 27. ülészakán 1993. november 2-án, Párizsban elhangzott beszéde.

mondani szokás – valóban „különbséget tehet”, segítséget nyújtva egyénnek és társadalomnak a mai világ kihívásainak meghatározásához?

Az oktatás és a mai világ kihívásai

Ezeket a kihívásokat – számukat és a rájuk adandó válaszok halaszthatatlanságát – szem előtt tartva döntöttek úgy az UNESCO-tagállamok és a Szervezet Főigazgatója, hogy létrehozzák „A XXI. század oktatása” Nemzetközi Bizottságot. A változások egész sora zilálja össze a jelenlegi világról alkotott ismereteket és köti feltételekhez a világ fejlődését. Hogy csak a legfontosabbakat említsem, melyek elemzését e fórumon gyakran végezték már, elsőként utalnék az egyes országok körében tapasztalható felgyorsult népességnövekedésre. Ez a növekedés tagadhatatlanul a fejlődés egyik tényezője, ahogy az volt a XIX. század Európájában is, ugyanakkor ez a jelenség egész régiókat dönthet egyre nagyobb nyomorba. Egy másik elem: az egész bolygókra kiterjedő műszaki fejlődés, mely alapvetően az emberiség győzelmét jelenti a kimerülőben levő erőforrások felett, és talán az egyetlen esély a földlakók milliárdjainak túlélésére; ám ez a műszaki fejlődés számos problémát vet fel – például a környezettel, a munkalehetőségekkel kapcsolatban –, és számos ütközés és ellentét forrása azok között az országok és csoportok között, amelyeknek előnye származik ebből, illetve amelyek nem részesülhetnek ennek játékos hatásából. Ami a tömegkommunikációs eszközök látványos terjedését és tökéletesedését illeti – a harmadik paraméter, melyet említeni szerettem volna –, elmondható, hogy a „bolygó-falu”-n belül valóban közelebb hozzák egymáshoz az egyéneket és a népeket. De – ha nem vigyázunk – fennáll annak lehetősége is, hogy elszűrkítik a kultúrát, összemossák a különféle kultúrákat, előtérbe helyezve a technológia területén uralkodó országok ideológiáit és nyelveit.

Ezek a világjelenségek, melyekhez egy sor egyéb tényező is társul, olyan komplex, dinamikus problematikát jelentenek, amelyek kockázatai és kényeszségei – ha hinni lehet az elemzőknek – a mai világban gyakran „válság” formájában öltönek testet: az elmaradottságból eredő gazdasági válságban, a néhány fejlett országban tapasztalható munkanélküliséggel kapcsolatos gazdasági válságban, bizonyos fejlődési modellek elavulásában, magának a fejlődésnek az ideológiai válságában (amint azt a szellemi vitákból láthatjuk), és végül – és talán mindenekelőtt – az egyének eltérő jelene és különböző viselkedései próbájának kitett értékrendszerek erkölcsi válságában. Az egyenlőtlenségek vagy egyszerűbben: az egymással ellentétes igények, melyek korunkat jellemzik, egy sor „dichotómiában” jutnak kifejezésre: az Észak és Dél közötti különbségek, a világ sokszínűsége és teljessége, a kulturális identitás (bizonyos embereknek a valahová tartozás érzése) és az egyetemesség, az új iránti igény és a hagyományok iránti nosztalgia, illetve – ami kétségkívül a civilizáció legnehezebb konfliktusa – az egyén autonómiája és a mások iránti szolidaritás. Mindezek a feszültségek világunk paradoxonairól és megosztottságáról árulkodnak. És ez a folyamat felgyorsult ütemben megy végbe és hat vissza saját magára, az ezredvégre jellemző szédüléserzést keltve, még ha ezek az érzetek időnként fantáziálás jellegűek is.

Nyilvánvaló, hogy az oktatás része ennek a hatalmas változásnak, mely nem is mehetne végbe nélküle, és melynek hatásai az oktatásban is érezhetők, amikor – ahogy említettem is már – az oktatás hivatott a változás folyamatát befolyásolni. Az oktatás, melyet a költségvetési hiányok és a rendszerek – mennyiségi és minőségi – alkalmazási nehézségei fékeznek, lassan tud alkalmazkodni, és olyan

nagy feladattal kell szembenéznie, melynek csupán áttekintése is nem kis gondot jelent. Amit elvárnak tőle: egyszerre feleljen meg világméretben az oktatás iránt megnövekedett igényeknek, és biztosítsa az őt megillető helyet és a mindenki számára biztosítandó oktatásban való részvétel jogának érvényesítését; készítse és segítse elő a változást, szellemi érdeklődést kelte minden nőben és minden férfiban, fejlesztve az alkalmazkodóképességet és az újtókedvet; ugyanakkor biztosítsa modern társadalmak kialakulását és a kultúrájukból táplálkozó egyének kibontakozását. Tehát széles körű programról van szó.

A Nemzetközi Bizottság tevékenysége

A Nemzetközi Bizottság megbízatása arról szól, hogy elgondolkozzon mindezekben a kihívásokon, melyekkel az oktatásnak a következő években szembe kell néznie, és jelentés formájában terjesszen elő javaslatokat és ajánlásokat, amelyek – idézem a megbízatás szövegét – „újító programul és akcióprogramul szolgálhatnak a legmagasabb szintű döntéshozók és hivatalos felelősök számára”. Ez önmagáért beszél a Bizottság elé kítűzött feladat nagyságát illetően! Természetesen sem én, sem kollégáim nem gondoljuk, hogy most felvázolunk valamiféle ideális oktatási modellt, amellyel minden katasztrófa elhárítható. Szerintünk a mi megközelítésünk realista, és inkább a problémák elemzésére irányul, semmint normák meghatározására.

Minthogy tudatában vagyunk a kultúrák sokféleségének, a problémák és a tapasztalatok sajátos voltának, az UNESCO-tagállamok politikai és társadalmi célkitűzései közötti különbségeknek, Bizottságunk arra törekszik, hogy feltárja és értékelje a nemzeti oktatási rendszerekben rejlő egyéni és kollektív fejlődés tényezőit. Így lehetne a kellő lendülettel megadni az oktatáson alapuló belső fejlődésnek, mely kortársaink és örökségként a jövő generációi számára nem csupán az életkörülmények és -színtvonal, hanem az életminőség javulását is eredményezné.

Ennek a feladatnak az elvégzéséhez a Bizottságnak egyrészt olyan eszközök állnak a rendelkezésére, mint a teljes függetlenség munkája során, másrészt – a világközösség ilyen kiváltságos megfigyelőhelyéről, mint amilyen az UNESCO – a több évtizedet felölelő és az UNESCO-tagállamok legaktuálisabb törekvéseit tükröző nemzetközi információk, tapasztalatok és elemzések valóságos tárházához férhet hozzá. A Bizottság, törekedve arra, hogy a világot a maga sokféleségében lássa, szeretne a világ minden régiójában tanácskozásokat tartani és munkacsoportokat létrehozni a legkülönbözőbb témákkal kapcsolatban, melyekbe bevonná különböző országok szakértőit, valamint a kulturális és szakmai körök lehető legszélesebb skáláját képviselő személyiségeket – kutatókat és döntéshozókat egyaránt.

Végül, amint ezt a Kulturális Fejlesztési Világbizottság elnöke közgyűlésükön nemrégiben elhangzott felszólalásában is kiemelte, nem lehet eléggé hangsúlyozni a kultúrát és az oktatást összekötő szálak szorosabbra fűzésének szükségességét, és mi, *Pérez de Cuéllar* és én, továbbra is azon leszünk, hogy a két bizottság között munkánk sikeres végzéséhez minden szükséges kapcsolatot megteremtünk.

Négy döntő kérdés

Jelenlegi elképzeléseink szerint négy kérdés tűnik döntő fontosságúnak, melyeket szeretnénk röviden felvázolni.

Az első ilyen kérdés az, hogy az oktatási rendszerek képesek lesznek-e a fejlődés döntő tényezőjévé válni. Ez feltételezi, hogy az oktatás hármas szerepet töltsön be: gazdaságit, tudományost és kulturálist. Mindegyik szerep elvárja, hogy

az oktatás járuljon hozzá a szakmailag megfelelő és alkotó munkaerő képzéséhez, mely alkalmazkodik a technológia fejlődéséhez, részt vesz a gazdaságainkat magával húzó „szellemi forradalom”-ban. Mindegyik szerep – mind Északon, mind Délen – elvárja azt is, hogy az oktatás oly módon fejlessze az ismereteket, hogy a gazdasági fejlődést a fizikai és emberi környezetért felelős irányítás kísérelje. Végül az oktatás nem felel meg küldetésének, ha nem a kultúrájukból táplálkozó, ugyanakkor a más kultúrák felé nyitott és a társadalmi haladás iránt elkötelezett állampolgárokat nevel.

A második döntő kérdés az, hogy az oktatási rendszerek képesek lesznek-e a társadalmi fejlődéshez alkalmazkodni. Ezzel az oktatás egyik legalapvetőbb dilemmájához érkeztünk: az oktatásnak elő kell készítenie a változást, a bennünket kérdések elé állító, elbizonytalanító, egyre növekvő bizonytalanság ellenére. Mivel társadalmaink, mint már említettem, teljesen átalakulóban vannak. Legyen szó akár az egyéni vagy társadalmi értékekről, a családok struktúrájáról, a nők szerepéről, a kisebbségeknek biztosított térről, az urbanizáció vagy a környezet problémáiról, az oktatásnak számításba kell vennie a tényezők egész kuszaságát, melyek egymással kölcsönzhatásban állandóan változnak.

A harmadik döntő kérdés véleményünk szerint az oktatási rendszer és az állam viszonyának kérdése. Az állam szerepe és felelőssége, bizonyos hatásköreinek átengedése a szövetségi és helyi hatóságoknak, a megtalálandó egyensúly a köz- és a magánoktatás között – ez az egyébként országonként eltérő módon felmerülő problémának néhány vonatkozása.

Végül a negyedik döntő kérdés: azoknak az értékeknek a terjesztése, amelyek a mások iránti nyitottsággal, egymás kölcsönös megértésével kapcsolatosak – egyszerűen a béke értékeinek terjesztése. Ez az, amit az UNESCO főigazgatója is oly gyakran hangsúlyoz. Idéznék egy mondatot az 1993 januárjában Stockholmban elhangzott beszédéből. Az UNESCO küldetéséről szólva beszélt arról is, hogy „a másokkal való törődés oktatása, az, hogy megtanuljunk törődni másokkal és osztozni mások gondjaiban, annak felismeréséből ered, hogy mindenkinek részt kell vennie abban a közös erőfeszítésben, amelynek célja a XXI. század küszöbén egy új humanizmus fejlődésének az elősegítése”. Mi teljes mértékben ebben a perspektívában gondolkodunk. Ugyanakkor számításba kell vennünk a hagyományok, a kultúrák és a különböző fejlődési fokozatok sokféleségét is. Egy egyetemesség tükrözni szándékozó üzenetet – az oktatás nemes törekvését – kell megfogalmaznunk, mely tartalmazza mindazokat a finom árnyalatokat, amelyek a személyeket a maguk végtelen változatosságában veszik figyelembe. Ez kétségkívül munkánk legnehezebb része. Ez magyarázza a Bizottság azon szándékát, hogy eljusson valamennyi kontinens szívébe, hogy hallja a különböző közösségeket képviselő személyiségeket és megmerítkezzen a világ gazdagságát jelentő személyes találkozásokban.

Oktatás a XXI. századért

Mindenekelőtt mi is lesz az oktatás jövője? A Bizottságnak nem áll szándékában „a jövő forogatókönyveit” felvázolni, amelyek egy sor előírással szolgálnak az oktatáspolitikai felelősei számára. A mi törekvésünk szerényebb: szeretnénk, ha néhány támpont tudnánk nyújtani számukra, amik segítségükre lehetnek országaik gazdasági, társadalmi és kulturális összefüggéseiben úgy tekinteni a jövő felé, hogy a választás lehető legnagyobb szabadságával élve fel tudjanak lépni az egyéni

és közösségi sorsot egyaránt érintő mindenfajta nehézséggel szemben. És a Bizottság elemzésein és elgondolásain keresztül mind személyes életünket, mind állampolgári szerepünket illetően valamennyiünkben szeretne az oktatásról új képet kialakítani és erősíteni azt a szándékot, hogy amennyire csak lehet, folytassuk erőfeszítéseinket az oktatás révén történő önmegvalósítás érdekében.

„A XXI. század oktatása” Nemzetközi Bizottsága nem törekszik irányításra, hanem szeretné hozzásegíteni az országokat, hogy magukat irányítsák, hogy a dolgok ismeretében megválaszthassák az irányt. Ez a felelősök részéről feltételezi, hogy soha ne hagyják számításon kívül a pillanatnyilag fontosnak tűnő, sürgős intézkedéseknek a lehetséges hosszú távú hatását vagy egy döntés előre nem látható következményeit a vele látszólag semmilyen kapcsolatban nem álló egyéb tényezőkre.

A Bizottság első lépései alapján elmondható-e, hogy kijelöltünk néhány utat, amelyen a XXI. század oktatása elindulhat? Korai lenne még megmondani. Ugyanakkor, azt hiszem, kijelenthető – ahogy ezt egyébként megtette már *Edgar Faure* jelentése –, hogy ez az oktatás kétségkívül állandó és folyamatos jellegű lesz, ma már semmilyen, egyszer megszerzett tudás nem szólhat egy egész életre. És kétirányú is lesz, amennyiben egy aktív társadalmon belül minden egyén fokozatosan és élete során más-más pillanatban válik tanulóvá és oktatóvá.

Ami a formális oktatási rendszert illeti – de az informális rendszerekről is szólva –, az oktató vezető szerepe az oktatási folyamatban megköveteli, hogy visszanyerje erkölcsi tekintélyét, mivel az oktatókat a szó szoros értelmében küldetéssel ruházza fel. Tehát erősíteni kell az iskola tekintélyét és presztízsét, ugyanakkor nem szabad visszatérni semmiféle önkényuralomhoz: minden területen, amellyel kapcsolatban a Bizottságnak nyilatkoznia kell, valamennyi érdekelt részvétele elengedhetetlen ahhoz, hogy a reformokat és a változtatásokat az egyes országok valóságához történő alkalmazását sikerre lehessen vinni. Ezért az oktatók valamennyi képviselőjét be fogjuk vonni munkánkba.

Egy másik követelmény, ami a fejlődés szempontjából világosan kirajzolódik minden ország számára, hogy fejlődésükhöz elengedhetetlen a szellemi és tudományos elit képzésének biztosítása. Az „agyelszívás” ellen a Dél országokban folytatott harc csak egyik része ennek az erőfeszítésnek, ami annál is súlyosabb probléma, mivel a tehetségek felkutatását össze kell kapcsolni az oktatásban való részvétel jogának érvényesítésével.

Végül, egyre több megfigyelő látja a legfőbb garanciát az oktatási rendszer különböző elemeinek – intézetek, oktatók, felelősök, formális és informális rendszerek – változatosságában egy modern társadalom számára, a maga teljességében szemlélt politikai és társadalmi rendszer egyik vagy másik elemének meggyengülése ellen. Megint szemben találjuk magunkat teljes mértékben az egész életen át tartó oktatásra mozgósított, aktív társadalom oly fontos fogalmával.

Korábban már hangsúlyoztam, hogy a nemzetek kölcsönös függése mára lehetővé tett – és megkövetelt – egy új léptékű és valamennyi területen megvalósítandó nemzetközi együttműködést. „A XXI. század oktatása” Nemzetközi Bizottság létrehozása egyike azoknak az eszközöknek, amelyek révén az új század küszöbén megerősödik az a szándék, hogy munkánkat siker koronázza. Biztosak lehetnek abban, hogy országaink és az UNESCO közreműködésével ezt az alkalmat meg fogjuk ragadni.

Juhász Árpádné

Egy szül(et)és vajúdásai

– Részletek a Közoktatáspolitikai Tanács (elő)történetéből –

A miniszter kompetenciája, hogy a Tanács javaslatait figyelembe veszi-e. Bizonyos azonban, hogy – túl a nyilvánosság nyomásának figyelmen kívül hagyása esetén bekövetkező politikai bumeráנגeffektuson – célszerű érdemben tanulmányozni és mérlegelni a különböző érdekcsoportok által közvetített orientáló gondolatokat szakmai, irányítási okok miatt is, hiszen a demokratikus – (részvételi) döntés-előkészítés segítheti a végrehajtást: a Tanácsban ugyanis képviseltetik magukat a döntések majdani végrehajtói és „elszenvedői” is. S nehezen lehet a döntéseket érvényesíteni nélkülük.

Magyarországon a civil társadalom szerveződése a múlt század végén indult meg erőteljesen, amely folyamatot a két világháború közötti stagnálás, sőt visszaesés után az elmúlt négy évtizedben a pártállam vezetői tudatosan visszaszorították.

Valójában még a 80-as évek első felében is csak felülről kezdeményezett, úgynevezett „transzmissziós” civil szervezetek működhettek, s bár ezek saját működési területükön relatíve autonómiát, sőt monopolhelyzetet élveztek, a hivatalos ideológia, a pártátározatok és állami döntések keményen megszábták azokat a határokat, melyek között mozoghattak. A pártállam a teljes döntési kompetenciát birtokolta. Egyedül hozta meg legfontosabb szakmai döntéseit, s hajtatta végre azokat. Ehhez a pseudo- vagy kvázi civil szervezetek többnyire csak statisztáltak.

A 80-as évek közepétől – a „puha” diktatúra körülményei között – azonban már jelentkeztek a sokféle felfogásnak teret nyitó, a szakmai szempontok dominanciáját is elmozdító törekvések.

Az egyesületi jogról szóló, rendkívül liberális (tíz fő elegendő az egyesület bejegyzéséhez) 1989. évi II. törvénnyel új korszak kezdődött a civil társadalom önszerveződésében a közoktatás területén is. A szakmai egyesületek tömeges létrejöttét – a jogi lehetőség mellett – alapvetően politikai rendszerváltás, a plurális politikaformálás kereteinek megteremtődése ösztönözte, de közvetlenül az oktatási rendszer tartalmi, szerkezeti, irányítási átalakításának, demokratizálásának szükségessége indukálta. A szakmai civil társadalom önszerveződési folyamatának – sajátos módon – kedvezett az a kritikus közhangulat is, mely az új oktatási törvénycsomag elkészültét övezte.

Az „ex lex” előtörténet

1991-ben az úgynevezett Gázsó-féle liberális, angolszász modellre építő, viszonylagos társadalmi-szakmai támogatottságot már elért tervezet felváltotta egy merőben más felfogású, politikai befolyást sejtető, centralizáló elemeket hordozó új törvénytervezet, amelyet a szakmai közvélemény erős kritikával fogadott. Elégtelesen, esetleges és erősen manipulálható volt a művelődési tárca által preferált különféle társadalmi fórumokon kapott „pozitív” visszajelzés. Állóháború alakult ki

a szakszervezetek, az iskolafenntartó önkormányzatok és az oktatásügyi kormányzat között. Végül is ez kényszerítette arra a művelődési tárca vezetőit, hogy egy új fronton, a még tárgyalásra kész civil, szakmai és laikus szervezetekkel maguk kezdeményezzék a közoktatási törvény átdolgozását.

1992 első felében a tárca és a szakmai szervezetek választott képviselői, nyilvánosságra hozott megállapodás szerint, mintegy fél évig tartó kemény munkával tekintették át a törvénytervezetet. A résztvevők kötelezték magukat arra, hogy megbízóikat tájékoztatják a tárgyalásokról, illetve folyamatosan felhatalmazást kérnek tőlük állásfoglalásuk kialakításához. A döntés-előkészítésben ekkor jelent meg először a laikus elem. A civil szervezetek szakértő képviselői számos módosítási javaslatot fogalmaztak meg szinte minden fontos kérdésben. Az alakuló demokrácia játékszabályai szerint lefolytatott tárgyalássorozaton az alapkérdésekben megállapodás jött létre, azonban azokat tényleges döntéseinél a tárca nem vette figyelembe, s visszajelzéseket sem adott. A törvénytervezet „önálló életet” kezdett élni. Ez érthetően felerősítette a szakmai ellenállást. Végős soron nehezen mérhető, hogy milyen szándékok és befolyások alakították és alkották meg a törvényt, de bizonyos, hogy ez a kezdete a civil szféra megjelenésének a döntés-előkészítésben. „Nos, ha úgy kezdődik is, az eleinte formális participáció lassacskán fölépíti a részvétel koreográfiáit, s amikor formális támogatásának súlya lesz – hisz akár meg is vonhatja azt –, valóságos alkupozícióba kerül. Már persze, ha szert tesz valamelyes védettségre... Minden lehetséges, s mindez igaz – a befolyás megszerzése és megtartása, majd dinamizálása, sok-sok fájdalmas visszaeséssel, megnyomorító kiszorítással és a feleket felörlő állóháborúkkal tarkított folyamat.”¹ – modellálja *Pál Tamás* a szerveződő civil társadalom szerepének lehetőségeit. 1992-ben azonban a még erőtlén civil szervezetek nem kerülhettek valódi alkupozícióba a túlhatalommal rendelkező oktatási kormányzattal szemben.

A művelődési tárca a civil szakmai szervezetekkel való formalizáltabb együttműködésre 1992 második felében újabb kísérletet tett.²

A közoktatási törvény megszületése előtt a tárca az oktatásban érdekelt szereplők (a szakmai szervezetek, a szakszervezetek, a szülői szervezetek, a diákszervezetek, az önkormányzati iskolafenntartók, a nem önkormányzati iskolafenntartók és a művelődési tárca képviselőjének) részvételével létre kívánt hozni egy alkalmi munkacsoportnál intézményesebb, formalizáltabb, folyamatosan működő fórumot azzal a szándékkal, hogy a közoktatásban érintett valamennyi fél egy tárgyalóasztalhoz üljön a párhuzamos tárgyalások helyett. A tárca felkérte az érdekelt szervezeteket, hogy képviselőikre delegáljanak teljes kompetenciával rendelkező küldötteket. 1992 októberétől kemény ügyrendi csata kezdődött, melynek eredményeként 1993. március 16-án *de facto* megalakult „a jogalap nélküli” Közoktatáspolitikai Tanács, s a testület tagjai konszenzussal fogadták el ügyrendjét.³

¹ *Pál Tamás*: A civil társadalom szerepe a közoktatási döntések előkészítésében, avagy miként generálják a döntési folyamatok a civil társadalmat? In: A civil társadalmi szervezetek szerepe a közoktatási döntések előkészítésében. *Utópia vagy valóság?* (Szerk. *Juhász Árpádné*, MKM 1994. 63–64. o.)

² Levélrészlet. MKM 1993. január 19. Lásd: 1. dokumentum

³ Részlet a KT 1993. január 11-i emlékeztetőjéből. MKM. Részlet a KT 1993. január 26-i emlékeztetőjéből. MKM. *Novák Gábor*: Még mindig nincs Közoktatáspolitikai Tanács = Köznevelés, 1993. február 12. sz. 10. o.; *Szenes György*: Miért nem tudunk megegyezni? = Köznevelés, 1993. március 26. sz. 14–15. o.; *Juhász Árpádné*: Reflexió a „gesztusról” és a demokrácia játékszabályairól = Köznevelés, 1993. március 26. sz. 15. o. Részlet a Közoktatáspolitikai Tanács 1993. március 16-án elfogadott ügyrendjéből. Lásd: 2/a, b, c, d, e, f dokumentumokat

Bár „a több hónapos ügyrendi vita nem volt mentes gyanakvásoktól, politikai felhangoktól, esetenként a testület hatáskörének megváltoztatására és működési területének, illetékességi körének szélesítésére irányuló törekvésektől... A megbeszélések túlzottan átpolitizáltak, ezért a szakmai érvek és tapasztalatok gyakran kevésnek bizonyultak⁴, de a szakma frontembereivel közel fél éven keresztül folytatott ügyrendi vita s az azt kísérő sajtóvisszhang eredményeként a döntés-előkészítésből a szakmai civil és laikus szervezetek képviselői most már nem maradhattak ki, s a közoktatási törvényben megjelent a Közoktatáspolitikai Tanács összehívása és működése biztosításának kötelezettsége. Most már de jure is létre kellett hozni a döntés-előkészítés adekvát lejátszásának formáit a Közoktatáspolitikai Tanács és az Országos Köznevelési Tanács intézményét.

Ezzel „megteremtődnek a formák, s bár e formák először nem hoznak érzékelhető elmozdulást az új szereplők befolyásnövekedése tekintetében, a fokozatosan kidolgozott és elfogadott szerepek, a szerepbetöltők összeműködésének garanciákkal védett előírásai kicsiny lépésekkel ugyan, de a védetség fokozatos megépítésével létrehozzák a majdani befolyás alapjait.⁵

Mindeközben a tárca benyújtotta a közoktatási törvénytervezetet a parlamentnek, s így a Tanács csak a benyújtás után alkothatott arról véleményt.⁶

A testület „jól viselte”, hogy a tárca vezetése feloszlatta a jogalap nélküli létrehozott Közoktatáspolitikai Tanácsot, feldolgozva azt a paradoxont, hogy mind a Tanács „léte”, mind az előtanács feloszlátása megfelelt a törvényi rendelkezéseknek.⁷

A de jure Tanács

A Közoktatáspolitikai Tanács a művelődési miniszter közoktatáspolitikai javaslattevő, véleményező, döntés-előkészítő testülete. A Tanács működési rendjéről a testület – a törvény alapján – 1994 márciusában újra maga határozott, újra „megharcolva” megteremtette, illetve „megőrizte” függetlenségét. Megalkotta a minden oldalra érvényes normákat, működési szabályokat.

A Tanács hét oldalában ülő képviselőket a szervezeteik újra delegálták és újra legitimálták. A törvényben a már „kialkudott” kormányzati oldal részvétele szerepelt.

Ebben az összetételben az oktatási kormányzat szakértő döntéshozóból a döntés-előkészítés „feltételbiztosítójává” is vált, s ez merőben új szerep. (A Tanács működéséről a tárca egyik önálló szervezeti egysége a Tanács Titkársága gondoskodik.)

⁴ Szentes György: A Magyar Szakképzési Társaság megalakulása és tevékenysége. In: Ónarcképek a civil szervezetekről. (Szerk. Juhász Árpádné.) MKM. 1993. 43. o. Lásd: 3. dokumentumot

⁵ Pál Tamás: A civil társadalom szerepe a közoktatási döntések előkészítésében, avagy miként generálják a döntési folyamatok a civil társadalmat? In: A civil társadalmi szervezetek szerepe a közoktatási döntések előkészítésében. Utopia vagy valóság? (Szerk. Juhász Árpádné.) MKM. 1994. 64. o.

⁶ Részlet a KT 1993. április 29-i ülésének emlékeztetőjéből. MKM, Szentes György: A Magyar Szakképzési Társaság megalakulása és tevékenysége. In: Ónarcképek a civil szervezetekről. (Szerk. Juhász Árpádné.) MKM. 1993. 44. o.), a Közoktatáspolitikai Tanács nyilvánosságra hozott állásfoglalása az 1993-ban parlament elé terjesztett közoktatási törvényről; Hoffman Rózsa: A Független Pedagógus Fórum szerepvállalása a 90-es évek oktatáspolitikájában. In: Ónarcképek a civil szervezetekről. (Szerk. Juhász Árpádné.) MKM. 1993. 76. o.) Lásd: 4a, b, c dokumentumokat

⁷ Levél a Tanács tagjainak az mb. helyettes államtitkár, Szilágyiné dr. Szemkeó Judit aláírásával. 1993. október 8. Lásd: 5. dokumentumot

A Közoktatáspolitikai Tanács működési rendje viszonylag jól átlátható. Minden oldalnak egy szavazata van. A testület ajánlásairól nyílt szavazással, egyszerű szavazattöbbséggel dönt. Ajánlásait a tárca hivatalos lapjában úgy hozzák nyilvánosságra, hogy a közvélemény még a miniszter döntése előtt megismerheti a különböző érdekeket képviselő oldalak (pedagógusok, diákok, szülők, iskolafenntartók stb.) véleményét egy adott oktatáspolitikai kérdésben. A miniszter kompetenciája, hogy a Tanács javaslatait figyelembe veszi-e. Bizonyos azonban, hogy – túl a nyilvánosság nyomásának figyelmen kívül hagyása esetén bekövetkezhető politikai bumerángeffektuson – célszerű érdemben tanulmányozni és mérlegelni a különböző érdekcsoportok által közvetített orientáló gondolatokat szakmai, irányítási okok miatt is, hiszen a demokratikus – (részvételi) döntés-előkészítés segítheti a végrehajtást: a Tanácsban ugyanis képviseltetik magukat a döntések majdani végrehajtói és „elszenvedői” is. S nehezen lehet a döntéseket érvényesíteni nélkülük. Ezek az „evidenciák” persze kényelmetlenek is lehetnek a tárcának. A testület konzekvensen visszautasította azt a szerepet, hogy egy rendelet kihirdetése után legitimálja azt, illetve „nevét” adja ahhoz.⁸ Nem osztozott néhány számukra elfogadhatatlan rendelet konzekvenciájának felelősségében sem.⁹ (Például tankönyvvé nyilvánítás, támogatás rendje, NAT-alapelvek, országos szakértői és vizsgáztató névjegyzék stb.)

A Közoktatáspolitikai Tanács civil társadalmi oldalai nemcsak véleményező-reflektáló szerepet tölthetnek be, hanem kezdeményező-generáló tényezőként is megjelenhetnek, ugyanis a Tanács munkaprogramjában – melyet a Tanács maga alkot meg és szavazattöbbséggel fogad el – bekerülhetnek az olyan feszültségeket, konfliktusokat hordozó vagy okozó témák is, amelyeket maguk az oktatási folyamatban közvetlenül érdekeltek tárnak fel, és javaslatokat tehetnek megoldásukra. (E generáló szerep egyik legfontosabb eleme a testület működésének.) Fontos körülménynek tűnik a Tanács lehetősége és súlya szempontjából, hogy húsz napon belül rendkívüli tanácskozást kell összehívni, ha azt valamely ok miatt legalább három oldal kéri. E jogával 1994 júniusában élt is a Tanács. Nem kis része volt abban, hogy a kormányzati ciklus végén az Oktatásfejlesztési Közalaptörvény – mely számukra nem volt eléggé tisztázott – nem jött létre.¹⁰

Utópia vagy valóság?

Tapasztalatunk a Tanács működéséről még viszonylag kevés van. Úgy tűnik, hogy a – kemény viták után – közösen megalkotott Szervezeti és Működési Szabályzat már-már ideáltipikusan tiszta, demokratikus kereteket, jogokat és kötelezettségeket fogalmaz meg, s ha minden fél az alapvető célt szem előtt tartva az oktatáspolitikai döntések megalapozásáért tevékenykedik, valószínűleg nagyobb közmegegyezés várható az egész magyar közoktatásban, s a mindenkori döntéshozó önkormányzatra, kompromisszumkeresésre kényszerül, a civil társadalmi résztvevők pedig

⁸ A Közoktatáspolitikai Tanács 1994. március 31-i ülésének állásfoglalásai. Köznevelés, 1994. április 19. 12. o. Lásd: 6/a, b dokumentumokat

⁹ A Közoktatáspolitikai Tanács közleménye. = Köznevelés, 1994. április 8. 10. o. Részletek a KT 1994. március 31-i ülésének jegyzőkönyvéből. Lásd: 7. dokumentumot

¹⁰ A Közoktatáspolitikai Tanács javaslata az Oktatásfejlesztési Közalaptörvény létesítéséről szóló kormánytervezés-tervezetről. 1994. június 23. Lásd: 8. dokumentumot

valóságos alkupozícióba kerülnek. Ez a modell, ami már több, mint utópia, de még nem a „valóság”, nem a napi gyakorlat. Az 1994 májusában tartott országgyűlési választások eredményeként a nagy legitimációval rendelkező koalíciós kormány – programja a társadalmi párbeszédet központi gondolatként fogalmazza meg – vélhetően nagyobb szerepet szán a Tanácsnak, s megerősíti státusát.¹¹

A valóságban a döntési folyamat új szereplői – a szakmai és laikus civil szervezetek képviselői – a mai Magyarországon nincsenek könnyű helyzetben. A civil társadalom egyes szféráiban, szegmenseiben az önszerveződés a kezdet kezdetén tart. Esetleges a KT „oldalai” képviseletének reprezentativitása még akkor is, ha a különböző irányultságú, felkészültségű érdekcsoportok a legkörültekingetőbben, néha már-már körülményes módon jelölik is ki képviselőiket. Repedések, érdekkülönbségek jelentkeznek az egyes oldalakon belül. Tapaszthatjuk azt is, hogy egy-egy oldalon belül a különböző politikai színezetű, de azonos funkciójú szervezetek nem mindig képesek kompromisszumot kötni egymással. (A rendkívül nagy érdektalanságra egyetlen példa: a Közoktatáspolitikai Tanácsban két önálló – önkormányzati és nem önkormányzati – oldalt alkotnak az iskolafenntartók. Magyarországon jelenleg a tanulónak mindössze 2–3%-a tanul egyházi és magán, alapítványi iskolákban. De még ez utóbbiakon belül, azaz az azonos oldalhoz tartozó, nem önkormányzati iskolafenntartók körén belül az egyházak és alapítványok érdekei sem mindig azonosak.)

A civil szervezeteknek a döntés-előkészítésben, a közoktatási törvényben garantált szerepeik betöltéséhez megfelelő szakértelemre, szakértői háttérre is szükségük van. Igazi „alkupozícióba” csak a végrehajtó hatalommal legalább azonos szintű szakértelemmel kerülhetnek. Változó színvonalú a kormányzattal tárgyaló képviselők informáltsága és megbízóik információs rendszere, s megfelelő infrastruktúra nélkül nehéz a visszacsatolás, a mandátumok tartalmának folyamatos megújítása. Ez a döntés-előkészítés másik gyenge pontja. Sajnos a frissen alakult szervezetek szakértői háttérének kialakításához, információs rendszerük kiépítéséhez nincs elégséges anyagi forrás. A költségvetés ugyan egy külön erre a célra elkülönített tételből az egyesületek számára biztosít támogatást (amely pályázat útján nyerhető el), de ez legtöbb esetben – főleg a most indulóknál – még a működést sem fedezi. Az alakuló magyar polgári rétegre – mint mecénásra – a civil szervezetek pedig egy ideig még nem vagy csak korlátozottan számíthatnak. A közoktatás területén működő szakmai és laikus civil szervezetek bevallott taglétszáma többnyire nem túl magas, különösen azok aktivizálható része. (Ehhez hozzájárulnak az államszocializmus hatására kialakult reflexek, az állampolgárok tartózkodása mindenféle szervezkedéstől.) Nagyobb probléma ennél szegmentált-ságuk, integrációs és koalícióképzési képességük relative alacsony foka. Jellemző a szervezetek – a ma már azért lassan oldódó – elszigeteltségére, hogy két évvel ezelőtt még a hasonló típusú, érdekeltségű szervezeteknek sem volt mindig egymásról tudomásuk, s a művelődési tárcának kellett felvállalnia az azonos oldalhoz tartozó szakmai szereplők „összehozását”.

De a kormányzatnak is tanulnia kell a sokszereplős döntés-előkészítést. Visszaulatok a kiinduló gondolatához: ez a demokratikus módszer – legalábbis kezdetben – valóban lassítja a döntések meghozatalát, de ezt tudatosan be kell terveznie a folyamatokba. Az így társadalmiasított döntés-előkészítésnek a döntési

¹¹ Rézlet Fodor Gábor miniszter beszédéből, mely a Közoktatáspolitikai Tanács 1994. szeptember 30-i ülésén hangzott el; Pecsénye Éva: Beszámoló a Közoktatáspolitikai Tanács első üléséről. = Új Katedra, 1994. október 12. 17. o. Lásd: 9/a, b dokumentumokat

folyamat szerves részévé kell válnia. Vannak már jó kezdetek. Az időkorlátokat jelzi, hogy a testületnek szinte állandósultan rendkívüli ülést kell tartania, ha véleményt kíván mondani az előterjesztések olyan fázisában, mikor az érdemi változtatásra még van lehetőség. Ez persze nem szerencsés – gátolja a jó előkészítést, a vélemények előzetes egyeztetésen alapuló kialakítását –, de mégis tükrözi azt a kormányzati szándékot, hogy valóban igényt tart a különböző érdekeket megjelenítő társadalmi csoportok véleményére, sőt „hagyja magát” befolyásoltatni.¹²

A tolerancia, a tárgyalási és vitakultúra fejlesztése, a szakmai szempontok elsődlegességének érvényesítése s a napi aktuálpolitikai „lerakódásoktól” való megtisztítása minden fél számára még tanulandó. De valami már elkezdődött. A törvényalkotás nemcsak a demokratikus, részvételi modellre épülő oktatáspolitikai döntés-előkészítés jogi kereteit teremtette meg, de közvetve – éppen a Közoktatáspolitikai Tanács résztvevőinek kényszerű tanulási folyamatán keresztül – segítette, gerjesztette a szakmai és laikus civil szervezetek önszerveződésének folyamatát is.

Az első kezdeményezéstől eltelt két év nagyobb hozamát talán éppen ez jelentette. Közvetlenül szakmai haszna talál még alig mérhető, de a valódi, sokszereplőssé vált döntés-előkészítésben most már megkezdődhet az érdekek artikulációjának, a diszfunkciók csökkentésének, a feszültségek kezelésének, az esetleges sérelmek orvoslásának, a szakmai konszenzuskeresésnek sok türelmet igénylő művelete.

¹² A Közoktatáspolitikai Tanács 1994. október 21-i ülésén kialakított állásfoglalás. = Köznevelés, 1994. november 4. 3. o. Lásd: 10. dokumentumot

Melléklet

– A Közoktatáspolitikai Tanács 1990–94 közötti tevékenységéről –

1. dokumentum

„A közoktatási törvénytervezetben is szereplő Közoktatáspolitikai Tanácsot – mint a közoktatás döntés-előkészítő, javaslattevő testületét – szükségesnek láttuk a törvény elfogadása előtt megalakítani. Ennek elsődleges indoka az volt, hogy a működő Oktatási Érdekegyeztető Fórum oldalai (önkormányzatok, munkavállalók) nem voltak fogadókészek a civil (pedagógusszakmai, szülő-, diák-) szervezetekkel szemben, nem adtak szavazati jogot – a közoktatási törvény egyeztetésekor – a külön érdekeket megjelenítő képviselvek számára. Tehát a száznál is több – s a közoktatás résztvevőit jelentő – szervezet érdekeinek artikulálására indokoltan formált jogot.

Másrészt az is nyilvánvaló, hogy a civil szervezeteket is egyesítő Közoktatáspolitikai Tanács funkciójában nem azonos a működő Oktatási Érdekegyeztető Fórummal. A közalkalmazotti törvény a tárca kötelezettségévé teszi az ágazati szintű – az önkormányzatokkal és a munkavállalókkal – a témák meghatározott körében az érdekegyeztetést.

A Közoktatáspolitikai Tanács viszont javaslattevő, döntés-előkészítő testület, melynek ajánlásai nem kötelező erejűek egyik oldalra sem.

Dr. Juhász Árpádné főosztályvezető, MKM”

(Levélrészlet – MKM, 1993. január 19.)

2/a. dokumentum

Szenes György

„Az iskolafenntartói oldal funkciójában nem egységes, önkormányzati és nem önkormányzati fenntartókat tartalmaz. Kérdés, hogyan szerepeljenek ebben a Tanácsban. Indokoltnak tartja, hogy az iskolafenntartói oldal külön-külön önkormányzati és nem önkormányzati iskolafenntartók néven nevezett oldalba tömörüljön.”

Szenes György

„Az MKM ágazati koordinációs felelősségéből adódóan be kellene, hogy vonja a KT munkájába az ágazatilag felelős tárcákat is. A témák 90%-a a társmínisztériumok nélkül nem tárgyalható.”

(Részlet a KT 1993. január 11-i Emlékeztetőjéből, MKM)

2/b. dokumentum

Köllner Ferenc

„Elmondta, hogy a tárgyalások kezdetétől szerinte az önkormányzati oldal ugyanazt az álláspontot képviselte. Mindig is a kormányzati oldalt igényelték tárgyalófélnek. Nem érti, hogy az MKM miért nem érdekelt abban, hogy az ittlévőknek megfelelő szintű partnerei lehessenek.”

(Részletek a KT 1993. január 26-i Emlékeztetőjéből, MKM)

2/c. dokumentum

„Nem tudni, mikor lesz Köznevelési Tanács, ha az ülések résztvevői minduntalan ennyire belebonyolódnak az ügyrendi vitákba. Egyáltalán *érdemes-e szorgalmazni megalakulását* az oktatási törvény megjelenése előtt, hiszen a törvény kihirdetése új helyzetet teremt majd, amelyben a tanácsnak is felül kell vizsgálnia működését.”
(Novák Gábor: Még mindig nincs Közneveléspolitikai Tanács. Köznevelés, 1993. február 12. sz. 10. o.)

2/d. dokumentum

„Kétségtelen, hogy 1992 októbere óta próbál megalakulni a Közneveléspolitikai Tanács. Ez azonban az idézett írással ellentétben nem *gesztus* az MKM részéről. Egy demokratikusan működő országban a köznevelés irányítói kikérik a diákszervezetek, a szülőszervezetek és a szakmai szervezetek véleményét a döntések előkészítésekor. Ez így természetes! A több hónapja húzódo tanácskozássorozaton részt vevők álláspontja alakult, formálódott, közeledett egymáshoz a KT ügyrendjével kapcsolatban. A vita nem volt haszontalan időpocsékolás, akadékoskodás. Mi jól működő KT-t szeretnénk, amely megfelel a demokrácia játékszabályainak.

A demokrácia azonban nagyon időigényes, de jobbat még nem találtak ki. A szakmai szervezetek nevében Szenes György szóvivő, a Bolyai János ESZKI igazgatója”

(Szene György: Miért nem tudunk megegyezni? Köznevelés, 1993. márc. ius 26. sz. 14–15. o.)

2/e. dokumentum

„Természetes, hogy az MKM köznevelési szakterületének szándékában áll a maga által is elfogadott ajánlásokat képviselni. A tárca vezetője azonban, bár figyelembe veheti e javaslatokat – s a különböző javaslattevő, tanácsadó, érdekegyeztető stb. testületek működtetésének éppen az a célja, hogy megalapozza a döntéseket –, de nem biztos és szükségszerű, hogy a Közneveléspolitikai Tanácsban a tárcát képviselő – a szerző által is elégséges kompetenciával bíró – személyek »az általunk (azaz a tanács valamennyi oldala által) is elfogadott álláspontot a miniszter úrnál is érvényesíteni tudják«, hiszen a tárca vezetőjének hatásköréből és döntési helyzetéből következik, hogy a kormányzati felelőssége miatt döntési jogkörében nem korlátozható.

Végül arról, miért a Köznevelésben és nem a Művelődési Közlönyben jelenjen meg a KT állásfoglalásai? Nemcsak műfajuk és terjedelmük miatt, hanem azért is, mert a pedagógusok számára könnyebben hozzáférhető e bevezetett hetilap, mint a közlöny.

Továbbá: még az olyan politikai közhelyeken nyugvó kioktatást is elfogadnánk, mint például a »demokrácia időigényes, de jobbat még nem találtak ki«, ha azoktól származnak, akik maguk is betartják a demokrácia játékszabályait. Mégpedig ezek közé tartozik az is, hogy a tárgyalásokon kiérlelt, »megszenvetett« konszenzust nem illik felrúgni! Egyébként március 16-án folytatjuk a tárgyalást. Budapest, 1993. március 8.

dr. Juász Árpádné Művelődési és Köznevelési Minisztérium”
(Reflexió a „gesztusról” és a demokrácia játékszabályairól. Köznevelés, 1993. március 26. sz. 15. o.)

2/f. dokumentum – Részletek a Közoktatáspolitikai Tanács 1993. márc. 16-án elfogadott ügyrendjéből

13. § Az MKM képviseli azokat az állásfoglalásokat, amelyeket a KT konszenzussal fogad el.

*

19. § Egyetlen oldal indítványára tanácskozást – sürgősséggel – akkor kell összehívni – mégpedig 5 munkanapon belüli időpontra –, ha a tanácskozás összehívását javasoló oldal indítványában igazolja, hogy a KT által teljes egyetértéssel elfogadott ajánlás, javaslat nem vagy nem megfelelően valósul meg, és ez érdekeit sérti.

*

XV. A KT nyilvánossága

34. § A KT ülései nyilvánosak. A résztvevők mind a tanácskozás előtt, mind a tanácskozás után álláspontjukat a nyilvánosság előtt kifejezhetik.

35. § Az MKM vállalja, hogy a KT által konszenzussal kialakított állásfoglalásokat – alkalmanként legfeljebb két szabályos gépelt oldal terjedelemben – a Művelődési Közlönyben közzéteszi; valamint szorgalmazza azoknak más sajtótermékekben való nyilvánosságra hozatalát.

Záradék: A közoktatási törvény elfogadásakor a KT az ügyrendjének kérdését ismét napirendre tűzi. Egyébként pedig egyetlen oldal kezdeményezésére az ügyrend módosításának kérdését a tanácskozás napirendjére kell tűzni. Ki kell alakítani a reprezentativitás igényelt szintjét.

3. dokumentum

„Nem volt szerencsés, hogy a Tanács a parlamenti beterjesztés [áprilisban volt] után tárgyalhatta meg a közoktatási törvény tervezetét, melyben valószínűleg az ügyrendi vita elhúzódása is szerepet játszott. [Az ügyrendet 1993. március 16-án fogadtuk el.] Ezért 1993-ban a szakmai szervezeteknek már nem volt módjuk az átdolgozott törvény véleményezésére, így a beterjesztett és elfogadott törvény több ponton eltér a tárca és a szervezetek közeledő álláspontjától.

Kifogásolja a Szakképzési Társaság, hogy a tárca elvetette a NAT-3 változatát, bár utóbb hangsúlyozta, hogy szükségesnek látja annak hasznosítását is. Az 1993 tavaszán bemutatott NAT-változatot a Társaság elfogadhatatlannak ítélte.

Csak bízhatunk abban, hogy a közoktatási törvény által létrehozott két új intézmény – a Köznevelési Tanács és a Közoktatáspolitikai Tanács – garantálja a szakmai vélemények megjelenését.

A Magyar Szakképzési Társaság sajnálatosnak tartja azt is, hogy a legitimitás minden kritériumának megfelelően megszervezett Közoktatáspolitikai Tanács kemény viták után konszenzussal elfogadott ügyrendje nem volt elég alap arra, hogy a törvényalkotók változtatás nélkül felhasználják.”

(Szenes György: A Magyar Szakképzési Társaság megalakulása és szerepvállalása a szakképzésben. In: Ónarcképek civil szervezetekről. Szerk.: Juhász Árpádné, MKM 1993. 44. o.)

4/a. dokumentum

„Szenes György hangsúlyozta, hogy a közoktatási törvénytervezet volt az utolsó téma, amelyet hajlandók döntés közben tárgyalni, érdemi munkát szeretnének végezni. A NAT tárgyalását két lépcsőben javasolja, azaz az általános szabályozási részt és a szakmai tartalmi részt külön. Az elsőhöz szükségesnek tartja a konszenzust, a másodikban pedig szerinte a szakértők illetékesek, nem pedig ez a testület.”

(Részlet a KT 1993. április 29-i Emlékeztetőjéből, MKM)

4/b. dokumentum

A Közoktatáspolitikai Tanács alulírt képviselői kinyilvánítják, hogy az alábbi alapkérdésekben tér el álláspontjuk a közoktatási és a szakképzési törvényjavaslattól.

1. Az oktatás reformja a közoktatás, a szakoktatás és felsőoktatás egységes rendszerben történő kezelésével és szabályozásával érhető el. A betervezett törvényjavaslatok ezt a követelményt nem elégítik ki. A közoktatás szerves részét képező szakképzés helye és időtartama tisztázatlan a törvényjavaslatokban.

2. A törvényjavaslatok az iskolaszervezet átalakítását tervezik. Ennek következménye lehet a korai szelekció, az esélyegyenlőtlenség növelése, a gyerekeknek a szülői házból való korai kiszakítása, valamint a társadalmi csoportok elkülönítése, az intolerancia növekedése, az értelmiségnek elsősorban a kistelepülésről való további eltávolodása. A szerkezetváltás megalapozatlan, egyébként a szükséges személyi, tárgyi és anyagi feltételek sem biztosítottak.

3. A törvényjavaslat nem garantálja az iskolarendszer átjárhatóságát, ezt a szabályozást rábízva a Nemzeti alaptantervre (NAT). A NAT-nak még az alapelvei sem ismertek, holott ennek a törvény mellékleteként kellene a parlament elé kerülnie.

4. A világnézeti el nem kötelezettség kérdésében a törvényjavaslat nem egyértelmű megfogalmazása miatt szükségesnek tartjuk az alábbiakat leszögezni. Az állami és az önkormányzati iskolák világnézeti el nem kötelezettek, de szülők és tanulók kérésére biztosítani kell a helyet és az időt a pedagógiai programon kívül a hit- és a vallásoktatás megszervezésére.

5. A regionális oktatásügyi központok feladatrendszerében a hatósági, a szakmai és szakmai-ellenőrzési feladatok keverednek, ezért diszfunkcionálisak.

6. Az Országos Köznevelési Tanácsot a szakmaiság független és autonóm képviselőjének szerepe helyett a miniszter egyik tanácsadó testületeként határozza meg. A Közoktatáspolitikai Tanács feladata és kompetenciája nem meghatározott.

7. Az iskola szakmai önállósága az állam, az iskolafenntartók, a szülők és diákok érdekeinek, felelősségének és jogainak összhangjában teremthető meg. A törvény erre nem ad biztosítékot.

8. A tanulócsoporthat létszámával, a diákok óraszámával együtt kell szabályozni a pedagógusok kötelező óraszámát.

9. A törvény garantáljon olyan költségvetési normatív ellátási rendszert, amely az országos átlag szintjén fedezetet nyújt az intézmények létesítése, fenntartása és működése költségeire, valamint az alkalmazottak méltányos bérére. A törvényjavaslat nem oldja meg sem a települési, sem a regionális feladatokat ellátó intézmények finanszírozását.

10. Elfogadhatatlan, hogy több, már korábban meglevő diákjog eltűnt, a meghagyott jogok érvényesülése nem kellően garantált, így hiányoznak a működéshez szükséges anyagi és tárgyi feltételek.

11. Elfogadhatatlan, hogy a ma hatályos oktatási törvényhez képest is szűküljenek a kollektív szülői jogok.

12. Elfogadhatatlan, hogy a Köznevelési és a Szakképzési Törvény 1993. szeptember 1-jén hatályba lépjen, addigra ugyanis nem teremthetők meg a végrehajtás feltételei.

A tervezetek két éves vitája során az érintett felek számos módosító javaslat beépült a parlament elé került törvényjavaslatba. De az elfogadhatatlan, hogy álláspontunkat nem fejthettük ki e törvényjavaslatok parlamenti beterjesztése előtt.

A törvényhozás jelenlegi szakaszában már elengedhetetlen, hogy azonnal érdemi párbeszéd kezdődjön a kormányzat, a parlament illetékes bizottságai és a Köznevelési Politikai Tanács között.

Oldalak

az országos pedagógus szakmai szervezetek
 az országos pedagógus-szakszervezetek
 az országos diákszervezetek
 a helyi önkormányzatok országos szövetségei
 a nem önkormányzati iskolafenntartók

Szövekök

Dr. Szemes György
 Pokorny Zoltán
 Koltai Péter
 Dr. Köllner Ferenc
 Benke Imre

Budapest, 1993. május 20.

(A KT nyilvánosságra hozott állásfoglalása az 1993-ban parlament elé terjesztett köznevelési törvényről.)

4/c. dokumentum

„Végeredményben az FPF úgy látja, hogy a Művelődési és Köznevelési Minisztérium korántsem támaszkodott olyan mértékben a szakmai szervezetek tapasztalatára és munkájára a törvényelőkészítés során, mint amennyire ezt érdekében állt volna megtenni. (4) Ez azonban nem a szakmai szervezetek létjogosultságát kérdőjelezi meg, hanem a tárca irányítási stílusára vet rossz fényt. Az FPF arra törekszik, hogy a jövőben hatékonyabb és gördülékenyebb legyen az együttműködés.”

(Hoffmann Rózsa: A Független Pedagógus Fórum [FPF] szerepvállalása a '90-es évek oktatáspolitikájában. In: Ónarc képek civil szervezetekről. Szerk.: Juhász Árpádné. MKM, 1993. 76. o.)

5. dokumentum

„Tájékoztatom, hogy a köznevelésért felelős helyettes államtitkár által ideiglenes jelleggel létrehozott Köznevelési Politikai Tanácsot meg kell szüntetnem, ugyanis az Országgyűlés által jóváhagyott Köznevelési Törvény 98. §-a a miniszter köznevelési politikai döntéshozó, véleményező, javaslattevő testületének létrehozásáról rendelkezik.

Miniszter Úr és magam is nagyra értékelem a testület létrehozása, működési rendjének kialakítása érdekében tett erőfeszítésüket, melyet bizonyára az új testület is hasznosít majd.

Megköszönöm, hogy állásfoglalásaikkal, kritikái észrevételeikkel segítették eddigi munkánkat, s bízom benne, hogy a Miniszter Úr döntéshozó, véleményező testületében is eredményesen tevékenykednek.”

(Levél a KT tagjainak a mb. helyettes államtitkár, Szilágyiné dr. Szemkeő Judit aláírásával, 1993. október 8.)

6/a. dokumentum

A Köznevelési Politikai Tanács 1994. március 9-én egyhangúlag elfogadta a *Szervezeti és működési szabályzatát*. Megtárgyalta az „*Előterjesztés a Kormány részére a közoktatás-finanszírozás rendszerének megváltoztatásáról*” című anyagot.

A Köznevelési Politikai Tanács az alábbi ajánlásokat fogalmazta meg:

1. A Köznevelési Politikai Tanács a mai előterjesztést jelen formájában tárgyalásra alkalmatlannak tartja és javasolja Miniszter Úrnak, hogy ne terjessze a kormány elé.

2. A Köznevelési Politikai Tanács tanácsolja Miniszter Úrnak: Kezdeményezze a közoktatás – beleértve a szakképzést is – biztonsága érdekében, hogy az 1994. évi finanszírozási rend szerint is készüljön költségvetési tervezet 1995-re.

3. Terjessze a Köznevelési Politikai Tanács elé a közoktatási törvénytervezet egyeztetésekor korábban az Oktatási Érdekegyeztető Fórumon már tárgyalott finanszírozási javaslatát, melynek továbbfejlesztett változata lehet a tárgyalási alap.

4. A finanszírozási rend kidolgozásánál alapvetőnek tartja, hogy az iskola-fenntartók és a munkáltatók jogai és kötelezései sértetlenek maradjanak.

5. A közoktatás finanszírozásának alapja: a normativitás és a rendszer egésze működésének biztonsága legyen.

A Köznevelési Politikai Tanács az alábbi közleményt hozza nyilvánosságra: A Köznevelési Politikai Tanács alulírott képviselői kinyilvánítják, hogy a művelődési és közoktatási miniszter nem kérte ki a Tanács véleményét a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről szóló 1/1994. (II. 3.) KMK-rendelet megalkotásakor, valamint a Nemzeti alaptanterv alapelveiről sem. Az aláírók a jelen helyzetben nem vállalhatják a rájuk hárított feladat megoldásából fakadó feszültségekért a felelősséget.

Az országos pedagógus szakmai szervezetek képviselői

Az országos pedagógus-szakszervezetek képviselői

Az országos diákszervezetek képviselői

A helyi önkormányzatok érdekképviseleti szervezetek képviselői

(A Köznevelési Politikai Tanács közleménye. Köznevelés, 1994. ápr. 8. 14. sz., 10. o.)

6/b. dokumentum

„Mihály Ottó elmondta, hogy a szakmai oldal különböző kormányzati lépések legitimálásához nem lesz partner. Megjegyezte, hogy szerinte nem technikai problémákról van szó és hangsúlyozta, hogy ebben a dologban meggyőződése szerint, a Titkárság vétlen, s e magatartás mögött fontosabb kormányzati magatartás áll.

... a Tanács szerepét abban is látná, hogy a politikai feszültségeket nem engedi kialakulni, másrészt segít feloldani azokat. Nem tudta elfogadni, hogy a minisztérium az idő szűkössége miatt adta ki a tanév rendjére vonatkozó rendeletet a Tanács véleménye nélkül. Szerinte a szakértőlista-rendelet az eddigi illegitim listaszervezési folyamatot legitimálja, s a pedagógus szakmai szervezetek ebben a legitimációban nem kívánnak közreműködni.”

(Részletek a KT 1994. március 31-i ülésének jegyzőkönyvéből)

7. dokumentum

1. A Közoktatáspolitikai Tanács nehezményezi, hogy miniszter úr nem kérte ki a Közoktatáspolitikai Tanács oldalainak véleményét az országos szakértői és az országos vizsgáztatási névjegyzékről, valamint az 1994/95-ös tanév rendjéről szóló rendeletek kiadása előtt. A rendeletek végrehajtásából keletkező feszültségekért az alábbi oldalak a felelősséget nem vállalják:

- országos pedagógus szakmai szervezetek,
- országos pedagógus-szakszervezetek,
- helyi önkormányzatok érdekképviseleti szervei,
- nem önkormányzati iskolafenntartók,
- diákszervezetek.

2. A Közoktatáspolitikai Tanács egyes oldalai megfogalmazták véleményüket a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló rendelettervezetről, és kéri miniszter urat, hogy e rendelettervezet államigazgatási egyeztetésre bocsátandó változatát terjessze a Közoktatáspolitikai Tanács elé, soron kívül, szoros határidővel.

(A közleményt dr. Juhász Árpádné főosztályvezető juttatta el szerkesztőségünkbe.)

(A Közoktatáspolitikai Tanács 1994. március 31-i ülésének állásfoglalásai. Köznevelés, 1994. április 29. 17. sz. 12. o.)

8. dokumentum - A Közoktatáspolitikai Tanács javaslata az Oktatásfejlesztési Kőzalapítvány létesítéséről szóló kormányelőterjesztés-tervezetről

1. A Közoktatáspolitikai Tanács (továbbiakban: KT) nem javasolja a miniszter úrnak az előterjesztett kormányrendelet-tervezet benyújtását, mert:

- a közalapítvány tervezett céljai közül számos nem közalapítványi, hanem kormányzati feladat - például a kerettantervek elkészítése, a pedagógusok képzése és átképzése, valamint a tankönyvjegyzék gondozása - szerepel. A kormányzati feladatot azonban nem lehet a Polgári Törvénykönyv szerint közalapítványra bízni. „A közalapítvány létrehozása nem érinti az államnak, illetve az önkormányzatnak feladat ellátására vonatkozó kötelezettségét.” (PTK 72/G (2.));

- a KT nem tartja hatékonnak a miniszter által felkért kuratóriumra bízni közfeladat folyamatos ellátását, mivel nem a kuratórium tagjai, hanem a miniszter viseli a politikai felelősséget. Sajnálatos, hogy az Oktatásfejlesztési Kőzalapítványt irányító kuratórium felállításának elveit és működési módját a KT nem ismerhette meg;

- indokolatlannak tartja a KT Pedagógus Szakma Megújítása (PSZM) projekt válságkezelésének és a hosszú távú célokat követő Oktatásfejlesztési Kőzalapítvány létrehozásának együttes és azonos jelentőségű megközelítését. Javasoljuk, hogy a PSZM ügyét az oktatási kormányzat hatáskörében, a közalapítványtól elkülönítve oldja meg;

- nem látható a közalapítvány tartós működését biztosító források nagysága és helye, továbbá tisztázatlan a 310 millió Ft alapító tőke forrásainak eredete és címe.

2. Korábbi javaslatunkat megerősítve kérjük a közoktatás-finanszírozási rendszer modellszámításokon alapuló tervének bemutatását. Támogatjuk a koncepcióhoz illeszkedő alapok és közalapítványok létrehozását.

3. A Közoktatáspolitikai Tanács az oktatási törvényben kapott felhatalmazás alapján a közoktatásban érintett szülőket, a diákokat, a pedagógusszakmát, a

munkavállalókat, az iskolafenntartókat és a kormányzatot képviseli, e vállalt felelősségből adódóan a KT kész részt venni az Oktatásfejlesztési Közalapítvány létrehozásában, céljainak meghatározásában, valamint kész szerepet vállalni irányításában is.

Budapest, 1994. június 23.

A pedagógus szakmai szervezetek oldal elnöke

Az országos diákszervezetek oldal elnöke

A pedagógus szakszervezetek oldal elnöke

A szülői szervezetek oldal elnöke

Az önkormányzati iskolafenntartók oldal elnöke

A nem önkormányzati iskolafenntartók oldal elnöke

9/a. dokumentum

„Én úgy érzem, más szerepet szeretnék a Tanácsnak szálni: egy komolyabb, lényegesebb szerepet a döntéshozatalban. Szeretném, ha valóban közösen meg tudnánk vitatni jó néhány fontos kérdést. Úgy érzem, igen lényeges, hogy a különböző oldalak képviselői egyfelől információkkal rendelkezzenek, világosan lássák, hogy nekünk milyen törekvéseink vannak, mi pedig a törekvéseinket hozzá tudjuk igazítani azokhoz az elképzelésekhez, amelyek itt fogalmazódnak meg, a Tanácsban. Enélkül nem nagyon hiszem, hogy lehet az elkövetkező időben jó oktatáspolitikát csinálni. Meggyőződésem, hogy a jó oktatáspolitikának mindenképpen azokon a résztvevőkön kell alapulnia, akik magában az oktatásban szerepelnek fontos tényezőként. Ezek közül pedig a minisztérium csak egy – igaz, fontos – résztvevő. Nagyon sok más fontos résztvevő is van, kezdve a szakmai érdekképviseleti oldalaktól, a szülőkön, a diákokon keresztül az önkormányzatokig – ezek mind nagyon fontos és lényeges összetevői az oktatáspolitikának.

Én tehát hangsúlyozottabb szerepet szeretnék szálni a Tanácsnak: valóban kíváncsi vagyok a jelenlevők véleményére, és szeretnék ezeket a véleményeket is beépíteni az itteni munkába, az itteni tervezésbe.”

(Részlet *Fodor Gábor* miniszter beszédéből, mely a KT 1994. szeptember 30-i ülésén hangzott el.)

9/b. dokumentum

„Első alkalommal került sor szeptember 30-án *Fodor Gábor* és *Báthory Zoltán* találkozására a Közoktatáspolitikai Tanács testületével. A testület »hétoldalú« tagjai: az országos szakmai szervezetek, a pedagógus-szakszervezetek, az országos diákszervezetek, az országos szülői szervezetek, az önkormányzati érdekképviseletek, a nem önkormányzati iskolafenntartók és az oktatásban érintett tárcák képviselői.

A találkozó igen barátságos légkörben zajlott. *Fodor Gábor* hangsúlyozottabb szerepet szán az eddiginél a Tanács munkájának és bizalmat kér. »Tiszteletes kompromisszumra« való törekvésre szólította fel a feleket, mert »olyan gazdaságpolitikába vagyunk beágyazva, mely megnehezíti az oktatás anyagi feltételeit.«

(*Pecsenye Éva*: Beszámoló a Közoktatáspolitikai Tanács első üléséről = Új Katedra, 1994. október 12., 17. o.)

10. dokumentum

„A KT 6:1 arányban – egy tartózkodással (szülői oldal) – támogatja (a nem önkormányzati iskolafenntartók oldalán egy különvélemény) a TOK-ok megszüntetését. A KT támogatásra javasolja a határozati javaslat „C” változatának a) és b) pontját – egy országos mérési és vizsgaközpont létrehozását – azzal, hogy megfontolásra javasolja a kirendeltségek számának csökkentését. (A pedagógus szakmai szervezetek egy vizsgaközpontot javasolnak.) Javasolják miniszter úrnak, hogy kormányzati politikájával támogassa a pedagógus szakmai szervezetek megerősödését a Magyar Pedagógus Kamara létrehozása helyett, mely egy távolabbi időszakban lehet aktuális. Kéri, tegye lehetővé, hogy a KT áttekintse az irányítási rendszerre vonatkozó további elképzeléseit. Határozottan támogatja a törvényességi felügyelet és a szakmai ellenőrzés intézményes elkülönítését. A testület szükségesnek látja, hogy a TOK-ok megszüntetéséből következő feladatokhoz telepítsék azok költségvetési vonzatát.”

(A Köznevelési Tanács 1994. október 21-i ülésén kialakított állásfoglalás a Tankerületi Oktatásügyi Központok [TOK-ok] feladatainak áttelepítéséről, a TOK-ok megszüntetéséről, a pedagóguskamara helyzetéről. = Köznevelés, 1994. november 4. 35. sz., 3. o.)



Polyák Zsuzsa 6. oszt.

DOKUMENTUMOK

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításának tervezete

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium elkészítette az 1993-ban hozott közoktatásról szóló törvény tartalmi szabályozásra vonatkozó részeinek módosítását. A művelődési miniszter felkérte a Közoktatáspolitikai Tanácsot, hogy a törvénymódosítás tervezett szövegét vitassa meg, annak érdekében, hogy a parlament elé kerülő szövegbe beépüljenek az oktatásügyben érdekelt civil szervezetek tartalmi szabályozás új módjával kapcsolatos véleményei, észrevételei.

Az alábbiakban részleteket közlünk a Közoktatáspolitikai Tanács azon (1994. november 15-én megtartott) ülésének jegyzőkönyvéből, amelyen a hét oldal képviselői megvitatták a törvénytervezetet. A kiválasztott részletek egyrészt izelítőt adnak arról, hogy hogyan működik a Közoktatáspolitikai Tanács, másrészt arról is, hogy a különböző civil szervezetések képviselői hogyan viszonyulnak a tartalmi szabályozásban tervezett változásokhoz, a készülő Nemzeti alaptantervhez.

A Jegyzőkönyv-részletek szövegét érdemi változtatások nélkül adjuk közre. A szövegen csak a legszükségesebb nyelvhelyességi hibákat és az élőbeszédből eredő pontatlanságokat javítottuk ki.

5. §

A Kt. 8. §-a helyébe a következő rendelkezés lép:

8. §

(1) A nevelési-oktatási intézményekben folyó nevelő- és oktatómunka pedagógiai szakaszai:

- az óvodai nevelés pedagógiai szakasza,
- az iskolai oktatás általános műveltséget megalapozó pedagógiai szakasza,
- az iskolai oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő pedagógiai szakasza.

(2) Az iskolai oktatás általános műveltséget megalapozó pedagógiai szakaszának részei:

- az iskolai oktatás első évfolyamán kezdődő és a hatodik évfolyam végéig tartó alapfokú szakasz,
- az iskolai oktatás hetedik évfolyamán kezdődő és a tizedik évfolyam végéig tartó alsó középfokú szakasz,
- az iskolai oktatás tizenegyedik évfolyamán kezdődő és a tizenkettedik vagy a tizenharmadik évfolyam végéig tartó felső középfokú szakasz.

(3) Az óvodai nevelés pedagógiai szakaszának pedagógiai irányelveit az Országos óvodai nevelési program határozza meg. E program irányelveket tartalmaz az óvodai pedagógiai program meghatározásához. Az Országos óvodai nevelési program e törvény preambulumban, 4. §-ának (1)-(3) bekezdésében, 10. §-ának (1)-(3) bekezdésében és a 13. §-ában foglalt elvekkel és jogokkal összhangban

készült. Az Országos óvodai nevelési programot – az Országos Köznevelési Tanács és a Közoktatáspolitikai Tanács javaslatára – a művelődési és közoktatási miniszter adja ki.

(4) Az óvodában folyó nevelőmunka az Országos óvodai nevelési program irányelveire épülő óvodai foglalkozási program alapján folyik. Foglalkozási program készítésére az óvoda nem kötelezhető.

(5) Az iskolai nevelés és oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptanterv és a vizsgarendszer biztosítja.

(6) A Nemzeti alaptanterv határozza meg az alapfokú és az alsó középfokú szakaszon folyó nevelő- és oktatómunka kötelező és közös követelményeit e törvény preambulumaival, 4. §-ának (1)–(3) bekezdésében, 10. §-ának (1)–(3) bekezdésében és 13. §-ában foglalt elvekkel és jogokkal összhangban.

(7) A Nemzeti alaptantervet – az Országos Köznevelési Tanács és a Közoktatáspolitikai Tanács javaslatára – a művelődési és közoktatási miniszter adja ki.

(8) A Nemzeti alaptanterv az alapfokú és az alsó középfokú szakasz követelményeit tíz műveltségi területre osztva határozza meg. A műveltségi területek a következők:

- a) anyanyelv,
- b) élő idegen nyelv,
- c) matematika,
- d) ember és társadalom,
- e) természetismeret,
- f) földünk és környezetünk,
- g) művészetek,
- h) informatika,
- i) életvitel és gyakorlati ismeretek,
- j) testnevelés.

(9) A Nemzeti alaptanterv a műveltségi területek szerint meghatározza a negyedik, hatodik, nyolcadik és a tizedik évfolyam végén elvárható követelményeket.

(10) A Nemzeti alaptanterv tartalmazza a nemzeti és etnikai kisebbségek oktatásának, továbbá a testi, érzékszervi, értelmi, beszéd- és más fogyatékos tanulók iskolai nevelésének és oktatásának sajátos elveit.

(11) Az iskolában folyó nevelő- és oktatómunka az alapfokú és az alsó középfokú szakaszon a Nemzeti alaptantervre, a felső középfokú szakaszon pedig az érettségi vizsga követelményeire épül – az iskolai pedagógiai program részét alkotó – helyi tanterv alapján folyik. Helyi tanterv készítésére az iskola nem kötelezhető.

Indokolás:

A közoktatási törvény az iskolatípusok kiválasztásánál széles körű lehetőséget biztosít az intézményfenntartóknak. Az iskolarendszer sokszínűsége azonban nem járhat azzal a következménnyel, hogy a tanuló bármilyen oknál fogva szükségessé váló iskolaváltoztatása meghiúsuljon. Szükség van ezért azoknak a közös tartalmi követelményeknek a meghatározására, amelyet minden alapvizsgára, illetőleg érettségi vizsgára felkészítő iskolában oktatni kell. A nevelő- és oktatómunka szabályozása, tartalmi követelményének meghatározása két lépcsőben történik: a Nemzeti alaptantervben és a pedagógiai program részét alkotó helyi tantervben. A Nemzeti alaptanterv tartalmazza azokat a közös tartalmi követelményeket, amelyeket minden iskola köteles átadni az oda járó tanulóknak, míg az iskola által elfogadott helyi tanterv program az iskola helyi sajátosságainak figyelembevételével meghatározza az iskolai nevelő- és oktatómunka tartalmát. Középszintű, tehát a Nemzeti alaptanterv és a helyi tantervet tartalmazó pedagógiai program közé a tartalmi szabályozás más szintje nem ékelődik be.

6. §

A Kt. 9. §-ának helyébe a következő rendelkezés lép:

9. §

(1) A tanuló az alsó középfokú szakasz követelményeinek teljesítése után alpműveltségi vizsgát, a felső középfokú szakasz követelményeinek teljesítése után érettségi vizsgát, a szakképzés követelményeinek teljesítése után szakmai vizsgát tehet.

(2) Az alpműveltségi vizsga és az érettségi vizsga állami vizsga, melyet – a vizsgaszabályzatban meghatározottak szerint – országosan egységes követelmények, illetve az iskola által megállapított követelmények szerint kell megtartani. Az alpműveltségi vizsga vizsgakövetelményei a Nemzeti alaptantervre épülnek. Az érettségi vizsgát az érettségi vizsga vizsgakövetelményei alapján kell lebonyolítani.

(3) A tanuló alpműveltségi vizsgát, illetőleg érettségi vizsgát a tanulói jogviszonyának megszűnése után is leteheti, a vizsgázás időpontjában érvényes vizsgakövetelmények szerint. Ha a tanuló a vizsgázást megkezdte, de nem fejezte be, és a vizsgakövetelmények nem változtak – ha jogszabály másképp nem rendelkezik – azokból az ismeretekből, amelyekből már számot adott a tudásáról, nem kell újból vizsgáznia.

(4) A (2) bekezdésben meghatározott vizsgák követelményeinek megállapítása és kihirdetése, az értékelési módszerek meghatározása, az állam feladata. A vizsgát az iskola szervezi. A vizsgák nyilvánosak.

(5) Az alpműveltségi vizsga az általános műveltséget megalapozó képességek, készségek, ismeretek elsajátítását tanúsítja. Az alpműveltségi vizsga letételéről kiállított bizonyítvány a felső középfokú szakaszon folytatott tanulmányok megkezdésére, érettségi vizsgára történő jelentkezésre, jogszabályban meghatározottak szerint szakképzésbe való bekapcsolódásra, valamint munkakör betöltésére, tevékenység folytatására jogosít.

(6) A tanuló a felső középfokú szakaszon folytatott tanulmányainak befejezése után tehet érettségi vizsgát. Az érettségi vizsga kétszintű – alap- és emelt szintű – vizsga. Az érettségi vizsga középiskolai végzettséget tanúsít és – a felsőoktatásról szóló törvényben meghatározottak szerint – felsőoktatási intézménybe való

felvételre, továbbá jogszabályban meghatározottak szerint szakképzésbe való bekapcsolódásra, valamint munkakör betöltésére, tevékenység folytatására jogosít.

(7) Az alapműveltségi vizsga és az érettségi vizsga megszervezésére, lebonyolítására, a vizsgázók teljesítményének értékelésére, tartalmi követelményeire, a jelentkezésre és az ügyvitelre vonatkozó rendelkezéseket az Országos alapműveltségi és érettségi vizsgaszabályzat határozza meg.

(8) A szakmai vizsgára vonatkozó rendelkezéseket a szakképzésre vonatkozó jogszabályok határozzák meg.

Indokolás:

A javaslat meghatározza azokat a vizsgákat, amelyek letételére tanulmányai előrehaladtával az előírt követelmények teljesítésével a tanuló jogosulttá válik. Az alapműveltségi vizsga és az érettségi vizsga a közoktatásban folyó nevelő- és oktatómunka „irányításának” egyik eszköze. A vizsgákra történő felkészítés minden iskola feladata, és így módon az iskolák által elkészített, illetőleg alkalmazott helyi tanterveknek minden esetben figyelembe kell venni azokat a követelményeket, amelyekre a vizsgák épülnek. A javaslat bevezeti a kötelező alapműveltségi vizsgát, amelynek egyik fontos feladata a sokszínű iskolarendszer „összetartása”. Új vonása az érettségi vizsgáknak, hogy a jövőben alap- és emelt szintű vizsgát tehet a tanuló. Az új vizsgakövetelmények, illetőleg a kétszintű érettségi vizsga az európai gyakorlatnak megfelelő vizsga.

Jegyzőkönyv-részletek a Közoktatáspolitikai Tanács 1994. november 15-én megtartott üléséről

Elnököl: Szenes György, az országos pedagógiai szakmai szervezetek részéről

Az ülés résztvevői

Országos pedagógiai szakmai szervezetek:

Szenes György
Mihály Ottó
Horn György
Pécze Gábor

Országos pedagógus-szakszervezetek:

Kajtárné Botár Borbála
Molnár Péter
Gyimesi László

Országos szülői szervezetek:

Biacs Péter
Liszka Károlyné
Lindmayer József
Bálint Ede

Országos diákszervezetek:

Koltai Péter
Baranyi Éva
Hanti Vilmos
Cseke Miklósné

Helyi önkormányzatok érdekképviselői szervezetei:

Sáska Géza
Vargha Károly
Kovács Sándorné
Máczy István

Nem önkormányzati iskolafenntartók:

Farkas Iván
P. Csikai Miklós
Farkas István Ferenc
Berend Ivánné
Heit Gábor

Az oktatásban érdekelt minisztériumok képviselői:

Bernáth Jenő (Munkaügyi Minisztérium)
 Sövényi Ferencné (Népjóléti Minisztérium)
 Papp Ágoston (Közlekedési, Hírközlési és Vízügyi Minisztérium)
 Taxner Ernőné (Környezetvédelmi és Területfejlesztési Minisztérium)
 Dudás Ferenc (Belügyminisztérium)
 Sívák József (Pénzügyminisztérium)

Meghívott:

Szüdi János (MKM)

A Közoktatáspolitikai Tanács titkársága részéről:

Juhász Árpádné főosztályvezető
 Riczel Etelka
 Meixner Mónika

Elnök: A második napirendi pont: a tartalmi szabályozás kodifikált szövege, amelyet megkaptunk előre szövegtervezetként. Előterjesztője Szüdi János. Szüdi úrnak nincs kiegészítése az anyaghoz. Az első körben a kérdések megfogalmazását kérem.

Farkas István Ferenc: Két kérdésünk van. Az egyik: Hogyan lép a nemzetközi érettségi rendszer felé most konkrétan a felelős minisztérium – erről nem tartalmaz információt ez a szöveg.

A másik: A vallástörténet, etika, filozófia melyik ponthoz tartozhat?

Papp Ágoston: Nekem is a műveltségi területekre vonatkozó kérdésem lenne a szaktárcám képviseletében. Korábban a technika tantárgy megjelent, most így nem szerepel. Van az iskolarendszerben egy közlekedésre nevelési feladatunk. Kérdezem, hogy ez beleillik-e ezek közül valamelyikbe. Gondolom, hogy az életvitel és a gyakorlati ismeretek című terület lenne az, amelyik be tudná fogadni. Jól értelmezem?

Szüdi János: A nemzetközi érettségi felé való továbblépéshez valóban tudni kellene, milyen lesz az a kétszintű érettségi, aminek a szakmai kimunkálása most folyik. Az nem is lesz a törvény részletes szabályaiban, erre külön érettségi vizsgaszabályzat fog készülni. A nemzetköziség felé lépés lényege, hogy egységes követelmények szerint szervezett az állami vizsga, amiből az következik, hogy a követelmény egyforma lesz, függetlenül attól, hogy milyen iskolatípusban tartják. Most az esti, levelező tagozaton szerzett érettségi sokkal kevesebb követelményhez kötött; a szakközépiskolában, gimnáziumban nem ugyanolyan követelmények szerint kell letenni az érettségit. Az egységesség, továbbá a kétszintűség – ha jól tudom, lesz emelt és alapszintű – fogja szolgálni, hogy végül eljussunk ahhoz az érettségihez, amit a világon mindenütt elfogadnak.

A másik, amit kérdeznek, hogy a vallástörténet hová tartozik.

Ez nem jogászi kérdés, itt van Mihály Ottó, aki részt vett a kimunkálásban. Gondolom, az ember és társadalom körébe belefér a vallás, annak minden vonulata; amit pedig te kérdeztél, az pont az életvitel és gyakorlati ismeretek körébe. [...]

Elnök: A válaszok után következnek a hozzászólások, és majd megkérem Mihály Ottót, hogy a szakmai kérdésekre adjon meg a választ, amelyeket Szüdi János nem tudott kellő precizitással elmondani. [...]

Mihály Ottó: Amit a szakmai oldal részéről el kívánok mondani, az egyfelől az, hogy a törvényszöveg néhány olyan új elemmel bővült ki, ami eddig a NAT-alapelvekben szerepelt, amely kormányhatározatként jelent meg. Persze nem teljesen ugyanez, hanem maga ez a probléma, ez a szabályozási elem újként jelenik meg itt a törvényben, de ezeket kivéve, ez a szabályozás lényegében nem új. Egyébként ez ellenőrizhető, mert ezt annak idején publikáltuk. Ez alapján véve megfelel annak, amit azok a szakértők alakítottak ki, akiket annak idején, még az előző kormány időszakában a NAT készítéséhez delegáltak. Ezt annak idején a szakajtó publikálta.

Ezért a szakmai oldal ezzel a tervezettel egyetért, tehát ez a kodifikációs változat kifejezi a szakmai oldal szakmai álláspontját a szabályozásra kerülő kérdésekben. Ez az egyik dolog, amit mondani kívánok.

Van egy kételyünk, egy értelmezési problémánk a kodifikációt illetően. Ez arra vonatkozik, amikor a 2. oldalon, a 11. pontban kimondja, hogy a helyi tanterv készítésére az iskola nem kötelezhető. Ennek két értelmezési lehetősége van. Ha a készítésre helyezem a hangsúlyt, akkor ez arra utal, hogy nem kötelezhető arra, hogy maga nekiálljon helyi tantervet a szó legszorosabb értelmében előállítani. Ebben az értelemben a szakmai oldal egyetért ezzel. Viszont a törvény más helyein – és nem tudom, ez módosításra kerül-e, mert erről egyelőre nincs tudomásom, de remélhetőleg nem – az kimondásra kerül, hogy az iskola pedagógiai programja keretében, annak részeként – mert a program szélesebb – rendelkeznie kell helyi tantervvel. Ha ez az értelmezés itt csak annyit jelent, hogy ő elmehet a boltba és hozhat egy helyi tantervet, vagy odamehet a másik iskola, és azt mondja: „nektek milyen jó van, legyen ez a miénk is!”

A szakmai oldal egyetért azzal, hogy nem lehet törvényileg arra kényszeríteni egy iskolát, hogy maga nekiálljon effektíve tantervkészítő munkát végezni. Amennyiben világos, hogy itt erről van szó, akkor a szakmai oldal ezzel a kodifikálási változattal egyetért. Ez volt a szakmai oldal másik problémája.

Most olyan információt mondanék, amivel mint a szakmai oldal képviselője rendelkezem, de semmi köze az álláspontunkhoz. Információként szeretném elmondani, ami talán a vitához is segítséget ad, hangsúlyozom, információként. Az álláspont szerint a törvénynek nem szabad továbbmennie a tekintetben, hogy a tartalmakra vonatkozó konkrét szabályozást ezen tíz megnevezett műveltségterületen belül tovább részletezze. Ezért törvényszerűen nem kíván törvényi szinten állást foglalni, hogy akkor például a vallástörténet, a közlekedési ismeretek, az etika hol helyezhető el. Ezen a szabályozási szinten nem kíván ebben állást foglalni. Ennek az a mélyebb szakmai oka, hogy többféle megoldást enged meg.

Tehát ez a probléma mondjuk természetes módon megjelenhet – csak a példát mondom, hangsúlyozom – az életviteli és gyakorlati ismeretek körében; mind a közlekedés kérdése, mind pedig az etika. Ugyanis az etikát teljes joggal értelmez-

hetem úgy, mint az ember életvitelének legfontosabb és egyik legizgalmasabb szabályozó eszközét, tehát akkor itt is elhelyezhető.

Ugyanezt kell mondanom arról, hogy például a technikát az életviteli és gyakorlati ismeretek keretében fogja a NAT elhelyezni, mert a NAT megnevez már bizonyos részterületeket. Az ember és társadalom műveltségterület esetében a NAT meg fogja nevezni a történelmet, és a vallástörténet ennek keretében is elhelyezhető. De mivel a NAT nem írja elő, hogy pontosan milyen tantárgyi rendszerekben kell ezen műveltségi területeket a helyi tantervben megjeleníteni, ezért erre nem azért nem adok konkrét választ, mert nem tudom, hanem azért, mert többféle variációban helyezhető el.

Bizonyos etikai princípiumok alapján például az emberismeret – ami megjelenik az ember és társadalomnál, mint egy részterület – szintén lehet az etika területe. Ezenkívül mivel a NAT csak a rendelkezésre álló időnek egy bizonyos, hozzávetőleg 60 százalékára fogalmaz meg követelményeket, mindezek a területek úgy is megjelenhetnek, hogy ebben a bizonyos másik 40 százalékban helyezkednek el. Például feltehetőleg ilyen lesz a filozófia, de – szeretném hangsúlyozni, remélem, sikerült elkerülnöm mindenféle állásfoglalást vagy értékelési szót vagy mondatot – hozzászólásomnak ez a második része tisztán informatív jellegű.

Elnök: A szakszervezeti oldalnak van kérdése?

Molnár Péter: A Közoktatáspolitikai Tanács előző ülésén, amikor az alaptantervről esett szó, tulajdonképpen nem volt módunkban megvitatni az esetleg kritikus pontokat, amelyeket fontosnak vagy kiemelőnek tartunk. Ezért én a következővel szeretném kezdeni:

Azt gondolom, hogy az előző ülésre kapott anyagnak a kodifikáció megfelel. Az került kodifikálásra, amiről az elmúlt alkalommal nem tárgyaltunk, de ha az ember összeolvassa, úgy gondolja, hogy tartalmilag a két anyag megfelel egymásnak.

Röviden szeretnék kitérni az iskolaszervezet kérdésére, amely többször fölmerült. Idézhetem Báthory Zoltánt. Ő elmondta, hogy pedagógiai szinteket kívánnak szabályozni. A mi véleményünk az, hogy indirekt módon ez hatni fog az iskolaszervezetre, méghozzá az iskolaszervezet alsó szintjeire, azzal, hogy igen kemény és radikális változás következhet be az iskolastruktúrában, különösen ha majd figyelembe fogjuk venni azokat a költségvetési kondíciókat, amibe az önkormányzatok fognak kerülni, hogyha a '95-ös költségvetés a jelenlegi szinten marad. Nem véletlenül akartunk erről a kérdéstről lehetőség szerint többet vagy részletesebben beszélni ma. [...]

Szakszervezeti szempontból számunkra a tíz műveltségi terület meghatározása azért jelent külön problémát, mert meg kell fogalmaznunk most azt az aggályt, ami nem biztos, hogy ott bújkál a döntéshozók fejében, de a veszélyt mi kiolvasni féljük a leírtakból: összefüggést feltételezünk esetleg a pedagógusok kötelező óraszámával kapcsolatban is. Itt további kifejtésre lesz szükség ahhoz, hogy állást merjünk foglalni, de jelezzük, hogy ez a félelmünk megfogalmazódott a tíz műveltségi terület kapcsán.

Ami pedig a mérési szintekre vonatkozik, azt gondolom, választ kell majd kapnunk arra: mi van akkor, ha adott esetben egy tanuló nem felel meg a mérési szintnek. Ennek vannak-e következményei? A szereplőkre nézve milyen következményei vannak – ugye, ez egy többszereplős szituáció. Azt gondolom, ez egy lényegi kérdés, hiszen a pedagógus kötelezettsége irányából megközelítve a problémát,

elképzhetőnek tartom, hogy a szakmai alkalmasság–alkalmatlanság kérdése és egyebek is fölvetődhetnek.

Röviden ennyi. Hozzá kell tennünk, hogy a kormányprogram belső ellentmondásait alapvetően visszatükröződni látjuk az alaptanterv egészében. [...]

Elnök: A szülői szervezetek képviselőjéé a szó.

Lindmayer József: A szülői szervezetek tulajdonképpen üdvözlik ezeket a rövid, tömör megfogalmazásokat, mert ezekbe tényleg sok minden beleférhet, tehát eléggé liberális lehet az alkalmazás során. Fontosnak tartanánk azonban, ha az alfabetikus felsorolás sorrendiségét is jelent, hogy az anyanyelv után kerüljön be az ember és társadalom, mert az így az összes többi után következne. Biztos igaz van Mihály Ottónak, de mi jónak tartanánk, ha az „etika” kifejezés valamilyen úton-módon megjelenne, tehát „ember, társadalom, etika” vagy hasonló. Még akkor is, ha az részben más műveltségi területnél is tanítható konkrét tanterv alapján.

Nagyon jó dolog, hogy a nemzeti és etnikai kisebbségek valamilyen pozitív diszkriminációt nyerneek itt azzal, hogy róluk ez külön rendelkezik – csak éppen a tehetséggondozás nem került szóba. Mi van a művészeti és egyéb iskolákkal, a sportiskolákkal? Nem lenne jó, ha azért nem felelnének meg a művészeti feltételeknek, mert mindenáron teljesíteni kell, az utolsó betűig, az általános előírásokat, viszont az se lenne jó, ha a művészeti képzésen kívül másban nem is részesülnének az ott tanulók, mert hiszen ők művészeti vagy sporttevékenységet folytatnak. Talán valahol itt kellene szólni erről – csak annyira, mint amennyire a nemzeti és etnikai kisebbségekről, illetve a fogyatékos gyerekekről.

Az állami vizsga méréséről, a vizsgaszintekről majd akkor lehet beszélni, ha ez egy anyagban bővebben kifejtésre kerül. Hogy ezek vannak, kötelező jelleggel vannak, állami szinten vannak, az jó dolog. Nyilvánvaló, hogy bővebb anyag alapján lehet erre visszatérni. Köszönöm.

Elnök: A diákszervezetek következnek.

Baranyi Éva: A múltkor idekerült anyagváltozathoz – ami szerintünk is visszaköszön ebben a kodifikált szövegben – nekünk is lett volna néhány olyan javaslatunk, hogy a tíz műveltségi területet hogyan lehetne átcsoportosítani stb. Azt gondolom azonban, hogy ez végül is egy szakmai kérdés, és amikor részletes kifejtésre kerül a Nemzeti alaptantervben, akkor minden bizonnyal mindennek meglesz a helye. [...]

A másik, szintén konkrétan a szöveghez: Mihály Ottó már elmondta a 11. ponthoz, ami arról szól, hogy nem kötelezhető az iskola a helyitanterv-készítésre. Szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy az óvodai területen is ugyanez szerepel, a „helyi” jelző nélkül „foglalkoztatási program készítésére az óvoda nem kötelezhető”. Tehát ennek is egyértelműnek kell lenni, ugyanúgy, mint az iskolai helyi tantervnek.

Az utolsó konkrét dolog, hogy a 10. pontnál felsorolás van arról, hogy a NAT-nak tartalmaznia kell a kisebbségekre, illetve a fogyatékosokra vonatkozó sajátos elveket. Talán érdemes lenne kifejteni, hogy a testi, érzékszervi, értelmi és beszéd fogyatékoság mellett például léteznek magatartászavarok, amelyek nem értékelhetők igazából fogyatékoságnak abban az értelemben, ahogy ezt a szót

használni szoktuk, de mégis egy speciális nevelési terület. Fontosnak tartanánk, hogy a Nemzeti alaptantervnek tartalmaznia kellene az azokra vonatkozó elveket is, akik kimaradnak, leszakadnak az oktatás rendszeréből és valahol újra kell kezdeniük. Ebben a rendszerben, amely meghatároz szinteket, ehhez valamilyen kapcsolódásnak kell lennie, de valószínű, hogy az életkor és az egyéb helyzetek miatt speciálisan kezelendők. Erre egy utalás legyen, később majd természetesen a Nemzeti alaptantervnek, a részletes programnak kell az idevonatkozó elveket szabályoznia.

Elnök: Az önkormányzatok képviselője szól.

Sáska Géza: Örülünk annak és köszönjük, hogy a korábbi gyakorlattal szakítva akkor kerül a Közneveléspolitikai Tanács elé a kodifikált javaslattervezet, amikor a Tanács érdemben tud erről nyilatkozni. Ez nagyon jó dolog, azt mutatja, hogy a Tanács véleményére igazán számít az oktatási kormányzat.

Az önkormányzati oldal nem kívánja vitatni a Nemzeti alaptanterv koncepcióját, az iskolarendszer koncepcióját, a kétszintű érettségi rendszer koncepcióját; nem azért, mert nincsen erről véleménye, hanem abból indult ki, hogy a választásokon győztes pártok programjának részét képezte. Következésképpen nem tekinti ezt vitatható koncepciónak, és szakmailag sem kívánja ebben részt venni, megvitatni, hiszen ennek politikai és szakmai legitimitációja megtörtént. Ebből viszont az is adódik, hogy ezért a politikai és a szakmai felelősséget a kormányzatnak kell teljes egészében viselnie.

Hadd idézzek az MSZP programjából: „...módosítandó a köznevelési törvény, a nemzetközi gyakorlatot figyelembe véve határozza meg a képzési szinteket (iskola előtti nevelés, alapfokú, alsó középfokú és felső középfokú képzési szint).” Ez benne van ebben a programban és ez politikai megerősítést nyert.

Azt, hogy ez a rendszer alapvetően megváltoztatja az iskolarendszert, senki nem tagadja. Hiszen most egy 8 + 4-es, valójában 3 x 4-es modell a domináns rendszer. A rendszer átalakításának vagy az új szabályozási szintek bevezetésének a szempontjait a programalkotók és a győztes pártok szakértői dolgozták ki. Ugyanis azt írja az SZDSZ, hogy „...az iskolákat kímélni kell a következményekkel nem számoló radikális átalakításoktól”, és ez nagyon helyes. Ugyanezt a bizalmat, az önkormányzatok bizalmát növelik Fodor Gábor miniszter úrnak az 1993-ban elfogadott oktatási törvény vitáján elhangzott szavai, amely szerint „...határozott meggyőződés, hogy elsősorban a ma problémáira kell választ adnia az oktatást érintő törvényeknek is, de csak úgy, hogy a rendszer megújulási lehetőségét is nyitva hagyja”. Mi hiszeljük és támogatjuk ezt a fajta politikát.

Mindinkább garanciát nyújt az önkormányzati oldalnak az MSZP választási programja, amely szerint – idézem – „...az iskolaszervezet távlati átalakítására csak alapos előkészítő munkálatok után, az Országgyűlés elé terjesztendő köznevelésfejlesztési koncepció elfogadásával kerülhet sor”. Nagy megnyugvással olvastuk ezt.

Kérdésünk az önkormányzati oldal részéről, hogy megtekinthetjük-e az előkészítő munkák anyagait. Amennyiben a rövid kormányzati idő nem lett volna elegendő ennek kidolgozására, akkor az alábbi javaslatokat tárja az önkormányzati oldal a kormányzat, illetve a Közneveléspolitikai Tanács elé. Az önkormányzati oldal számára mind a két lehetőség egyaránt elfogadható.

Az egyik az, hogy készüljön előbb a napjaink pénzügyi lehetőségeihez és a meglévő gyakorlathoz igazodó törvényjavaslat, amely természetesen lehetővé teszi

és felhatalmazza a kormányt az iskolarendszer modernizálását szolgáló elképzeléseinek megvalósítására.

A másik: ha a törvény elsősorban a közoktatási rendszer jövőbeli állapotát akarja szabályozni, számunkra ez is elfogadható, ebben az esetben szükségesnek és elengedhetetlennek látunk egy, a célok elérését szolgáló, kormányzati garanciával rendelkező tervet is, ami a közoktatási rendszer mai állapotán alapul.

E két változat közül bármelyiket el tudjuk fogadni. Önkormányzati tapasztalatunk e téren már van, ez pedig a közalkalmazottak jogállásáról szóló törvény bevezetése, az F kategóriák ügye, amely arra inti az önkormányzati oldalt, hogy igenis, lehet ebben az országban kellő körültekintés nélkül törvényt hozni és lehet módosítani. Épp ezért szeretnék emlékeztetni mindenkit arra, hogy az önkormányzatokra jelentős és váratlan pénzügyi terhek nehezedtek, és az önkormányzatok és a szakmai oldal pedagógusai között számos konfliktus támadt mind a két fél akarata ellenére. Ebből okulva kérjük annak kormányzati kinyilvánítását, hogy a modernizációból fakadó közöltséget milyen mértékben kívánják az ország költségvetésére és milyen mértékben az önkormányzatok költségvetésére terhelni.

Végezetül pedig szeretném a Közoktatáspolitikai Tanács figyelmét felhívni arra, hogy az önkormányzatok többsége élt az oktatási törvény adta lehetőséggel, és jelentős összeget fordított iskolakísérletekre, támogatta a pedagógusok közoktatási szolgáltatásokat bővítő szándékait, ami az iskolarendszer expanziójához vezetett. Soha ennyi, iskolában dolgozó pedagógus által készített pedagógiai program nem készült közpénzekből. Az önkormányzatok új tankönyvek megírását segítették, a tanárok hazai és külföldi továbbképzését támogatták. Soha ennyi új iskola nem jött létre, mint az elmúlt négy esztendő alatt. Azt hiszem, nekünk kell tudni önkormányzati szempontból, hogy mi lesz ezeknek a fejlesztéseknek a sorsa a következő esztendőben e koncepció szerint.

Még egy utolsó szempontot hadd említsek meg. A tananyag-szabályozást kodifikáló tervezetben nem látjuk a miniszter, az iskolafenntartók és az iskolák, iskolahasználók felelősségi körét és az ellenőrzési és felügyeleti rendszert. Többek között az Országos Mérési és Vizsgaközpont felállítását sem, amelynek létrejöttét a KT már korábban támogatta. Javasoljuk, hogy az irányítást tekintsek a tartalmi szabályozás részének.

Tehát összefoglalva: három kérdésünk van. Az első az, hogy mikor láthatjuk azt a napjaink lehetőségét bemutató pénzügyi tervezetet, a közoktatás állapotát bemutató képet?

Végezetül pedig az, hogy a tananyag-szabályozásba az irányítási koncepciót bele kívánja-e illeszteni a kormányzat vagy sem. És természetesen: ki viseli az átalakítás költségeit?

Ezek voltak a fő kérdéseim. Mint ahogy korábban is segítettük a kodifikált szöveg pontosítását, csak zárójelben jegyezném meg, hogy a 8. § (9) bekezdésében az elvárható követelmények megfogalmazása pontatlannak tűnik, mert hiszen nincs definiálva, hogy ki várja ezt el.

Úgy gondolom, jelentős politikai feszültségeket fog okozni, hogy a 10. §-ban „sajátos elvek”-ről esik szó, nem pedig e tárgy pozitív megfogalmazásáról.

Voltaképpen a szöveg szárazabb és precízebb megfogalmazására teszünk ezzel javaslatot. Két utolsó megjegyzésünket csupán azért tettük meg, hogy a kodifikációs szöveg jobb, egyértelműbb, tágabb, szikárabb, jogszerűbb formája jöjjön létre. Az alapvető kérdéseink azonban nem ezek, hanem azok, amelyeket az előbb elmondtam.

Elnök: A nem önkormányzati iskolafenntartóké a szó.

Farkas István Ferenc: Az oldal egységes véleményét fogalmazom meg. Gyakroló pedagógusok vagyunk, a felső középfokon. A tanításban a csak vizsgaszabályozás, a kimenetszabályozás mindig is hallatlan disszonanciákat szült. Ez a mostani koncepció nem tartalmaz folyamatszabályozást, mert a NAT már nem terjed ki erre a felső középfokra, hanem kizárólag a majd elkészülő Gimnáziumi Érettségi Vizsgaszabályzat. Emiatt nyilván nehéz a szakaszokat értékelni, de biztos, hogy ismeretszerzésben és egyéb területen is a két legértékesebb évről van szó: a 17-18 éves korosztályról. Nyilván szabadságot igényelnek a tankönyvírók stb., de valamilyen szabályozás hiányában nagyon kétséges a különböző iskolákban tanítandó tartalom meghatározása, megtervezése, ha itt pusztán kimenetszabályozás marad. Így fogalmaztuk meg egységesen az oldal véleményét. És van még egy vélemény, a Farkas Iván úré, az oldalon belül.

Farkas Iván: Mihály Ottó érvelése rendkívül meggyőző a tíz műveltségi alapterülettel kapcsolatban, azt hiszem, kevésbé szakértőnek torkára forrasztaná a szót. Nekem mégis vannak aggályaim.

Nyilvánvaló, itt arról van szó, hogy nagyobb körökben elhelyezhetők kisebb körök és kisebb egységek. Ugyanakkor, hogy ez mennyire relatív és mennyire koronként változó, arra hadd mondjak egy példát! Mennyire elképednénk ma, ha azt hallanánk, hogy „philosophia est ancilla theologiae” – vagyis, magyarrá fordítva: a filozófia a teológia szolgátlánya. Valahogy úgy néz ki, mintha azt akarnánk kimondani, hogy a filozófia és az etika az antropológia és a szociológia szolgátlánya. Lényegében ez lehet ennek a kornak a követelménye, de mi, akik a nem önkormányzati iskolafenntartókat képviseljük, és ezen belül négyen az egyházi iskolafenntartókat, azon a véleményen vagyunk, hogy a legnagyobb felfutás időszakában az egyházi iskolák aránya belátható időn belül 10-12 százalékos lesz a mostani 3 százalékhoz viszonyítva. Ha a Nemzeti alaptantervről van szó, az ember úgy érzi, maga ez az elnevezés azt sugallja, hogy ez az egész oktatást és kultúrát átfogja, tehát érvényes valamennyi intézményre. Akkor – csatlakozva a szülői oldal véleményéhez – nem tudom, hogy ez a rövid szó, hogy „etika”, nem kerülhetne-e be például a d) pontba. Nagyon megnyugtatóna az egyházi iskolafenntartókat. Ez csak egy javaslat, lehet, hogy ostoba, lehet, hogy rögtönzött: „az ember a társadalomban, etika”. És akkor máris egy gesztust nyújt a kormányzat ennek a majdan akár 10 százalékosra felfutó egyházi oktatási hálózatnak, hogy amit ők hiányolnak, név szerint meg van nevezve: filozófia, etika – esetleg vallástörténet. Ezt szándékosan harmadiknak veszem jelntőségében. Ezek kapjanak itt valami képpen szerepet.

Ennyiben szeretném erősíteni a szülői oldal véleményét: valahol az a szó jelenjék meg, hogy „etika”. Ez nem egyszerűen hívó vagy nem hívó ember kérdése: az a társadalom, amelyben élünk, úgy igényli ezt, mint a kiszáradt föld az esőt. Legalább itt, ebben a dokumentumban egy vagy két szó erejéig jelenjék ez meg.

Elnök: A kormányzati oldalé a szó.

Szűdi János: Elég nehéz helyzetben vagyok, hiszen sok olyan szakmai kérdés hangzott el, amelynek eldöntése még társadalmi vita előtt áll. Ilyen az, hogy ez a

tíz műveltségi terület hogyan alakul, ez nagymértékben függ attól, hogy a Nemzeti alaptanterv és az ezzel kapcsolatos viták hogyan alakulnak. Szeretném azonban hozzátenni: a közoktatási törvénynek van olyan rendelkezése, amelyik az állami és önkormányzati intézmények esetében rendelkezik arról, hogy a világnézet alapjait, a vallási kérdéseket mindenütt oktatni kell. Ez most is benne van a törvényben.

Megítélésem szerint a Nemzeti alaptantervbe belekerülhet az etika. Hogy külön megjelenik-e, azt tényleg a szakmának kell eldöntenie. Nem jogi kérdés. Mint ahogy az sem az, hogy milyen sorrendiségben jelenjenek meg. Ez nem jelent fontossági sorrendet, tehát ha a szakma úgy ítéli meg, hogy az Ember és társadalom műveltségi területtel kezdődjön, akkor az kerüljön előre. Nem szeretném, ha bárki azt hinné, hogy a kodifikálás bármilyen sorrendet kívánt felállítani a különböző műveltségi területek között.

Hogy kell-e helyi tanterv vagy nem kell. A közoktatási törvény 45. §-a továbbra is hatályban marad. Az óvodáknál is megmondja meg az iskoláknál is, hogy foglalkozási programokat és helyi tanterveket használ – amelyet vagy elkészít, vagy beszeres. Ez benne marad a törvényben. Azért nem ismételtük meg, mert a 45. §-ban benne van, és nem kívánjuk kivenni belőle. Éppen a pedagógiai szolgáltatások egyik feladata lesz, hogy ilyen mintatanterveket készítsen, és a miniszter feladata is lesz – tudomásom szerint –, hogy legalább egyet-egyet elkészítsen és kiadjon.

Az a lényeg tehát, hogy más által készített tanterveket, illetve foglalkozási programokat is használhat az iskola, tehát senki nem kötelezi arra, hogy nekiálljon, és saját maga dolgozzon rajta.

Biztos vagyok benne, hogy az iskolastruktúrára kihat ez a tartalmi szabályozás, de az én ismereteim szerint az elsődleges feladat az volt, hogy egy összetartó erő legyen, tehát ne hulljon szét az iskolaszervezet. Ezek a kétévés ciklusos lezárásaként meghatározandó követelmények lennének az átjárhatóság biztosítékai. Ez nem feltétlenül jelenti, hogy új iskolatípusok nem jelennek meg a törvényben, bár nyilvánvaló, hogy az iskolákat hozzá kell igazítani ezekhez a szabályokhoz. Továbbá meg kellene mondani, hogy melyik milyen szintre készíthet fel. Gondolom, a legnagyobb aggály, hogy majd hat évfolyamosra csökkentik az általános iskolákat. Ez nem jár szükségszerűen együtt ezzel a tartalmi szabályozással, sőt, azt szeretnénk – azért mondom óvatosan, mert csak egy elképzelés –, hogy készüljön fővárosi, megyei terv, amelyik megmondja, az adott területen hogyan kívánják ellátni a közoktatási feladatokat, és valójában egy megyei, fővárosi koordináció szeretnénk ezen a területen érvényesíteni, hogy az óvodai és iskolai ellátásról az önkormányzatok megfelelő szinten gondoskodjanak.

Megítélésem szerint a kötelező óraszám és a törvényben meghatározott műveltségi területek nincsenek összefüggésben, annál is inkább, mert a törvény megmondja, hogy mennyi az a tanóra, amit le kell adni, megmondja azt, hogy ehhez a kötelező tanórához mennyi szabadon választható időszak áll rendelkezésre. Ismereteim szerint ehhez nem kívánunk hozzányúlni, tehát ez marad, az osztály-, a csoportlétszámhoz nem kívánunk hozzányúlni, az is marad, és a pedagógus kötelező óráját ehhez kell igazítani, tehát a minisztérium nem tervezi a kötelező órák emelését.

Ha a tanuló nem felel meg az alapvizsgán, hiszen ez volt a kérdés, az egyértelmű. Hogy az alapvizsga funkciója micsoda: ahol ezt jogszabály lehetővé teszi, ott munkába állhat vele, ha nincs alapvizsgája, nem mehet abba a munkakörbe. Az országos képzési jegyzék meghatározott szakmákat alpműveltségi

vizsgálóhoz köt, ha nincs alapműveltségi vizsgálója, nem mehet abba a szakmába. Jelen pillanatban úgy néz ki, hogy a XI. évfolyamra való lépés feltétele lesz az alapműveltségi vizsga letétele, tehát ha ez nincs meg, akkor nem mehet a XI. évfolyamra. Ilyen értelemben a gyerek részére lesz ennek következménye, a tanár részére nem tudom, miért lenne. Ha a gyerek megbukik, akkor megbukik, azért nem a tanárt vonják felelősségre, hanem a tanulónak kell évet ismételnie. [...]

A Tankerületi Oktatásügyi Központok megszűnnek, a Közoktatási Értékelési Központ feladata lesz az új típusú vizsgarendszer működtetése. Ebben feladatot kapnak a főjegyzők és a közgyűlések elnökei, mint korábban, akik bevonhatják a feladat ellátásába a pedagógiai szakszolgáltatást ellátó intézményeket, ilyen értelemben a vizsgák értékelése nyilvánvalóan minősíteni fogja az iskolákat.

Tehát ha értékelik az érettségi vizsga és az alapműveltségi vizsga eredményeit, azt megkapja a fenntartó, és gondolom, ennek tükrében valamit tenni kell. Ha száz gyerek közül 99 nem felel meg az alapműveltségi vizsgán, ebben az esetben a fenntartó, gondolom, megkérdezi, hogy ez fogyatékosok iskolája vagy pedig a tanár nem jó.

Szeretném felhívni a figyelmet, hogy a közoktatási törvény 121. §-a értelmezi a más fogyatékosok körét. Ebbe nem tartoznak bele a tanulási és magatartási zavarral küzdő gyerekek, de ezek sajátos oktatásáról is van a közoktatás rendszerében gondoskodás: a nevelési tanácsadókon keresztül kell kialakítani a sajátos ellátási formát.

Megítélésem és ismereteim szerint, bár nem vagyok pedagógus, a magatartási és tanulási zavarral küzdő gyerekek olyan ellátásra szorulnak, amely kisebb csoportlétszámot igényel, nagyobb odafigyelést, de nem egy külön programot a Nemzeti alaptanterv keretén belül.

Az önkormányzati oldal kérdéseire: felhívnam arra is a figyelmet, hogy a Nemzeti alaptanterv bevezetése fokozatosan történik, hiszen a közoktatási törvényben benne van, hogy a kiadást követő harmadik évtől válik kötelezővé; tehát nincs szó arról, hogy ahogy kiadják, ezt azonnal alkalmazni kell, de alkalmazni lehet, tehát van egy fokozatos bevezetési lehetőség.

Nem tudom, hogy ennek az önkormányzatokra nézve milyen költségkihatása lehet, hiszen az iskolák ma is működnek, gyakorlatilag a helyi tanterveket kell elkészíteni, hiszen '93 óta tudott, hogy ilyen helyi tanterveket kell készíteni. Ehhez három év áll rendelkezésre; hogy ehhez külön költségvetés lesz-e, erre nem tudok ígéretet tenni, hiszen nem jósolhatom meg, hogy a következő években milyen költségvetési törvény fog készülni.

Az ellenőrzési és a felügyeleti rendszerről már volt szó az előzőekben, tehát nyilvánvaló, hogy ez összekapcsolódik. Nem lesz folyamat-ellenőrzés, ez is benne van a kormányprogramban, gyakorlatilag csak kimeneti oldalról lesz ellenőrzés, annak ellenőrzése, amelynek a fő pontjait a Nemzeti alaptanterv követelményként fogalmazza meg. Továbbá a két vizsga: az alapműveltségi és az érettségi vizsga. A Közoktatási Értékelési Központ működteti az egész vizsgarendszert. Feladata a mérések elvégzése és ilyen módon egy országos és regionális mérési rendszer kialakítása. Ehhez megítélésem szerint a fenntartóknak meg kell adni azt a jogot, hogy a saját intézményeiknél megrendelhesse nek szakmai ellenőrzést, méréseket, ezért ki fog bővülni a pedagógiai szakszolgáltatást ellátó intézmények jogköre, amelyek e feladat-ellátásban közreműködhetnek, és megmarad az országos szakértői hálózat, amelyről a fenntartók szintén közvetlenül hívhatnak le szakembert ennek a feladatnak az ellátásához.

Hogy a felső középfokú szint jól van-e vagy sem, ez megint olyan szakmai kérdés, amit itt most nehéz megvitatni. A politika eldöntötte, úgy tűnik, hogy a felső középfok az érettségi vizsga követelményeihez fog igazodni, és az ellenőrzés lehetősége ott is alapvetően az érettségi vizsgákhoz és ezeknek a feldolgozásához fog csatlakozni.

Elnök: Az a kérdésem, hogy a Közoktatáspolitikai Tanács oldalai kívánnak-e egy következő kört, a vizontvázásra egy lehetőséget, vagy pedig megelégednek ezzel az egy körrel. Aki azt támogatja, hogy még egy kör legyen, a vizontvázás lehetőségét adjuk meg az oldalaknak, az kézfeltartással jelezze! (4) Ez többség, tehát még egy kör lesz. Kezdjük a szakmai szervezetekkel.

Mihály Ottó: Valóban egy sor probléma nem kodifikációs, hanem szakmai problémaként merült fel. Ezek egy része a jelenlegi kodifikációs szöveg mögötti szakmai probléma, olyan, amire ez a kodifikáció nem mond sem igent, sem nemet, hanem egyszerűen nem foglalkozik velük, mert magában a NAT-ban kerülnek ilyen vagy olyan megoldásra.

Ezért nyilván egy sor ilyen szakmai kérdés akkor lesz igazán izgalmas, amikor a NAT-on fogunk vitatkozni. Ennek ellenére szeretném a szakmai oldal véleményét kifejezteni egy-két felvetődött kérdésben.

Azt a kiindulópontot mi nem tudjuk elfogadni – pedig ebből nagyon komoly következtetéseket von le az önkormányzati oldal –, amely szerint ma Magyarországon a valóság a 8 plusz 4. Nem! Magyarországon a valóság a nyolc plusz négy, a hat plusz hat, a négy plusz nyolc, a tizenkettő. Ez a valóság. Miért fontos ez? Budapesten szinte már nincs olyan gimnázium, amely ne indított volna hat vagy nyolc évfolyamot is. Ugyanez igaz vidéken is. Szerintünk ez a mai magyar valóság. Ez van. Ezért nem tudjuk elfogadni, hogy az ilyen típusú szabályozás valami olyasmit tesz, hogy előhív tervezett, nem létező mozgásokat, és ezért jövőbe mutató a törvényi szabályozás. Nem. Ellenkezőleg: pontosan az a kérdés, hogy egy szabályozás erre a helyzetre akar választ adni.

Nem vitatom, hogy ez jó válasz vagy nem jó. Szakmailag borzasztóan fontos viszont a kiindulópont kérdése: igaz-e az, hogy a realitás itt a nyolc plusz négyet jelentené. Szerintem ez nem így van, ezért másképp kell a szabályozáshoz hozzájárulni.

A másik szabályozási kérdés: még olyan országgal nem találkoztam, ahol az elmúlt tizenöt-húsz évben olyan oktatási törvény született volna, ahol együtt terjesztették volna a törvény elé jóváhagyásra, hogy ez ennyi pénz, ez meg annyi, ekkorra lesz rá pénz, akkorra lesz. Ilyen oktatási törvény nem készült. Én nem vagyok ellene ennek a dolognak, csak szerintem abból kell kiindulni, hogy egy ilyen törvény elkészítését egyelőre nagyobb büdzsében nyúlkaló, ilyen területen sokkal nagyobb tapasztalatokkal rendelkező országok sem merték vállalni.

Azt hiszem, itt másról van szó. Úgy gondolom, az is szakmai probléma – amivel mi nem nagyon tudnánk egyetérteni –, ha az irányítás kérdését a tartalmi szabályozás részének tekintené a törvény. Isten ments! Az irányításnak része a tartalmi szabályozás, de ezenkívül az irányításnak igen sok olyan eszköze van, ami semmiképpen nem szorítható bele a tartalmi szabályozás kérdéseibe. Ez olyan szakmai kérdés, ami nyilván azt involválja, hogy a tartalmi szabályozásnál a szakmai oldal véleménye szerint – részben függetlenül a jelenlegi kodifikációs szövegtől – borzasztóan rossz lenne, ha idesűríténék az összes irányítási problémát.

Szintén szakmai jellegű kérdés, de az elhangzottakban nemcsak szakmai érvek voltak az etika témájával kapcsolatban. Nyilván nem szakmai érv, hogy valamikor lesz 10 százaléknyi egyházi iskola, és hogy ezeket ne bántsuk meg, azért tegyünk egy gesztust úgymond ebbe az irányba: nevezzük meg az etikát ezen a területen. Tőlem eldöntheti a kormány ezt a dolgot, de számomra ez nem szakmai érvelés. Szakmai érvelésben csak azt tudom mondani, hogy a felhozott példa pont azt bizonyítja, azért nem kellene állást foglalnunk ilyen kérdésekben, nehogy abba a helyzetbe kerüljünk, hogy aztán kimondjuk: mégis mozog a Föld!

Úgy gondolom, nem arról van szó, hogy a szociológia maga alá hajtaná az etikát. Nem. Mindegyik egy szélesebb kontextusban jelenik meg – nem arról van tehát szó, hogy az egyik alárendelné a másikat: az ember és társadalom kontextusában, amiben mindegyik benne van, és sokféleképpen strukturálódhat ezen belül. Ez az egyik dolog.

A másik dolog: pontosan azért van a NAT-szabályozás, hogy az iskolák a saját helyi tanterveikben – például az egyházi iskolák – ragaszkodhassanak ahhoz, hogy a 40 százalék terhére is, amit nem szabályoz a NAT, maguk etikát és még nem tudom, milyen külön tantárgyakat taníthassanak. Ugyanakkor számításba kell venni, hogy ha a NAT-ban szerepel, akkor kötelező lesz minden magyar iskola számára. Na de nekem nem szakmai érv, hogy 10 százalék úgy szeretné, hogy neki ez legyen, és akkor legyen a 90 százaléknak is kötelező. Ez nem szakmai érv. Az az lenne, ha attól félne a 10 százalék, hogy ő nem teheti meg ezt a dolgot – de ettől nem lehet félni, mert akár ezen belül is egy ilyen tantárgyat megnevezhet. És megnevezhet a nem egyházi iskola is, és ez más, mintha kötelezővé tennék számára. Itt pusztán erről van szó.

Szerintem az iskolák jelentős része fog dolgozni egy ilyen tantárggyal, de örülnék, ha nem a NAT próbálná ennek a tantárgynak a követelményeit megszabni, mert akkor például az egyházi iskolákban is csak világi etikát lehetne oktatni – ami borzasztóan furcsa lenne, pontosan az egyházi iskolák szemszögéből.

Innen kezdve szakmai kérdés. Az érvelési rendszerben, úgy gondolom, nem az.

Úgy gondolom, a mérési szint fogalma azért nem jó itt, mert nem vezet be mérési szinteket az itt kodifikált törvény. Ez vizsgákat vezet be: két vizsgát. Ez azt jelenti, hogy a mérési szintnek nagyon sokféle következménye lehetne – ha itt szó lenne erről. A vizsgának a törvényben pontosan rögzített következménye van: az a következménye, hogy nem haladhat előre, ha nem sikeres a vizsga, tehát nem léphet a következő fokra. Azért gondolom, hogy ez nyilván tényleg azt jelenti, hogy meg kell ismételnie a vizsgát. Ahogy nem juthat be felsőoktatásba, aki nem rendelkezik sikeres érettségi vizsgával, itt, a másik szinten is van ilyesmi. Természetesen az olyan feltételezésekre nem tudok válaszolni, hogy ez az óraszám növelésével hogyan fog összefüggni. Úgy gondolom, ez még eléggé a sejtések és feltételezések körébe tartozik.

A szakmai oldal ebben a dologban azt szeretné megfogalmazni, hogy mindenképpen fontosnak tartja: ezen kodifikált szövegen túlmenően igen komoly lehetősége legyen a Közoktatáspolitikai Tanácsnak az itt fölmerült valamennyi szakmai kérdés kemény, részletes megvitatására. Jó lenne, ha a teljes törvénymódosítás szövege visszakérülne a Közoktatáspolitikai Tanács elé, és annak ez mindenképpen része, és addigra már a fölvetődött szakmai kérdésekkel kapcsolatban is remélhetőleg a kezünkben lesz az a NAT-szöveg, aminek az alapján konkrétan feltehetjük a kérdéseket.

Elnök: A szakmai oldal részéről Horn György kíván kiegészítést tenni.

Horn György: Én egy alternatív iskolát vezetek, és az Alapítványi Iskolák Egyesületének az alelnöke vagyok, tehát ott is ülhetnék, azon az oldalon. Itt vannak ilyen furcsa szerepek.

Nem értek a kodifikációhoz, hogy szó szerint és szöveg szerint hogyan, miképpen felel meg annak a tartalomnak, amit közvetít. De azokat az alapelveket, amelyeket közvetít, javasolom, hogy a Közoktatáspolitikai Tanács támogassa.

Melyek ezek az alapelvek? Az egyik az, hogy az állam valamilyen módon, egységes tartalmi szabályozásban, 16 éves korig szabályozza – erről szól a NAT – a közoktatást, hogy valamilyen átjárhatóságot biztosítson.

A másik: ez ne érintse az egyes iskolák tevékenységének felét vagy annál valamivel többet. Ez a törvény maga a törvényi szabályozás szintjén ne jelentsen szakmai kérdést, kizárólag a politikai legitimáció szintjét érintse – például ne soroljon fel tantárgyakat, ne szóljon konkrét szakmai tevékenységekről, hanem csak azokról a dolgokról, amelyek valóban a politika szintjét jelentik.

Végül pedig a negyedik elvárásom az ilyen szabályozással kapcsolatban az, hogy mindezt olyan módon tegye, hogy a jelenlegi állapotot, tehát a jelenlegi magyar közoktatást – az iskolai autonómiát, a különböző iskolatípusokat – ne vagy nagyon kis mértékben korlátozza. Az a megítésem, hogy erre ez a szöveg alkalmas. Tehát ami ebben van, az mindezeket lehetővé teszi.

[...] Tulajdonképpen az volt a konkrét ok, amiért szót kértem, hogy a mai magyar közoktatás rendkívül differenciált, rendkívül különböző iskolatípusok vannak, és kifejezetten örömteli számomra az a tény, hogy ezt a kormány elfogadta, ezt tudomásul vette, és nem iskolatípusokat, hanem iskolai szinteket, fokokat fog definiálni. [...]

Molnár Péter: Úgy tűnik, mintha egy dologban egyetértés lenne: hogy a szakszervezet álláspontja szerint a jelent kell szabályozni. Hozzáteszem azt is, hogy még a stabilitás az, ami döntő. Mindezzel együtt továbbra is azt gondolom, hogy a pedagógiai szintek vagy pedagógiai szakaszok meghatározása igenis indirekt módon hat az iskolaszervezetre. Különösen igaz ez egy alulfinanszírozott helyzetben, és erre szeretném felhívni a figyelmet.

Az egész dolog – a mi szemszögünkben – azon kell eldőljön, hogy tisztán láthatunk-e a jelenről szóló szabályozás tekintetében. Tehát a 6+4+2 kimondatott, le nem íratott, de kimondatott. Ebből számunkra alapvetően következik az, ami összesség az önkormányzatok gondjával, hogyha ez megvalósul, akkor itt finanszírozási dilemma lesz. Ez az egyik.

A második: a finanszírozás normatív rendszere most iskolastruktúrához van kötve. Ha ez a törvény megindít valamilyen folyamatot, akkor tisztán kell látni azt, hogy ez a változás – mondjuk a 6+4+2 lesz a domináns – milyen finanszírozás kereteiben találja meg a maga helyét.

Legalább ennyire súlyos gond, hogy valamiféle jövőkép mégiscsak kell. Leírt jövőkép kell annak érdekében, hogy a pedagógusok végzettsége, képzési rendje valamilyen módon illeszkedni tudjon ahhoz, ami van, és illeszkedni tudjon ahhoz, ami lesz. Ami ezzel kapcsolatban elhangzott, az úgynevezett duális pedagógusképzés, talán megindulhat, de akkor meg kellene mondani, hogy ez mint a domináns képzési forma mikor találja meg a helyét a magyar felsőoktatás rendszerében. [...]

Elnök: A szülői szervezetek következnek.

Lindmayer József: Ha a NAT kidolgozottabb állapotban kerül ide, akkor sokkal jobban, sokkal részletesebben lehetett volna vitatni. Azt hiszem, éppen azért, mert abban az állapotban van, amikor minden benne van, az is beleérthető, amit például a szakszervezetek mondanak. Semmiképpen nem jó egy instabillá válható iskolarendszer. Ha benne van, beleérthető, akkor miért nem írjuk bele magát azt a szót is, hogy „etika”? Nem vallásetikáról van szó. Szeretném felhívni a figyelmet: amikor én mondtam, nem vallásetikára gondoltam. Azt hiszem, valamekkora hányadban minden iskolában kellene etikát tanítani – direkt nem „erkölcstan”-t mondtam, mert annak már más felhangja érezhető. Nyilvánvaló: az erkölcstannak, illetve az etikának a gyerekek identitása szerinti etikának kell lennie, hiszen a szülőknek ez az érdeke. Valahol egyszer meg kell tanítani a gyereket arra, hogy átgondolja ezeket a kérdéseket. Nem biztos, hogy kőtáblába vésvé kell nekik odaadni valamiket, de hogy ezek a kérdések átgondolhatók, és át kell őket gondolni ahhoz, hogy egy mai ember képes legyen eligazodni a társadalomban, azt meg kell tanítani. Hiszen a törvények, a paragrafusok nem mindig adnak választ mindenre, van, amikor neki kell válaszolnia arra, hogy ki az, akin segít, ki az, akit elítél – ha egyáltalán erre sor kerülhet stb.

Fontosnak tartjuk tehát, hogy – ha úgy is befér – férjen bele, írjuk oda az „etika” címszót.

Nem akarok ennyire részleteibe menni, hiszen ha minden befér, akkor – lopom a kifejezéseket, gondolatokat – semmi sem fér bele, ki lehet bújni. Részben ez a baja is, hogy nem elég konkrét. Ez egyfajta szemszögből jó lehet, mert utána az alacsonyabb szinteken mindenki azt tehet, amit akar – viszont éppen ez a veszélyes is.

Elnök: A diákszervezetek?

Baranyi Éva: A 10. ponthoz szeretnék két javaslatot vagy kéréssel kapcsolódni. Feltétlenül javaslom, hogy ne a fogyatékosok és a kisebbségi nevelésének az elvei legyenek sajátosak, hanem a nevelésük legyen sajátos.

A másik javaslat is a 10. ponthoz kötődik. Azt hiszem, egyik alapelve a törvénymódosítás szövegének az, hogy nem iskolatípusokban, hanem szintekben gondolkodik, hogy az iskolarendszer átjárható. Valami mégis hiányzik az átjárhatósággal kapcsolatban, hogyha a gyerek felől próbálom megközelíteni. Mi történik, ha valahol kimarad, kiesik a rendszerből? Nem érzem a tervezetben azt a garanciát, ha egy iskolából kiesik, egy osztályból kimarad, mi a biztosítéka annak, hogy nem marad ki az oktatás rendszeréből. A különböző típusú iskolákban a követelmények az adott szinteken megegyeznek, ez egyértelmű, de hol teremődik meg a lehetősége annak, hogy megtalálja a maga számára megfelelőét? Ez az, amit az előbb már feszegettem, de igazából erre semmiféle válasz nem érkezett. Az a kérdés foglalkoztat: mi történik a leszakadó, kimaradó gyerekekkel, például konkrét esetben egy kistélepülésen: hol tud másik iskolát találni? Az iskola gyermekmegtartó képessége kérdéses. Kicsit úgy érzem, az iskolák a gyermekszerző kényszerben kell hogy éljenek, ezért is – túl a helyi fejlesztéseken és elképzeléseken –, kényszerből is alakulnak különböző iskolatípusok. A gimnázium rá van kényszerítve, hogy lefelé terjeszkedjen, az általános iskola, hogy felfelé terjeszkedjen. Ez a gyermekszerzés. De nem érzem ebben a gyermekmegtartás kényszerét.

Elnök: Az önkormányzati iskolafenntartóké a szó.

Sáska Géza: Természetes, hogy mindegyik oldal másként látja a valóságot. Másképp néz ki a realitás egy tanteremből nézve, egy igazgatói székéből, szakszervezeti pozícióból, szülői pozícióból és önkormányzati pozícióból – ezért van így összerakva ez a tanács. Ennek következtében nem véleményekre, hanem tényekre van szükség. Azt hiszem, ezen tényeket – ha a forrása, összegyűjtése kellőképpen hiteles – valamennyien el tudjuk fogadni. [...]

A mi dolgunk az, hogy megtaláljuk nem az egyedüli helyes módszert, nem az egyedüli valóságot, hanem azt, ami valamennyiünk számára elfogadható.

A magam részéről mint önkormányzati képviselő és mint önkormányzati oldal, úgy látom, ma Magyarországon nincsen alsó középfokú oktatás, ez új elem, következőképpen e tekintetben át kell az oktatást alakítani. Hasonlóképpen nincs ma 16 éves korban Magyarországon alapvizsga. Ennyit a valóság ismeretéről.

Éppen ezért önkormányzati oldalról azt szeretnénk megtudni, mennyibe kerül az átalakítás, milyen pedagógus-átképzéseket, tankönyveket, pénzügyi vonatokat szükségeseltet. Ugyanis az önkormányzatok támogattak számos olyan pedagógiai kísérletet, amit ez a minisztérium – jöllehet nem a jelenlegi koalíció által irányított – hagyott jóvá, ilyenek például a világbanki modellek, amelyeknek a NAT-hoz való illesztése nem is tudom, hogy fog bekövetkezni. És nem tudom, mi lesz azoknak a pedagógiai kísérleteknek a sorsa, amelyek mögött kormányzati támogatás van, noha nem ezé a kormányzaté, de ennek a problémának a megoldása a jogi stabilitása szempontjából nem lényegtelen.

És itt jutunk el az irányítás problémájához. Felfogásunk szerint az önkormányzati iskola nem arra való, hogy autonóm legyen, hanem arra, hogy a legszabadabban tudja a rábízott közfeladatot ellátni. Mégpedig itt közösségi érdekről van szó, egy olyan közösségi érdekről, amit most például a Nemzeti alaptanterv fogalmaz meg, ami ebben az országban mindenki számára – nagyon helyesen – kötelező műveltségi elemként jelenik meg. Ezt a közfeladatot bízzák rá az önkormányzatokon keresztül a közösségi iskolákra, és ennek a közfeladatnak a teljesítését valamilyen módon követni kell, valamilyen módon elszámoltathatósági rendszert kell létrehozni, nem megegyezés alapján, hanem kőkemény hatósági szempontból, illetve politikai szempontból. Tehát nyilvánvalóvá kell tenni a felelősségelosztási rendszert, egyértelművé kell tenni, hogy ki miért felelős.

Mivel ennek a rendszernek, ami most kiépül, nincsen Magyarországon hagyománya, úgy gondolom, hogy ilyen Nemzeti alaptanterv, az egész iskolarendszert integráló tanügyi dokumentum még nem volt Magyarországon bevezetve. Ezért nagyon fontosnak tartjuk, hogy a felelősségi rendszer és az elszámoltathatósági rendszer ennek részeként tudjon megjelenni.

Nem azt kívánjuk, hogy kőkemény állami tanügy-igazgatási kontroll épüljön ki, amely minden részletet lefed, hanem egyszerűen csak azt, hogy tudjuk, ki miért felelős: miért felelős az önkormányzat, miért felelős a kormányzat, hogy ne történjen egymásra mutogatás, mint ahogy az előbb említettem, a közalkalmazotti törvény esetében.

Ami pedig a költségeket illeti: a szakmai oldal jeles képviselői eldönthetik-e, hogy egy ilyen radikális vagy ha úgy tetszik, a valóságot jelentős mértékben modernizáló, a közoktatást modernizáló programnak van-e pénzügyi vonzata vagy nem? Ha igen, akkor ehhez találunk-e Nyugat-Európában olyan típusú országokat,

ahol ezt meg lehet nézni, hogy hozzávetőleg mekkora? Örömmel közölhetem, bár lehet, hogy nem szakmai kérdés, de talán ebben a házban, a pedagógiai könyvtárban meg lehet tekinteni a svédeknek a '60-as években elkészített modelljét. Ott meg lehet találni, hogy a költségvetési tervvel együtt történt az oktatás reformja a '60-as években.

Szeretném örömmel közölni azt is, hogy amikor a szakképzést egy évvel meghosszabbították Svédországban, ott is volt költségvetési tervezés. Egy példa bőven elég arra, hogy van ilyen. A mi kérésünk csupán az, hogy ezt a meglévő gyakorlatot ennek a törvénytervezetnél is alkalmazzuk, egyszerűen azért, hogy tudjuk – az önkormányzatok és mindenki –, mekkora közpénzre van szükség ahhoz, hogy ez a modernizációs terv valósággá tudjon válni. Nyomatékkal mondom: az önkormányzat nem ezt a modernizációs programot támadja. Nem alkot róla véleményt egyszerűen azért, mert ahogy az önkormányzati képviselők is választás útján nyerik el legitimációjukat, ez pedig programok támogatását jelenti, hasonlóképpen ugyanúgy nem vonjuk kétségbe a mostani kormányalkotó tényezők programját sem, és az e mögött levő szakmaiságot sem.

Még csak egyetlenegy dolgot kérünk, annak leírását, hogy ez mennyibe kerül, hogy a közpénzekből, a mi adóinkból összegyűjtött pénz milyen mértékű koncentrációjára van szükség. Minden modernizációs reformnál ugyanis a GDP 3–5 százalékaival megnövelik a közoktatás költségeit. Természetesnek tekinthető, hogy egy reform költségekkel jár. Annak eldöntését, hogy hány százalék allokációra van szükség e tekintetben, szakmai kérdésnek kell tekintenünk, noha nem pedagógiai, hanem pénzügyi szakmai kérdésnek. Mi azt szeretnénk, hogy ne legyen olyan közoktatási reform Magyarországon, amely félbemarad. Ez jelentős politikai feszültségeket okoz, amit a közalkalmazotti törvény végrehajtásának esetében még elviseltünk e tekintetben.

Zárásképpen: nem vitatjuk a dolog szakmaiságát, egyszerűen azért, mert ez a választásokon politikai legitimációt nyert. Egyetlenegy dolgot szeretnénk, hogy a kifizetőt célhoz vezető utat világítsa meg a kormányzat, és adja meg azokat a pénzügyi, szakmai és politikai garanciákat, amelyekkel az általa kifizetőt célt a legzökkenőmentesebben lehet elérni. A mi kérésünk ez és semmi más. Nem értjük, miért ódzkodik a kormányzat attól, hogy megbecsülje, mennyibe kerül a fejlesztés, hogy a meglévő pedagógiai program hányadrésze kíván revideálást, hogy a most kiadott és használt tankönyvek hányadrésze alkalmazható, átalakítható. Becsülje meg, hogy a mostani pedagógusképzési struktúra mennyire illeszkedik ehhez a rendszerhez, és mérje fel azt, hogy a felelősségi rendszer kié. Ha ez a program nem sikerül, az nemcsak a kormányzatnak árt, hanem annak a szakmai körnek is, amely odaállt mellé.

Mi voltaképpen azt szeretnénk, hogy a közoktatásban stabilitás legyen, és ehhez a stabilitáshoz mindezek szükségeltetnek, amiket felsoroltam.

Itt egy közfeladatról van szó, egy közfeladat leosztásáról, amely többek között a helyi tantervekben, illetve a Nemzeti alaptantervben fogalmazódik meg. Ha nincsen szétosztva a felelősség, hogy ki miért felel, akkor ebben a rendszerben nem lesz közoktatás. Mindenki azt fog tanítani, amit akar, és megszűnik e tekintetben az a fajta közösségi szempont, közösségi érdek, amiért éppen a Nemzeti alaptanterv típusú központi szabályozásra szükség van.

Elnök: A nem önkormányzati iskolafenntartóké a szó.

Farkas István Ferenc: Nagyon röviden két kérdésről szeretnék szólni, az első az etika kérdése. Mindannyian megértjük a nevelő-oktató vagy oktató-nevelő címszavak cseréjét. Báthory úr a múltkor itt elmondta szó szerint, hogy a nevelésért a minisztérium nem vállal felelősséget. Ezzel tökéletesen ellenkezik az, hogy ide került át az MKM-ba az ifjúsági főosztály. (*Mihály Ottó: Miért?!*) Itt integrálódik az ifjúság irányában sok-sok szempont, könyörgöm, ha egyszer kötelezik, hogy tanítsunk matematikát, informatikát, akkor miért van erkölcsi gátlásunk, amikor az etikatanításról van szó?

Minden leírt szó beleavatkozik a szabadságba. Ha kiemeli az informatikát mint önálló területet, akkor miért van erkölcsi gátlása egy ifjúságért nagyobb, teljesebb, integrált felelősséget vállaló MKM-nek az „etika” szó leírásával kapcsolatban. Hogy az etika hol mit tartalmazzon, azt döntse el a fenntartó, a nevelőtestület stb., de hogy legyen etika, azt nagyon fontosnak tartom.

Minél többször hangzik el az „Európa” szó, annál távolabb kerülünk Európától. El is mondom, miért. Kétezeröttszáz év óta a filozófia alapvetően meghatározta az európai műveltséget. Ez az absztrakciónak a legmélyebb szintje. Először is: a filozófia sincs itt. Másodsor: például a latin nyelvnek sincs helye, mert az nem élő idegen nyelv és nem anyanyelv. Be lehet suszterolni valahová. Lehet idegen nyelv, és akkor van helye akár az aráminak, hébernek, görögnek, latinnak – de most nincs. Lehet ügyeskedni, hová tesszük be, de nincs helye.

A tudományelméletet a politika nem szoríthatja ki. A tudományelmélet egy konkrét, párttól független, objektív ismeretrendszer. Azért szóltunk mindannyain, mert ha egy házon repedés van, és egy helyen beázik az épület, a cserepeket át tudjuk hordani máshová – de nincs elég cserép! Az esztétika megfogalmazódik a „művészetek” címszó alatt, az etika meg nem. Van tehát egy privatív dolog: meg van fosztva a rendszer az etikától. [...]

Ha egyesek – katolikus iskolák vagy az alapítványiak – összefognak, kidolgozhatnak egy közbülső szintet a jogosan alig szabályozó NAT és a már cizelláló helyi tanterv között.

Elnök: A kormányzati oldalé a szó.

Szűdi János: Ennek a két paragrafusnak a vitája – anélkül, hogy a közoktatási törvény többi részét ne ismernénk vagy ne citálnánk hozzá – nagyon nehéz. A 4. § (3) bekezdéséből idézem:

„Az iskolában gondoskodni kell az alapvető erkölcsi ismeretek elsajátításáról.” Tehát a hiányolt etika más helyütt benne van.

„Az állami és a helyi önkormányzati iskolák tananyagában biztosítani kell a vallások erkölcsi és művelődéstörténeti tartalmának tárgyyszerű és elfogulatlan ismeretét.” A nem állami, nem önkormányzati iskolákra vonatkozó külön rendelkezések azt mondják, hogy ezek az iskolák világnézetileg elkötelezett intézményként működhetnek. Tehát benne van.

Ismerni kell az iskolák pedagógiai programjára vonatkozó előírásokat. A törvény szól arról, hogy az iskola pedagógiai programja – amelynek része a helyi tanterv – meghatározza az iskolában folyó nevelés és oktatás céljait. Tehát ez is benne van.

Ugyancsak benne van, hogy az iskola helyi tantervének mit kell tartalmaznia: az iskolai élet, a tehetség, a képesség kibontakoztatását, a szociális hátrányok, a beilleszkedés, a magatartási, tanulási nehézségeket enyhítő, segítő tevékenységét.

Erre csak azt szeretném mondani, hogy – el is hangzott – a Nemzeti alaptanterv a mindenki számára közös és minimális ismereteket kell hogy tartalmazza. Ehhez képest az iskolák nagyfokú szabadságot kapnak, lehetőséget, hogy ezt kiegészítsék és felépítsék saját pedagógiai programjukat, helyi tantervüket. Az is benne volt, hogy az iskola ezt nem köteles maga készíteni, tehát semmi akadály, hogy a katolikus iskolák például összefogva kidolgozzanak egy olyan iskolai tantervet, amelyet magára nézve minden iskola kötelezővé tesz, és beépíti pedagógiai programjába. Azt hiszem, a pedagógiai programot mindenkinek magának kell megcsinálnia, még ha a helyi tantervet esetleg máshonnan viszi is be.

Ami az önkormányzatokat illeti: az önkormányzati feladatellátás nem változik. Az önkormányzati feladat kicsoda? Továbbra is az, hogy gondoskodjék a tankötelezettség végéig a községi, városi, fővárosi, kerületi önkormányzat a tankötelezettség végéig az iskolai nevelésről és oktatásról. **Hangsúlyozom:** van egy tartalmi szabályozás, ami befolyásolja esetleg az iskoltípusokat. Nem változtat azonban a feladatellátás kötelezettségén, és nem is emeli annak a mértékét. Van ugyan központi költségvetési kihatása, mert esetleg új tankönyveket kell írni – de ez nem a művelődési kormányzat feladata, hanem a tankönyvpiac része. Természetesen meg kell írni a Nemzeti alaptantervet, de ennek kidolgoztatása a minisztérium feladata.

A pedagógusok képesítési követelményeit nem változtatja meg a törvény, tehát nem azt határozza meg, hogy a különböző szinteken ki nem oktathat, hanem marad a jelenlegi, az évfolyamonkénti szabályozás. Látni kell azonban, hogy a szakképzésben vagy a hat-nyolc osztályos gimnáziumoknál, a művészeti iskoláknál probléma van. Ilyen értelemben én itt különösebb gondot nem látok, amellet nyilvánvaló, hogy a pedagógusképzést át kell alakítani, de ez a mostani pedagógusállományt nem hozhatja hátrányos helyzetbe. Erre a törvény már korábban is igyekezett odafigyelni.

A felelősségi rendszer benne van a törvényben, hiszen a Művelődési és Közoktatási Minisztérium felel a rendszer működtetéséért, így a vizsgarendszer létrehozásáért, a NAT kidolgoztatásáért, a vizsgaközpont felállításáért és működtetéséért. Az önkormányzat továbbra is felel az intézmény működőképességének fenntartásáért meg a feladatellátás megszervezéséért. Felel azért, hogy az intézmény költségvetése elégséges legyen a feladatellátáshoz, és felel a törvényes működéséért, továbbá a helyi tantervet a pedagógiai program részeként jóváhagyja, amely azzal válik érvényessé. Azt hiszem tehát, hogy a feladatmegosztás benne van.

Amit a diákoldal feszeget: a lemaradó gyermekek problémája is benne van a törvényben. Többféle lehetőség van. Melyek ezek?

Megváltoztattuk a nappali képzésben való részvétel feltételeit: feloldottuk a korhatárt, így 20 éves korig lehet általános iskolába járni, 25 éves korig középiskolába.

Benne van, hogy az évfolyam megismételhető akkor is, hogyha a gyerek nem kapott elégtelent, de valamilyen oknál fogva erre szükség van. Benne van, hogy a fogyatékos gyerekeknél egy évfolyam több tanévén keresztül is folytatható. Természetesen hozzájön ehhez a rendszerhez az iskolarendszeren kívüli oktatás, amikor már nem tanköteles a gyerek, és ebben az esetben jogában áll részt venni a szakképzésben, az iskolarendszeren kívüli oktatásban is.

Benne van, hogy a megye feladata és kötelessége gondoskodni azokról a gyermekekről, akiknek a lakóhelyén az önkormányzat nem biztosítja a tankötelezettség végéig az ellátást – tehát találhatunk egy másodlagos felelősséget –, és

benne van, hogy a polgármester köteles a szülőnek segítséget nyújtani: amennyiben nincs a lakóhelyen a tankötelezettség végéig iskola, utaztatást köteles szervezni, és beletesszük a törvénybe, hogy ha nem utaztat, térítse meg az utazási költségeket.

Mint említettem, szeretnénk beletenni, hogy legyen egy fővárosi, megyei közoktatás-ellátási, -fenntartási és fejlesztési terv, amelynek az lenne a lényege, hogy az összes érintett önkormányzat egyetértésével dolgozzanak ki egy programot, amely szerint az adott megyében ellátják a közoktatási feladatokat, és e program keretein belül lehet intézményt létesíteni, megszüntetni, átszervezni. Ez politikai kérdés lesz, hogy elfogadja-e a politika vagy sem. Mi szeretnénk egy ilyen megoldást beletenni, hogy az iskolarendszerben nem mindenki azt csinál, amit akar, hanem végül is az önkormányzatok egymásra tekintettel hozzanak létre hat-nyolc osztályos iskolát, adjanak át intézményeket vagy szüntessenek meg.

Elképzelések tehát vannak, de természetesen ez még a politikával meg nem vitatott kérdés, és nyilvánvaló, hogy itt önöknek is lesz szava.

A kísérletekhez. Éppen az eddigi kísérletek szolgálnak alapul a mostani szabályozáshoz. Hogy az egész szerkezetátalakítás jó vagy nem jó, abba tényleg ne menjünk bele. Mindenesetre '90 óta kiadtak egy csomó kísérleti engedélyt: az egyik megalapozott volt, a másik nem, de ezek tapasztalatai alapján lehetett megalkotni ezt a szabályozást. A közoktatási törvényben benne van, hogy a kísérleteket majd le kell zárni. Amikor kiadják a Nemzeti alaptantervet, és az kötelezővé válik, a kísérleteknek már nincs létjogosultságuk, mert a helyükre lép a helyi tanterv, és abba kell beépíteni az eddigi tapasztalatokat, illetve ami országosan hasznosítható, azt most kell feldolgozni a szakmának a Nemzeti alaptanterv kialakításában, illetőleg a szabályozásban.

Elnök: Tisztelt Közoktatáspolitikai Tanács! Úgy érzem, hogy a vita e stádiumában lezárható. Úgy gondolom, hogy ezek a témák, amelyek a közoktatási törvény néhány paragrafusára kapcsán felmerültek, nem tárgyalhatók meg kellő alapossággal. Tehát azt gondolom, hogy határozatot nekünk nem kell hoznunk, hiszen ezt a témát többször fogjuk újratárgyalni, elénk kerülnek a szakmai anyagok, a Nemzeti alaptanterv követelményei a törvényi szabályozás szerint. Biztosan várható, hogy tavasszal törvénycsomagként indul újjára a teljes módosítás, akkor a teljes közoktatási törvényt kell megnéznünk minden összefüggésében. [...]

NÉZŐPONTOK

Nem a konszenzus helyett van a dialógus

Fodor Gábor művelődési és közoktatási miniszterrel beszélget Schüttler Tamás

Az értékek érték volta egy modern társadalomban vitákban alakul ki, s miután a világ folyton változik, az értékek tartalmát dialógusok sorozatában állandóan újra és újra kell értelmezni. A modern társadalomnak ettől válik lételemévé a dialógus, a társadalom különböző csoportjainak állandó kommunikációja.

– Milyennek ítéli az oktatás feletti társadalmi kontroll törvényi szabályozottságát, megfelelőek-e a társadalmi ellenőrzés törvényben biztosított keretei?

– Az oktatás feletti társadalmi ellenőrzés törvényben biztosított lehetőségeit megfelelőnek tartom. A kérdés megválaszolásához persze érdemes megvizsgálni azt, hogy az élet mennyire igazolja vissza azokat a formákat, amelyeket a közoktatási és az önkormányzati törvényekben megpróbáltunk kialakítani. Ezek a törvények egyaránt deklarálják azt, hogy az oktatás közügy, de össztársadalmi és helyi ügy is. Épp ezért, amikor az oktatás feletti társadalmi ellenőrzésről beszélünk, én korántsem csak a makroszintű ellenőrzésre, az ezt garantáló szervezeti formákra, működési mechanizmusokra gondolok, hanem a helyi, az egyes településeken megvalósuló kontrollra, arra a fajta ellenőrzésre, befolyásra is, amely az önkormányzati testületek bizottságainak és az iskolaszékeknek a tevékenységén keresztül valósul meg. A két szint együttes működése az, ami eredményesen képes kontroll alatt tartani a közoktatásban végbemenő történéseket. S jóllehet én alapvetően a makroszintű kontrollt látom közelről, úgy érzem, hogy a két szint működésének a súlya, fontossága között nem szabad semmiféle különbséget tenni. Mindkettőnek megvan a maga sajátos szerepe. Ahhoz, hogy ezek a kontrollfunkciók jól érvényesüljenek, nyilvánvalóan időre, gyakorlatra van szükség, hiszen a megelőző történelmi periódusban ennek nem alakulhattak ki a működő demokráciákban meghonosodott formái. Mindezeket figyelembe véve, úgy tűnik számomra, hogy azért létrejöttek már bizonyos struktúrák, amelyek biztosítanak egyfajta társadalmi kontrollt, egyfajta ellenőrzést az oktatás felett. Ez önmagában is fontos eredmény. Persze nem mindegy, hogy ennek milyen a tartalma, hogy miként próbálunk élni ezekkel a struktúrákkal mi, akiket az arra illetékesek kontrollálni hivatottak, és természetesen azok is, akik különböző szinteken ezt az ellenőrző funkciót, szerepet gyakorolják. Különösen fontos kérdés magának az iskolának mint szervezetnek, mint a konkrét nevelő-oktató tevékenységet végző, autonóm intézménynek a társadalmi ellenőrzése, illetve az ellenőrzés optimális formáinak megtalálása. Azt gondolom ugyanis, hogy az iskola akkor működik jól, ha egyfelől eleget tud tenni a szakmai elvárásnak, ha tevékenységét az adott szakmai szinten tudja ellátni. Másfelől pedig akkor funkcionál jól, ha nem záródik el a társadalomtól, hanem a társadalommal nagyon szoros együttműködésben létezik, ha a társadalomnak – természetesen ideértve a helyi társadalmat is – az egyre gyorsabb ütemű változásaira, a társadalom különböző kihívásaira képes reagálni.

Nagyon fontos, hogy az iskola keresse a kor aktuális kihívásaira a válaszokat, a megoldási módokat, de talán még ennél is fontosabb, hogy a diákokat magukat is érzékennyé tegye a társadalomból érkező hatások, kihívások iránt, s a társadalom különböző szegmenseinek a megmutatásával elvezesse őket ahhoz is, hogy a majdnai – ma esetleg még nem is sejthető – társadalmi kihívásokra maguk is képesek legyenek megoldásokat, válaszokat találni. Ezt az összetett funkciót az iskola csak akkor tudja betölteni, ha együttműködik a társadalommal, ha minél szélesebbre tárt kapukon át áramlik be világába a valóság. Végére is az iskola feletti társadalmi ellenőrzés elsősorban a társadalom történéseinek a közvetítését, a valóságra történő folyamatos reagálás elősegítését és nem az autonómia korlátozását szolgálja. A társadalom hatásainak közvetítésében pontosan azoknak a szervezeteknek lehet fontos szerepük, amelyek az iskola feletti társadalmi ellenőrzést gyakorolják. Olyan szervezetekre gondolok, mint a szülők érdekszervezetei, az iskolaszékek, a pedagógusok szakmai érdekszervezetei, és én ide sorolnám a diákok érdekeit képviselő diákszervezeteket is. Nagyon fontosnak tartom a diákok minél aktívabb bekapcsolását az oktatás ügyeiben születő döntések véleményezésébe, például az iskolastruktúra vagy a tartalmi fejlesztés ügyeivel kapcsolatos döntésekbe, mivel ez a részvétel az érdekérvényesítés konkrét technikáinak, végső soron a demokrácia működésének a megtanulását segítheti elő. Ezek az ellenőrző funkciók helyi és országos szinten egyaránt érvényesülhetnek. A közoktatásról szóló törvény meghatároz olyan tanácsokat, amelyek a miniszter tanácsadó testületei, az Országos Köznevelési Tanácsra és a Közoktatáspolitikai Tanácsra gondolk. Ezek egyik fontos funkciója éppen az, hogy makroszinten biztosítanak egyfajta kontrollt az oktatás felett.

- Az oktatásügy makroszintjén jelenleg a képviseleti alapon működő Közoktatáspolitikai Tanácsban van módja az oktatásban érdekelt különböző civilszervezeteknek, szakmai szervezeteknek, önkormányzatoknak a véleménynyilvánításra, az érdekek megjelenítésére és természetesen egyfajta kontrollfunkció érvényesítésére. Ugyanakkor fontos oktatáspolitikai döntés-előkészítő szerepe van az Országgyűlés Oktatási Bizottságának, amely szintén társadalmi ellenőrzést gyakorol a közoktatás felett. Hogyan látja a két testület funkcióinak egymáshoz való viszonyát? Nem kísért-e a veszélye a két testület közötti párhuzamosságnak?

- A Közoktatáspolitikai Tanácsot nagyon fontos testületnek tartom, mivel valóban úgy érzedelem, hogy összetételéből adódóan alkalmas az oktatáshoz fűződő különböző érdekek, szempontok megjelenítésére. Épp ezért a döntések előkészítésében erőteljesen szeretnék ennek a testületnek a munkájára támaszkodni. Nagyon fontosnak érzem ugyanis azt, hogy a döntések előkészítése során minél markánsabban jelenítődjenek meg a különböző társadalmi, szakmai csoportok érdekei, a tervezett döntésekkel kapcsolatos álláspontjai. E nélkül nem nagyon lehet jó döntéseket hozni. Mindebből világosan kitűnik, hogy a Közoktatáspolitikai Tanács a miniszter tanácsadó testülete, amelyben a civil szféra, az önkormányzatok, az alapítványi valamint az egyházi iskolafenntartók, a szakszervezetek és a szakmai szervezetek álláspontjai, érdekei jelennek meg. Alapvető funkciója tehát nem az érdekegyeztetés, hanem az érdekek, álláspontok megjelenítése. Úgy is fogalmazhatnék, hogy ebben a testületben lehet lemérni, bejósolni azt, hogy egy-egy közoktatással kapcsolatos döntésre hogyan reagálnak a különböző társadalmi csoportok, milyen lehet a fogadtatása egy-egy döntésnek. Egészen más a funkciója a parlamenti Oktatási Bizottságnak. Ide általában a törvényjavaslatok

kerülnek be, ennek a bizottságnak a fő feladata a törvények előkészítése, az ezekkel kapcsolatos álláspontok kialakítása. Ezzel szemben a Közoktatáspolitikai Tanács elé kérdések, problémák kerülnek, amelyek éppenséggel lehetnek törvény-szövegek, törvénymódosítások, de lehetnek az oktatással összefüggő stratégiai problémák, koncepciók vagy egy-egy terület helyzetértékelése. Tehát a parlament Oktatási Bizottságához képest jóval szélesebb az a problémakör, amiben állást foglalhat ez a tanács. Bár hozzá kell tennem, hogy a parlamenti bizottság is abban a kérdésben kér a tagjaitól véleményt, amiben akar, de azért magának a parlamentnek s ebből következően az Oktatási Bizottságnak a munkája a törvényhozásra koncentrálódik, ezért az oktatással összefüggő, látszólag nem a törvénykezéshez kapcsolódó problémákat is a törvényhozás szempontjából szemléli. Az is nagyon fontos különbség, hogy a parlamenti Oktatási Bizottságban képviselők ülnek, tehát a politikai pártok felfogása, programja, ideológiája alapján tagolódnak a vélemények, és pártbeli elkötelezettségeiknek megfelelően foglalnak állást a bizottság tagjai. A bizottsági állásfoglalás jelentősen befolyásolja a parlamenti döntést is. Amíg a parlament döntései a minisztérium számára kötelezőek, hiszen a parlament a törvényeken keresztül ad utasítást a kormánynak, addig a Közoktatáspolitikai Tanács állásfoglalásait a minisztérium, illetve a miniszter szabad belátása szerint mérlegeli.

- A politológiának ma az egyik izgalmas kérdése az, hogy a parlamenti demokrácia megteremtődése, kiterjedése hogyan befolyásolja a parlamenten kívüli érdekegyeztetési fórumok létét, mennyire van szükség ezekre a bizonyos megközelítések szerint képviseleti alapon működő, neokorporatív érdekegyeztetési mechanizmusoknak, fórumoknak nevezett testületekre. Hogyan vélekedik Ön a korporativizmus és a parlamentarizmus viszonyáról?

- Valóban fontos, érdekes kérdés ez, de előre kell bocsátanom, hogy a Közoktatáspolitikai Tanácsot nem tartom korporatív testületnek. Ez a testület, amint már utaltam rá, a civil és a szakmai álláspontok, vélemények megjelenítésének a fóruma. Az ilyen jellegű testületekre a parlamenti demokrácia viszonyai között is szükség van. Hiszen más a politikai képviselet, a politikai érdekek megjelenítése, és egészen más a civilszerveződések, a szakmai szervezetek álláspontjainak megjelenítése. Egy jól működő demokráciában mind a kétfajta érdekmegjelenítésre nagyon nagy szükség van. Konkrétan a felvetett kérdéshez annyit, hogy én a parlamenti demokrácia, a parlamentarizmus és nem a korporatív társadalmi felfogás és modell híve vagyok. Természetesen a korporativizmusnak is megvannak a maga hagyományai, s tőlünk nem messze lévő országokban is vannak gyökerei. Elég itt Olaszországra vagy Ausztriára utalni. A korporativizmust nem szabad eleve rosszul működő rendszernek, berendezkedésnek tekinteni, bár nagyon sok kritika éri épp az említett két közeli ország társadalmi rendszerét éppen az ott honos korporativista szabályok miatt. A megfogalmazódó ellenvetések alapvetően azt bírálják, hogy a korporativizmus megpróbálja összemosni a társadalom különböző szegmenseit, az itt jelentkező eltérő érdekeket, megpróbálja egy nagy egységes eszközzel kezelni a társadalmat. A parlamentarizmus ezzel szemben úgy kezeli egy nagy eszközként a társadalmat, hogy ez a nagy egész valójában mindig a különböző részek eltérő érdekeit ütköztető vitákból tevődik össze. A parlamentarizmus alapvető célja, hogy „fair” szabályokat szabjon ezeknek a vitáknak, s lehetőséget teremtsen arra, hogy a különböző álláspontokat valló emberek az érdekötköztetések és a viták után meg tudjanak egyezni, s képesek legyenek

elfogadni bizonyos döntéseket. Az ország, a társadalom mostani és a közeljövőben – nagyjából az előttünk álló évtizedet magában foglaló időszakban – várható helyzete szempontjából az a hasznos és a kívánatos, ha a különböző társadalmi érdekcsoportok megpróbálják kialakítani és minél tisztábban megfogalmazni a saját álláspontjaikat. Az érdekcsoportok vitája mellett persze az is nagyon fontos, hogy az egymással ellentétes nézeteket, álláspontokat megjelenítő csoportok képesek legyenek kompromisszumra jutni, de nem felülről, mások által rájuk erőltetett kompromisszumok megkötésére van szükség, hanem önként vállalt, belátáson alapuló kompromisszumokra. A korporativizmus mindenek éppen nem kedvez, mivel érdekeket, álláspontokat akar irányítottan egyeztetni, ahogy az előbb fogalmaztam: összerosni, úgymond szőnyeg alá söpörni. A parlamentarizmus viszont kedvez ennek, erre éppen hogy ösztönzi az egyéneket, a társadalmi csoportokat. Erre azért van szükség, mert a hiányzó polgári demokratikus tradíciók miatt nem alakult ki az a politikai kultúra, amely szükséges ehhez a folyamatok vitához. Nekünk most kell megtanulnunk az ehhez szükséges technikákat, most kell elsajátítanunk a hiányzó kultúrát. Én ezért vagyok a parlamentarizmus híve, és ezért idegenkedem a korporativizmustól.

– Megtétélse szerint ma melyek azok a közoktatásban jelentkező alapvető problémák, amelyekben a különböző társadalmi és politikai csoportok érdekei, álláspontjai eltérnek, ahol jelentős érdekkonfliktusok jelentkezhetnek, s ahol hosszú és keserves viták után lehet csak majd esetleg eljutni valamilyen megegyezéshez?

– Úgy látom, hogy a húsba vágó ügyek azok, amelyeknél a legmarkánsabb érdek- és szemléleti különbségek is vannak. Ma az oktatás területén az egzisztenciális kérdések jelentik a legkeményebb konfliktusforrást. Ezt nem azért mondom, mert most, október végén, már nagyon intenzíven folyik az 1995-ös költségvetés előkészítése, zajlanak az ezzel kapcsolatos viták, egyeztetések, hanem azért, mert általában ma mindenkit az foglalkoztat, hogy lesz-e pénz az oktatásra, lesz-e pénz a pedagógusok bérére, lesz-e pénz az iskolafejlesztésre, s lesz-e pénz a tartalmi modernizációra. Az oktatás működtetésének és még inkább fejlesztésének a pénzügyi háttérét illetően igen komoly feszültségek várhatók. A konfliktus a kormányzat, illetve alapvetően a pénzügyi kormányzat és a pedagógusok között van. Persze hozzá kell tenni, hogy a konfliktus nem abból fakad, hogy a kormány nem tartja jogosnak a pedagógusok bérköveteléseit, hanem abból ered, hogy az ország gazdasági helyzete, az egyre súlyosabb pénzügyi hiány miatt a pénzügyi kormányzat próbál ellenállni ezeknek a követeléseknek. Ez sajnos így van rendjén. Am itt is az a kérdés, hogy mennyire van meg a felekben az okos és épeszű akarat arra, hogy normális kompromisszumot kössenek. A másik nagy probléma és egyben esetleges konfliktusok forrása a tartalmi modernizáció vagy pontosabban fogalmazva, az oktatási rendszer polgárosodást elősegítő fejlesztésének a kérdése. Ennek az a lényege, hogy az iskola olyan értékeket közvetítsen, amelyek valóban a polgárosodást segítik. Az első kérdés kapcsán szóltam az iskola társadalom iránti nyitottságának fontosságáról. Ugyanilyen lényeges, hogy az iskola olyan alapvető értékeket közvetítsen, amelyek nem csak szavakban, nem csak az általánosságok szintjén próbálják a felnövő nemzedéket közelíteni, elvezetni Európa, az Európai Unió felé, hanem nagyon is konkrétan. Itt hadd tegyek egy rövid gondolati kitérőt. Amikor értékek közvetítéséről, illetve egyáltalán nevelésről beszélünk, mindig jelentkezik az általánosságok szintjén történő gondolkodás, az általánosságokban történő

foglalmazás veszélye. Általánosságban nagyon könnyű európai értékekről, az Európához való felzárkózást segítő oktatásügyi modernizációs programjáról beszélni, sokkalta nehezebb ennek a konkrétumait megfogalmazni. Erről az a már-már klasszikussá vált gondolat jut az eszembe, amit a hazaszeretetről a legjobbjaink mondtak, hogy tudniillik általánosságban a hazaszeretet nagyon könnyűnek és vonzóan tűnik, csak éppen konkrétan nagyon nehéz szeretni a hazát vagy éppen áldozatot hozni érte.

A modernizációs programokban tehát nagyon pontosan körvonalazni kell, hogy melyek azok az értékek, nevelési-oktatási tartalmak, amelyek elősegítik, hogy a most iskolapadban ülő fiatalok valóban közelebb kerüljenek Európához, a világhoz. Ehhez mindenekelett idegen nyelveket jól beszélő, a nemzetközi komputerhálózatokat, az internetet értő fiatalok kelljenek, olyanok, akik számára természetesen, hogy egy londoni vagy New York-i társukkal angolul ezen a hálózaton keresztül levelezzenek. Olyanok, akik toleránsak, s nem azért toleránsak, mert azt mondták nekik, hogy annak kell lenniük, hanem azért, mert tudják azt, hogy ez miért érték a társadalomnak, azaz tudják, hogy egy multikulturális társadalomban, egy multikulturális világban élnék, ennek ismerik az értékeit, szabályait, nem félnék tőle, nem idegen számukra a többiek sokféle mássága, nem lehet őket az idegengyűlölet mételével mérgezni. A félelmek, a komplexusok, az előítéletek leküzdése talán az egyik legfontosabb egy modern társadalomban. E nélkül ugyanis nem lehet igazán nyitottságról beszélni, e nélkül nem lehet eligazodni egy gyorsan modernizálódó társadalomban, s nem lehet értelmesen élni a modernizáció eredményeként megteremtődött technikákkal. Egyszóval Európához, a világhoz közeledni csak a polgári lét gyakorlásához szükséges sokféle képesség elsajátításával, a civiltéchnikák birtokbavételével lehet. Joggal vetődik fel a kérdés: miért hordoz a polgárosodást segítő oktatásügyi modernizáció konfliktusforrásokat? Ez a program azokra a pedagógusokra épül, akik kreatívak, aktívak, akik akarnak tenni valamit, akik fogékonyak a modernizációs kihívásokkal szemben. A magyar pedagógusok többsége tényleg ilyen, magam is nagyon sok fantasztikusan jó pedagógusegységiséget ismerek, de azt is tudom, hogy nem mindenki ilyen. Van, aki a régi megszokott gyakorlat fenntartásában, a meglévő viszonyok konzerválásában érdekelt, így a modernizáció kapcsán óhatatlanul is konfliktusokra kell számítani.

– Ön eddig a pedagógustársadalmon belül esetleg jelentkező konfliktusokról beszélt. Hogyan viszonyul a közoktatás modernizációjához a magyar társadalom? Vannak-e olyan rétegek, társadalmi csoportok, akik ellenérdekeltek ebben a modernizációban, akik ellenzik, hogy az oktatásban intenzív modernizáció induljon el?

– Természetesen vannak ilyen érdekcsoportok, és sokszor úgy válnak az oktatásügyi modernizáció ellenzőivé, hogy ez nem is tudatosul igazán ezekben az egyéneknél és csoportokban. Azt, hogy ilyen modernizációellenes csoportok léteznek, alapvetően természetesnek tartom, hiszen minden ilyen folyamatnak vannak nyertesei és vesztesei. A kérdés csak az, hogy mekkora ezeknek az aránya, illetve hogy stratégiailag képesek-e gátolni a modernizációs folyamatok érvényesülését. Nyilvánvalóan a közoktatás halaszthatatlanul szükséges tartalmi modernizációjával a társadalom döntő többsége mélyen egyetért, ugyanakkor vannak – amint utaltam már rá – a pedagógustársadalmon belül olyanok, akik ebben ellenérdekeltek, azért, mert a modernizáció nagyobb szakmai követelményeket állít a tanárok elé, sok szempontból élénkebb versenyt eredményez tanár és tanár, iskola és iskola között. Vannak olyanok, akiknek a nagyobb verseny nem érdekük. De nem csak a pedagógustársadalomban lehetnek, lesznek ilyen ellenérdekelte csoportok. A tartal-

mi modernizáció eredményeként megnövekedett iskolai követelmények teljesítése bizonyos hátrányosabb helyzetben lévő társadalmi csoportok számára is problémákat okozhat. Ezek a rétegek – ha nem tud felzárkóztatásukhoz kellő segítséget nyújtani a közoktatás – még inkább leszakadhatnak, még inkább elérhetetlenné válnak számukra a kitűzött mobilitási célok. Elmiatt tovább nőhet elégedetlenségük.

A tartalmi modernizációhoz kapcsolódó, de más természetű konfliktusforrás a Nemzeti alaptanterv ügye. Itt ideológiai szempontból lesznek konfliktusok. Az iskola által közvetített értékek és műveltségtartalmak ügye mindig kedvez az ideológiai vitáknak. Az értékek és a műveltségtartalom tekintetében is meglehetősen tagolt a magyar társadalom, különböző csoportok igen eltérő nézeteket vallanak arról, hogy mi tekinthető a nemzeti műveltség alapjainak. Az e téren felszínre kerülő konfliktusokat, az éles vitákat sem tekintem feltétlenül bajnak. Egy demokratikus társadalomban természetes, hogy ezekben a témákban konfliktusok vannak. Itt is az a kérdés, hogy képesek vagyunk-e közös nevezőre hozni az egymással szemben álló csoportok nézeteit, illetve ha nincs közös nevező, akkor meg tudjuk-e találni azt az optimumot, amelyet az adott helyzetben a társadalom döntő többsége el tud fogadni. Ennek az optimumnak a megtalálhatóságában erőteljesen hiszek, ezért bízom abban, hogy 1995 közepére lezárhatóak a Nemzeti alaptantervvel kapcsolatos viták, és el tudnánk fogadni az ezzel kapcsolatos törvénymódosításokat.

– *Alkalmas-e ma a társadalmi közhangulat, az oktatásügyet körülvevő társadalmi, politikai közeg arra, hogy az imént érintett problémákban – tartalmi modernizáció, az iskola által közvetített műveltség – jelentkező markáns vélemény-és érdekkülönbségek a demokrácia szabályai szerint közös nevezőre kerüljenek, hogy az egymással élesen szemben álló csoportok alkukat, kompromisszumokat kössenek? Ezt a kérdést különösen indokolttá teszik az elmúlt évek oktatáspolitikai, tanügyi vitái, a viták hangvétele, stílusa, az abban kifejeződő békétlenség, az időről időre feltörő indulatok. Az embernek óhatatlanul is az a benyomása, hogy ezekben a kérdésekben olyan mélyek az ellentétek, a szembenállások, hogy nincs igazán esély a konszenzusra.*

– *Jogosak az aggodalmak, de az egymással szemben álló érdekek, nézetek képviselői közötti viszonyok miatt nem szabad lemondanunk sem a modernizációról, sem a konszenzuskeresésről. Úgy gondolom, hogy nekünk – itt most a minisztériumra gondolok elsősorban – mindent meg kell tennünk azért, hogy kialakítsuk azokat a szabályokat, amelyek között ezeket a konfliktusokat kezeljük. Valóban nagy kérdés, hogy a társadalom jelenlegi állapota, helyzete lehetővé teszi-e azt, hogy ezeket a vitákat lefolytassuk, s azt a bizonyos nyugvópontot megtaláljuk. A magyar társadalom semmiképpen sem olyan, mint a nyugat-európaiak, mivel nincs meg még az a lenyugodottsága, amely azokban a több évszázados demokratikus fejlődés, a demokratikus hagyományok, a kikristályosodott demokratikus törvénykezés, a jogállamiság következtében már rég megteremtődött. Magyarországon az elmúlt időszakokban felforgató erejű társadalmi változások zajlottak, minden új, ami ezek nyomán létrejött, részben vagy egészben mindig tagadta a régebbit. Mindtől az ország valóban nyugtalan, zaklatott helyzetben van. Épp ezért nem hiszem, hogy az idő kedvez a társadalmat megosztó, erőteljesen tagoló, éles vitákat kiváltó kérdésekben történő gyors megállapodásnak, a nyugvópontra jutásnak. Illúzió lenne azt hinni, hogy most jön el az önmagunkkal és másokkal, a múlttal való nagy megbékélés ideje. Egyszer persze biztos be fog következni.*

- *De mi lesz addig, hogyan lehet megkezdeni valamilyen elemi konszenzusra jutás nélkül a polgárosodást szolgáló modernizációt, az Európához való közeledést?*

- Addig úgy kell viselkednünk, hogy az emberi együttélés normáit semmiképpen se sértsük meg, hogy a vitákat, amennyire csak lehet, indulatoktól mentesen, a demokrácia szabályai szerint folytassuk. Persze tudnunk kell, hogy Magyarországon ezek a viták sem fognak olyan higgadtan és csiszoltan zajlani, mint Nyugat-Európában. Itt még jó ideig sokkal konfliktusosabban és ebből adódóan lassabban, nagyobb energiákat követelően megy majd végbe a konszenzuskeresés. Nálunk még jó ideig számolni kell azzal, hogy a politikai felfogások, az értékrendek különbségei számos kérdésben, többek közt az iskola által közvetített emberkép és műveltségzmény tekintetében is megosztottá teszik a társadalmat.

- *Azt hiszem, éppen ennek a problémának a megelőzésére vagy legalábbis kezelésére találták ki Nyugat-Európában az értésemleges iskolára vonatkozó liberális elképzelést. Az elmúlt években talán ez váltotta ki nálunk a legélesebb politikai és teyűk hozzá – szakmai reagálásokat. Hogyan vélekedik Ön az értésemleges iskoláról? Vannak-e olyan alapértékek, amelyekben konszenzusra kell jutnia a társadalom egészének?*

- Én az életemet úgy tudom élni, hogy számomra bizonyos értékek fontosak, tudom, hogy ezeknek az értékeknek mi a tartalma, miért szükségesek a magam és mások számára. Sőt azt gondolom, hogy nekem ebben a jelenlegi szerepemben is az a dolgom, hogy próbáljak bizonyos értékeket, ha úgy tetszik, egyfajta értékrendet közvetíteni az emberek felé. Amikor tanár voltam, akkor is úgy gondoltam, hogy ez az egyik legfontosabb dolgom. A tanári szerephez szervesen hozzátartozik az érték-közvetítés. A kérdésre adandó válasz előtt hadd tegyek még egy megjegyzést. Úgy érzem, hogy egy nagyon rossz politikai helyzet miatt, egy nagyon rossz hagyomány miatt egyre inkább elértéktelenítjük a szavainkat, egyre inkább gyengítjük és szürkítjük a fogalmainkat. Bizonyos szavakat ma már nem nagyon lehet használni Magyarországon, mert elvesztették eredeti jelentésüket, kiüresedtek. Ilyen szó például, hogy az előző példánknál maradjunk, a hazaszeretet. Pedig a hazaszeretet értékéhez nem fér kétség. Mégis az elmúlt években, évtizedekben ez az érték a közéletben teljesen lejárátódott. Az előzőekben már szóltam arról, hogy úgy általában milyen könnyű szeretni a hazát, de konkrétan milyen nehéz. Azt bárki megteheti, hogy veri a mellét és azt mondja, hogy én hazafi vagyok, és mindenemet odaadom a hazámért. Az azonban már nagyon irritáló, ha az ezt követő mondata az, hogy harcoljunk az itt lévő idegenek ellen, mert a hazát csak akkor lehet szeretni, ha őket kiűztük innen. Mindenki számára nyilvánvalónak kellene lennie, hogy a hazaszeretethez mint értékhez ennek a frazeológiának semmi köze sincs. Viszont azért, mert a hazaszeretet fogalmát lejáratták, mert ennek az értéknek a tartalmát eltorzították, nem mondhatunk le a hazaszeretetről. Sok más fontos értékkel vagyunk így. Mindebből az következik, hogy tisztázni kell az értékeink tartalmát, vissza kell adni eredeti jelentésüket. Sőt továbbmegyek. Az értékek tartalmát állandóan újra és újra kell értelmezni, mivel a társadalom értékrendje állandó mozgásban, változásban van. Vannak alapértékeink, de a társadalom változásai újabb és újabb elemekkel színezik át ezek tartalmát. Ez szükségszerűen maga után vonja az értékek értelmezését szolgáló vitákat. Az értékek tehát elvesztették egykor öröknek, változatlanul hitt mivoltukat. Ezt nem érzem bajnak, sőt nagyon is helyesnek tartom, hiszen egy modern társadalom úgy működik, hogy minden kérdést újra és újra fel kell tenni önmagunknak, s ezeket a kérdéseket szakadatlanul meg kell vitatnunk másokkal, az adott problémáról másként vélekedőkkel. A

feltett kérdéseket meg kell tudnunk önmagunk és mások számára is válaszolni. Ezek közé a kérdések közé tartoznak az alapértékek is.

- Amíg nincs esély az alapértékek tekintetében a konszenzusra, addig ezt helyettesíti a vitatott problémákról folyó párbeszéd?

- Nem a konszenzus helyett van a dialógus. Ez olyan aktív dialógus, amit állandósult állapotnak kell tartanunk. Ez a posztmodern társadalom lényege. Az, hogy mi a jó vagy mi a rossz, szüntelen aktív dialógusban formálódik, s nem kánon mondja ki. Az értékek érték volta egy modern társadalomban vitákban alakul ki, s miután a világ folyton változik, az értékek tartalmát dialógusok sorozatában állandóan újra és újra kell értelmezni. A modern társadalomnak ettől válik lételemévé a dialógus, a társadalom különböző csoportjainak állandó kommunikációja. Ez azonban nem jelenti azt, hogy nincsenek – nem lesznek – határozott értékeink. Ellenkezőleg! A dialógus egyre inkább arra kényszerít, hogy saját magunkban önmagunk és mások számára egyre pontosabban és konkrétan fogalmazzuk meg értékeink tartalmát. Ugyanis csak így tudunk értékfelfogásunk mellett érvelni, csak így tudjuk meggyőzni a dialógus résztvevőit saját értékfelfogásunk helyességéről.

- Ezek szerint fel kell adni az iskola értéksemlegességére vonatkozó klasszikus liberális felfogást?

- Egyáltalán nem, sőt az előző gondolatsorból egyenesen következik az, hogy az iskolának az a dolga, hogy erre a vitára tanítson meg, és mindazokat az értékeket mutassa meg diákjainak, amelyek a vitában szerepelnek. De az nem dolga, hogy bárkit meghatározott értékek választására kényszerítsen.



Tokodi Tamás 7. oszt.

Ritó László

Diagnózis és közérzet, 1994

Ritó László helyenként indulatos írását annak ellenére közöljük, hogy a szerző több megállapításával nem értünk egyet.

Úgy érezzük azonban, hogy gondolataival, az azok mögött meghúzódó szemlélettel nincs egyedül. Tapasztalataink szerint a pedagógusok körében számosan vélekednek hasonló módon az iskolai demokrácia, a fegyelem és az értékelés problémáiról. Ritó cikke – ahogyan a címe is jelzi – egy pedagógusréteg sajátos közérzetét, diagnózisát fejezi ki. Épp ezért fontos, hogy nyilvánosságot kapjon.

Az írást vitacikknek szánjuk. A Ritó László által felvetett gondolatokkal kapcsolatban várjuk az olvasóink véleményét, nézetét tükröző írásokat.

Mi ellen védekeznek az iskola?

Miközben az oktatáspolitikai felhőbe nyúló magaslatain újabb és újabb törvény- és tantervtervezetek születnek, az iskola a rendszerváltás(ok) zűrzavara közepette végzi a maga munkáját. Az iskola a társadalom azon intézményei közé tartozik, amelyeknek a viszonylagos állandóságot és kontinuitást kell képviselniük. Az iskolának ez a fajta konzervatívizmusa abból fakad, hogy csak a természet és a társadalom igaznak bizonyult törvényszerűségeit szabad közvetítenie. Az emberiség által felhalmozott értékek csak akkor válhatnak a progresszió hajtóerejévé, ha azokat a felnövekvő generációk birtokba veszik. Ez csak úgy érhető el, ha a kultúraátadás számára a lehető legzavartalanabb körülményeket biztosítjuk az iskolában.

Ezért az iskolát olyan helyzetbe kell hozni, hogy védekeznie tudjon a mindenkori hatalom rendszeridegen beavatkozási kísérletei és a politikai rendszerváltás során kivételes helyzetbe jutott társadalmi csoportok érdekeinek megfelelő erőszakos, iskolaátalakító próbálkozások ellen egyaránt. E csoportok érdeke az, hogy gyermekeik számára az iskolán keresztül is átörökötsék előnyös helyzetüket.

Védekeznie kell az iskolának a technokrácia azon törekvései ellen is, amelyek a technokrata szemléletű iskola kialakítása irányába hatnak, a felnövekvő nemzedékeket csupán önző egyéni céljaik elérését szolgáló eszköznek, egyoldalú műveltséggel rendelkező, tetszés szerint programozható modern rabszolgának tekintik.

Végül védekeznie kell az iskolának a történelmileg kialakult és bevált formák és keretek szétrombolására irányuló divatok ellen is.

Az ember története során a biológiai és a társadalmi fejlődés útját járta be. A biológiai evolúció sokkal lassúbb, mint a társadalmi evolúció. A társadalmi evolúció csak részben áll az ember uralma alatt, mivel erőteljesen meghatározzák azt saját belső törvényei is. Szabályozatlan működése gyökeresen átalakítja az emberi viszonyokat, előnytelenül megváltoztatja az emberek személyiségét, végzetesen elidegeníti egymástól az eredendően egymásra utalt embereket. Korunkban a társadalmi fejlődést kísérő anarchikus jelenségek reális veszélyt jelentenek, amelyek főként a társadalmi evolúció kezdetén járó gyerekekre fejtik ki negatív hatásukat.

Nem egyedül az én véleményem, hogy az iskolának a személyiséget erőteljesen és visszafordíthatatlanul erodáló tendenciákkal szemben a harmóniát, a nyugalmat, a biztonságot kellene képviselnie. Sajnos, az iskola ma a felsorolt értékek közül egyiket sem képviseli. Az állandóság, a nyugalom, a biztonság három olyan alapvető individuális szükséglet, amely az ember, különösen a gyermek életéből – károsodás nélkül – nem iktatható ki. Az egyház talán éppen azért jelenthet minden korban nagy vonzerőt, mert ezeket az értékeket képviseli a szünet nélkül változó, forrongó, tobzó világgal szemben. Felfogásom szerint az iskolának is azullumnak, menedéknak kell lennie, ahol a növendékek nemcsak tudást, de lelki nyugalmat is találnak.

Kasztosodás – iskolai segítséggel

Milyen domináns jelenségek utalnak a mai iskola működési zavaraira?

A mai iskolák többségében – sok tekintetben maguk a szülők által rájuk erőltetett – mesterséges szelekció érvényesül. Emiatt az iskola az indulási állapothoz képest nem csökkenti, hanem növeli a különbségeket, így műveltséget kiegyenlítő, esélyegyenlőséget teremtő szerepét nem képes betölteni. Ez a tény – antidemokratikus volta mellett – hosszú távon nehezen kezelhető feszültségek forrása lehet.

Arról van szó, hogy a befolyásos, jó kapcsolatokkal rendelkező vagy gazdag szülők igényeinek megfelelően az alapfokú oktatási intézményekben a tanórák keretében tagozatos osztályokat hoznak létre. A tagozaton már az alsó évfolyamoktól kezdve olyan speciális műveltségtartalmakat közvetítenek, amelyek elsajátítására az indulási hátránnyal érkező gyerek eleve nem képes. A tagozat a továbbiakban tartós kényszerhelyzetet teremt, mert aki időben nem lépett be a rendszerbe, az később már képtelen bekapcsolódni. Tagozat címén ma az iskolákban évfolyamonként nagyjából három kaszt alakult ki: jók, közepesek, gyengék. Ez a tagolás az esetek döntő többségében azonos a tehetsős, kevésbé tehetsős, szegény szülői kategóriával. A gyerekek tökéletesen tisztában vannak iskolai helyzetükkel, a harmadik kasztba tartozók pontosan tudják, hogy ők az iskola alsóbbrendű állampolgárai. Ezt az állapotot azért viselik mégis türelmesen, mert az ő esetükben minden vonatkozásban egy lezárt, követeleményrendszer érvényesül. Az első kasztba tartozók lenéznek és megvetik az alattuk levőket, a harmadik kasztba tartozók bizalmatlanul szemlélik a felettük levőket. Az első kasztba tartozó szülők és gyerekek igényeit az iskola már-már szolgai módon, szinte maradéktalanul teljesíti, míg a harmadik kategóriába tartozók lázongásait oktanai engedményekkel és segélyekkel csendesíti le.

Régóta hangoztatunk néhány alapvető igazságot, de a pedagógiai gyakorlat számára azokból semmiféle következtetést nem vonunk le. Régóta ismerjük az alapvető összefüggést, amely szerint az iskolai tanulás eredményessége a tanuló neveltségének a függvénye. Ha tehát egy tanuló teljesítménye a kortársak átlaga alatt marad, azt kell körültekintően elemezni, hogy a tanulási teljesítmények javulása érdekében a nevelő hatásokat miképp kell megváltoztatni. Ha az iskolában a nevelés elnyerné a polgárgóját, akkor a tanulás eredményességét nem vizsgákon kellene lemérni, hanem a jellem fejlődésén, az általános műveltség elért szintjén, a teljesítmények növekedésén, a tudatos gondolkodás és érdeklődés fejlődésén.

A problémákat mindig önkényesen átformáló és a keletkezésüktől eltérő dimenziókba terelő közgondolkodással szemben azt is látni kell, hogy a tanulók

magatartászavarai általában az agy és az idegrendszer működési zavaraira vezethetők vissza. Ebben – pontosan meg nem határozott – szerepük van a civilizációs ártalmaknak. Ezek azonban elsősorban nem a gyerekek magatartását közvetlenül befolyásoló környezeti hatásként jelennek meg, hanem többnyire a születés előtt a sejtek önreprodukáló képességére fejtik ki káros hatásukat. *Ákos Károly és Pétő András* munkássága alapján tudjuk, hogy az idegrendszer károsodása okozta diszfunkciók – köztük a magatartászavarok – pedagógiai módszerekkel eredményesen korrigálhatók.

A személyiség fejlesztése a mai iskolában

Korunk egyik legsúlyosabb problémája, hogy az emberi agy működési zavarai tömegjelenséggé lettek. Szerencsére a bonyolult rendszereknek nemcsak a meghibásodási lehetőségei gyakoribbak, de a korrekciós mechanizmusaik is fejlettebbek. A tudományos alapozottságú személyiségpedagógia igazolta, hogy az idegrendszeri károsodások következményeinek megszüntetésében rendkívüli eredményeket lehet elérni, ha mozgósítjuk a személyiség fejlődését biztosító agyi-adaptációs tanulási folyamatokat. A mai iskola szinte teljesen lemond erről a keskeny, de egyetlen járható útról. Helyette az ideológiai-politikai alapozottságú vulgáris pedagógia természetlen vonalát követi.

Az ember vezérlő fajtaspecifikus képessége az úgynevezett *progređientív* képesség, amely az élőlényt a létfeltételei bővített újratermelésére teszi alkalmassá. Ezzel a kivételes képességgel egyedül az ember rendelkezik. E képesség nem csupán a természeti környezet célszerű átalakítására teszi alkalmassá az embert, hanem egyúttal – egy zárt visszacsatolós szerkezetben – önfejlesztő képességként is funkcionál. Alapját genetikailag rögzült struktúrák alkotják, mint ilyen, tehát kiolthatatlan és elpusztíthatatlan. Ebben rejlik nagyszerűsége, de ebben rejlik roppant veszélye is. E képesség birtokában az ember aktív viszonyt alakít ki környezetével, beleértve a környezet emberi szereplőit is.

A progređientív képesség – mint minden emberi képesség – az indulási helyzetben adottság, amely a tanulás során bontakoztatható ki. A tanulás olyan folyamat, amelynek során az egyén adaptálódik környezetéhez. Az egyén adaptációja *tapasztalatszerzés, fizikai és szellemi tevékenység* útján valósul meg. A sikeres adaptációban mind a fizikai, mind a szellemi tevékenységnek megvan a maga speciális jelentősége.

Az embernek nem büntetésből kell orcája veritékével keresni kenyerét, hanem azért, mert a természet olyan produktumként hozta létre, amely egyéni élete és szüntelen tevékenysége által érheti el tökéletesedését.

A mai iskola nemhogy nem tekinti a fizikai munkát más tevékenységekkel egyenrangúnak, de lassan számúzi annak minden változatát az iskolából. Lassan teljesen ismeretlen lesz a tanulók számára az értékteremtő, az önkiszolgáló, a külső és belső környezetet építő fizikai munka. Ezeket a tevékenységeket a mai iskolában fizetett segédszemélyzet végzi. Ezáltal az iskola megfosztja magát a személyiségformálás legfontosabb pedagógiai eszközétől. Leértékeli a munkát, piederasztálra emeli a gyerek szemében a környezethez való passzív viszonyt, a munkátlanyságot, az élődsiséget. Megfosztja az embert az önfejlesztés leghatásosabb eszközétől.

A munka a keresztény értékek között is vezető helyen áll. Nem véletlen, hogy *II. János Pál* pápa Laborem exercem címet viselő enciklikája a munkát a természet

részeként, a társadalom fenntartó erejeként, emberi mivoltunk kifejeződéséeként definiálja. Ha elfogadjuk, hogy a munka, és csakis a munka vezet a személyiség teljes körű kibontakozásához, akkor azt is el kell fogadni, hogy a munkátlanság a személyiség leépülését és eltorzulását eredményezi.

A nevelhetőség és a nevelés korlátai

Régóta tudom, mások is tudják, hogy a pedagógiai szakmunkák a világ „legfarizeusabb” alkotásai. Ideális gyermeki világot feltételező, a valóságtól elvonatkoztatott absztrakciók, amelyek a gyakorlati munka során többnyire használhatatlanok.

E szakmunkákban a gyermek nevelhetőségével, a nevelés módszereivel és eszközeivel kapcsolatos téves nézetek forrása az a szemlélet, amely az örökltőséget elhanyagolhatónak véli vagy tagadja. Ez a szemlélet teszi a szerzőket népszerűvé, mint ahogyan népszerűtlen lenne a pedagógiai realizmus követése. Ez esetben ugyanis arról kellene szólni, hogy vannak tiszteletlen, szemtelen, erőszakos, hazug, lusta stb. gyerekek is. Nagyon kedvezőtlen esetben a többség is lehet ilyen. Ám szerencsére a negatív személyiségstruktúrával és szokásrendszerrel rendelkező gyerekek ma még kisebbségben vannak, csakohgy szüntelenül növekvő kisebbségben.

Jól tudom, hogy a gyerekeknek mindig akad ezerféle mentsege. A nevelési kudarcok mindig felvetik egy vagy több felnőtt felelősségét, ezért azokat nem szokás elismerni, hanem igazolásukra tetszetős ideológiákat kell kitalálni. Ezek az ideológiák főként azért veszélyesek, mert a valóságos élethelyzeteket felépítő kauzális láncolatától eltérő spekulációk, amelyek végkövetkeztetéseinkben mindig felmentik a gyereket a saját egyéni fejlődéséért viselt felelősség alól.

Egyes iskolákban mára katasztrofális viszonyok alakultak ki, s ezek veszélyeztetik a klasszikus értelemben vett iskolai nevelő-oktató munka gyakorlását. Az iskolák vezetői és pedagógusai együttesen és személy szerint is súlyos identitásváltságot élnek át, amelynek kialakulásában az iskolán kívüli tényezőknek elsődleges szerepük van. Közhely, de igaz, hogy a pedagógus kiszolgáltatott. Ez nem önmagáért baj, hanem azért, mert nem tudja képviselni tanítványai távlati érdekeit. Segítségét senkitől nem kérhet és nem is várhat, mert ez nincs beépítve a rendszerbe. Képtelen megvédeni eszményeit és elveit, de képtelen megvédeni védelemre szoruló tanítványait is.

A steril pedagógiai szemlélet egyenes következménye az iskolai felelősség egyenlőtlen elosztása. Arról van szó, hogy a növendékek személyiségfejlődéséért a pedagógus mint tanult és fizetett ember totálisan felelőssé tehető, ezzel együtt a növendékek formálisan, de a valóságban is mentesíthetők minden felelősség alól. Ebben a megközelítésben azért vannak a tanulóknak iskolai magatartászavarai, mert a nevelés határfoka rossz. A nevelés határfoka pedig kizárólag azért rossz, mert a gyerek neveléséért felelős pedagógus nem végzi elég körültekintően a munkáját. A tanulók magatartászavara tehát a nevelők alacsony színvonalú munkájának az egyértelmű bizonyítéka. Ezért a nevelők munkáját felül kell vizsgálni, szükség esetén – a tanuló vétségeiért – a nevelőt felelősségre kell vonni. A neveltek ezzel szemben korlátozottan sem felelősek a tetteikért, hiszen egy folyamat részesei, amely csak végső hatásában vezet el a tökéletesedéshez. A folyamat adott szakaszában tehát még nem kérhető számon a kimenet, azaz a magatartás minősége.

Ha a gyerek abszolút jó, akkor hibái nem belső tényezőkből, esetleg kialakulatlan jelleméből adódnak, hanem azokat szándéka és akarata ellenére a külső körülmények idézik elő. Az újabb hibát úgy kerülhetjük el, ha a külső nevelési körülményeket elemezzük, a kedvezőtlen hatást kiváltó elemeket megváltoztatjuk. Ezután a gyerek már automatikusan követi a pozitív változásokat, személyiségébe beépíti azokat. Ha ez mégsem következne be, hibás volt a diagnózis, rosszul mértük fel a helyzetet, rosszul választottuk meg a módszereket és eszközöket.

Ha a gyerek abszolút jó, s ráadásul nem felelős a tetteiért, akkor büntetni sem szabad. A büntetés és a korlátozás minden módszerét és eszközét száműzni kell az iskolából. A büntetést korszerűtlennek, az alkalmazót embertelennek kell minősíteni.

A demokrácia és a liberális pedagógia csapdái

Az iskolai életre vonatkozó törvények, szabályok, rendeletek többé-kevésbé részletesen megfogalmazzák a tanulók és a nevelők jogait és kötelességeit. Valamilyen ismeretlen motivációjú hivatalnoki gondolkodás folytán a tanulók jogait általában túlhangsúlyozzák és túlméretezik. Ezzel szemben a nevelők jogait alárendelt kérdésként kezelik. Az igazi problémát azonban nem ez okozza, hanem az, hogy jogsértés esetére nem írnak elő szankciókat. E tény maga is azt igazolja, hogy az egészet senki sem gondolja komolyan. Ezek a dokumentumok csak azért vannak, hogy legyenek.

A hivatalnoki gondolkodásmód – ki nem mondottan – azt tételezi fel, hogy a gyerek jogait az iskolában is az iskolán kívüli eszközökkel kell garantálni, de azt a pedagógusokkal szemben is szükséges biztosítani. Az iskolák közismerten jogtipró intézmények, ahol naponta vétének a gyerekek jogai ellen. A szabályokat megalkotó hivatalnokok iskoláról és pedagógusról kialakult véleménye fogalmazódik meg közvetett formában e szövegekben. A hivatalnokok fejében az még soha nem fordult meg, hogy az iskolák olyan speciális intézmények, amelyekben a tanulók jogait is a felnőttek (pedagógusok) képviselik és érvényesítik. Feltéve, ha mások ebben nem akadályozzák őket. Derék hivatalnokaink már régóta azon törnek a fejüket, hogyan lehetne pedagógusok nélkül iskolát szervezni.

Mellékesen arról is szólnak a törvények, hogy a tanulóknak a jogaik mellett kötelességeik is vannak. Ezen a ponton azonban mindig megtorpan a steril pedagógiai gondolkodás. Szemérmesen elhallgatja, hogy a jogok és kötelességek viszonyára a kötelező összhang törvénye érvényes. Ez egyszerűsítve azt jelenti, hogy aki a kötelezettségeit csak részben teljesíti, az a jogaival is csak részben élhet. Feltételezve persze, hogy valamilyen részben azért mindenki teljesíti a kötelességeit.

Köztudott, hogy a jogok kötelességek nélküli gyakorlása – minden életkorban és minden körülmények között – súlyos személyiségzavarok forrása. Egyszer rá kellene mutatni annak a felelősségére, aki a szabályozás kötelezettségét elmulasztotta. Nem azt kellene megvárni, aki magára hagyott próbál gátat emelni a mindent elsöprő destruktivitásnak. Eközben esetleg vitatható eljárásokat alkalmaz. Kielezett helyzetekben nem lehet körültekintően mérlegelni, a kezelhetetlenség és a tragikus végkifejlet megakadályozása érdekében azonnal kell dönteni. Olyan tökéletes ember még nem született, aki ilyen szituációkban tévedhetetlen lenne. Olyan egyre több akad, aki eléggé el nem ítéltető módon elmenekül a problémák elől, mert negatív tapasztalatai arra intik, hogy jobb azokból kimaradni.

Ma verbális demokráciák korát éljük, amikor az emberi jogok túlhangsúlyozása teremti meg az alapot a jogokkal való visszaélésre. E joghangsúlyos világban a

gyerekek kisiskolás kortól tökéletesen tisztában vannak jogaikkal, ezt adott esetben egészséges öntudattal hangoztatják is. Tapasztalataim szerint a gyerekek a kötelességeiket is jól ismerik, de azok elmulasztását mindenkor bocsánatos bűnnek tartják. Egy bizonyos életkortól kezdve már a nevelők jogait, illetve azok korlátait is pontosan tudják. Bizalmas beszélgetések során azt is elmondják, hogy gyakorta tervszerű, és tudatos kísérleteket folytatnak a tanárokkal. Tanítási órákon és szünetekben mesterséges helyzeteket teremtenek, közben figyelik az adott tanár vagy tanárok válaszreakcióját. A továbbiakban kihívásait már ennek tudatában készítik elő. Miközben felméri, hogy meddig mehetnek el különösebb következmény nélkül, egyúttal állandóan tágítják saját lehetőségeiket. Környezetüket – a nemkívánatos helyzeteket megelőző tevékenység helyett – azokhoz mindig csak alkalmazkodó és a destruktivitást legitimáló gyakorlatra kényszerítik. Egyes iskolákban a tanárok már a tanítási órákat is csak úgy tudják megtartani, hogy a tanulókkal elvtelen kompromisszumokra lépnek. Ma csak elvétve alkalmaznak büntetéseket az iskolában.

A végletes magatartást tanúsító, kötelességeit rendszeresen elmulasztó tanuló büntetési lehetőségei törvény által szabályozottak. A törvényben rögzített mérőben adminisztratív büntetésnek mellett az iskolában létezik egy nem hivatalos büntetési skála is, amely még élesebb megvilágításba helyezi az iskolában kialakult tarthatatlan helyzetet. A büntetések legenyhébb fokozata a figyelmeztetés. Ennek alkalmazására csak az osztályfőnök jogosult, de sok helyen a tanárok is alkalmazzák. A figyelmeztetés a sterilizált iskolában a következőképpen funkcionál: a figyelmeztetési lehetőség közlése, a figyelmeztetést megelőző „ha még egyszer” állapot (esetleg többször megismételve), szóbeli figyelmeztetés, szóbeli figyelmeztetés írásban, írásbeli figyelmeztetés. A figyelmeztetés a tanuló ázsíóját általában emeli a gyerekek szemében, ugyanakkor korlátozással nem jár. A figyelmeztetés értékét tovább rontaná, ha a tanulóval szemben ezt a büntetésnemet gyakran alkalmaznánk. Ezért a tanuló számára a figyelmeztetést követő időszak bizonyos mértékű immunitást biztosít, a megelőzőhöz hasonló vétkeket most sorozatosan követhet el újabb büntetés nélkül. Az adminisztratív büntetésnek egyedül a nevelő számára okoz lelkiismereti válságot, azért az valójában a nevelő büntetése a tanuló vétkeiért.

Ilyen önmaga karikatúrájába torzult viszonyok közepette büntetés esetén a tanuló nem arra törekszik, hogy a magatartásán változtasson, hanem a duzzogás, a sértődés, a vádaskodás fedezéke mögé vonul. Határozottan érezeti elégedetlenségét, emiatti rossz közérzetét a környezetével. Ettől kezdve mindenki a kegyeit keresi, mindenki segíteni akar rajta, mindenki kifejezi nagyrabecsülését. Végül a tanuló nagylelkűen megbocsát környezetének. Az iskolai élet egysülye helyreáll, a minőségi spirál pedig kintartóan fut lefelé. A nevelők abban a tévhitben élnek, hogy sikeresen megoldottak egy kritikus helyzetet, a tanulók pedig arra a következtetésre jutnak, hogy mostantól nem az iskola formálja őket, hanem ők formálják kényük-kedvük szerint az iskolát.

A követelmények hiánya

Hol vannak már azok a daliás idők, amikor az elvetemült pedagógusok még éltek és visszaéltek az ötfokú osztályozás lehetőségével. Ma a pedagógusok – alsó fokon – nem osztályoznak és értékelnek, hanem elvárásokat teljesítenek. Az osztályzatok az iskolában a tanulók, a szülők, a vezetők elvárásaiént funkcionálnak. Az ötfokú osztályozás mára összezsugorodott és deformálódott.

Osztályozni és értékelni csak úgy lehet, ha van mértékegység, amelyhez viszonyíthatunk. Az oktatáscentrikus iskolában az ismeretek elsajátítását tantárgyi követelmények formájában határozzák meg. A követelmények nincsenek pontosan körülírva, de az általánosságok szintjén léteznek. Ám ezeket senki sem veszi komolyan. A mai iskolában a követelmények szabad kezelése, ezzel együtt a bukásmentesség érvényesül, mert a követelmények teljesítésétől függetlenül csak az bukik meg, aki megtagadja a nevelőkkel való együttműködést. Ha csak néhány nevelőt nem vesz emberszámba, az még nem végzetes. A többiek mindig jobb belátásra bírják az előbbieket az osztályozó értekezletnek nevezett népi komédián.

Az a nevelő, aki buktat, az rossz hírbe hozza az iskolát, kellemtelenséget okoz a gyerekeknek, a szülőknek, a vezetőknek. Mert ugyebár ma már nem az iskolának, hanem a hírnévnek tanulunk. Minden iskola azt tartja magáról, hogy ő a legjobb. Ez önmagához viszonyítva igaz is. A nevelő a buktatással természetesen főként saját magának okoz kellemtelenséget. Hiszen a sterilizált gondolkodás szerint egyértelmű, hogy a gyerek önhibáján kívül bukott meg, mert a nevelő még a minimum követelményekre sem volt képes megtanítani. Ha a gyerek nem tanult, a nevelő nem tanította meg tanulni. Ha ellenszegült és megtagadta az együttműködést, akkor úgymond, a pedagógus nem fejlesztette személyiségét.

Még sokkalta rosszabb a helyzet a felsőbb régiókban. Itt jelest kap az a tanuló, aki jelesre teljesít, de az is, akinek nagyratörő távlati céljai és e célokat képviselő tekintélyes szülei szükségesség teszik, hogy jelest kapjon. Ha itt nem képes megfelelni a pedagógus a szülők elvárásainak, megírhatja testamentumát. Első fokon az eminens szülők jószándékúan figyelmeztetik a pedagógust jogaira és kötelességeire. Referátumok formájában hozzák tudomására, hogyan kell tanítani és osztályozni. Ha ez képtelen, részletesen előírják a gyerekek esetében kötelezően alkalmazandó módszereket és eszközöket. Ha a megátalkodott pedagógus még ezek után sem változik, kétségbe vonják tisztességét és szakértelmét, majd felszólítják távozásra. A folyamat meggyorsítása érdekében előbb saját hatáskörükben járnak el. Aláírást gyűjtenek, lejáratták a gyerekek előtt, névtelen leveleket írnak, rágalmazzák, megveretik. Végül felkeresik a legmagasabb tanügyi hatóságokat.

Az iskolavezetés ilyenkor a legkritikább esetben áll ki az egyszerű pedagógus mellett. Úgy tesz, mintha zavarban volna. Noha jól ismeri a pedagógus munkáját, mégis sebtiben szisztematikus óralátogatásokat szervez, nyílt napokra hívja a szülőket. Az igazság és a családság perében a pártatlanságot tartja a legfőbb erénynek. Óvakodik attól, hogy egy szóval is elközelítse magát a meghurcolt pedagógus mellett.

Ha ebben az egyoldalú és kíméletlen küzdelemben a pedagógus összeomlik, azt úgy tekintik, mint egy istenítéletet, amely a bűnösség bizonyítéka. Tapasztalatból tudom, hogy aki egyszer ezt a stációt már végigjárta, és valamilyen ok miatt mégis a pályán kellett maradnia, az attól is bocsánatot kért, aki az ő lábára lépett.

A finanszírozás ellentmondásai

Az iskolák a rendszerváltás óta a fenntartásukhoz és működésükhöz szükséges pénz egy részét az államtól, másik részét az önkormányzattól kapják. Az állami támogatás alapja a tanulólétszám, ezért az iskolák anyagi ellátottsága szempontjából lényeges kérdés, hogy az adott tanévben hány gyerek jár iskolába. Ha 15 fős átlagléttszámú tanulócsoportok esetén a támogatás összege x forint, akkor 30 fős átlagléttszámú csoportok esetén az összeg 2x forint. Holott az egy tanulócsoport fenntartására fordított költség majdnem azonos.

Az iskolák fenntartói tehát abban érdekeltek, hogy a tanulócsoporthoz száma alacsony, a csoportlétszám pedig magas legyen. A társadalom és maguk a tanulók éppen az ellenkezőjében érdekeltek. Ám ez egy olyan országban mit sem számít, ahol világbanki szakemberek véleménye és pusztán gazdaságossági számítások alapján dönthetnek az iskola jövőjéről. Ilyenkor persze senki sem tiltakozik, senki sem hivatkozik a gyermeki jogok egyetemes chartájára, amely szerint a gyermeknek az is joga, hogy fejlettségének megfelelő körülmények között tanulhasson.

Ha a tanulólétszám csökken, a fejkvóta is csökken. Ezért az iskolák fenntartói mindenáron arra törekednek, hogy a létszám ne csökkenjen, sőt növekedjék. Ez az állapot csak látszólag szolgálja a gyerek érdekeit, a valóságban érdekkorlátozó anomáliákat szül az iskolában. Arra ösztönzi a vezetést, hogy megfelelő tárgyi feltételek hiányában se mondjon le a gyerekről, irreális magas létszámú csoportokat működtessen.

Az alacsonyabb fejlettségű élőlények egyedi, genetikailag rögzült orientációs készségekkel jönnek a világra. Ezzel szemben az ember csak hosszú folyamat során tesz szert orientáltságra, azaz tanulással adaptálódik a környezetéhez. Az emberi közösségek mára annyi tudást halmoztak fel, hogy a populációk átlagos kulturális szintjét intézményes tanulás nélkül nem lehet elérni. Erre legfeljebb csak a kivételes önfelkészítő képességgel rendelkező egyének képesek. Ilyenek viszonylag kevesen vannak. Társadalmi méretekben megszervezett tanulási stratégiák nélkül az egyének többsége a populációs szintű kultúra elérésére sem képes. Intézményes tanulás hiányában a kultúra egyszerű újratermelése sem biztosítható, kulturális hanyatlás következne be.

Az elmondottakból az is következik, hogy az intézményes tanulással kapcsolatos minden lényegi változtatás esetében az a kardinális kérdés, hogy ezek a változtatások milyen mértékben szolgálják a kulturális fejlődés, a felnövekvő generációk érdekeit. A szervezett tanulás intézményrendszere csakis akkor működhet eredményesen, ha minden parciális érdeket ennek az egyetemes érdeknek rendelünk alá. E felvetés időszerűségét többek között azok a törekvések igazolják, amelyek a közelmúltban az iskolák visszakörzetesítésére irányultak. Ezek többségükben tipikusan felnőtt érdekeltségű törekvések voltak. Egy-egy jelentéktelen társadalmi mozgalom önreklámja és bátortalan ellenzékisége, egyéni politikai karriervágy húzódott mögöttük. Ez a magyarázata annak, hogy a meg gondolatlan visszakörzetesítéseket sokszor keserves csalódás követte.

*

Az oktatásban jelentkező néhány ellentmondás bemutatásával azt kívántam demonstrálni, hogyan torzul el az iskola belső világa, amikor hatályon kívül helyezik annak alapvető működési törvényeit, megkérdőjelezzik legmaradandóbb értékeit, súlyosan megsértik szuverenitását. Demokrácia címen ma minden, iskolát romboló törekvést lehet érvényesíteni, de mindennek az ellenkezőjét is. Spekulatív módon meg lehet magyarázni. Tévedéseket, hibákat, bűnöket normálisnak és természetesnek lehet tekinteni.

Meggyőződésem, hogy a közösség szempontjából valóságos értéket nem vagy alig képviselő elvek erőszakos érvényesítése helyett az iskola és a szakma társadalmi presztízsének növelésére van szükség. Olyan modellek kialakítására, amelyek a szakma tudományos igényeinek, a magyar fejlődés sajátosságainak, a gyermek érdekeinek egyaránt megfelelnek.

Csizmazia Sándor

A gyengét fizessük?

Akár tanítóként, akár pedig iskolaigazgatóként nézem, nehezen tudom elképzelni működés közben azt a programplaci mechanizmust, amelyet Horváth Attila vázolt fel *A fejlesztés piaca és a piac fejlesztése* című írásában. (Új Pedagógiai Szemle, 1994. 9. sz. 26-34. o.)

Emlékeztetőként nézzük Horváth Attila koncepcióját!

1. Léteznek jól dolgozó iskolák, és léteznek rosszul dolgozó iskolák.
2. Pénzhez kell juttatni az iskolákat.

a) A rosszul dolgozó iskolákat központi keretből kell finanszírozni, s ki kell kötni, hogy ezt a pénzt csak fejlesztési produktumok és szakértők vásárlására költethetik.

b) A jól dolgozó iskolákat nem kell pénzhez juttatni, ugyanis ők, ha pénzt akarnak, akkor fejlesszenek, és a fejlesztési produktumukkal jelenjenek meg eladóként a piacon. Tehát a rossz iskoláknak juttatott pénz végül a jó iskolákhoz kerül. Az így szerzett pénzt a fejlesztő iskolák arra költethetik, amire akarják.

3. A rossz iskolák több módon is részesülhetnek a kívülről jött pénzekből:

- a) tanulólétszám alapján egységesen;
- b) pedagóguslétszám alapján egységesen;
- c) iskolai teljesítmény alapján;
- d) földrajzi helyzet (hátrányos helyzet) alapján;
- e) igények alapján;
- f) licitálással.

4. Ebben a rendszerben a fejlesztés értékeléséhez nincs szükség kuratóriumokra, szakértők részvételére, „... a fejlesztés akkor sikeres, ha a befektetett szellemi és anyagi tőke megtérül, és hasznot kezd termelni ott és azoknak, akik befektették”.

A szerző természetesen érvekkel támasztja alá elképzelésének helyességét. Én most arra vállalkozom, hogy az ellenkezőjét, e működés képtelenségét bizonyítsam.

Nézzük először a jó és a gyenge iskola problémakört! Természetesen én is elismerem, hogy egyaránt léteznek jól, jobban működő és gyengébb teljesítményt nyújtó iskolák. A probléma csak az, hogy ki ítélkezik az iskolák felett, ki minősíti az iskolákat jónak vagy gyengének. A szerző állásfoglalja e tekintetben félreérthetetlen: maga a konkrét iskola önmagát. Na már most, ez fából vaskarika, mert ahogy én ismerem az iskolákat és a pedagógusokat, mégoly magas összeg reményében sem fogják magukról kiállítani a gyengébb bizonyítványt. Na nem taktikai megfontolások alapján, hanem azért nem, mert nem is tudatosul bennük az, hogy ők a gyengék. Arról nem is beszélve, hogy majd mindegyik iskoláról a közvéleménynek is van véleménye, de ez a vélemény csak igen ritkán esik egybe a valóságos helyzettel.

És ezzel újabb kérdésekhez érkezünk: mit jelent az, hogy gyenge iskola vagy jó iskola? Mihez viszonyítva? Léteznek-e olyan mutatók, amelyek alapján ezt a két minősítést rá lehetne aggatni az iskolákra? Úgy gondolom, hogy léteznek ilyen mutatók.

A jó iskola kritériumai között kétségtelenül szerepelnie kell annak, hogy az adott iskolában folyik-e fejlesztő tevékenység, de az a mutató – bármennyire fontos is – csupán egy a sok közül. Meg lehet és meg kell vizsgálni még azt is, hogy milyen a tanulók teljesítménye (tudása, képességei, viszonyulásai), az iskolát milyen magatartás- és környezetkultúra jellemzi, megoldott-e az iskolában a humanizált, komfortélménnyel kapcsolatos szükségletkielégítés, mit tesz az iskola a tehetséges és a lemaradó tanulók érdekében, mennyi és milyen szabadon választható programot kínál a tanulói számára, s végül az sem mellékes, hogy a szülők mennyire elégedettek az iskolával.

E felsorolással azt kívántam érzékeltetni, hogy nem mehetünk bele abba a zsákutcába, hogy egy iskola minőségéről csak egyetlen szempont alapján nyilatkozzon bárki, akár maga az iskola. Mindet vizsgálat tárgyává kell tenni. Azt pedig illúzióknak tartom, hogy ezt a széles körű vizsgálatot a testületek elvégezzék, s végül arra a következtetésre jussanak, hogy az ő iskolájuk rossz iskola. Az elmondottakon kívül már csupán azért is illúzió ez, mert az az iskola, amelyik ezt az önvizsgálatot elvégzi, már *nem is olyan rossz iskola*, amelyik pedig valóban rossz, az nem végzi el, részben kompetenciahiány miatt, részben pedig a felelősségrevonástól való félelme miatt.

Másodsor: a koncepcióból nem derül ki, hogy a szerző a „fejlesztési produktumokon” mit is ért valójában: *pedagógiai programot, tantervet, tantervrészleteket, taneszközöket, módszereket, ötleteket* stb. Aztán az sem tisztázott, hogy mit jelentenek a *fejlesztés, az adaptáció, az innováció* kifejezések. A dolgozat egészéből számomra az derül ki, hogy a szerző úgy gondolja, ennek a kérdésnek nincs is jelentősége. Óriási tévedés (vagy tudatos csúsztatás?).

Hazánkban jelenleg a fejlesztett „termék” (pedagógiai program, tanterv, taneszköz stb.) három módon jön létre:

- Magyarországi kutatás eredményeképpen (például *Zsolnai-, Gáspár-, Bánréti-program* stb.).
- Külföldi kutatás eredményeképpen létrehozott „termék” magyarországi honosítása (például *Waldorf-pedagógia, Freinet-pedagógia*).
- Egyes iskolák vagy személyek helyi, egyedi „termékei”-ként.

Az első két módozat több évtizedes kutatást feltételez, ezért aztán ezt a fajta „fejlesztő tevékenységet” nehezen tudom elképzelni számottevő létszámú iskolában. (Számomra teljesen érthetetlen, hogy *Horváth Attila* e két változatot nem építette be a koncepciójába. Sőt, a pedagógiai kutatást összemosta annak egyik módszerével, a kísérlettel, amit viszont kifejezetten haszontalan, értéktelen dologként, csupán egy eleve eldöntött kérdés, elgondolás önigazoló mechanizmusaként festett le.) Abban a néhány iskolában, ahol a fenti két módon történik a „termék” létrehozása, a munkát rendszerint pedagógiai kutató irányítja, és az iskola – bizonyos értelemben – egyúttal kutatóintézeti szerepet is ellát.

Bármelyik módozat alapján létrejött „terméket” szeretné is az iskola megszerezni, ez a megszerzés soha nem a *vásárlás* szóval írható le leginkább, hanem a *választás, az ajándék, a lehetőség* kifejezéssel. Maguk az objektiválódott termékek (a programleírás, a tankönyvek, a módszerek leírásai stb.) persze pénzbe kerülnek, akárcsak egy krimi vagy egy útleírás vagy bármilyen koncepcióra épülő, bármilyen szándékkal létrehozott, bármilyen műfajú egyéb pedagógiai tárgyú termék. (Ez mindig is így volt, legfeljebb nem volt miből választani.)

Úgy látom tehát, hogy nem az a legégetőbb kérdés, hogy miből vásároljon az iskola árut, hisz arra mindenhol van valamennyi pénz. (Kétségtelen, hogy egyre

kevesebb.) A kulcsfontosságú kérdés az, hogy *kitől* akar vásárolni, *mit* akar vásárolni, a megvásárolt árunak *milyen a minősége*, illetve az, hogy *mit fog vele kezdeni*.

Ahhoz, hogy egy testület egy másik testülettől taneszközöket, módszereket, ötleteket „vegyen”, mindenekelőtt legalább három dolgot kell nagyon komolyan végiggondolnia:

1. Milyen pedagógiai programot kíván az iskolájában megvalósítani? Ha ezt eldöntötte, akkor nem tehet mást: meg kell keresnie a pedagógiai programokat felkínáló piacot. Mint ahogy azt már leírtam, ez a piac csak a legtrikább esetben található a szomszéd iskolában, s most hozzáteszem, az egész országban kevés van belőle.

2. Ezek után hosszú *tanulásra* kell berendezkednie, és ezzel párhuzamosan hozzá kell fognia az *adaptáló* munkához is.

3. Be kell állítódnia arra is, hogy az adaptálás során a *fejlesztő tevékenységére* is szükség lesz, hisz az adaptálás alig képzelhető el fejlesztés (feladatsorok, tankönyvek stb. készítése) nélkül. Ezért aztán az úgymond jó iskolák számára alig jelentenek igazi piacot, legfeljebb a hasonló pedagógiai program szerint dolgozó és az adaptálást már régebb óta sikeresen végző iskolák jöhetnek szóba, azok is elsősorban az innovációs tevékenységükkel, nem pedig úgy, mint eladók.

Persze a vevőnek a „csinálnunk kell valamit, gyerekek” felkiáltással is meg lehet jelenni a piacon, s lehet venni innen tankönyvet, onnan tantervet, amonnan ötletet, mindezt össze lehet zagyválni, s ki lehet hirdetni önmagunkról, hogy náluk minden van (egyik osztályban Tolnainé, a másikban Romankovics, a harmadikban X, a negyedikben Y, folytatnak az iskolában termelést, a gyerekek találkoznak az erdeiiskola-mozgalommal is, foglalkoznak az iskolában drámapedagógiával, van itt egy kis ez, meg egy kis az), tehát mostantól kezdve *ők jó iskolának* minősülnek. Ezt a fajta iskolát nevezte egyszer *Trencsényi László* az éléskamrába beaggatott húsáruk kusza halmazának mintájára találóan *sonkaiskolának*. Minden van itt, de semminek sincs köze egymáshoz, a „jó egész” sehogy sem akar összeállni.

Harmadszor: most egy pillanatra felejtjük el az eddig kifejtett aggályokat, s tegyünk egy gondolkísérletet. Tétélezzük fel, hogy a gyenge iskolák öndiagnózist készítenek, ennek eredményeként gyengének minősítik önmagukat, vásárolnak a jó iskoláktól (esetleg máshonnan is), tétélezzük fel azt is, hogy a piacon jó árukat (minőségileg garantáltakat) kínálnak megvételre! Tekintsünk el attól is, hogy a termékek műfajisága tisztázatlan! Csupán arra koncentráljunk, hogy *mi történik akkor, ha egy termék bekerül a rossz iskolába!*

Azt hiszem, eléggé nagy valószínűséggel állíthatjuk, hogy az égvilágon *semmi sem történik*. Hisz a rossz iskola az esetek túlnyomó részében nem(csak) attól rossz iskola, mert nem rendelkezik jó minőségű termékkel, hanem attól is, mert az ott dolgozó pedagógusok kompetenciahiányban szenvednek, ezért aztán magától értetődik, hogy nem rendelkeznek jó minőségű termékkel sem. Ide érkezik a jó termék. És megkezdődik az adaptáció, ha megkezdődik. Na, de kérem! Felkészületlen emberekkel! A termék szükségképpen módosulna, torzulna, nem hozná azt az eredményt, amit az eladó – mondjuk joggal – előzetesen garantált.

Mindez milyen következményekkel járna? Több lehetőség is számba vehető:

1. Semmilyenel, ugyanis sem az eladó, sem pedig a vásárló nem érdekelt a pedagógiai értelemben vett minőségi megújulásban, csupán az áru és a pénz mozgásában.

2. A vevő nem önmagát hibáztatná, hanem a terméket, és új eladó után nézne, miközben a számára központilag kiutalt pénz szépen köddé válna.

3. A vevő külső szakértőt alkalmazna, aki irányítaná (jó pénzért, de hát az lenne a koncepció értelme) az adaptáló tevékenységet, s mivel legitimált hatalommal nem rendelkezne, s a felelőssége is minimális lenne, egy idő után feladná a testülettel vívott harcot (és a pénzt), és odébb állna, az iskola pedig új eladó és szakértő után nézne, miközben a számára központilag kiutalt pénz szépen köddé válna.

4. Természetesen bekövetkezne a *Horváth Attila* által is leírt eset, miszerint a vevő és az eladó paktumot kötne egymással.

Negyedszer: és végül vizsgáljuk meg a dolgozatnak az utolsó bekezdését is! Eszerint: „... a fejlesztés akkor sikeres, ha a befektetett szellemi és anyagi tőke megtérül, és hasznot kezd termelni ott és azoknak, akik befektették.”

A koncepció értelmében szellemi és anyagi tőkét az eladó fektet be. A vevő nem fektet be semmit, hisz számára a pénzt az állam, a szellemi tőkét pedig az eladó adja. A megtérülés és a haszon is az eladót érinti. Ez az érdekeltég pedig kifejezetten anyagi természetű. A pedagógiai értelemben vett haszonnól nem esik szó. Egészen biztosan kimondható, hogy az anyagi haszon nem szükségképpen jár együtt a pedagógiai értelemben vett haszonnal. Sajnos, ez fordítva is igaz: a rossz termék, a silány termék gyakran anyagi haszonnal kecsegtet.

Vessünk egy pillantást a magyar tankönyvpiaci gyakorlatra! Jó néhány kiadó jelent meg a piacon az utóbbi években, és jó néhány kiadó mögött meghúzódo személy meg is gazdagodott, miközben az iskolák minősége egy jöttányit sem javult. Ugyanis a termékek (tankönyvek) piacra dobása kizárólag anyagi természetű vállalkozás volt. (Persze elismerem, hogy ellenpéldát is találunk néhányat.)

Tehát egyszerűen nem igaz az az állítás, miszerint a fejlesztés eredményességét kizárólag a megtérülés és az anyagi haszon meglétével lehetne jellemezni. A fejlesztésnek elsősorban a gyengébben működő iskolákban kell hasznot hoznia a gyerekek javára. Ez a haszon pedig távolról sem anyagi természetű. Ezt a hasznot azonban *Horváth Attila* elgondolása nem hogy garantálná, még csak meg sem említi. Ezért aztán úgy gondolom, hogy mégis csak célszerű lenne ezt a kanyargós, buktatókkal teli utat lerövidíteni, és igenis a jól működő, a minőségi, a versenyképes iskolákat támogatni kiemelten. Az alulteljesítő iskolákkal kapcsolatban pedig végre fel kellene vetni a *felelősség*, esetleg a *pedagógiai műhiba* kérdését.

...De ez már egy újabb történet!

Csík Endre

Mire jó a publicisztika?!

A fejlesztés piaca vagy a piac fejlesztése című írásról van szó (Új Pedagógiai Szemle, 1994. 9. sz. 26–34. o.). Számomra a reagálás apropóját az adja, hogy a szerző nevesítve támadja Zsolnai Józsefet. Amít persze meg lehet tenni. És bár Zsolnai Józseftanítványként lenne rá jogom, a következőkben nem is szeretnék igazán helyreigazítani, pontosítani, magyarázni vagy magyarázkodni.

A címben feltett kérdésre nem fogok kifejtett választ adni. Ez a szöveg ugyanis nem értekezés. Egy pedagógiai szaklap számára készült, az abban megjelent egyik írás ellen. Igazi szándéka a figyelem felhívása. Mondanivalóm a következő:

– a pedagógiában vannak nézet-, sőt érdekkülönbségek, melyek mentén a legkülönbözőbb fórumokon és műfajokban lehet meggyőzni, érvelni, vitázni, uram bocsá' veszekedni,

– a szöveg szerkezetének, stílusának, a témaként választott tárgy ismeretének van ugyanakkor egy olyan szintje, amely alatt írni – illetve ilyen írásokat megjelentetni – „nem szoktak”.

Mivel sem a magam, sem az olvasó idejét nem szeretném rabolni, a következőkben csak a 27. o. 2. bekezdését veszem figyelembe, és mindössze négy minősítő kijelentést teszek.

1. Téved

A 15. sortól: „E fejlesztés logikája természetesen már önmagában is problematikus, mert vagy speciális (az ideálishoz közelítő) körülmények között dolgoz ki a fejlesztő egy innovációt (például Zsolnai-kísérlet)...”

A „Zsolnai-kísérletek” közül a NYIK programot éppen, hogy szélsőségesen hátrányos helyzetű gyerekek körében dolgozták és próbálták ki, a terjedés során pedig a legkülönbözőbb településeken (illetve szocio-kulturális háttérű gyerekek mérésével) vizsgálták a bevalást. Amikor pedig az ÉKP kidolgozása megkezdődött Törökbálinton, akkor a kísérleti hely egy átlagos önkormányzati iskola volt, amelynek beiskolázási kötelezettsége a mai napig van.

(Pontosabb adatokat sem itt, sem a következőkben nem közlök. Ellenben némi fintorgással megjegyzem, hogy a Zsolnai-programokat dokumentáló kötetek listáját utoljára mintegy fél éve magam is közzétettem az Iskolakultúrában.)

2. Csúsztat

Az 1. sortól: „A világmegváltásra tradicionálisan alkalmazott magyar fejlesztési modell a »kísérleti« fejlesztés. Ennek elvi bázisa az, hogy az elméleti konstrukció megalkotása után (ez kutatói feladat) egy úgynevezett kísérletet indít a szellemi atya (például Gáspár László, Zsolnai József).”

Most hagyjuk, hogy Gáspár László mit csinált. Az viszont tény, hogy egyik Zsolnai-kísérlet előtt sem volt valamiféle „elméleti konstrukció” (különben is: mi az, hogy „elméleti konstrukció”!). Mind a helyesejtési program, mind a NYIK kidolgozása olyan gyakorlatközelben, olyan szoros és rendszeres visszacsatolások mellett

folyt, ami bőven kielégítette a később, az EKP fejlesztésekor követett akciókutatás kritériumait. Azt pedig remélhetőleg mindenki elfogadja, hogy a „kritika” vagy az „akcióterv” nehezen fedi le az „elméleti konstrukció” konnotációs mezijét.

3. Elhallgat és kódóstit

A 4. sortól: „A kísérlet egy-egy kísérleti intézmény keretei között zajlik, és mindig sikeres, tudniillik a kontrollált kísérleti körülmények összehasonlítási alapjai, a minőségi és mennyiségi mutatók a kísérlet logikájának megfelelően kerülnek összeállításra (adott pedagógiai paradigma szerint).”

Ebből a mondatból első olvasásra csak az világos, hogy legalább még egyszer el kell olvasni, hogy megértjük: miről is van szó. Ezek után kiderül: a szerző sok mindenről beszél, de elhallgatja, hogy a tisztességes kísérletezők (köztük a Zsolnai-program) közzétették azoknak az osztályoknak az adatait is, ahol a kipróbálás nem volt sikeres, sőt azokat a mutatókat is, melyek mentén maga a program nem adott előnyt. De elhallgatja azt a közismert tényt is, hogy a magyar pedagógia közelmúltjában voltak kevéssé sikeres kísérletek, sőt némelyikük lezáródását határozottan bukásnak lehet minősíteni.

A szerző nem hallgatja el, hogy ismer idegen szavakat. Használja például a panacea (helyesen: panácea – varázsszer, görög) szót. Ez még csak stílus kérdése – ha van rá közismert magyar szó is. Nem ilyen egyszerű viszont a paradigma szó használata. Ez ugyanis szakszó, méghozzá tudományelméleti. A pedagógiában épp most kezd meghonosodni, így kiválóan alkalmas a kódósító zsonglörködésre. Nekem például fogalmam sincs, melyek azok az „adott pedagógiai paradigma szerint” összeállított mutatók. Csak azt tudom, hogy a dolgoknak azokat az összetevőit szokták mérni, melyek mentén változás, új adat várható. A pedagógia teljes jelenségvilágának adatolt feltárása ugyanis nem a kísérletező, hanem a szociológus feladata. Talán szerencsésebb lett volna a paradigma szót egy másik szöveghelyen használni, illetve a szöveg egészében tudomásul venni. Annak kimondására mégpedig, hogy a pedagógiában vannak elképzelések, amelyek *nagyon különböznek* egymástól: többek között terjedésük választott ütemében, bevalásuk igazolásának módjában, de abban a tekintetben is, hogy vállalják-e általánosított pedagógiai ismeretek feltárását, ellenőrzését és leírását.

A 20. sortól: „A kísérlet lényegi ígérete a későbbi elterjesztés, vagy militánsabb formájában a bevezetés. Más választása nem is igen van, ha életben akar maradni – megállni nem lehet, a meglevő eredményeket, eszközöket, anyagiakat csak növekedéssel lehet megőrizni. Aki nem így tesz, az nemigen számíthat sok jóra, fennmaradni csak embertelen erőfeszítések árán tud (példa erre *Winkler Márta*).”

4. Egyébként...

A 25. sortól: „Ennek az érvelésnek szabályai szerint versenyeztetni kell a különböző elképzeléseket, és győzzön a legjobb, amelyet el kell terjeszteni vagy be kell vezetni. Ez a gondolatmenet első ránézésre is átmeneti, túlnöhető helyzetnek tekinti a pluralizmust. (Hiszen ha sikerült kikísérletezni a legjobbat, akkor minek a többi. Sőt, a vesztesnek nemcsak feleslegesek, hanem károsak is, mert milyen jögon fosztunk meg gyerekeket a legjobbtól.) A fejlesztés célja a pedagógiai végső megoldás megtalálása (Endlősung, másképpen).”

Egyébként attól tartok, hogy ezt már semmilyen szöveg nem bírja el. A magam részéről sok mindent gondolok, annak egy részét le is írom, de az Endlősunggal nem játszódnék.

Látókör

Zsolnai Anikó

A szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban

A pszichológiai kutatások számos bizonyítékot tártak föl arról, hogy milyen szoros összefüggés áll fenn a gyerekek szociális viselkedése és hosszú távú alkalmazkodásuk (pszichés egészségük megtartása) között. Azok például, akik rossz szociális készséggel rendelkeznek, hajlamosabbak a pszichés megbetegedésekre, a devianciára (kriminalitás, alkoholizmus).

A szociális kompetencia fejlődésének vizsgálatára eddig kevés figyelmet fordítottak a hazai szakemberek, holott napjainkban egyre többen küzdenek interperszonális problémával, amely végső soron a szociális készségek és képességek fejletlenségére vezethető vissza.

A szociális kompetencia fogalma és funkciója

A szociális kompetencia meghatározásának sok változata ismert. Mielőtt azonban rátérnénk ezek bemutatására, érdemes megnézni, hogy a kompetencia fogalma mit jelent általában. A Shorter Oxford English Dictionary (1973) szerint a kompetencia alkalmasság, megfelelés, képesség. Ennek megfelelően a szociális kompetencián „rendszerint olyan, a személyiségre jellemző tulajdonságot értenek, amely a feszültséghelyzetek és konfliktushelyzetek megoldását befolyásolja”. Fülöp Márta és M. Argyle meghatározásában a szociális kompetencia olyan képesség, olyan készségek birtoklása, amely lehetővé teszi, hogy szociális kapcsolatainkban az elérni kívánt hatást elő tudjuk idézni. Nagyon hasonló ehhez B. H. Schneider megközelítése, miszerint a szociális kompetencia képessé tesz valakit megfelelő szociális viselkedések végrehajtására, így elősegítve személyközi kapcsolatainak gazdagodását oly módon, hogy mások érdekét ez ne sértse.

A legtöbb felfogás szerint a szociális kompetencia különböző szociális készségek együttes birtoklása. A szociális készségek meghatározásakor a legtöbben Trower és munkatársai definíciójára hivatkoznak: „A szociális készségek azok a reakciók, amelyek képessé teszik az embert arra, hogy egy adott szociális interakción belül elérje kívánt célját, mégpedig oly módon, hogy az szociálisan elfogadható legyen, és ne mások kárára történjék.” Sue Spence megkülönbözteti a mikroszociális és a makroszociális készségek körét. Az előzőbe a verbális és nonverbális kommunikáció, a szociális percepció tartozik, míg a makroszociális készségeken olyan viselkedési stratégiákat ért, amelyek egy-egy meghatározott helyzetre vonatkoznak. Idesorolható az empátia, a segítő magatartás, a kooperáció, az altruizmus mint a segítő magatartás legmagasabb szintje vagy a konfliktusmegoldó készség.

A vonatkozó szakirodalom száznál több szociális készséggel foglalkozik (lásd Függelék), azonban ezek közül legfontosabbaknak a kommunikációs készségeket tartják. A pszicholingvisztikai kutatások bebizonyították, hogy a „kommunikatív szabályrendszerek megfelelő ismerete szükséges ahhoz, hogy valaki hatékony

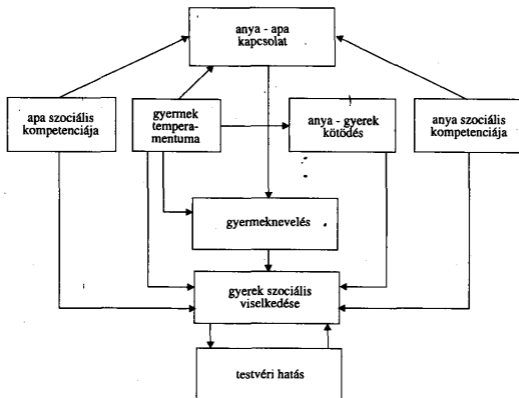
lehesse emberi kapcsolataiban. A szabályrendszer részét képezi a metakommunikatív jelzések ismerete is, így a szemkontaktus, a testtartás, a szociális távolság, a mimika, a beszédtonus stb. megfelelő alkalmazása és értelmezése." (Fülöp, 50. o.)

Mindebből következik, hogy a szociális kompetencia funkciója az egyén és a különböző csoportok (például a család) közötti kapcsolatoknak, konfliktusoknak a kezelése.

A szociális kompetencia fejlődését meghatározó tényezők

A kisgyermekkor szocializációnak – amely során a gyerek megtanulja megismerni önmagát és környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedési módokat – fő színtere a *család*. Az első ábra azokat a komponenseket foglalja össze, amelyek a családon belüli hatásokat szabályozzák.

1.ábra



A gyermek szociális kompetenciáját befolyásoló közvetlen családi tényezők köre. (B. H. Schneider, 30. old.)

A második ábra ugyanezt a hatásmechanizmust mutatja be, de tágabb összefüggésben. Itt már jelen van a szociális és gazdasági feltétel, a szülők interperszonális kapcsolathálója és a kulturális normák és értékek köre is mint befolyásoló tényező. Mindkét ábrán látszik, hogy a gyerekek szociális viselkedését közvetlenül hat tényező befolyásolja: az apa és anya szociális kompetenciája, a gyermek temperamentuma, a nevelés, a testvéri hatás és az anya-gyerekek közötti kötődés milyensége.

kulására. Az együttes játék, a beszélgetések, a mesék mind elősegítik a gyerekek szociális készségeinek fejlődését.

A családban létrejövő kötődések közt azonban lényeges különbségek vannak. Az ezzel foglalkozó vizsgálatok (*Furman és Buhrmester, 1985; Zsolnai, 1989*) kimutatták, hogy a gyerekek főként azért kötődnek szüleikhez, mert azok gondoskodnak róluk, ellátják és szeretik őket, a bajban mindig segítenek és bizalommal lehet fordulni hozzájuk. Nagyszüleikhez a gyerekek sokszor amiatt kötődnek, mert engedékenyek, kiszolgálják őket, mindig a kedvükben járnak. A testvéri kapcsolatokra szintén a szeretet a jellemző, de itt nagyon fontos motívum a játszóparterség is.

A gyermekkori kötődések alakulása azonban nem mindig problémamentes. Legsúlyosabb gondot a korai szülőkapcsolatok elégtelensége jelenti. Sok gyermek meglepően ingerszegény környezetben nő föl, a szülők nem törődnek vele. Máskor az anya személyiségéből ered, hogy a gyerek nem kapja meg a megfelelő érzelmi ingereket, például az anya szeretetmegvonással, ingerült szavakkal vagy ellenszenvet kifejező nem verbális kommunikációval fogadja gyermeke érzelmi közeledését.

E hatások mind károsan befolyásolják a gyermek szociális viselkedését, szociális kompetenciájának fejlődését, és gyakran vezetnek kötődési nehézségek, kötődési rendellenességek kialakulásához.

A család után az iskola befolyásolja legjobban a szociális kompetencia fejlődését gyermekkorban. *Togiuri és Moos* modelljében ezt a befolyást a következő tényezők együttes hatása eredményezi: az iskola és az osztály fizikai környezete, szociális strukturáltsága és kultúrája.

A XX. század elején megjelenő reformpedagógiai mozgalmak, főleg *Montessori* munkássága nyomán ismert, hogy az iskola épülete, az osztály berendezettsége, a bútorok, a felszereltség mind meghatározó erővel bír a jó iskolai légkör kialakulására. Maga *Lewin* és *Moreno* is fölhívta a figyelmet ezen tényezők szerepére a csoportklíma kialakulásában, befolyásolásában. A legújabb pedagógiai törekvések, pl. green teaching (zöld pedagógia), szintén nagy jelentőséget tulajdonítanak a fenti komponenseknek. Tudják és a gyakorlatban meg is valósítják az emberléptékűség, a „small is beautiful” (a kicsi szép) elvét (*Schumacher, 1991*), megteremtve ezzel a feltételt a jó szociális klímájú iskola kialakulására.

Az iskola szociális struktúrájának egyik legfontosabb szereplője a pedagógus. Személyes kapcsolata tanítványaival, főleg kisiskolákban, amikor a gyerekek egy, esetleg néhány tanárral vannak csak tartós szociális interakcióban, meghatározó a szociális viselkedések alakulására. A gyerekek megnyilvánulásaira, problémáira irányuló tanári visszajelzések szintén hatással vannak a tanulók szociális viselkedésére, hisz a pedagógus mintát nyújt számukra (*White, Smith és Kuzma*).

Meghatározó erejű a pedagógus empátiája is. *Carl Rogers*, a személyközpontú pszichológiai irányzat megteremtője már az 1940-es években fölhívta a figyelmet ennek fontosságára a gyógyításban és a pedagógiai munkában. A tanulóközpontú tanítás, amelynek legfőbb kategóriája a tanulás facilitálása (elősegítése), egy újfajta tanári magatartási stílusra épül. Ennek kulcsszavai a kongruencia (meg-egyezés, megfelelés), az empátia és a másik ember pozitív elfogadása. Vizsgálati adatok támasztják alá, hogy a tanulóközpontú oktatás kedvezően hat a gyerekek szociális kompetenciájának fejlődésére, néhány szakember pedig az empátiát egyenesen a pozitív társkapcsolatok fejlődése alapjának tekinti.

A tanárok képviselte vezetési stílusok is különböző hatást gyakorolnak a szociális kompetencia fejlődésére. A *Lewin* által felvett vezetési stílusok – tekintélyelvű, demokratikus, anarchikus – közül a demokratikus vezetés az, amely a legkedvezőbb feltételeket teremti meg a gyerekek szociális viselkedésének pozitív

irányba történő alakulására. A tanulók itt lehetőséget kapnak olyan alapvető szociális készségek gyakorlására, mint az empátia, a segítő magatartás vagy a kooperáció.

A gyerekek szociális kompetenciájának fejlődését nagymértékben meghatározza az iskola által közvetített szociális értékek köre is. A pedagógus az a személy, aki személyes kapcsolatain keresztül ezt leginkább kifejezi tanítványai felé. *Erich Fromm* (1984) így vall erről: „Nevelési rendszerünk egyik nagyon kényes kérdése, hogy miközben ismeretanyagot tanítunk, elmulasztjuk azt a tanítást, amely az emberi fejlődés szempontjából a legfontosabb: a tanítást, amit nem adhat meg más, csak egy érett, szerető személy pusztán jelenléte. Kultúránk régebbi korszakaiban vagy Kínában a kimagasló szellemi tulajdonságokat értékelték az emberben a legtöbbre. A tanító sem csupán – sőt nem is elsősorban információforrás volt, hanem azt a szerepet töltötte be, hogy bizonyos emberi magatartásformákat közvetített.” *Fromm* a mintaadásról beszél, amelynek fontosságát a pedagógia mindig is hangsúlyozta. Ha egy pedagógus mintát tud adni, olyan értékeket tud közvetíteni, amelyek fejlesztően hatnak tanítványai személyiségére.

A család és az iskola mellett a *kulturális hatások* is meghatározó szerepűek a szociális kompetencia fejlődésében. A szociális készségek, képességek ugyanis természetüknél fogva jól tükrözik a környező kultúra sajátos követelményeit. A saját kulturális környezetünkben érvényes kapcsolati minták, interakciós „forgatókönyvek” ismerete lényeges előfeltétele a hatékony társas kapcsolatok alakulásának (*J. P. Forgas*).

A kulturális különbségek sora mutatható ki az egyes társadalmak között, amelyek közül itt csak néhányat emelünk ki. Az egyik alapvető eltérés, hogy egy adott társadalom individualista vagy kollektivistá orientáltságú. Az elsőkben az egyéni érdekek és célok a meghatározóak, míg a másodikban a csoport érdekei és céljai mindig prioritást élveznek az individuummal szemben. Különbség van az egyes társadalmak toleranciájában a másság, az uralkodó normáktól eltérő magatartások megítélésében is. Olyan országokban, ahol kevésbé tolerálják a megszokottól való eltérést, a szülőkre és gyermekeikre nagyobb nyomás nehezedik, hogy elkerüljék az elfogadott normáktól különböző szociális viselkedési formákat (*Hofstede*). A legtöbb nem verbális üzenet is kultúrához kötött, és az adott kultúra még azokat a jelzéseket is módosítja, amelyek nagyon sok kultúrában jelen vannak. „A közel-keleti kultúrákban például a személyközi távolságok sokkal kisebbek. Az arabok állítólag sokféle modalitást szeretnek használni személyes interakcióikban, beleértve a szagérzékelést is, ennél fogva a mi mércéinkhez képest kényelmetlenül közel állnak egymáshoz.” (*J. P. Forgas*, 183. o.) Hasonló kulturális különbségre utal *Aiello* és *Jones* (1971) is, akik iskolai játszótéren készített fényképek elemzése alapján arról számolnak be, hogy a fekete gyerekek hajlamosak a fehér gyerekeknél közelebb állni az emberekhez.

A bemutatott példák mellett persze számos más különbség is létezik, amelyek szintén meggyőzően igazolják, hogy szociális viselkedésünk mennyire kultúrafüggő, s hogy a szociális kompetencia sok tényező együttes hatása által fejlődik.

FÜGGELÉK

Szociális készségek listája

Környezeti viselkedések

A környezet megóvása

- a berendezések és tárgyak megfelelő használata
- a játszótér játékeinak megóvása

Étkezési viselkedés

- az edények rendeltetészerű használata
- csak a nekünk szánt étel elfogyasztása
- a nem kívánt étel udvarias visszautastása

Közlekedés

- belépés és leülés mások megzavarása nélkül
- a közlekedési szabályok betartása az utcán

Személyközi viselkedések

Konfliktuskezelés

- bosszantásra, ugratásra konstruktív válasz adása
- megtámadás (testi) esetén segítségkérés vagy más célravezető megoldás keresése
- a mérgeesség kifejezése mérsékelt hangnemben, agresszió és verekedés nélkül

Figyelemfelkeltés

- a tanár figyelmének felkeltése jelentkezőssel
- megszólalás előtt egy kicsi szünet tartása
- kéréskor udvarias hangnem használata
- a társak figyelmének felkeltése megfelelő módon

Egymás üdvözlése

- üdvözléskor a másik szemébe nézés
- néven szólítása annak, akitől kérdeznünk valamit
- bemutatkozáskor kézfogás és szóbeli üdvözlés
- találkozáskor rámosolygás a másikra

Segítés másokon

- tanári és osztálytársi kérés teljesítése
- osztálytárs megvédése problémás szituációban
- együttérzés problémával küzdő társainkkal

Viselkedés társalgás közben

- figyelés a beszélőre
- a szituációnak megfelelő hangnem alkalmazása
- kis szünet tartása megszólalás előtt
- a beszélgetésnek megfelelő megjegyzések alkalmazása

Szervezett játék

- a játékszabályok betartása
- a vereség elfogadása és gratulálás a győztesnek

Pozitív attitűd mások iránt

- mások teljesítményeinek elismerése és megdicsérese
- a miénktől eltérő karakterű emberek tolerálása

Önmagunkkal szembeni viselkedések

A következmények elfogadása

- bocsánatkérés mások megsértése esetén
- a helytelen tett következményének vállalása

Etikus viselkedés

- a jó és a rossz megkülönböztetése
- a helytelen viselkedés következményeinek vállalása

Érzelmek kifejezése

- saját érzelmek és hangulatok megfogalmazása
- mások hangulatainak felismerése és megfogalmazása

Pozitív énatitűdök

- a dicséret és bók megköszönése
- pozitív megnyilatkozás magunkról

Felelősség

- rendszeres iskolába járás
- iskolába érkezés időben
- az iskolai pad rendben tartása
- a szükséges taneszközök behozása az iskolába

Feladattal kapcsolatos viselkedések

Kérdés és válaszolás

- válaszolás a tanár kérdéseire
- a szükséges információk megkérdezése

Figyelés

- az óra megkezdésétől figyelés a tanárra
- meghallgatása annak, aki az osztálynak beszél

Megbeszélés, vita

- a szituációnak megfelelő hangnem használata vita esetén
- vitatkozáskor érvek fölhozása

Irodalom

- Aielo, J. R. és Jones, D. E.:* Field study of the proxemic behaviour of young children in three subcultural groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971, 19. 351–356.
- Ainsworth, M. D. S.:* Infancy in Uganda: Infant care and the growth of attachment. *The Johns Hopkins Press, Baltimore*. 1967.
- Argyle, M.:* The psychology of interpersonal behaviour. Penguin, New York, 1983.
- Bowlby, J.:* Attachment and loss. London, Hegarth Press. 1969.
- Forgas, J.P.:* A társas érintkezés pszichológiája. Bp., Gondolat Kiadó. 1989.
- Fromm, E.:* A szeretet művészete. Bp., Helikon Kiadó. 1984.
- Fülöp Márta:* A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Pedagógiai Szemle*, 1991. 41. 3. sz. 49–58.
- Furman, W. és Robbins, P.:* What's the point? Issues in the selection of treatment objectives. In: *B. H. Schneider, K. H. Rubin és J. E. Ledingham (szerk.): Children's peer relations: Issues in assessment and intervention.* New York. Springer-Verlag. 1985. 41–54.
- Hofstede, G.:* Value systems in forty countries. In: *L. Eckensberger, W. Lonner és Y. Poortinga (szerk.): Cross-cultural contributions to psychology.* Swets és Zeitlinger, Lisse, 1979.
- Moos, R.:* Evaluating educational environments: Methods, procedures, findings, and policy implications. Jossey Bass, San Francisco, 1979.
- Schneider, B. H.:* Children's social competence in context. Pergamon Press, Oxford, 1993.
- Schumacher, E. F.:* A kicsi szép. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Bp., 1991.
- Spence, S. és Shepherd, G.:* Developments in social skills training. Academic Press, London, 1983.
- Stephens, T. M.:* Social skills in the classroom. Cedars Press. 1978.
- Tagiuri, R.:* The concept of organizational climate. In: *R. Tagiuri és G. H. Litwin (szerk.): Organizational climate: Exploration of a concept.* Harvard University, Boston, 1968.
- Trower, P., Bryant, B. és Argyle, M.:* Social skills and mental health. University of Pittsburg Press, Pittsburg, 1978.
- White, K. J., Smith, S. G. és Kuzma, B.:* The influence of teacher feedback on children's peer preferences and perceptions: Replication and test of order effects. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Seattle, WA. 1991.
- Zsolnai Anikó:* A gyermekkori kötődések vizsgálatának lehetőségei. *Pedagógiai Szemle*, 1989. 39. 5. sz. 430–437.

VILÁGTÜKÖR

A civil társadalom és az oktatás Nyugat-Európában

Anneke Boot

Hollandia

Bár Hollandiában nagy hagyománya van a demokráciának a társadalom szinte minden rétegében, mégsem tekintik azt teljesnek. A demokrácia a társadalmi változásokhoz történő állandó, dinamikus alkalmazkodási folyamat. Amint láthatjuk saját társadalmunkban is, a változások igen gyorsan követik egymást. A döntéshozatalban a lényeg az, hogy a változásokhoz történő alkalmazkodás ne kerüljön túlzott mértékben a napi divat hatása alá.

Dolgozatomban az oktatási döntéshozatal kérdéseire próbálok választ adni. Ismertetem a folyamat hivatalos módjait, majd hozzáfűzök néhány megjegyzést arról, hogy ezen módzatok hogyan működnek a gyakorlatban. Döntéseket nálunk országos, helyi és iskolai szinten hoznak. Mindegyik szintnek megvannak a maga sajátosságai.

Írásom a jelenlegi helyzetről szól, de mivel folyamatosan vitatják a döntéshozatal változásait, ezért ezeket a vitákat is ismertetem.

Döntéshozatal országos szinten

A holland oktatási rendszer sajátossága a centralizált oktatáspolitikai. Alkotmányunk értelmében a központi kormány törvényhozás és szabályozás útján irányítja az oktatásügyet. Ezt teheti közvetlenül, mennyiségi és minőségi normákat előírva az oktatási folyamatra vagy az iskolai teljesítményekre. Teheti közvetve is, azáltal, hogy szabályozza az iskoláknak juttatott anyagi és egyéb forrásokat és megszabja az iskolai működés feltételeit, például a tanárok jogi státusát. A központi kormány fő hatáskörei a szervezés, a finanszírozás, a felügyelet és a vizsgáztatás. A törvény értelmében a kormány a legilletékesebb az oktatási innováció előmozdítására, amit szakmai kiegészítő struktúrák segítségével hajt végre.

Az oktatáspolitikai letéteményese az Oktatási és Tudományos Minisztérium. A tárca elképzeléseit megvitatja az iskolafenntartókkal, a tanári szakszervezetekkel, a szülők és a diákok szövetségeivel.

Az iskolafenntartók, a pedagógusok és a diákok létrehozták képviselőiket, amelyek különböző ernyőszervezetek keretében egyesítik erőiket. Ezek a szervezetek igen befolyásosak, hiszen csak rajtuk keresztül lehet eljutni azokhoz a szakmai konzultációs testületekhez, amelyek megbízást kapnak az érdemi oktatáspolitikai formálására.

Négy ernyőszervezet ismert: egy a katolikus, egy a protestáns, egy a nem egyházi magán- és egy az állami iskolák részére. Ezen fórumok lehetőséget adnak

tagjaiknak, a megfelelő világnézetű szervezeteknek, intézményeknek, hogy részt vegyenek általános oktatáspolitikai kérdésekről a miniszterrel folytatott konzultációkon. Vezetőik ily módon befolyásolhatják a közoktatás-politika alakulását akár a miniszterrel, akár tisztviselőivel kialakított kapcsolataik révén. Szoros szálakkal fűződnek a parlamenti képviselőkhez is.

Valamennyi oktatási szint saját konzultatív testülettel rendelkezik. Ezek a következők:

- Oktatásügyi Központi Konzultatív Bizottság;
- Középfokú Oktatási Konzultatív Bizottság;
- Szakképzési és Felnőttoktatási Konzultatív Bizottság;
- Felsőfokú Oktatási Konzultatív Bizottság.

A munkavállalással és a személyzeti kérdésekkel az alábbi két testület foglalkozik:

Különleges Konzultatív Bizottság, amely a minisztérium és a pedagógus-szakszervezetek közötti tárgyalásokat bonyolítja le;

Iskolatanácsi Szervezetek Bizottsága, amely a pedagógusok munkáltatójaként fellépő iskolatanácsi szövetségekkel folytat párbeszédet;

Felsőoktatási Bizottság, amely két részre oszlik, az egyik a felsőfokú szakképző intézményekkel, a másik az egyetemekkel foglalkozik;

Diák Konzultatív Bizottság is van, amelynek keretében a miniszter és a diákszervezetek képviselői tárgyalnak.

A miniszter vagy személyesen jelenik meg ezeknek a bizottságoknak az ülésein, vagy magas beosztású köztisztviselőivel képviselteti magát.

A konzultációkat követően a miniszter saját belátása szerint módosíthatja a javaslatokat. Ő dönti el, hogy olyan alapot jelentenek-e, amelyre az oktatáspolitikai elképzelésekből konkrét javaslatokat lehet építeni.

A következő lépés az adott kérdés fontosságán múlik. Kevésbé jelentős esetekben a megállapodást csupán közlik a parlamenttel, felügyelet céljából. A nagyobb horderejű törvénykezést vagy szabályozást igénylő oktatáspolitikai témákat a parlament is megvitatja. Ezt megelőzően a miniszternek két tanácsadói testülettel kell még konzultálnia.

Az egyik, az Oktatási Tanács, kimondottan az oktatással foglalkozik. Ez a tanács 1919-ben parlamenti határozat alapján jött létre. A tanács felelőssége, hogy gondoskodjon az állami és a magániskolák egyenlő mértékű finanszírozásának folyamatosságáról, az oktatáspolitikai és a törvényhozás következetességéről és az oktatás töretlen szabadságáról. A tanács fellebbezési fórumként is működik. Jelenleg 80 tagja van, ezek hat szekcióba (alapfokú, középfokú, felsőfokú, felnőttoktatási, taneszköz-ellátási, tanterv-értelmezési) tömörülve dolgoznak. A testület tagsága kizárólag az oktatásban dolgozó vagy korábban ott működött emberekből áll.

A másik, az Államtanács a kormány tanácsadói testülete a törvényhozás minden tárgyában; a javaslatok jogi és igazságügyi aspektusait vizsgálja.

Mindkét tanács ajánlásait közzéteszik, és a javaslatokkal együtt továbbítják a parlamentbe. Mind a Második, mind az Első Házban történő viták kimenetele döntő az iskolákban megvalósítandó oktatáspolitikai szempontjából.

Ha az ismertetett, jogilag kötelező eljárásokat végiggondoljuk, nem nehéz elképzelni, hogy oktatási rendszerünkben a változások igen lassúak. Csupán nagy körültekintéssel és türelemmel lehet a folyamatot előrevinni. Hollandiában négy-éves ciklusokban működnek a kormányok, gyakran előfordul, hogy egy cikluson belül nem tudnak befejezni egy tervezett jelentősebb változtatást.

Döntéshozatal helyi szinten

Az oktatás gyakorlatával kapcsolatos kérdéseket leginkább országos szinten vagy magukban az iskolákban döntenek el. A helyi önkormányzatok azonban egyre fontosabb szerepet kapnak majd az oktatáspolitikában.

Az egyes települések önkormányzatai a környék valamennyi állami és magániskolája hatóságaként lépnek fel. Ilyen minőségükben számos végrehajtói kötelességük van. A helyi hatóságok illetékesei például a tankötelezettség biztosításának. Finanszírozhatják az iskolák olyan kiadásait, amelyekre nem futja a központi támogatásból, feltéve, ha tiszteletben tartják az állami és a nem állami iskolák egyenlő jogosságát.

Az önkormányzat központi támogatást kap a felnőttoktatás tervezéséhez és elősegítéséhez. Ez igen aktuális kérdés, mivel Hollandiába nagy számban érkeznek bevándorlók. Valamennyiüknek meg kell tanulniuk a holland nyelvet, és szakmai képzésben is részesülnek, hogy képesek legyenek helytállni a munkaerőpiacon.

Manapság a helyi önkormányzatok aktuális feladatai közé tartozik az iskolai ellátás biztosítása, a közvetlenül külföldről érkező, nyelvet nem tudó bevándorló gyerekek befogadása, a szociális és kulturális szempontból hátrányos családok ellátása. Mivel az önkormányzatok az állami iskolák tulajdonképpeni fenntartói, a magánoktatás szervezetei tartanak attól, hogy az önkormányzatok előnyben részesítik az állami iskolákat, holott valamennyi oktatási intézményre kiterjed hatósági illetékességük. Erről még tart a vita.

Döntéshozatal iskolai szinten

Erős tendencia tapasztalható az iskolák és más oktatási intézmények nagyobb autonómiája megszerzésére. A felsőoktatásban már kialakult az intézmények tekintélyes mértékű önállósága. A középfokú szakképzésben és a felnőttoktatásban pedig ez a folyamat erőteljesen megindult.

Az önállóság foka függ az intézmény nagyságától, a fenntartó és a vezetés hatalmától. Az alap- és a középfokú oktatásban sok (több mint 6000) a kis iskolafenntartó, ezek öngazgatási lehetőségei igen szerények. Ahhoz, hogy a nagyobb autonómia az iskolai teljesítmény javát szolgálja, szélesíteni kellene az iskolafenntartók skáláját.

Az intézmények nagyobb autonómiára való törekvése mellett fontos a belső iskolai demokrácia fejlesztése is. Az 1981-es oktatási részvételi törvény értelmében minden hollandiai iskolában kötelező a részvételi tanács felállítása.

Az alapfokú és a középiskolákban ezeket a tanácsokat a testület és a szülők megválasztott képviselői alkotják. A szülők részvétele gyerekeik iskolai életében a szülői tanács keretében is történhet, amely ellátja javaslatokkal a részvételi tanácsba delegált képviselőit, és egyeztetni a szülők tevékenységét. A szakmai közép- és felsőfokú oktatási intézményekben a részvételi tanácsokat a tantestület és a diákközösségek képviselői alkotják. Minden egyetemen működnek egyetemi tanácsok, amelyekben mind a tanári testület, mind az egyéb dolgozók és a diákok képviseltek magukat. Itt helyet kaphatnak olyan, nem az adott intézményben dolgozó személyek is, akiknek a közösségi pozíciójuk ezt indokolta teszi.

Néhány évvel ezelőtt még minden iskola eldönthette, milyen jogot kaphat a részvételi tanács. Öt évi tapasztalat elemzése alapján a törvény úgy módosult, hogy ma már kötelezően előírja a részvételi tanácsok illetékességét. Többé nem kérdés,

hogy a tanácsok jóváhagyási vagy csupán ajánlási joggal bírjanak. Ily módon a lehetőségek adóttak. Más kérdés, hogy az emberek eléggé kihasználják-e azokat. A gond ugyanaz, mint az általános választásokon való részvétellel: Vajon az emberek azért nem élnek a politika befolyásolására kapott lehetőségekkel, mert elégedettek a helyzettel, vagy azért, mert nem hisznek abban, hogy tényleg képesek változtatásokat elérni?

Tény, hogy nemzeti szinten adóttak a feltételek a jó oktatási gyakorlat megvalósítására, azonban az iskolai gyakorlat még nem mindenütt jó. Érdekes, hogy léteznek erős diák- és tanárszövetségek, de a szülőkről ez nem mondható el. Sokat segítene, ha a szülők is létrehoznák az érdekképviselői szervezeteiket, de egyelőre ők a leggyengébb fél, ugyanis a korábban említett ernyőszervezeten kívül nemigen egyesítik erőiket.

Vita és következtetés

Az alap- és a középfokú iskolák irányítása az oktatás szabadságára épül. Két fontos kérdésre keressük a választ: Képesek-e az iskolák továbbra is élni ezzel a szabadsággal az országos normák keretében? Megkapják-e a szülők és a tanulók azt az oktatást, amelyet óhajtanak?

Vizsgáljuk meg előbb azt a kérdést, hogy lehetséges-e az oktatás szabadságának megteremtése iskolai szinten!

A központi kormány felelős a teljes oktatási rendszer fenntartásáért és a felügyeleti normák érvényesüléséért. Az iskolák felelősek a tényleges oktatásért, azért, hogy mit oktatnak, milyen tananyagot, elméletet és módszereket alkalmaznak, kit vesznek fel vagy bocsátanak el a tantestületből.

Az utóbbi évtizedekben a politikusok úgy látták, és a társadalom egésze is inkább úgy érezte, hogy a kormánynak hatást kell gyakorolnia az oktatás tartalmára is. Az oktatási szakma képviselői pedig arra törekedtek, hogy közreműködjenek a kormány oktatáspolitikájának a formálásában. Ennek köszönhetően létrejött az oktatáspolitikai viták intenzív áramköre, megtörtént a tanári munkavállalás feltételeinek és politikájának a meghatározása is.

Az évek során kifejlődött az oktatáspolitikai szabályozásnak az a mintája, amely központilag meghatározta a legkülönbözőbb ügyek alakulását. Az ernyőszervezetek, a tanári szakszervezetek és a kormány ezt egyaránt előnyösnek találták, mivel központi szinten ők uralták az oktatásügy befolyásolását és ellenőrzését. Azonban a szabályozás egyre bonyolultabbá vált, és mára növekvő terhet jelent mind a kormány, mind az iskolák részére.

Hollandiában manapság meg vannak győződve arról, hogy felülvizsgálatra szorul a kormány oktatásirányítási modellje. A központilag meghatározott, részletekbe menő szabályozás nem hatásos és nem hatékony. Nem egyeztethető össze az alkotmányban lefektetett, az oktatás szabadságáról szóló elvvel sem. A kormány több dokumentumban kijelölte, hogy szerinte milyen irányban történjék a felülvizsgálat, és hozzálátott a törvények módosításához. A főbb irányelvek szerint az oktatási intézmények több szabadságot kapnának politikájuk meghatározásában, a kormány szerepe pedig a célokra, az általános paraméterekre és a felügyeletre korlátozódna. Ennek megfelelően próbálkoznak a kis intézmények összevonásával, abból a megfontolásból kiindulva, hogy nagyobb iskolákban könnyebben kialakul az igazgatáshoz szükséges tudás.

A miniszter idejének jelentős részét azzal tölti, hogy megpróbálja meggyőzni a különböző oktatási szervezeteket e nézetek helyességéről. Ezek a hatalmas szervezetek nem akarják átugrani saját árnyékukat, mert látják, hogy a kevésbé szabályozott központi rendszer csökkentené befolyásukat, sőt a parlamenti képviselők szerepét is.

Második megvizsgálandó kérdésünk az volt, hogy a szülők és a diákok megkapják-e az óhajtott oktatást.

Elméletben a holland oktatási rendszer talán a legdemokratikusabb a világon. Lehetővé teszi bárkinek az iskolaalapítást, és ha valaki megfelel bizonyos követelményeknek, az állam minden oktatási költséget vállal. Ez igen demokratikusnak látszik. Mégsem elégedett vele mindenki. Vannak eltérések a tanulók és a szülők elvárásaiban. Ezek leginkább az egyes iskolák pedagógiai vagy ideológiai irányzatával kapcsolatosak. Az ország egyes részein kevés az állami iskola, másutt a magániskolák bizonyos világnézeti vagy pedagógiai irányzatait hiányolják. Az iskolák finanszírozása sem könnyű már. Például új alapfokú iskola létesítéséhez kétszáz tanuló szükséges. Ez összefüggésben van a csökkenő születési aránnyal is. Sok éven keresztül növekedett az iskolák száma, miközben csökkent a tanulói létszám. A rendszer túlzottan költségessé vált.

A muzulmán, a hindu és más csoportok a katolikus és a protestáns felekezetekhez hasonlóan létesíthetnének egyházi iskolákat, de ez komoly nehézségekbe ütközik a megemelt minimális tanulói létszámok miatt. A két – muzulmán és hindu – csoportnak mintegy harminc iskolája van, ami nagyon kevés, ha figyelembe vesszük, hogy a muzulmán lakosság létszáma mintegy négyszázezer fő.

Ellentét tapasztalható sok esetben az iskola világnézeti jellege és az oda járó tanulók világnézete között. Ez részben a fentiekkel magyarázható. Ha elérhető közelségben nem található, és az alacsony tanulói létszám miatt nem is nyitható a család felekezetének megfelelő iskola, a gyereket a meglévő iskolák valamelyikébe kell beíratni. Ilyesmi előfordul akkor is, ha a szülők inkább nem a saját felekezetükhöz, hanem inkább más felekezethez tartozó iskolát választanak annak jó híre, vonzó épülete miatt. Ily módon elmondható, hogy a mi oktatási rendszerünk sem mentes a demokratikus értékekkel kapcsolatos problémáktól.

A kormánynak jelenleg nincs világos elképzelése e problémák kezeléséről. A miniszter bizottságot hozott létre, hogy javaslatokat gyűjtjön megoldásukra. Az új kormánynak kell majd ezzel a kérdéssel is szembenéznie. A vezérelv az alkotmány értelmében az lenne, hogy a szülők és a tanulók is beleszólhassanak az iskolák felekezeti jellegébe, az ne maradjon az iskolafenntartó privilégiuma.

Ez az egyszerű elv megint csak csökkentené a gyűjtőszervezetek befolyását. Ha egy iskola, mondjuk, úgy dönt, hogy nem kíván többé katolikus lenni, ezzel csorbítja a katolikus szervezetet. Ezt a kérdést is a választások után lehet majd felvetni.

Bonyolult, a kisebbségek érdekeit érintő problémákat gyakran koalíciós megoldással orvosolnak az új kormányok hivatali idejük elején.

*

A fentieket a következőképp összegezhetem: a demokráciát folyamatosan ápolni kell, hogy fejlődjön és kiteljesedjen. Néhány évvel ezelőtt megjelent egy OECD-tanulmány Hollandia oktatásügyéről, amelynek a címe „A befejezetlen gazdaság”. Ez még ma is nagyon időszerű.

Erich Happ

Bajorország

Bajorországban az oktatásügyi intézmények ugyan eltérőek a többi német tartományétól, de a kultuszminiszterek a szövetségi köztársasági tartományok kultuszminisztereinek állandó konferenciáján (KMK) együtt dolgoznak, határozatokat hoznak, amelyek eredményeképpen a működési körülmények bizonyos egységességét biztosítják a Német Szövetségi Köztársaság oktatásügyében.

Az oktatásügyben a civil társadalom három csoportja érdekelt igazán: a tanárok, a tanulók, a szülők, továbbá a nyilvánosság. A tanárok azért érdekeltek, mivel munkájukat hivatásuknak tekintik; a tanulók azért, mivel a személyiségük fejlődése szempontjából döntő életszakaszban az iskola igényeinek meg kell felelniük; a szülők azért, mivel gyermekeiknek (és maguknak is a gyermekeken keresztül) a legjobbakat remélik az iskolában. Végül a nyilvánosság, a civil társadalom tudatos és átfogó értelemben azért érdekelt, mert egyetlen társadalom sem tud fennmaradni, ha kultúráját a felnövekvő nemzedék számára tudatosítással és felújítással nem tartja elevenen. Mi, felnőttek munkaképtelen korunkban nem tudunk úgy megélni, hogy a felnövekvő generáció ne tápláljon és gondozzon bennünket. Ennek a sajtóságos célnak megfelelően kell az ifúságot oktatni és nevelni.

Ezek a csoportok különböző nagyságúak, nem választhatók szét élesen (a tanárok is gyakran szülők, és a civil társadalom tanárokat és tanulókat is magában foglal: azt lehet mondani, hogy jelenlegi és egykori tanulókból áll), és különböző érdekeiknek megfelelően különböző módon vesznek részt az oktatásügy alakításában.

Mielőtt a civil társadalom közreműködését részletesen leírnám, vessünk egy pillantást ennek a leírásnak a korlátaira!

A Német Szövetségi Köztársaság 1989 óta 16 tartományból áll, a kulturális ügyekben, azokon belül az oktatásügy alakításában közreműködő intézmények vonatkozásában valamennyi tartomány teljesen önálló.

A szövetségi alkotmánybíróság megállapítása szerint a kulturális önállóság éppen „a saját állam magja”, ezért én nem tudom bemutatni általában, hogy Németországban ebben a közreműködésben milyen intézmények vesznek részt, mert a különböző tartományoknak különböző intézményei vannak. Bajorország, amelynek intézményeiről szólok, a Német Szövetségi Köztársaság viszonylag nagy része. Ha összehasonlítjuk Magyarországgal, Ausztriával, Hollandiával és a Cseh Köztársasággal, akkor Bajorország, területét tekintve, a negyedik helyen áll (Magyarország 93 000, Ausztria 83 800, a Cseh Köztársaság 78 900, Bajorország 70 600, Hollandia 40 800 négyzetkilométer), a lakosság száma szerint pedig a második (Hollandiának 14,8, Bajorországnak 11,4, Magyarországnak 10,6, a Cseh Köztársaságnak 10,3 és Ausztriának 7,6 millió lakosa van).

Bajorországban az oktatásügyi intézmények ugyan eltérőek a többi német tartományétól, de a kultuszminiszterek a szövetségi köztársasági tartományok kultuszminisztereinek állandó konferenciáján (KMK) együtt dolgoznak, határozatokat hoznak, amelyek eredményeképpen a működési körülmények bizonyos egységességét biztosítják a Német Szövetségi Köztársaság oktatásügyében.

A kulturális autonómia és számos apró részlet ellenére sok dolog egészében véve hasonlóan szabályozott, és más európai országokhoz viszonyítva Bajorország tipikusnak tekinthető Németország szempontjából.

Az iskolák működését az 1982-es „Bajor nevelés- és oktatásügyi törvény” (BayEUG) szabályozza, amelyet néhány héttel ezelőtt újratárgyaltak és módosítottak. A törvény az 1974-es „Általános oktatásügyi törvény”-hez nyúl vissza, amely még régebbi törvények alkotóelemeit is tartalmazza. Az 1994-es módosítás az itt érintett kérdések szempontjából lényeges változtatást nem tartalmaz.

Az egyes iskolákban a következő intézmények működnek:

- az osztálykonferencia mint az osztályban tanító tanárok értekezlete;
- a tanári konferencia mint az iskolában tanító összes tanár értekezlete (BayEUG 37. cikk);
- az osztályszóvivők mint az osztály választott tanulói képviselői (BayEUG 40. cikk: tanulói felelősség, tanulói képviselet);
- az osztályszóvivői értekezlet, melyen három tanuló vehet részt;
- a szülői tanács, amely az általános iskolában általában az egyes osztályok szülői képviselőiből áll.

A szülői tanács a tanulók nevelésére jogosultaknak, valamint az iskolába járó nagykorúak szüleinek képviselete. Azokban az ügyekben tevékenykedik – tanácskozási jelleggel –, amelyek egy iskola életében átfogó jelentőségűek.

A szülői tanács feladatai:

1. A szülők és a tanárok – akik közösen felelősek a tanulók neveléséért és oktatásáért – közötti bizalmi viszony elmélyítése.
2. A szülőknek a tanulók oktatásával és nevelésével összefüggő érdekvédelme.
3. Valamennyi tanuló szüleinek vagy az egyes osztályok tanulóinak összefüggéseken lehetőséget biztosítani a tájékozódásra és a véleménynyilvánításra.
4. A szülői kívánásokat, kezdeményezéseket, javaslatokat megvitatni.
5. Az iskolafórum tanácskozásain választott képviselőkkel részt venni (az iskolafórum leírása később szerepel).
6. Tanítási szünnapról történő döntésnél (részletesebben később) az egyetértés megszerzése.
7. Új taneszközök alkalmazásakor egyetértésének csatolása.
8. Ügyelni a tanuló jogaira olyan eljárás során, amelynél a tanulót az iskolából eltanácsolhatják, egy vagy több iskolatípusból kizárhatják.
9. Közreműködni iskolák alapításában vagy megszüntetésében.

A legtöbb olyan iskolában, amely ötödik vagy annál magasabb évfolyammal kezdődik, van iskolafórum, amely a tanári konferencia által választott három tanárból, a szülői tanács által delegált három szülőből, köztük az elnökből, három tanulói szóvivőből és az iskola igazgatójából – mint szavazati jog nélküli vezetőből – áll. Az iskolafórum a tanulókat, a tanárokat és a szülőket közösen érintő kérdéseket tárgyal és javaslatokat ad. Az iskolafórumnak elsősorban a következő ügyekben kell előzetesen állást foglalnia:

1. Jelentős iskolaszervezési kérdésekben, amennyiben a nevelésre jogosultak vagy a szülői tanács közreműködése nincs előírva.
2. Baleset-megelőzés és biztonság a napi iskolába járás során és az iskolában.
3. Az iskolához tartozó fejlesztésekben.
4. Viselkedési szabályok a tanórán kívüli tevékenységben (házirend).
5. A tanórák közötti szünetek megállapítása és a szünetek alatti étkeztetés biztosítása.

Az iskolafórum az érintettek kérésére a tanulók és a tanárok közötti konfliktushelyzetben közvetíthet. Azokkal az iskola rendjére vonatkozó intézkedésekkel, amelyek a szülői tanács hatáskörébe tartoznak, az iskolafórum nem foglalkozik. Ha az iskolafórum határozata az illetékes hatóságnak nem felel meg, akkor azt az iskolafórum számára indokolnia kell.

Ezek az iskolai élet alakítására szolgáló intézmények az egyes iskolákban. A demokratikus mechanizmusok ezeknél mindig hatékonynak bizonyultak. Amikor egy müncheni gimnázium igazgatójaként dolgoztam, be akartuk vezetni az ötnapos tanítási hetet. Ehhez akkor kétharmados többség kellett három grémiumnál: a tanári konferenciánál, a szülői tanácsnál és az osztályszövívői értekezleten. A többségi szavazat megvolt az első fordulóban mind a tanári konferenciánál, mind az osztályszövívőkénél, de nem a szülői tanácsnál. A szülői tanács az érintett szülők körében lebonyolított informális szavazás – melynél a döntő többség a bevezetés mellett voksolt – eredménye által sem hagyta befolyásolni magát, s nem változtatta meg a véleményét. A résztvevőket tájékoztattam az eredményről, és meghagytam arra a tanévre a hatnapos tanítási hetet.

A következő tanév elején a szülői tanács újraválasztását – ami egyébként inkább csak egy fárasztó és gyéren látogatott esemény, amelynél általában a szülői tanács hivatalban levő tagjai megerősítik önmagukat – viharos érdeklődés kísérte. A szülők minden jelöltet megkérdeztek arról, hogy mi a véleménye az ötnapos tanítási hétről, és a szavazásnál a régi tanács tagjainak nagy részét leszavazták. Így aztán az újonnan választott szülői tanács egyhangú támogató szavazatával az ötnapos tanítási hetet bevezették.

Vannak olyan intézmények, ahol a szülők, tanulók és tanárok a közös kérelmek megfogalmazásában hamar egyetértésre juthatnak. Bajorországban – ellentétben a többi tartománnyal – a tanárok, tanulók és a szülők nem vesznek részt az igazgató megválasztásában. Az, hogy az iskolát alakító intézmények – a résztvevők számára is megnyugtató módon – hatékonyak-e, nagymértékben függ az igazgató személyétől. A Közoktatási Intézet (Institut für Schulbildung) az iskolai légkörről széles körű vizsgálatot folytatott, s ennek alapján úgy tűnik, nem is olyan biztos, hogy valamennyi résztvevő megfelelőnek találja a jelzett intézmények működését. Mind a megkérdezett szülők, mind a megkérdezett tanulók az iskolai élet és oktatás alakításában nagyobb részvételre buzdítottak, ellentétben a tanárokkal, akik teljesen elégedettek voltak a meglévő lehetőségekkel.

Nehezebb kérdés az, hogy a nyilvánosság érdekei az oktatásügy alakításában milyen módon artikulálhatók. Erre Bajorországban két alkotmányos és egy törvényben biztosított forma van. Az alkotmány rögzíti a választást és a népi kezdeményezést.

Meghatározott személyek és pártok választásakor a választó természetesen közreműködik az oktatásügy alakításában is. Választhat például olyan pártot, amely más oktatásszervezést, egy új tanárképzést vagy tanári bérezést stb. támogat, továbbá a tankönyvek ingyenességének eltörlését sürgeti. Egy tartományi választáson azonban mindig más – gazdaságpolitikai, közlekedéspolitikai, szociálpolitikai stb. – kérdések is eldöntendők. Egy adott párt melletti szavazattöbbség nem mindig jelenti azt, hogy a szavazó szükségszerűen egyetért annak a pártnak az oktatáspolitikájával is.

Az alkotmányban biztosított második lehetőség a népi kezdeményezés. A népi kezdeményezés egy időszereű témáról való szavazás, amelynél a szavazásra jogosultak pártsemleges többségének az a véleménye, hogy a tartományi parlament a

kérdést nem megfelelően kezelte. Ilyen téma volt néhány évvel ezelőtt a szemérmegsemmítés. A népi kezdeményezés benyújtásához mindenképp a szavazásra jogosultak megfelelő számú szavazata szükséges. A kezdeményezés benyújtása után a tartományi parlamentnek foglalkoznia kell az eredménnyel, de az rá nézve nem kötelező. Bajorországban az egyházi iskolák 1969-es megszüntetése egy 1968. évi népi kezdeményezésre nyúlik vissza. Jelenleg megint időszerű a népi kezdeményezés azzal a jelszóval, hogy „30 tanulónál több egy osztályban ne legyen” az iskolai élet javítása érdekében. De még nem biztos, hogy a népi kezdeményezés benyújtásához meglesz-e a szükséges támogatottság.

A nevelésről és oktatásról szóló törvényben szabályozott egyik közreműködési forma a tartományi iskolatanács. Ez a szövetségi miniszter tanácsadó testülete, és a szövetségi minisztérium az oktatást és nevelést érintő fontos területekről hallgatja meg a véleményét.

A tartományi iskolatanácsban tárgyalt kérdések főleg a következők:

1. Alapvető intézkedések, tantervek, óratervek és alapelvek, beleértve a családi nevelés és a szexuális nevelés alapelveit is.
2. Az iskola működési rendjére, a jogi eljárásokra vonatkozó rendeletek, alapvető módosítások a felvételt korlátozó eljárásoknál.
3. Tanulói újságok készítésének és terjesztésének szabályai.
4. A szülői képviselet kialakításának jogszabályai.
5. Egyéb, alapvető iskolai kérdéseket érintő törvény- és rendlettervezetek.
6. Fontos iskolakísérletek és azok eredményei.

A tartományi iskolatanács ezekhez javaslatokat tehet, indítványokat nyújthat be. A tanácskozásokon a szövetségi miniszter vagy az általa megbízott képviselő elnököl.

A tartományi iskolatanács 43 tagból áll. Ezeket a szövetségi minisztérium hívja össze, éspedig hét tagot a szülők köréből, nyolc tagot a tanulók közül, egy-egy tagot a katolikus és az evangélikus egyház, a bajor városi ülés, a bajor községi ülés, a bajor tartományi járási szövetség, a bajor körzeti szövetség, az ipari és kereskedelmi kamara, a kézműveskamara, a német szakszervezeti szövetség, a német alkalmazottak szakszervezete, a bajor hivatalnokszövetség, a bajor parasztszövetség, a bajor ifúsági kör, a főiskolák és a magániskolák javaslata alapján. Ehhez még jön öt fő, akiket – a tanács szükséges bővítése szempontjából – az óvodák, a szakképzés, a felnőttképzés, a művészet és az újságírás területéről kérnek fel. A tagok négy évre szóló megbízást kapnak, a tanulók megbízatása két évre szól.

A civil szervezetek – amelyeket a tartományi iskolatanácsban egy képviselő reprezentál – rendszerint olyan jogokkal rendelkeznek, mint a „bejegyzett szervezetek”, és meg kell felelniük a vonatkozó törvényi előírásoknak (évente egy taggyűlés tartása, rendelkezniük kell alapszabállyal, elnököt kell választaniuk, a bevételeket és a kiadásokat számlákkal kell igazolniuk). Finanszírozásuk a tagdíjakból történik. Az egyes szövetségek – főleg a tanárszövetségek – anyagi háttere jelentős. A szövetségi tagok rendszerint egyes személyek, de részben helyi szövetségek is, melyek rendelkeznek egy fővárosi hivattal, esetenként több alkalmazottal. Valamennyi szervezet magát párton kívülinek tartja. Valójában azonban egyik vagy másik nagy tartományi parlamenti párthoz közel állnak, ha nem is alapvetően minden kérdésben, és ha nem is hosszú ideig. Természetesen minden párt törekszik a különböző szövetségek kegyeit megnyerni. A választások előtt a szövetségek gyakran „parlamenti esteket” rendeznek, amelyeken egy szövetség vezetősége egy parlamenti tanácsi frakció néhány tagjával – egy pohár bor mellett

– megbeszéli a szövetség szempontjából aktuális kérdéseket. Az estről aztán a szövetségi sajtó részletes tájékoztatást ad.

Mint már említettem, a tartományi iskolatanács tagjainak csak annyi a joguk, hogy az ismertetett iskolai kérdésekről véleményt nyilvánítsanak. Így lehetnek a napirendre vonatkozó indítványaik, és tehetnek javaslatokat.

A miniszter, aki gyakran maga vezeti ezeket az üléseket, nem kötelezhető a javaslatok végrehajtására. Ha a szülői egyesületek képviselői nyomatékosan az általuk képviselt szülők nagy számára hivatkoznak, akkor alkalomadtán emlékeztetik őket arra, hogy a szülői jog egyéni jog és nem ruházható át másra. A tartományi iskolatanácsban képviselt szervezetek az általános kérdésekben is véleményt nyilvánítanak. Sikereik azonban a tartalmi kérdésekben kisebbek, mint az alapvetően oktatáspolitikai témákban.

A tartományi iskolatanács rendszerint évente kétszer ülésezik. A 43 tagon és az elnökön kívül a tárgyalótémában érintett minisztériumi hivatalnokok is részt vesznek az ülésen, és a témát referátummal vezetik be. Hogy egy – rendszerint jóval ötven fő feletti – grémium érdemben az említett „alapvető intézkedések”-ről véleményt mondhasson, az szükséges, hogy minden résztvevőnek kellő idő álljon rendelkezésre az előterjesztéssel foglalkozni, az előterjesztések pedig olyan témákat tárgyaljanak, amelyekhez a tartományi iskolatanács tagjai értenek.

A gimnáziumi tanterveket sok éven keresztül fűzet formájában bocsátották ki, amelyek egyes szakokra, egy vagy több évre voltak érvényesek. Annak ellenére, hogy a célokban és a tartalomban a különböző szakoknál gyakran nagy változások voltak, a tartományi iskolatanács mégsem foglalkozott ezekkel soha. A bajor gimnázium új tanterve az egyes szakok különálló fűzetei mellett először tartalmazza a gimnáziumi képzés feladataira és oktatási alapelveire vonatkozó általános elképzelést, amely minden szakra érvényes, valamint – az oktatott szakok célkitűzéseinek leírása mellett – a valamennyi szakot átfogó és az oktatás során követendő célokat, tehát a környezetvédelmi nevelést, a békére nevelést, a politikai képzést, az információtechnikai oktatást, a pályaorientációt stb. Az általános részeket, amelyek az iskolai oktatás egészét érintik, nagy érdeklődéssel fogadták a tartományi iskolatanácsban, és az ottani vitákban jelentősen továbbfejlesztették. Tehát nemcsak az a fontos, hogy az oktatásügy alakításának befolyásolására testületek intézményesüljenek, hanem azt is célszerű rögzíteni, hogy melyek azok a témák, amelyeket ezek az intézmények érdemlegesen megvitathatnak.

A fentiekben leírt, szabályozott közreműködési formák (választás, népi kezdeményezés és tartományi iskolatanács) mellett számos informális forma is létezik. A gimnáziumot, hogy a példánál maradjunk, nem csak a tartományi iskolatanácson megtárgyalt javaslat irányítja. A miniszter (jelenlegi miniszterünk eredeti foglalkozása gimnáziumi tanár, és azóta is tagja a gimnáziumi tanárok törzsszervezetének) rendszeresen találkozik a filológiatanárok szövetségének elnökével és a tartományi gimnáziumi szülői egyesület elnökével. Ilyenkor lényeges problémák kerülnek szóba, és megfelelő döntések előkészítése folyik. Ugyanilyen lehetősége van a többi tanári szövetségnek is. Emellett sok alkalom adódik, amikor egy miniszter a gazdaság, a kézműipar, a televízió stb. képviselőivel találkozik, iskolai témákról kérdezik, és megfelelő tanácsokkal látják el.

Talán az informális közreműködés még hatékonyabb, mint a törvényben meghatározott formák.

Cseppben a tenger

Erkölcsei nevelés paradox társadalmakban¹

Paradox társadalmakban élünk: egyfelől az értékek kríziséről beszélünk, másfelől sokan sürgetik az értékek előtérbe hozását. Ez az ellentmondás teszi kötelességünké a komplex valóság analizisét annak érdekében, hogy megvilágítsuk saját választásainkat, a hogy lehetővé tegyük azok realizálását mindennapi életünkben.

Értékkrisis vagy szükségszerű változás?

Erről a kérdésről *Charles Maccio* szerint *megoszlanak a vélemények*. Egyesek azt hangsúlyozzák, hogy krízishelyzet alakult ki. Az ifjúság nevelésének az eredményeit tekintve a következőket tapasztaljuk:

– kiveszett az emberek közötti érintkezésből az udvariasság. Találkozáskor már nem köszöntik egymást még a családban sem, nem adják át a járműveken az ülőhelyet az idősebbeknek és így tovább;

– az egyén autonómiája nevében csökken az igény a társadalmi beilleszkedésre, az emberek nem törődnek a szomszédakkal, kivész a vendégszeretet...

Más jelek is tanúsítják az értékek degradálódását. Majd minden országban él az idegenek iránti türelmetlenség, visszautasítás, az offenzív nacionalizmus, az erősödő dogmatizmus, szertelen fanatizmus. Mindazt, amit napjainkban e téren tapasztalunk, egy szükséges átmenetnek is tekinthetjük, amely a felhalmozott belső feszültségek felszámolását szolgálja annak érdekében, hogy egy igazságos egyensúly, emberségesebb viszonyok, demokratikusabb struktúrák jöjjenek létre.

Másokat a jelen értékeinek a számbavétele foglalkoztatja. Megállapítják, hogy ma az értékek három típusa él együtt.

1. Megtalálhatók a régi, az egymást követő kultúrákba beépült értékek. Ilyen Nyugaton a görög-latin értékek tartománya: a rend, amely uralkodott a város, az állam minden politikai szervezetében, majd az egyházak által felmagasztalt engedelmesség.

2. A régi értékek tartalma nemzedékről nemzedékre gazdagodik. Például a dialógus eredeti pedagógiai formájából az emberek közötti véleménycserévé alakult, amely az egyént a nyitottság, a másság elfogadása által gazdagította. Az évszázadok folyamán bővült az alapértékek, így a szabadság tartalma is: a görög polgár szabadságát 1789-től az egyéni szabadság váltotta fel, s ma már a népek szabadságáról szólnak, amelyet az emberi jogok deklarációjához hasonlóan egy általános nyilatkozatban foglalhatnak majd össze.

3. Új értékek terjednek el a korszak és az egyes társadalmak körülményeiben bekövetkezett változások megfelelően. A felelősségvállalást egyes régiókban például ma már minden állampolgártól – hitétől, társadalmi helyzetétől függetlenül –

¹ Az alábbiakban közölt összeállítást a Cahiers Binet folyóirat szerzőinek következő cikkei alapján szerkesztettük *Charles Maccio*: Dans une époque paradoxale une nécessaire éducation de la conscience morale. 93–106. o.; *Denis Müller*: Un autre rapport aux valeurs. 107–114. o.; *Hugues Puel*: Ouvrir le champ du débat éthique. 115–124. o.; *Louis Legrand*: Enseigner la morale aujourd'hui. 125–182. o.; *Xavier Thévenot*: Inévitable imprégnation éthique et nécessaire éducation morale. 183–191. o.

elvárják. Ennek megfelelően mindenki valamennyi őt érintő problémával kapcsolatban ki akarja fejezni véleményét, és tevékenyen részt akar venni a társadalom életében. A lakosság egyre szélesebb rétegeinek a nagyközösség életébe való bekapcsolódása nyomán új értékek fakadnak. Például a kreativitás sem egy elitnek a kiváltsága többé. Kiderült ugyanis, hogy azoknak a vállalkozóknak, akik szembeállták magukat munkájuk konkrét problémáival, innovatív jellegű megoldásokat kellett találniuk ahhoz, hogy úrrá legyenek nehézségeiken.

Hugues Puel direkt módon veti fel a kérdést: *Mit jelent az „értékek krízise” kifejezés?* Ő abból indul ki, hogy napjainkat kettősség jellemzi. Egyfelől az értékek összeomlásának vagyunk tanúi. Gondoljunk arra, hogy a bűncselekmények milyen széles skáláját mutatják be az információs csatornák a politikai korrupciótól a legpiszkosabb cselekményekig. Másfelől, ezzel egyidejűleg, megjelenik az erkölcs megújítására való törekvés, amelynek a vallásgyakorlás visszatérte csak egyik aspektusa; vele együtt növekszik az érdeklődés az etikai kérdések iránt mind a tudományban, mind a gazdasági életben.

Erősen foglalkoztatja *Puel*t az értékek és az erkölcs összeomlásának a kérdése. Nem dönthető el ugyanis megnyugtatóan, hogy a jelen generáció erkölcsösebb-e vagy kevésbé erkölcsös, mint a megelőzőek. Az általánosságnak ezen a szintjén ennek nincs értelme. Ellenkezőleg! Az eredeti kérdésfelvetés: *Mit jelent tulajdonképpen az „értékek krízise” kifejezés.* A megválaszolásához *három példa* elemzése kínálkozik.

1. Az első példa a politika területéről: a kommunizmus összeomlása, amelyre három magyarázat adható.

– a) A kommunizmus megdőlt, mivel nem volt hatékony a gazdaság területén. Ennek okai között elsősorban a gazdaság centralizációját, a munkások motiválatlanságát, az igen szerény életszínvonalat kell említeni, amely negatívumokkal szemben a médiák a Nyugat, a kapitalizmus fényűzését mutatták be.

– b) Mások az összeomlást a disszidensek pozíciójából magyarázták, amely igen hitelesnek különösen attól kezdve tűnt, amikor a Szovjetunió aláírta a helsinki EBEE megállapodást, és elismerte az emberi jogokat. Szolzsenyicin, Szaharov és mások így döntő csapásokat mértek a kommunista rendszerre, nemcsak az unióbeli hatásukkal, de publikációik nyugati visszhangján keresztül is.

– c) A harmadik magyarázat a fő szerepet a hidegháborúnak tulajdonítja. Az Amerikai Egyesült Államok a 70-es évek végétől érezhetően növelte hadi kiadásait, majd a fegyverkezés és a haditechnika a 80-as években a „csillagok háborújának” meghirdetésével kozmikusá vált. Bebizonyosodott, hogy a Szovjetunió képtelen arra, hogy megfeleljen a kihívásnak. Kitént, hogy a máris túlságosan magas hadi kiadások terhétől nyomasztott szovjet állam nem képes további fegyverkezési költségek vállalására anélkül, hogy forradalmi helyzetet hozna létre.

Mindhárom magyarázat tartalmazza a valóság egy részletét. De a vitában egy etikai tényezőnek is van helye. Vajon az óriási Szovjetunió kártyavárhoz hasonló, megdőbbséget okozó összeomlásának nincsen-e morális oka? Megszerveződhet-e egy társadalom, kialakítható-e egy társadalompolitika hosszú távon, és működhet-e több mint hetven éven a rendszeres törvénysértésekre alapozva?

2. A gazdasági élet internacionalizálódása káprázatos jelenség. Franciaország például az általa fogyasztott áruknak több mint az egynegyedét importálja, ugyanakkor termelésének szinte ugyanakkora hányadát exportálja. Az áruhoz hasonlóan a tőke is áramlik. Az árukkal és a pénzzel együtt a kulturális és erkölcsi értékek is cirkulálnak. A japán gazdaság hatalma főként a konfucianizmus erkölcsi

értékeinek köszönhető, Max Weber tételének megfelelően, amely szerint a kapitalizmus sikere lényegfőleg a protestáns puritán etikára épül.

3. Az egészségügy területén az AIDS által teremtett drámai helyzet társadalmi szintű erkölcsi problémákat vet fel. A szexuális kapcsolatok, amelyek a legintimebb, a legszuverénebb magatartási szféra tartoztak, kicsúsznak a privát életből, és a nyilvánosság területére lépnek. A személyes felelősség problémái (aláveti-e magát valaki önként a HIV-tesztnek?), az adminisztrációs gondok (bizonyos időpontokban, például házasságkötéskor, terhesség esetén kötelező legyen-e a tesztelés?), a biztosító társaságoknak milyen új szabályozásra van szükségük az AIDS kockázatával kapcsolatban?

Denis Müller szerint az értékeknek és az erkölcsnek társadalmunk felszínén felmerülő nagy kérdései a *krízis észleléséhez* kötődnek. Úgy véli, hogy a 90-es évek eleje jelölésében paradox jelenségekkel telített. Paradox még akkor is, ha az időszak a váratlan remény jegyében indul (a berlini fal leomlása, a közös Európa épülése, Bill Clinton elnökké választása). Az „új határok” azonban nem kevésbé forrásai az egyensúlyvesztésnek és -fenyegetéseknek; Kelet-Európa országainak bizonytalan volta, a volt Jugoszlávia drámája, a rasszizmus reneszánsza, a demokrácia megrokkánása, gazdasági és társadalmi feszültségek, munkanélküliség – rezignáció... Miként lehet ebben a diffúz, fojtogató helyzetben felvázolni az értékek rehabilitációjának/felelevenítésének feladatát? Az ellentmondás abban fejeződik ki, hogy krízishelyzetben spontán módon megpróbálunk visszatérni az évszázados értékekhez, látjuk azonban, hogy azok az új körülmények között már nem alkalmassak korábbi funkciójuk teljesítésére. Felfedezzük, hogy értékkrízis van. Vajon ez az általános krízisnek sajátos folyamánya vagy pedig mélyen fekvő oka-e. Agyafúrt-nak kell annak lennie, aki bizonyítani tudná valamelyiket. Mindenekfelett annak feltárása fontos ebben a szituációban, hogy mi az értékek szerepe individuális és közösségi életünk felépítésében.

Az értékek és szerepük életünkben

Müller kérdésére Maccio is keresi a választ. Az ő interpretációja szerint az értékek a cselekvés legátfogóbb orientációját meghatározó elvek, amelyek legitímálják a társadalmi szabályokat. *Tartományaik* szerint többfélék. Eszerint megkülönböztetünk gazdasági, érzelmi, intellektuális, esztétikai és az ezeket átható erkölcsi értékeket. Ha teljesen és világosan akarjuk látni, hogy melyek azok az értékek, amelyek elsősorban adnak értelmet cselekvéseinknek és irányítják azokat, ilyeneket emlegetünk, mint igazságosság, szolidaritás, szabadság, felelősség.

Az értékek csak az egyes emberek vágyaival kapcsolatban léteznek. Amikor a lényük mélységeiben gyökerező vágy, tevékenységük motorja felbukkan, akkor van lehetőségük értékeik gazdagítására. A tapasztalat a tanú rá, hogy nincsenek olyan értékek, amelyek más módon születtek volna, mint előzetesen átgondolt cselekedeteink nyomán, attól az egyéni aktustól kezdve, amikor vendégszeretettől indítva útbaigazítjuk a városban eltévedt turistát, egészen a társadalmi igazságosság megteremtéséért folytatott közösségi akcióig.

Az az érték, amelyre valamennyi mindennapi tettünk irányítójaként hivatkozunk, mindenekfelett a *lelkiismeret*. Az erkölcsi értékek a lelkiismeretből származnak, amely a minden emberben jelenlévő értelemről és érzelmekről ered. A lelkiismeret belső ítéletalkotó elvként jellemezhető, amelyhez mindenkinek hűségesen ragaszkodnia kell, és amelynek a követelményei semmi másnak sem rendel-

hetők alá. Az általa megerősített értékek arra szolgálnak, hogy orientálják a történeti és társadalmi fejlődés megítélését. Az igazságosság értéke alapján tudjuk felismerni például egy társadalomnak vagy uralomnak a nemzet egészére káros, veszélyeztető: igazságtalan voltát. Ugyanez a helyzet a többi érték szerepével is. A személyiségre nem szabad valamely külső tényező – egy vallás, filozófia vagy ideológia – által képviselt nézetet rákényszeríteni. Egyedüli irányítója csakis a lelkiismerete lehet.

Az értékek közötti eligazodást segítené rangsoruk megállapítása. *Maccio* úgy gondolja, hogy nem lehet az értékeknek valamiféle *hierarchiáját* felállítani, hiszen valamennyi egyformán fontos és hasznos: vezetőül szolgálnak állásfoglalásaink, értékítéleteink megfogalmazásánál csakúgy, mint gyakorlati tevékenységünk folyamán. *Denis Müller* egyetért vele a tekintetben, hogy egy hierarchikus és egységes értékrendszer kiépítése lehetetlen. Valójában már nem időszzerű a nyugati és a közép-európai társadalmakban egy monolitikus, zárt és szigorúan előírt, a vallások által kialakított értékrendszer újjászületése. A pluralizmusban az etika és a vallás illeszkedésének újragondolása szükséges. Ez az új helyzet szükségképpen igényli, hogy ismételten mérlegeljük a hagyományos etikai alapigazságok szabályozó tartalmát és kötelező erejét. Az értékek azonban nem tűntek el látóhatárunkról, ellenkezőleg: erejük teljében térnek vissza, gyakran vad és anarchikus formában. A társadalom egyes tagjai a régi, biztonságos értékeket szeretnék ugyan megerősíteni, ismét érvényesíteni; mások, s egyre többen, az újonnan megjelenő vagy még fel sem merült értékekre számítanak, olyanokra, amelyek érzékenyek a társadalmi fejlődés, a változások iránt, és képesek azokat segíteni.

Ugyanő mutat rá arra, hogy bár valamennyi értéknek van szerepe céljaink orientálásában, megjelölésében, tagadhatatlan, hogy vannak az értékek között olyanok, amelyek a többit megalapozzák, s ezek a társadalom és az egyén szempontjából a legfontosabbak. Nehézséget okoz azonban helyes *megválasztásuk*. Annak eldöntése, hogy álláspontunk kialakításánál, a különböző élethelyzetekben melyik értéket és mélységének mely fokát válasszuk irányítónkúl.

Mindenkor kettős választás előtt állunk: a vezető értéknek – az igazságosság – illetve mélysége fokának, különböző dimenzióinak – törvényesség, legitimitás vagy szolidaritás – a megválasztása között.

Új viszony az értékekhez – az axiológiai mobilitás korszaka

Denis Müller állapítja meg, hogy a mai értékek áttekintése egy új felismerésre vezet: az értékekhez való viszony megváltozóban van, s ennek következtében az értékekre és az erkölcsre vonatkozó nézetek is alakulóban vannak. Az erkölcs többé nem jelent abszolút entitást, egészlegességet, valamiféle külsődlegest az egyén és a társadalom számára. Már nem kívülről, a filozófusok, az értékelmélet szakértői által idegen akarral, hatalmi úton ránk erőltetettek. Az értékek összessége, orientáló referenciát, hivatkozási keretet jelent életünk, cselekedeteink számára. Ez a tájékozódási keret nyitott, dinamikus és mozgékony, a társadalmi és személyes mozgásoknak megfelelően alakul. Szünet nélkül újra definiáljuk és alkutárgyává tesszük azt.

Az értékekről folytonosan vitázunk: nem volna lehetséges autentikus közösségi és demokratikus társadalom azoknak a referenciáknak szüntelen keresése nélkül, amelyek strukturálják és étellel teltik értékeink sorát. Maga a kommunikációs folyamat azonban hozzájárul az értékek integrációjához és transzformációjához, állandó mozgásra és újraszabályozásra készítet. Paradox módon belépünk az

axiológiai mobilitás korszakába. Az értékvilághoz való viszonyunk elvesztette korábbi merevségét; az értékek mobil referenciáknak tűnnek, amelyek alkalmasak intellektuális, erkölcsi és szociális mobilitásunk aktivizálására. Ilyen módon kibomlik és megerősítést nyer az értékek hermeneutikus köre, amely bennünket dinamikus átértékelésre vezet, és ez a dinamizmus az értékek újabb birtokbavételéhez juttat el. Maguk az értékek pedig újraélednek és humanizálódnak. Többé nem abszolútak, nem bálványok, amelyek velünk szemben az „értékek zsarnokságát” gyakorolják. Már csak ideiglenes referenciát jelentenek: nem képesek sem a kanti erkölcsi törvény, a kategorikus imperatívusz, sem az isteni akarat etikai követelményének a helyébe lépni. Az etikai tengelyen – amely az erénytől az értékekhez és azoktól az erkölcsi törvényekhez (hívók esetében az isteni kinyilatkoztatáshoz) vezet bennünket – az értékek közvetítő helyet foglalnak el.

Meg kell nyitni az etikai vitát

Messziről indul el *Hugues Puel*, amikor napjaink értékekkel kapcsolatos, talán legfontosabb feladataként a nyílt véleménycsere, a konfrontációt, a konszenzus keresését jelöli meg. Történeti megközelítésében abból indul ki, hogy mind a görög eredetű etika, mind a latin eredetű morál az emberi viselkedés erkölcsi dimenzióit hivatott szabályozni. Az erkölcs a kötelező parancsok – a „tenned kell”, illetőleg a „ne tedd” – körébe tartozik. Minden embernek szól emberi mivoltuk címén: univerzális. Az értékek a közvetítők az egyetemes és a partikuláris között. Középuton helyezkednek el egy történelmi közösség tartós meggyőződési és a szüntelen újraértékelés között, amelyet a korszakváltás, a körülmények, a felmerülő új problémák, a környezeti feltételek követelnek.

A kanti kategorikus imperatívusz – a tégy úgy, hogy cselekedeted univerzális értékű lehessen – parancsával szemben a filozófiai és vallási nézetek tekintetében egyaránt pluralista társadalmunkban nincsenek többé mindenki által elfogadandó tekintélyek. A keresés és a vita etikája él.

A modern világban az egyének és intézmények megválaszthatják céljait a dialógus és az egyetértés útján. Napjainkban már nem létezik erkölcsi hatalom, teleologikus etika, amely legitím módon minden ember számára meghatározhatná a legfőbb célokat. Ma a deontológiai etikát helyezzük előtérbe, amely ugyanazon intézménynek a partnerei között megállapított igazságos játékszabályokhoz kötődik. Így beszélünk például a piacgazdaság vagy a demokrácia etikájáról.

A fiatalok és az értékkrízis

Az értékkrízis a társadalom életére rányomja bélyegét: új problémákat, gondokat hoz felszínre. Ezek különböző súlyúak aszerint, hogy megoldásuk a társadalom egészét, egyes kor- vagy szakmai csoportjait, kis közösségeit, illetőleg az értékek mely tartományait érintik. Nem vitás, hogy össztársadalmi jelentőségűek az értékkrízisnek azok a problémái, amelyek a társadalom jövője szempontjából a fontosabb korcsoportját érintik az ifjúsággal, erkölcsi értékeivel, értékfelfogásával, és annak az alakításában igen jelentős erkölcsi neveléssel fognak össze.

Louis Legrand hangot ad annak az ellentmondásnak, hogy bár napjainkban az erkölcsről szólni egyesek szerint konzervatív megnyilvánulás, ugyanakkor az etikával való foglalkozás előnti a médiákat, s a különböző etikai bizottságok egymással versengve virágoznak. Szerinte mindez nyilvánvalóan nemcsak divatból történik,

hanem a közvélemény jelentős változását is jelzi: rámutat a nyugati társadalmak mai technikai és kulturális fejlettségét, a modernitást megelőző premodern korszakot tartósan jellemző erkölcsi bizonyosságok megrendülésére, eltűnésére.

Még a legegyszerűbb, klasszikus értékek, mint a testi higiénia, a mindennapi környezet és az élet rendje is megrendült, s ez főként a fiataloknál világosan meg is nyilvánul. Az ezekkel kapcsolatos szociális normák megtartásának a hiányát közülük még azok is furcsa módon elfogadják, akik maguk tiszteletben tartják e szabályokat: de nem háborodnak fel a normák megsértésén, hanem egyszerűen tolerálják azt. Ez az individualizmus uralma jegyében történik: „Mindenkinek van a maga életmódja” – hirdetik, s ezt a gyakorlatot mindaddig elfogadják, amíg az nem sért másokat. A fiatalok az általános szabályokat már nem tekintik kötelezőnek, mindenekelőtt érvényesül az „Óvakodjunk mások megítélésétől!” elve.

Mi a helyzet a társadalmi erkölccsel? A legtöbb problémát azok a társadalmi jelenségek okozzák, amelyek nem csupán egy, hanem többféle etikai álláspontból ítéelhetők meg. Ilyenkor az egymástól eltérő erkölcsi értékeket, szabályokat elismerők között éles konfliktusok jönnek létre. Míg egyesekben mindaz, amit súlyos hibaként fognak fel – ilyen például az abortusz engedélyezése – méltatlankodást kelt, ami másokat felháborít, és az inkriminált bizonyossággal való nem kevésbé heves, antagonisztikus egyetértést vált ki. Ugyanez történhet abban esetben is, amikor egyesek bizonyos igazságtalanságokat elviselhetetlennek minősítenek, és mások még az igazságtalanság által elkövetett bűnöket is tolerálják, az emberi természettel próbálják magyarázni, az elkövetőket egyéni fogyatékosságaikkal érvelve védelmükbe veszik.

Mi a nyilvános iskola álláspontja mindezekkel kapcsolatban? Elsősorban valamennyi intézmény megegyezik abban, hogy a kialakult ellentmondásos, nemegyszer már-már anarchikus erkölcsi állapot nem felel meg a fiataloknak. Bennük, családi körülményeiktől függően, kiábrándulást okozhat, amely visszahúzóddásra vagy kollektív szorakozásokban való túlzott részvételre, esetleg, ami még rosszabb: a droghoz való menekülésre vezet. Egyeseknél a bizonyosság keresése a jellemző, ami legellentmondásosabb ügyek iránti szenvedélyes elkötelezettségben nyilvánul meg. Ez lehet a környezet védelméért, a harmadik világért való tevékenykedés, esetleg az ellenkezője: vallásos fanatizmus vagy nacionalizmus. Bármilyenek legyenek is a fiatalok helytelen attitűdjei, az iskola nem szökhet meg a mindenütt jelenlévő erkölcsi kérdések és ellentmondó attitűdök kezelése elől. Nem térhet ki előlük már csak azért sem, mert a *társadalom szellemi egysége* – amely elengedhetetlen, ha a közösségi életet, a minimális szociális békét szükségesnek tartjuk – mindig az iskolára tartozott. Vagy az iskola ma lemond az értékekről, az erkölcsi nevelésről, és magára hagyja a serdülőket ezen a ponton?

Miként tanúsíthatja az iskola érdektelenséget a társadalomnak azok iránt az etikai problémái iránt, amelyek aggasztanak és megosztanak? A nemzet túlélése vagy egyszerűbben: egy társadalom felépülése nem tud végbemenni egy olyan hely, intézmény és megfelelő időkeret nélkül, ahol kialakul és szétárad a közösség szellemi és érzelmi kötőanyaga. Régen a vallások és ideológiák töltötték be ezt a szerepet a zártság, az intolerancia és a konfliktusok létrejöttének a veszélyét is vállalva. Ma, a multikulturális társadalomban a vallásnak ez a funkciója egyre jobban háttérbe szorul, sőt némely vallás a szétválasztás és a rejtett vagy nyílt ellenségeskedés forrásaiá kezdett válni. A polgárháborúk kirobbanása az eladdig rájuk kényszerített nemzetközi ideológiával egyesített országokban, valamint a nemzeti és vallási különbségek kiéleződéséből fakadó háborúk jelzik egy ilyen

helyzet veszélyeit. Napjaink Franciaországában az iskola maradt az egyetlen intézmény, amely teret ad a különböző, nem egy esetben antagonisztikus kultúrák együttélésének. De az is már csak üres keret marad, készen a dezintegrációra, ha belőle az öt jellemző értékeknek el kell tűnniük. Ezért elengedhetetlen – amennyiben még van rá idő – elgondolkodni az iskola aktuális feltételeiről, feltérképezni a közös értékeket, és töprengeni az erkölcsi oktatás reneszánszáról. És erre annál inkább szükség van, mert Európa igyekszik magát mint egy kulturális entitást meghatározni.

Melyek a közös értékek, és mi az alapjuk?

Louis Legrand úgy gondolja, hogy a fenti kérdés megválaszolása nélkül nem valósítható meg az iskolai erkölcsi nevelés, oktatás megújítása. Nem lehet ugyanis egy egységes nevelési rendszerben megtervezni az értékek tanítását, amennyiben a közvélemény nem egységes az értékek tekintetében. Márpedig az értékfelfogások diverzitása tény a társadalomban, és jelen van az iskolában is azoknak a különbözősége által, akik iskolába járatják a gyerekeiket. A szükséges egységesítés csak anélkül kereshető, hogy tagadná a különbözőségeket. A minden gyermeket befogadó iskolában a demokráciával összefüggő első parancs a közvetített értékek alapjának feltárása. Lehetséges-e ez a keresés, és az értékeknek mely rendszerét lehet közösnek tekinteni? Az erre irányuló, lényegében filozofikus reflexiónak az a célja, hogy az iskolában ismét időszerűvé tegye az erkölccsel való foglalkozást.

A szerző aláhúzza, hogy nem kívánja a közoktatás egységes rendszerét elkülönült iskolákra szétbontani, amint azt napjainkban a liberálisok ajánlják. A lakosság összetételének és kultúrájának különbözőségeiből eredően mindenkéltől a nyilvános iskola (nálunk állami és önkormányzati – a Ford.) elé állított problémák megoldására van szükség. Ugyanis, ha minden iskola a maga sajátos, önnön értékeit terjesztené, az csak látszólag oldaná meg a problémát a három következő alapvető ok miatt:

– először: az egymásnak feszülő szellemi irányzatok összebékítése erkölcsi szükségesség, amennyiben el akarjuk kerülni az antagonista, az erőszak alkalmazására kész csoportok által létrehozott drámai változásokat,

– másodsor: a piaci viszonyok szerint működő „fogyasztói iskola” megvalósulásának szociológiai ténye arra mutat, hogy a nyilvános iskolák különbözősége következtében az iskola megválasztása nem kötelez a hivatalos ideológia elfogadására,

– harmadszor: a „fogyasztói iskola” uralma hivatalos rangra emeli a sokféleséget. Az individuális versengésre irányuló rejtett tanterv valójában azt a kemény magot alkotja, amely eltüntetni igyekszik az erkölcsoktatási törekvéseket.

Szükséges az iskola által mindenki számára közvetített erkölcs érvényes alapjának a keresése, ha valamilyen intézményes formában bármiféle erőszak és indoktrináció nélkül fenn akarjuk tartani a társadalom egységét. Természetesen már ez is értékválasztást jelent. Vizsgáljuk meg közelebbről, hogy *történetileg milyen megoldásokat találtak a közvetített erkölcs megalapozására.*

A történelem legklasszikusabb megoldása – és ma is az a népek nagy többsége számára – az erkölcsi értékeknek valamely *vallási kinyilatkoztatáshoz* kötése. A „köttablák” szent szövegei tartalmazzák az életnek azon szabályait, amelyeknek mindenkinek engedelmeskednie kell, különben a másvilágon örök szenvedés vár rá. Az országos törvényeknek fel kell eleveníteniük ezeket szabályokat, és meg

kell tartatniuk azokat a közvélemény és a törvényes büntetés eszközeivel. Az oktatásnak pedig az a lényegi funkciója, hogy megismertesse, elterjessze és elfogadtassa e szabályokat. A vallásból származtatott erkölcsi törvénynek ez a radikális koncepciója még ma is irányítja a legtöbb civilizációnak a törvényhozását és mindennapi életét. A mi nyugati világunk kivételét jelent: a felvilágosodás, az etnológia és a szociológia kritikája fokozatosan felbontotta a „kötéltáblákat”, régebben elfogadott erkölcsi szabályok relativizálódtak.

A szociológia – elsősorban Comte és a pozitivisták – megkísérelték az értékek történeti és területi sokféleségének a rendezését az emberi fejlődés diakronikus perspektívájában. Az erkölcsi törvények ebben a távlatban egy, a közösség túlélése szempontjából szükséges *társadalmi szabályozás* kifejezői, amely szabályozás következképpen függ e társadalom sajátos életének adott sajátosságaitól. Ez az oka annak, hogy az erkölcs intellektuális aspektust ölt. Durkheim híres formulája szerint: „Az erkölcs tanítása nem annak prédikálását, emlékezetbe vésését, hanem csak a magyarázását jelenti.”

A marxista kritika is hozzájárult az erkölcsi értékek szakrális jellegének lerombolásához. Hirdette, hogy a vallás a „nép ópiuma”, amely a fennálló társadalmi igazságtalanságokba való belenyugvást szolgálta, a tökéletes társadalmi rend fennállását támogatta, igazolta a kizsákmányolást. A proletár nevelésnek mindezekelőtt demisztifikációnak és társadalmi kritikának kellett tehát lennie.

Ezeknek a kritikáknak az együttese Franciaországban a tudomány ismereketeknek és velük együtt az iskolai erkölcsi nevelés alapjainak az átértékelésére vezetett. A tudomány két szempontból is az értékek hordozójának tekinthető. Először is szembeszáll a primitív, értelmetlen hiedelmekkel, módszere pedig alkalmas arra, hogy megalapozza az univerzális értékeket az igazság keresésével. Másodsorban képes olyan megcáfolhatatlan ismeretek összegyűjtésére, amelyek a társadalmi szabályokat a társadalmi működés eszközeiként magyarázzák. Napjainkra a tudomány fejlődése – főként a biológia és a környezeti ismeretek – de az erkölcs területén is a *határokat* mutatja meg.

A fejlett tudomány inkább követeli, mintsem megalapozza egy etika kidolgozását. Akkor tudja megmondani, hogy mit kell tennünk, amikor már megválasztottuk, hogy mit fogunk tenni. Azt azonban, hogy ez az első választás mi legyen, sohasem képes a tudomány megmondani. Abban tanácsot csakis az *erkölcsi lelkiismeret* adhat. Eljutunk tehát az erkölcsi értékek alapjának keresésére során az örök igazságoktól a szociológiai kritikán keresztül a kritikai racionalizmushoz, amely alkalmasnak tűnik az erkölcs oktatásának és annak meghatározására.: hogy milyen legyen annak az intézménynek a státútuma, amelynek feladata az erkölcsoktatás megvalósítása.

Az intézmény és státútuma

Az intézményről szólva *Louis Legrand* a nyilvános iskoláról beszél, de ki fog tűnni, hogy az általa elmondottak más iskolákra és nem csak a francia iskolákra vonatkoznak. Az ő véleménye szerint – túl a kikerülhetetlen és szükséges különbözőségeken – eljött egy közös európai *iskolastátútum* felvázolásának az ideje. A működés sajátos feltételeit azonban minden egyes esetben számításba kell venni, de az általános elvek tértől és időtől függetlenül érvényesek.

Annak, hogy az erkölcs alapjának az erkölcsi lelkiismeretet tekintjük, döntő következményei vannak az iskolára vonatkozóan. Ezek közül az a legfontosabb,

hogy az *erkölcsei oktatás alapvető célja az erkölcsei lelkiismeret formálása* lesz. Ez azt jelenti, hogy többé nem a szabályoknak való engedelmeskedés a cél, hanem az ítélés szabadsága és a cselekvés felelőssége, amely vagy elvezet, vagy nem a környezet által kiválasztott szabályoknak való engedelmeskedésre. Ezt az óhajtott helyzetet már a racionalisták is ismerték egy olyan korban, amikor kézenfekvő volt az egyetértés az értékekben és az általánosan elfogadott erkölcsei szabályokban. Napjainkban a lényeg a társadalmunk által meghirdetett, valamint az azoktól eltérő álláspontok ismerete és a törekvés megértésükre, valamint a kommunikáció megindítása az erkölcsei lelkiismeret univerzális követeléseinek a keresésére.

Az erkölcsei lelkiismeret formálása megköveteli a francia *laikus iskola státútumának* a megismerését is. A laicitást ennek az iskolának a megalapítói két egymást kiegészítő elv szerint értelmezték. Az első a francia forradalom által szétszaggatott rendi társadalom egyesítése volt. Ez megkövetelte a laikus iskolától – amely a nemzeti közösség túlélése érdekében – valamennyi gyerek bevonását a nyilvános iskolai oktatásba, és mindannak a száműzését – így a vallást is – száműzze onnan, ami megoszt. Másodikként ez a politikai követelés egy közös pozitív tartalmat vitt be az iskola kiüresedett ideológiai terébe: a laicizmus pozitív szellemét, amely a tudomány hozadéka volt az iskola számára. A laicizmus a tudomány objektív igazságaival a nemzet szellemi egységének megteremtéséhez szükséges új ideológiát jelentette az iskolának. Ha a laikus iskola alapvető feladata az erkölcsei lelkiismeret formálása, akkor az állandó békés konfrontáció helyének, a *kommunikáció színterének* kell lennie. Olyan színtérnek, amely az egységes iskolában összegyűjti a legkülönbözőbb társadalmi osztályokból érkező, sajátos kultúrájú gyerekeket és serdülőket, hogy kifejezzék önmagukat, megismerjék egymást, és pozitív dialógust folytassanak. Ez nem könnyű, hiszen a jelenlegi tendencia mind a társadalomban, mind az iskolában a szegregáció, az etnikai és vallási elkülönülés. Ma egy teljességgel a teljesítményre orientált társadalom nyomása érvényesül, amely az „iskola fogyasztóit” hozza létre. Az individualizmus diadalmaskodik, és az erkölcsei lelkiismeret alakítása nem a legfontosabb célja az iskolának.

Tanítható-e az erkölcs?

Már kultúránk bölcsőjében, a hellasi ligetekben sétálva tanító legnagyobb görög gondolkodókat foglalkoztatta a kérdés: tanítható-e az erkölcs? S azóta századokon keresztül kérdezték a pedagógusok és filozófusok, az etika szakemberei csakúgy, mint a politikusok és szülők, hogy milyen alapon, hol, mikor, ki és milyen módon tanítsa – ha egyáltalában lehet az erkölcsöt „tanítani”, e fogalom szűk pedagógiai értelmében.

Görög bölcsék a kérdésről

Hugues Puel utal arra, hogy *Platón* híres dialógusában *Szokratész* és *Protagorasz* témája volt a fenti kérdés. A szofista eszmét képviselő *Protagorasz* szerint „mindennek mércéje az ember”. Az ő modernizmusa evidens: nincs objektív igazság, az értékek és a célok kérdése az ember életében a kételkedés tárgya marad. Vele szemben *Szokratész* bevezeti a társadalmi és a politikai életbe a szuverén értelmet, amely garantálja a kapcsolatot az egyén cselekvése és a közjó között. Az értelemnek kell a cselekvést a jó felé orientálnia. Az erkölcsei cselekvés mindenkéltől a tudástól függ: az erkölcs tanítható.

Arisztotelész nem fogadja el egyik említett elődjének az álláspontját sem. *Protagorasztól* eltérően ő jobban bízik az értelemben, de azt javasolja, hogy különböztessük meg a racionális szellem következő három funkcióját: a teoretikusát, amely az ismerethez vezet, a gyakorlatit, amely a cselekvéshez vezet, és a kreatív funkciót, amelynek a cselekvés eszközeként van szerepe. *Szokratésszal* szemben pedig azt állítja, hogy mivel az erkölcs nem egy tudomány, ezért nem is tanítható úgy, mint az elméleti ismeretek.

Tanítani az erkölcsöt, ma?

Századunk utolsó évtizedeinek erkölcsi krízisei olyan zűrzavart okoztak a pedagógusokban – állapítja meg *Xavier Thévenot* –, hogy végül azt kérdezték, vajon az erkölcsi nevelés igénye nem csak a múltba tekintő felnőttek vágya-e, akik újra akarnák alkotni az erkölcsi értékek skáláját, amely jól-rosszul, de mégis strukturalta a világ etikai arculatát. Két probléma merült fel a pedagógusokban: Kívánatos-e és egyáltalában lehetséges-e ilyen tartalmú nevelés? S ha tanítani kell az erkölcsöt, kinek a feladata ez az egyre urbanizálódó, médiák befolyásolta a pluralista világban?

A társadalmi erkölcs bélyege

Thévenot szerint a kiindulási pontunk ez lehet: semmi sem szökhet meg az erkölcs elől, *nincs erkölcsi semlegesség*. A csecsemő nem egy kaotikus világba, hanem a nyelv, a szülői kapcsolatok, szélesebben: egy kultúra által strukturált világba születik bele. Akár akarjuk, akár nem, világrajöttét már megelőzi egy kialakult, meghatározott etikai mező.

Mindenekelőtt a *nyelvi környezet hat reá*. Már születése előtt beszéltek őrá, majd nevet adtak neki, amely arra készíteti, hogy felismerje önmagát mások között. Főként első éveiben arra ösztökéli, hogy állandó kapcsolatot hozzon létre a valóságra vonatkozó intim, valamint szociális tapasztalata és a nyelv kezelése között, s a nyelv lassanként bevonja őt a megkülönböztetés általa létrehozott hálózába. „Az, hogy egy individuum személyes identitásában mi az, ami egyetemes, mindenekelőtt a nyelvi identitás” vagy: „a nyelv nem lehet erkölcsileg semleges.” (*J. M. Ferry: Les puissances de l'expérience. Cerf, 1991. 9. o.*) Ha azt ajánljuk a gyerekeknek, hogy használja az „ő”-t a személy megnevezése nélkül, hogy egy személyes partnert illessen a „te” szócskával, az „én”-t pedig alkalmazza a cselekvés alanyának megnevezésére, s ha átéli, hogy a „mi” névmás az érdekközösségről vall a cselekvésben, máris strukturál, még akkor is, ha ez a világ etikai megközelítésének csupán elnagyolt módja. Így adott az a gondolat, hogy nem lehet nem törődni a személyközi viszonyokban két személynek (a „te”nek, amely az „én” is lehet), valamint a személyes alanynak és a személytelen tárgynak (az „én”, szemben a személytelen „ő”-vel) a megkülönböztetésével. Megnyílik tehát ezzel az erkölcsi formálódás szempontjából az a nagy jelentőségű lehetőség arra, hogy a kisgyerek lépésről lépésre jobban megértse az emberi felelősség sokféleségét és a lét különböző tartományjaiban az erkölcs differenciált megállapításait.

A nyelv helyes kezelésének megtanulása az erkölcsi nevelés egyik alapvető és gyakran a legkevésbé tekintetbe vett aktusa. A nyelvi kommunikáció segítséget jelent a gyerek számára az *identitás és a másság* artikulálására. Márpedig ez a megkülönböztetés az erkölcsi élet centrumát képezi, hiszen erkölcsösen élni az

egyén számára azt jelenti, hogy álaveti magát a másság mindegyre megújuló fogadásának – megőrizve önnön identitását saját folyamatosságának érzése és önbecsülésének megtartása alapján. Beszélni tehát annyit jelent, mint egyidejűleg kapcsolódni és elkülönülni.

A társadalmi éthosztól az egyedi erkölcshez

Attól kezdve, hogy a gyerek növekszik a családi körben, máris részesül erkölcsi nevelésben, még ha nem is kimondott erkölcsi oktatásban. Az „erkölcsi leckék” mindig jelen vannak, mert a család, ha gyakran nincs is tudatában ennek, közvetít egy erkölcsöt a társadalomban élő környezeti éthosz nyomására, még ha az kevésbé átgondolt is. Minden társadalomban él ugyanis egy tényleges éthosz, amelyre jellemző, hogy „nyilvánvaló igazságoknak, mítoszoknak, szimbólumoknak, értékeknek és gyakorlatnak” az összessége (P., Bourdieu: *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Droz, Genève, 1972. 178-179. o.). Az örökségnek, tradíciónak és a szociális környezetnek ez a *konglomerátuma*, hordozza és szabályozza az egyén, valamint a társadalom életét.

A családnak lehetősége van arra, hogy ne legyen teljesen passzív a környezetnek ezen éthosza iránt. Tudomásul veheti kényszerét, kritizálhatja tartalmát, válogathat belőle attól függően, hogy mi az, ami véleménye szerint méltó az elfogadásra, és mi az, amit vissza kell utasítania. Más szóval: a család munkálja az átmenetet a társadalmi éthosztól az *egyedi erkölcshez*, amely többé már nem egy konglomerátum. A mítoszok, elbeszélések, az individuális és intézményes minták, a rituális gyakorlat, a tiltások és szabályok *átgondolt rendszere*. Minél lelkiismeretesebben és átgondoltabban vezetik az átmenetet az éthosz és az erkölcs között, annál inkább válik a gyerek etikával történő átítatásából erkölcsi nevelés. Ez a már jelen lévő, a családot és a gyereket körülvevő, uralkodó intézményes etikából eredő erkölcsi késztetések közvetítését jelenti az egészséges gyakorlati észnek abból a célból, hogy az átrostálja őket.

Az explicit erkölcsi nevelés szükségessége

Látható, hogy nincs erkölcsi semlegesség. Az erkölcsi befolyásolás már sokkal előbb megnyilvánul, mintsem valamely erkölcsi fórum megkezdene az erkölcsiség formálását. De mi ad alkalmat, mi jelent kihívást az explicit módon végzett erkölcsi nevelésre, és miért van reá szükség?

Alkalmat a *mátság sokkja* jelent. Három ilyen sokktípus jelentkezik, amelyek esetében felmerülnek a kanti kérdések. Az elsőt az *életmódbeli mátság* váltja ki, az éthosznak és az erkölcsöknek a *pluralizmusa*, amely kérdéssé teszi valamely egyén vagy csoport számára önmaga erkölcsét. Ebből az egyénben bizonyos nyugtalanság, sőt mi több, aggodalom születik, amely ilyen megkerülhetetlen kérdésekre vezet: „Kinek van igaza? A normák mely együttese a humanitábbb?” A második sokk az *időnek a mátságából* ered. Ilyen gondolatok merülnek fel az egyénben: „Az erkölcs változik; már nem is létezik az erkölcs...” Végül a harmadik, a legátütőbb erejű sokk, amely előbb vagy utóbb biztosan eléri az egyént: a *rossz*. Ez már magát az erkölcsi élet értelmét teszi kérdéssé, a hitet az ésszerű együttélésben. Tüstént megjelenik tehát az etika döntő kérdése: „Igen vagy nem érdemes-e élni? Igen vagy nem ésszerű-e bízni valakiben, reménykedni, szeretni?” Az ilyen megrázkódtatásokból ered az erkölcsi nevelés *szükségessége*.

Kinek a kötelessége az erkölcsi nevelés?

A válasz magától adódik a kérdésre: *mindenké*. Amennyiben ugyanis az erkölcsi nevelés elsősorban a család, az iskola, valamint az intézmények és a médiák részéről sokféle formában megjelenő nyelvi kommunikáción keresztül itatja át az egyént az őt övező környezetének az éthoszával, s ha ennek az a tartalma, hogy segítse a gyereket, a fiatalt abban, hogy tisztázza viszonyát ahhoz, ami benne ennek nyomán kialakult, akkor úgy értelmezhető, hogy a család minden tagja, az iskolai nevelés valamennyi szereplője és minden állampolgár részesül ennek a nevelésnek a felelősségéből.

Világos, hogy nem valamennyi felsorolt személynek azonos a felelőssége. Főként az erkölcsi nevelés tartalmának és módjának kell nagyon különbözőnek lennie aszerint, hogy milyen életkorúakra irányul, hogy helyileg hol bontakozik ki, s hogy adott pillanatban közvetlenül melyik fórumnak a felelőssége. Az egész kicsiknek az erkölcsi nevelése például elsősorban egészséges *játékot* kíván a szülőkkel, akiknek – *Winnicott* kifejezésével élve – „teljesen jóknak” kell lenniük, azaz a kicsinek olyan kielégülést kell okozniuk, hogy apránként nyitótá teszi őt a „te”-nek az elismerésére. Érettebb serdülőknél azonban az iskolában a tanároknak nagymértékben az ész *racionális* erőforrásaira kell hivatkozniuk, hogy a fiatalok felfogják ennek vagy annak az erkölcsi követelménynek a legitimitását. A példák már jelzik, hogy mindenkinek, aki erkölcsi nevelést végez, folyamatosan, kreatívan meg kell újítania teljes nevelési eljárás- és eszközrendszerét.

Társadalmaink karakterisztikus vonása, az éthosz és az *erkölcs pluralizmusa*, megnehezíti a nevelési feladatok megoldását. Ez bizonyára pozitív hatást gyakorol olyan mértékben, amilyenben arra kötelezi az egyént, hogy konfrontáljon a másik egyénnel, szembesüljön annak az övétől esetleg eltérő véleményével, és ennek következtében gondolkodjon el az erkölcsön. Ha azonban egyidejűleg nem terelődik ez a szembesülés a megfelelő mederbe, fennáll az a kockázat, hogy a fiatalban egy töredezett, szétszabdalt etikai szemlélet, akár teljes relativizmus alakuljon ki, amely helyet adhat meg nem engedhető, „rossz toleranciának”, és egyik gyakori következményének: a szélsőséges állásfoglalásnak, akár még a fasizmus megjelenésének. Ezért a nemzet valamennyi nevelési fórumának keresnie kell az értékhierarchia kérdésének a megoldását, valamint fel kell fednie mindazt, amit egy társadalom „nem tolerálhatónak” kell deklarálnon. A Nyugat országaiban – szerencsére – a sokféle etikai bizottság tevékenysége nem vezet az állampolgárban etikai passzivitásra. Hiszen végül is az ő feladata, hogy szünet nélkül törekedjen az etikai átitatottságot, minden kétértelműségével együtt olyan erkölcsi neveléssé formálni, amely a humanizmust fejleszti az egyénben. De ezt nem végezheti magányosan, pusztán lelkiismeretére támaszkodva, ami azzal a kockázattal járna, hogy univerzális erkölcsi követelménynek tűnnék a fiatal számára az, ami partikuláris, egyedi/egyéni állásfoglalás.

Az erkölcsi nevelés folyamatában a filozófusok emiatt helyezik újabban a hangsúlyt a *jól vezetett vitára*, amely egyfelől megvilágíthatja az értékek újraeledésével szemben álló elidegenedést, másfelől elvezethet a normák hierarchiájára vonatkozó konszenzus minimumához. Minél direkterbb valamely intézménynek, így az iskolának a megbízatása az erkölcsi nevelésre, annál inkább kell tagjait vitára invitálnia. Így a tanulók elkerülhetik azt az érzést, hogy töredékes vagy tisztán önkényes erkölcsi követelmények előtt állanak, és jobban megérthetik, hogy az erkölcs tisztelőtlen tartása nem jelent a valóságtól elszakadt utópiák kezelésébe

való bezárkózást, hanem lépésről lépésre olyan kompromisszumoknak a kimunkálását, amelyek minden individuum számára lehetővé teszi, hogy jobban teljesítse „emberi szakmáját”.

Cahiers Binet, 1993. 3-4. sz. No 636-637

Válogatta, fordította és szerkesztette: *Majzik Lászlóné*

KÖNYVAJÁNLAT

Hamarosan megjelenik a Magyar Pedagógiai Társaság és a PRO Educatione gentis Hungariae Alapítvány közreműködésével az OKKER Oktatási Iroda kiadványaként:

A nevelésügy távlati fejlesztéséről

A VI. Nevelésügyi Kongresszus

című összefoglaló gyűjtemény

A régen várt kiadvány kísérletet tesz arra, hogy bemutassa a legfontosabb előadásokon, referátumokon, hozzászólásokon keresztül az egész magyar oktatásügyet megmozgató tanácskozást. Méltán számítunk a résztvevők, a kutatók, a könyvtárak, az iskolák érdeklődésére, várjuk a pedagógusok és a főiskolai hallgatók megrendelését.

A mintegy 300 oldalas összefoglaló ára 600 Ft. A kiadvány megrendelhető az OKKER Oktatási Irodánál (1067 Budapest, Csengery u. 68. Tel: 132-4587, 132-4588).

Oppelt Józsefné

Drogfüggőség – a francia prevenciós modell*

A drog ellen küzdve, remélve, hogy a problémát teljesen megszüntethetjük, nem találhatunk egyedülálló és üdvözítő választ és megoldásmódot. Az egyetlen lehetséges attitűd a „bármit is teszünk” attitűd: a drogok mindig létezni fognak, bármit is teszünk, s kiváltani a függőséget nem csak a drogok teljes megemmisítésével lehet. Csak ilyen nézőpont segíthet megtalálnunk a megfelelő gondolkodásmódot és a szükséges akciókat.

A drogfüggőség, a drogproblémák terjedése valós veszély az európai társadalmak számára, mely egyszerre jelent egészségügyi, gazdasági-szociális és etikai kihívást. Kezelésükre szinte mindenütt különböző elveket és módszereket dolgoztak ki, s ültettek át a gyakorlatba.

A francia megelőzési és védelmi szisztéma a 70-es évek elején alapozódott meg.

Bár a drogprobléma mindenkit érinthet, a függő személyek kezelése, a családtagjaikkal, rokonaikkal együttműködő megelőzés és a védelem nem lehet bárki feladata, e tevékenység szakértelmet, hozzáértést igényel. Ezért a franciák specializált drogambulanciákat alapítottak, s kiépítették együttműködési hálózatukat is. Általuk vált lehetővé sajátos eljárásmodok kidolgozása, a társadalmi integráció elősegítése és végül, de nem utolsósorban a túl általános, céltalan problémakörök kizárása.

A tágan értelmezett prevenció különböző részterületeket fog át a társadalmi egészségneveléstől egészen az erőszak elleni harcig terjedően. A prevenciós akcióterveket nem lehet pár szóban összegezni. Bármilyen témájúak és formájúak is, a társadalom minden színterére kiterjednek, a család szintjétől a település szintjéig, a baráti körtől az iskolai és egyéb közösségekig. Valódi hatékonyságuk alapja az, hogy figyelembe veszik a realitást és az „itt és most” szituációját a szociális munkások erőforrásainak, tapasztalatainak felhasználásával kívánják megoldani.

A bajban levő fiatalok problémáikat korai tünetcsoportok megjelenésével üzenik meg környezetüknek: magatartási és alvászavarok, iskolakerülés és esetenkénti toxikózis jellemezheti őket. Ha ezeket a tüneteket a felnőttek figyelmen kívül hagyják, súlyosabb jelenségek következnek, mint például a fiatalkori bűnözés, öngyilkossági kísérlet, rendszeres droghasználat. Ezek a szímtómák azt is jelzik, hogy a tinédzser mély lelki válságban van. Ilyen helyzetben sok fiatal egyetlen kommunikációs lehetőségnek a felnőttek és a társadalom kijátszását tartja.

Válságuk oka többnyire érzelmi és társaskapcsolati, összefüggésben a céltalansággal, az érzelmi indifferenciákkal és a kommunikáció hiányával.

Orvosok, pszichológusok a megmondható, hogy a problémák mögött hány esetben húzódik meg funkciózavar, különösen a család funkciózavara, a szülő-gyerekek kapcsolat működéséptelensége. Ez azért is sajnálatos, mert a család a prevenció legtermészetesebb és legideálisabb színtere lehetne.

* Az öszegzés a Drog és politika elnevezésű, 1993-ban megrendezett konferenciát követően, Pascale Crosnier előadása és a francia kollégákkal folytatott konzultáció alapján készült.

Gyermekeink társas kapcsolatainak alakulását tekintve a család az elsődleges felelősségi körben helyezkedik el. Nevelési környezetként implicit hatása igen erős: szülői, egyéni példánk erősebb minta, mint szavaink, közléseink.

A helyzetet vizsgálva nyilvánvaló, hogy sok hátrányos, visszahúzó környezetben élő fiatal a negatív hatások ellenére kiegyensúlyozott, boldog felnőtté válik. Eppen ezért a hatékony megelőző politikák alapkérdése, hogy miért, mitől válik az egyik droghasználóvá, fiatalkori bűnözővé, mentálisan beteggé, s mitől tudja a másik kezelni ugyanezeket a hatásokat.

Jóllehet a kérdésre egyszerűen választ találhatunk, nagyon nehéz „válaszainkat” a gyakorlatban is alkalmazni.

A tapasztalatok szerint elsők között kerülhetnek ki a veszélyhelyzetből azok, akik tágabb családi, társas vagy nevelési környezetükben a szülők helyét átvállaló, őszinte felnőtt segítőtőre találnak.

Mivel az általános prevenció programok többnyire a felnőtt segítő közreműködésén alapszanak, napjaink jellemzője a 20-30 évvel ezelőtti természetes szociális segítő hálózat progresszív visszatelepítése. Ezen intézményhálózatok a szociális munkások, illetve a valóság talaján álló más segítő munkájá alapján szerveződnek meg. *A megelőzésnek a fiatal személyiségére és nem csupán a problémák tüneti kezelésére kell irányulnia.* Gyakorta csak a már központi tünetként megjelenő droghasználat készletti aggodalomra a felnőtteket (szülőket, tanárokat, helyi képviselőket stb.). A megelőzési politikának természetesen számolnia kell ezekkel a tünetekkel, hogy korlátozni tudja a droghasználatot, a fiatalok bűnözést és az öngyilkossági kísérleteket. Fontos azonban, hogy az akciók tervezésekor a fenti tüneteket a fiatalok *negatív stresszhatások megjelenéseként* értelmezzük.

A valódi megelőzésben mindig lokalitás van, figyelembe kell vennie a földrajzi, területi jellemzőket is. *Közmegelegedésre és közkfvánatra Franciaországban különböző akciók zajlanak a városi, társadalmi-gazdasági, kulturális, adminisztrációs és oktatási területeken, így például az iskolákban, a veszélyeztetett városokban, a külvárosokban, a vállalatoknál stb.* A „megszállási területek” előzetes kijelölése elősegíti, hogy figyelembe vétnessenek helyi sajátosságok és a fiatalok helyzetét befolyásoló körülmények. Egy helyszínen sikeres akciók azonban nem szükségszerűen sikeresek más helyszíneken. Közös érdek viszont a sikeres akciók összefüggéseinek az elemzése és más tapasztalati eredményekkel való összehasonlítása.

A prevenciónak segítenie kell a városi embereknek, hogy alakítani tudják saját környezetüket, s alkalmazkodni is tudjanak ahhoz. Ez elsősorban azoknak a szakembereknek a feladata, akik legelőször kerülnek kapcsolatba az ifjúsággal. Lényeges körületeként megvizsgálni minden egyes veszélyeztetett fiatalt abból a szempontból is, hogy milyen adottságokkal rendelkezik a szociális, az egészségügyi és a nevelési területeken. Lényeges az is, hogy milyen emberek foglalkoznak problémáikkal a rendőrségen, a bíróságokon, illetve az igazságügy más szintjein és az önkormányzatokban.

A személyközi kapcsolatrendszer azt jelenti, hogy létrejön egy olyan mediátori hálózat, amely *informál, meghallgat és orientál.* Olyan formális és informális csatornákat kell tehát kiépíteni, melyek lehetővé teszik a személyközi kapcsolatok működését. Ilyen típusú, akciókat generáló és indító hely Franciaországban már létezik, nemzeti, regionális, megyei és helyi önkormányzati szinten téve lehetővé a különböző partnerek találkozáját, eszmecseréjét.

A „drogmunkások” igen fontos szerepet játszanak ebben a prevenció modellben. Klinikai tapasztalataik alapján lebontják, illetve világossá teszik, hogy me-

lyek azok a jelenségek, amelyeket nehéz megértetni az iskolával, a kerülettel, a várossal.

A specializált drogambulanciák munkakapcsolataik, együttműködési akcióik révén összekapcsolják a kívülálló egyéneket és szervezeteket. Ahhoz, hogy az együttműködés létrejöhessen, *szükséges, hogy ugyanazt a nyelvet beszéljék* vagy legalább képesek legyenek a mások által beszélt nyelv (és gondolkodásmód) minimális megértésére. Ezt időnkénti tréningek segítségével lehet elsajátítani. A tréning segít abban, hogy másképp tekintsünk a problémahelyzetbe került fiatalra. Segít megérteni, hogy a tünetnél sokkal fontosabb a tünet mögött álló, a probléma súlyát viselő, az azzal küzdő személy.

A tréningek és a hálózati munka lehetőséget adnak a leendő felnőtt közvetítőnek arra, hogy idejekorán felismerje a tüneteket, elsőként figyeljen fel a problémás fiatalokra, meghallgassa és szükség esetén drogambulanciára irányítsa őket.

Segítő felnőtt lehet bárki, aki alkalmas e feladatra a háziasszonytól a családi orvoson, a tanáron és a különböző szervezeteken át a hivatásos pártfogóig. A felnőtt segítők képzési tapasztalatai a tinédzserek felvilágosításával együtt azt is jelzik, hogy a félelem nem igazán jó információhordozó, így a félelemkeltés sem lehet hatékony megelőzési mód.

A legtöbb tizenéves tudja, hogy a drogok veszélyesek. De pusztán attól, hogy ezt az alapigazságot sokszor elismételjük, nem lesznek tudatában a veszélynek. Ellenkezőleg, a gyenge személyiségek lelki krízisbe kerülve a veszély vállalásától méginkább vonzódnak képzelhetik magukat.

Hasznosabb, ha meghalljuk, meghallgatjuk, amit mondanak, vagy megkérdézzük a drogokkal, drogproblémákkal kapcsolatos véleményüket, ahelyett, hogy olyan üzeneteket *címzünk és küldünk nekik, melyeket meg sem hallanak*, nem fogadnak. Ugyanígy, ha azt a nyelvet használjuk, mely a drogra mint káros anyagra koncentrálna, ahelyett, hogy a drogfüggőségre mint magatartásra koncentrálna, akkor elég kényelmesen elhithetjük magunkkal, hogy a veszély magában az anyagban rejlik, következésképpen a drogfüggő személyek függősége e személyektől független, külső tényező eredménye. Valójában a droghasználat többnyire rámutat a személyes és a társadalmi nehézségekre. A droghasználat nem más, mint adott személy kísérlete, hogy orvosolja egzisztenciális diszkomfortját.

A mód, ahogyan néhány kampányban kezelik a különböző drogeseteket (a mód, ahogyan bemutatják magát a drogot a tv-ben vagy az újságcikkekben), szembeesítheti a nem kezdeményező hallgatóságot a problémával, ugyanakkor fél megmutatni azok valódi, igazi gyökerét. A mindenkinek szóló prevenció akciók nem elemzik a kézenfekvő valóságot, nem veszik figyelembe a helyi szükségleteket, ezért kevésbé hatékonyak (lásd a nagyobb orvosi kampányokat). Alapvető jelentősége van a közelítésmódok sokszínűségének és a médianak, de bármelyiknek mindig alkalmazkodnia kell az adott valósághoz és tisztelnie kell a közös etikai és emberi értékeket.

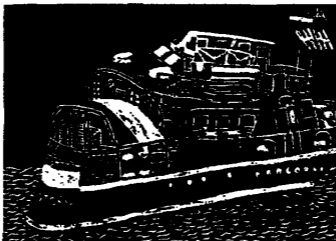
A valódi prevenció akció mindenkire számít és mindenkinek egyenlően érintettnek is kell lennie a dologban, hogy a probléma valódi jellegét foghassuk meg, és ne hanyagolódjanak el a különböző aspektusok. Az etikai felfogás az alap, mivel ez magába foglalja az emberi jogok és különbözőségek tiszteletét.

Végezetül szeretnék rámutatni arra a tényre, hogy magának a drognak a bemutatása kevésbé jelentős (ez nem jelenti azt, hogy nincs is rá szükség). A drog ellen küzdve, remélve, hogy a problémát teljesen megszüntethetjük, nem találhatunk egyedülálló és údvözítők választ és megoldásmódot. Az egyetlen lehetséges

attitűd a „bármit is teszünk” attitűd: a drogok mindig létezni fognak, bármit is teszünk, s kiváltani a függőséget nem csak a drogok teljes megsemmisítésével lehet. Csak ilyen nézőpont segíthet megtalálnunk a megfelelő gondolkodásmódot és a szükséges akciókat.

A drogprevenció legnagyobb akadálya a drog misztifikálása. Misztifikáljuk a drogot akkor, amikor elhiszük, hogy maga az anyag felelős a függőségért, ahelyett, hogy elhinnénk dr. *Olivensteinnek*, hogy *a drogfüggőség az ártalmatlan anyag, az adott személyiség, társadalom és kultúra találkozásának eredménye.*

A drogfüggőség többjelentésű téma, de a mód, ahogyan a média és a politikusok beszélnek róla és kezelik, elvezet bennünket a jelenség minden más aspektusának a tagadásához, illetve figyelmen kívül hagyásához. Éppen ezért a legjobb tanács, melyet azoknak a szülőknek adhatunk, akik nem tudják, mit tegyenek és kihez forduljanak a droggal kapcsolatban, az, hogy először is beszélgessenek és próbáljanak meg valódi kapcsolatot kialakítani és kommunikációt kezdeményezni gyermekeikkel.



Soós Edit 6. oszt.

MŰHELY

Perjés István

És ki tojta az iskolát?

– A helyi tanterv kalandozásai a Medvék Birodalmában –

Amikor Hilbert Kornél megkérdezte Medvét, hogy később majd mi is lesz belőle, az így válaszolt: „Én? Mi leszek? Természetesen költő és hadvezér! (Ha már nem lehetek bodzafa...)”

Medve Gáborhoz nem kell okvetlenül új iskola. Talán kell hozzá tanszerláda. Talán kell egy Trieszti Öböl. Néhány életbevágó pontatlanság.

Valami. Ami van.

Csak hogy az iskola illetlenül elszekrényrendesedett. S most hol keressem az elmedvéscedett iskolákat? Ugyan hol...

Lássunk talán egy akármilyen „alreált”. Varjúk, Merényik, Bébék és Medvék bandukolnak odabent a fényesre kopott értékeken. Talán így van ez jól. A közép-szürke gógós alreálok és a csillogóra suvickolt műintézetek ugyanott előszobáznak, és legvégül egyformán adagolnak ki alkatokat. Megpróbált alkatokat, melyeket később embereken megneszelve, boldog tapintattal szokás nevelést emlegetni.

Miben állna hát ez a titkos hasonlóság iskola és iskola között? Miért, hogy a Medvéknél minden iskola csak a „határon” marad? Vajon miféle iskolák nőhetnek a Medvék földjén?

Félek, hogy nagyon is ismerősek. Az iskolák ugyanis mindig a határon állnak. S most arról, hogyan jutottam idáig.

Miről hallgatnak a Medvék?

A kettős legitimáció elméletéről minden bizonnyal igen mélyen. Noha ezzel bíbelődik boldog-boldogtalan. Árnyékában gondtalan eléledgel a pad alatti és a pad feletti világ, imponáló olajozottsággal működnek az osztályajtó-effektus valóságos és kirakat mutatványai, és a hűvösebb magasságokból ezekre bólint rá nevezett szalonképes tanterviszabályozás-modell (helyi tanterv = társadalmi szükségletek és igények + kliensi¹ szükségletek és igények). Összealapálva az égi és földi vágyakat, akár véget is vethetnénk e zavaró kettősségnek, ha történetünk rendre nem épp itt fordulna rosszra. Mert a kitűnő szándékok nem törnek át a két világ közötti falon, melynek köveiben magát az iskolát tisztelhetjük. Ha netán hajlamosak is volnánk az iskolát egyfajta gyagya Márton-napi lúdnak tekinteni, akit hol egy kis innovációval, hol egy kis fejlesztéssel gondolunk folyton-folyvást tömni (mert még képes és felfordul), nos akkor alaposan melléfogunk. Mondjuk talán azt, hogy *ösbibb* lévén külső és belső használóinál, csak akkor és úgy veszi rá a feleket a

¹ A modell *Báthory Zoltán* szerzeménye. (Tanulók, iskolák – különbségek. Tankönyvkiadó, Bp., 1992.) A szerző időközben kiszerezett a „kliens” szóból. Elhagyulását akceptálva ezentúl a kifejezést – jelentésének teljes meghagyásával – „iskolásokra” cseréltem.

kiegészítésre, ha ez neki is megfelelő. Amennyiben nem ismerjük az iskola természetét, hiába a sok kiokoskodott jobbítás, a falak közönyös-némán nyelik el mindahányat. Ezzel persze nem azt akarnám mondani, hogy minden beavatkozás eleve reménytelen (máskülönben ez igaz), csupán, hogy nem haszontalan elbabrálni a kettős legitimáció iskolaelméletével.

Ennek hjával csak döngicsélés van és zümmögés. Olyan pedig – köztudomásúlag – nincsen, ugyebár.

Vizsgálódásunk kiindulásaképp az iskolát állítsuk a középpontba. Az ismert jelenségeket próbáljuk most „hátrárvást előre” szemlélni. Vegyük olybá, hogy ezeket az iskola nem annyira elszenvedi, sokkal inkább maga idézi elő. Az iskolák létállapotairól beszélve különböztessük meg az általános evolúciós fejlődést megjelenítő *szimbolikus iskolát*, és e fejlődési spirál különböző fázisaiban éppen tartózkodó *valóságos iskolákat*. Ez utóbbiak folyamatosan úton vannak a kettős legitimáció egymást váltó két állomása között. Egy adott időpillanatban az egyedi, valóságos iskolák e spirál különböző pontjain tartózkodnak. A társadalmi és iskolás érdekek – mint két ellentétes töltésű pólus – váltakozva követik egymást a fejlődési spirál „nyomvonalán”. A közöttük levő távolság arányosan növekszik a spirál átmérőjével. Maga a spirál egy kritikus határig tágulhat, ezt követően újra szűkülő pályát ír le. Ennek megfelelően a pólusok is egyre közelebb kerülnek egymáshoz. A szűkülő pálya szintén egy kritikus pontig tart, ahonnan a spirál újfent tágulni kezd. Az első kritikus határon a pólusok olyannyira megerősödnek és eltávolodnak egymástól, hogy az érdekegyeztetés ellehetetlenül. A második kritikus ponton viszont olyan közel kerülnek egymáshoz, hogy az iskola intézményének létjogosultságát kérdőjelezi meg. A szimbolikus iskola „vázat” az iskolarendszert alkotó valóságos iskolák „borítják be”, ezért úgy is fogalmazhatnánk, hogy a valóságos iskolarendszer egésze azonos annak szimbolikus párjával.

Ahhoz, hogy fogalmilag is megragadhassuk az iskola létállapotait, meg kell alkotnunk azok ideáit. A szimbolikus iskola ideájául a *Nemzeti alaptantervet*, a valóságos iskola ideájául a *helyi tantervet* választhatjuk. Úgy vélem, hogy az iskolák fejlődésébe a tantervi szabályozással tekinthetünk be. A rendszerfejlesztés ilyen értelemben a változások megismerését és a véletlenszerű események csökkentését jelentheti.

Legyen a valóságos iskola egy túlélésért küzdő szervezet, ami belesimulva a társadalmi együttélés bonyolult szövetébe, egy számára ideális egyensúlyállapot felé törekszik. Két támasza, egyben mozgatója (a külső társadalmi és a belső iskolás) érdekei közötti szorgalmas szaladgálásban telik ideje. Hol az egyik, hol a másik társaságában mutatkozva veszi pártfogás alá az éppen választottat, aki így komoly előnyre tehet szert a másikkal szemben. Ám győzelme végzetes bajba sodorná az iskolát, így az még idejében enged a távolabbi vonzásának. Kettejük konok vetélkedése élteti az iskolát, még akkor is, ha a gyakori társadalmi válságok és az iskolarendszer lánklelkű bajnokai sosem szűnnek meg belemasírozni e kettős kötődésű, finom életbe. A nyomukban elhulló iskolák sajnos azt jelzik nekünk, hogy rajonghatunk ugyan érdekekért, értékekért és az ezekre kapható iskoláért, ám létszámukat szaporítani csak a többiek rovására lehet. És később úgyis minden a visszájára fordul.

Kire ütött ez a gyerek?

Bizony, jó időbe telik, míg az iskolák szert tesznek az efféle komoly tapasztalatokra. Egy-egy új iskola „arculatán” hiába kutatjuk az ismerős vonásokat, csak egy nagy ibolyaszemű ártatlanság tekint vissza ránk. Szegény, ekkoriban még olyannyira reménykeltő, hogy már-már elcsábít a gondolát: végre egy tiszta, érdeklentes, emberközpontú intézmény. Sutba vágthatjuk a funkcionálisan kiszemelgetett realitásokat, mert íme, itt áll az együttélésre teremtett, igazi (eszményi) ember organikus fészke.

Hagyjuk most futni e bájos illúziót.

Mert mit is találunk hült helyén? Az evolúciós fejlődés két mozgatóját. Újdonsült iskolánk nem rest mihamarabb hozzálátni a ráruházott társadalmi feladatok végrehajtásához. Cserébe javítanak életfeltételein, amivel ő az iskolások „haszontalan” szükségleteit táplálja. Ezek viszont szépen kigömbölyödve, egyre több társadalmilag hasznos próbát hajlandók így kiállni.

E nyájasabb viszonynak hamarost véget vet az iskola terjeszkedése. Erősen kívánós természet lévén, mind falánkabban nyeli a társadalmi funkciókat. A fokozottabb megterhelés az iskolásokat is nagyobb falatokra bátorítja. Az élettér növekedése az iskolai intézményesülés egyre bonyolultabb szerveződéseiben és gazdagodó infrastruktúrájában is megtapasztalható. (Jól megy a bolt, na.)

Ami viszont egyfélél terjeszkedés, az másfélél távolodás is. A két pólust egyre messzebbre taszítja egymástól önnön növekvő erőtere. Mind több időt emészt fel egy-egy „funkcionális-organikus tranzakció” lebonyolítása, míg nem az elmeszesedett iskola megfeszített igyekezete ellenére sem képes további „egyeztetésre”. Minekutána több szuszot már nemigen bír kiszorítani az iskolásokból, nem marad más hátra, mint bizonyos funkciók feladása, új iskolák létrehozása, egyes szervezeti egységek önállóodása. Az így összehúzódott és a holtponton átbukott iskolában újraélednek a tranzakciók, tágulni kezd a fejlődési spirál – de a beköszöntött aranykor fátyola mögött már új válság készülődik.

Minden fordítva van, kedves Murphy

Kiábrándító vágyódásai teszik az iskolát olyan reménytelenül kiszámíthatóvá. Bármely oldalon álljunk is, az átmeneteknek okvetlenül részesei lehetünk, mivel az iskolák történetében és életében egymást váltják a *végrehajto* és az *alkoto* korszakok. Mentől erősebb a központosított nyomás, annál biztosabban épül ki az iskola belső védekezési mechanizmusa, s ha ennek belátására engedne a külső szorítás, iskolánk máris lelkesen dugja fejét a hám alá. Ne tévesszen meg bennünket, hogy ez „odaátról” *iskolafejlesztésnek* és *innovációnak* tűnik.

Az iskolafejlesztés egyfajta profi pedagógiai üzemejlesztés, amely az iskola egészét érintő koncepcionális terv alapján folyik. A fejlesztő nem viaskodik látomásokkal, csupán arra hagyatkozik, hogy az iskolai részegységek a nekik kijelölt feladatokat minél zavartalanabban lássák el. Az efféle vállalkozás számúzi ugyan a funkcionális zavarokat, a kedélyes lomposágot, ellenben érzékeny pontja a funkciók kijelölése. Márminthogy mit (kit) is akarjon ő gyártani itten. Túlontúl nem óhajt a célkijelölés ingoványába belesüppedni, mert ha sikerülne is egy társadalmilag elfogadott célra rátenyerelnie, menthetetlenül két rossz közül választhat: vagy minden hezitálás nélkül szervezi át az iskolát vagy számba veszi az iskolások érdekeit is. Az első esetben a cél nem veszíti el aktualitását a megvalósításig, de az

idő sürgette autokrata megoldások kikezdik az iskolások hajlandóságát: romlik a teljesítmény. A másik, lassúdat utat járva az iskolásokra szabott munkamenet veszt annyit lendületéből, hogy beéréséig maga a koncepció válik avítottá. Bárhogy is történjen, a fejlesztés nem éri el azt a célt, amire beindították.

A rendszerben felhalmozódott hibák javításai már az iskolai innováció hatáskörébe tartoznak. Az alapkoncepciót nem érintő belső újításokat kétféle szándék vezérelheti. Válaszul az előzőre vagy egy részfeladat hatékonyabb elvégzését tűzik ki célul (számítva arra, hogy ez maga után vonja majd az iskolások helyzetének javulását), vagy éppen az iskolások érdekeit kívánják felkarolni. (Közvetve nőhet a hatékonyság.)

Az első megoldás ugyan szaporább, de a terv egyre aprólékosabb megvalósítása magát a koncepciót betonozza be. A második esetben az iskolások érdekei gyűrnek maguk alá a koncepciót, s mire feláll egy többé-kevésbé ütőképes csapat, már rég lefűjták a játékot.

A dolog úgy állna tehát, hogy a kettős legitimáció törvénye alól az iskolán túl sem találunk kibúvót. A társadalmi érdekeket erősítő fejlesztés csak funkcionális eljárásokat használhat, ezek viszont szüvassá örölik a belső erőket. Szabad folyást engedve az iskolás érdekeknek viszont olyasféle organikus jellegű belső újítások kezdenek virágozni, melyek alatt felgyorsul a funkciózavarokból eredő szervezeti bomlás.

E tanulságos történetet zárjuk most azzal, hogy mentől konzekvensebben választunk a célokhoz illő eszközöket és eljárásokat, annál bizonyosabbak lehetünk abban, hogy éppenséggel azok ellenkezőit segítjük megvalósulni.

Miféle átok ül az iskolán?

Mielőtt a kettős érvényességű iskola története egy komoly kísértetjárásra kezdene emlékeztetni, tanácsosnak látszik biztosabb kapaszkodók után nyúlnunk. Vegyük most elő a tanterveket, az iskolák ideáit. Ezen ideákra mulhatatlanul szükségünk van, hogy általuk leírassuk egyrészt az egyedi, valóságos iskolákat, másrészt ezek viszonyát a szimbolikus iskolával. Minden jel szerint nem ez az egyedüli útja egy iskola megnevezésének, de igazi természetéhez bizonyosan csak ideája vezethet el bennünket. Innen nézvést a tantervek arra szolgálnak, hogy az adott iskola bizonyos kellemmel fejeződjék ki általuk. A tanterv a valóságban nem létező szimbolikus iskola és a valóságban nagyon is létező, mégis megragadhatatlan egyedi iskolák pedagógiai elvonatkoztatása. Egyféle társalgási nyelv, amellyel szót értünk az otthoni háziköntösben éppúgy, mint ünneplőben fesztíve, valahol a falakon túl. Ezen felül, persze, használható még számos kihegyezett céllal is: mondjuk az iskolák ellenőrzésére, a rendszer szabályozására, politikai csatajelenetek illusztrálására – s nem utolsósorban szakmai közéletünk komilfó kibélelésére. Az iskoláról ténylegesen szóló tanterv hiánya alattomos átokként telepedik az intézményre. Hogy ilyenkor valójában senki emberfia nem is gyanítja, mi történik a „fekete dobozban”, azt legbiztosabban a mániákus beavatkozások és kampányozások viharai sejtetik. Egy-egy jól szabott, konfekciós központi tanterv ideig-óráig képes elodázni, finomítani az elharapódzó értetlenséget, de egy napon mégis be kell vallani: minden másképp van itt, a Medvék Birodalmában.

A Nemzeti alaptanterv a világ talán leghaszontalanabb irománya. Sereggestül verdesnek fölötte a szakértők, időnként rátelepednek, melengetik, míg legvégül

kikecmereg alóluk egy csapzott szörnyűség, akire talán még a saját édes jó anyja sem ismerne rá.

És ez így van rendjén. Nélküle nincs semmi.

Akkor sikeredik a legvonzóbbra, ha az égvilágon semmire sem emlékeztet, nem nassolgat kedvenc iskolatípusai közül, és nem egyéb, mint a szimbolikus iskola evolúciós üzenete. Emelkedett csattanók helyett kéretik egyenletes unalom előlhömpölyögni belőle, hogy szövegében tökéletesen elvegyülhessenek az egyedi iskolák vonásai.

Törődjünk bele, hiába kotlottunk rajta, bizony nem mi tojtuk az iskolát.

A helyi tanterv² ezzel szemben kevésbé távolságtartó. Érezni rajta a semmi mással össze nem téveszthető iskolánk ódon zamatát. Az egyezségek, a vereségek és győzelmeik elillant pillanatait. A helyi tanterv iskolai életünk írásba foglalt stratégiája és taktikája. A társadalom előtt fejet hajtó funkcionális stratégia és az iskolások együttélésének taktikai gyűjteménye.

Helyi tanterv	Döntéstartalmak
Helyi taktika	Tanulói programok
	Tanári programok
	Tantárgyi programok
Helyi stratégia	Pedagógiai koncepció
	Iskolai értékelés
	Tankönyv, alapeszközök
	Tantárgyi rendszerek

Hajó, narancsszín vitorlákkal

Az iskola hajójának hollétét helyi tantervből szőtt vitorlája tudatja a vízen járókkal és a szárazföldiekkel. És hogy mit üzennek a „narancsszín vitorlák”? Mindenekelőtt azt, hogy hol tart éppen a funkcionális és organikus partok közötti úton. A központi-végrehajtó iskola országos típusú helyi tanterve, az átmenet iskolaállapotának regionális helyi tanterve avagy az autonóm-alkotó iskola tanterve idejekorán figyelmeztet a fedélzeten uralkodó állapotokra.

A Medvék az utolsó hajóra várnak.

Hogy miért húzódnak az első kettőtől? Mert azok tantervei nem ott készülnek, ahol használják őket, és ez számos elkerülendő félreértés forrása lehet. S mert hogy kiszámíthatatlanságuk folytán csak másodlagosan használhatók, az ilyen tantervű iskolákat mindig is jellemzi valamiféle megnevezhetetlen, ideges nyugtalanság, ami észrevétlen lapul meg az iskolai önismeret repedéseiben. E tanterveket és használóikat kölcsönösen rabul ejti az egymás irányában táplált bizalmatlanság. Mindkettő sötét ármányokat gyanít a másikban, s így a biztos győzelem reményében ölt magára vad harci díszeket. Innentől már csak a követelmények diktálhatnak ütemet:

² A helyi tanterv szerelmeseinek ajánlom kötetbe gyűjtött további hízogó szavainkat. (Polonkai Mária–Perjés István: A helyi tanterv készítésének alapjai I–II. Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet, Debrecen, 1993.)

Mérőeszközök	Taneszközök (tárgyi hordozók)	Megismerési stratégiák (alanyi hordozók)	Követelmények
--------------	----------------------------------	---	---------------

Ha iskolát és ideáját ezen egyetlen szál köti egymáshoz, kénytelenek olyan követelményrendszert kiagyalni, amely mérhető. Minél szigorúbb a tárgyi és alanyi hordozók közötti átmenet vizsgálata, annál mélyebbre merülnek alá a gályarabeffektusban. Az egynemű minősítéseket egyre nagyobb csapatokban követik a fájdalmasan gyengének és haszontalannak mutakozó gyerekek. A totális szabályozás számára ők „idegen testeknek” minősülnek, holott csupán arról van szó, hogy az iskola megismerő tevékenységrendszerében hiábavalóan bolyonganak, mert nem találnak rá azokra az üzenetekre, amelyeket vendégül láthatnának személyes megismerési stratégiáikban. Teljesítményük csökken, száműzetésük nem várat sokáig magára.

Ha ellenben a két hordozó bizalmasabb viszonyt épölhat egymással, aligha kétséges, hogy a mérőeszközök számára mindinkább megközelíthetelenebbekké válnak. A taneszközök és a megismerési stratégiák sokszínűsége a teljesítménymérés szempontjából olyasféle izgató káosz, amiben rendet kell teremteni. Amikor iskola és ideája kölcsönösen arra az elhatározásra jut, hogy átengedi a terepet a mérés technika kérlelhetetlen objektívításának, azzal a felek végképp elszakadnak egymástól. A funkcionálisan terjeszkedő mérés technika – nem tehet másképp – könyörtelen alaposággal oldja ki a tanterv és az iskola kötőanyagát: az önmagáért való létezés organikuságát. A rendteremtés így csúszik a káoszba, ami az iskolát és tantervét átlendíti a fejlődés újabb állomására, a Medvéknek kedvesebb vidékek felé.




Az iskola további útját egy saját gyártmányú ideával jelöli ki. Az *iskolai típusú helyi tanterv* stratégiája funkcionálisan elrendezett döntések sorozatából épül fel. Az iskolán túliak számára is fogyasztható szöveg egyben a falakon belüli egyezségek „kódifikációja”. De az igazi játék még csak ezután következik. Hármasszereposztásban: tanárok, tanulók és tananyagok kötnek időszakos szövetségeket, kínosan ügyelve, nehogy a hármójuk közötti erőegyensúly felboruljon. A szövetségek választásokat, döntéseket kívánnak, és *tanári, tanulói, tantárgyi programokban* lépnek színre. Közös vonásuk, hogy működhetnek *optimális vagy kooperatív* szabályok szerint is.

A tanár maga dönti el, hogy saját tanítási gyakorlatához (optimális) vagy a tanulók, illetve a tantárgy sajátosságaihoz (kooperatív) igazodjék-e inkább.

A tanuló is maga kényszerül határozni arról, hogy saját tanulási szokásainak hódol, vagy a tanár, a tantárgy „tanítására” hangolódik rá.

A tantárgyi programok, ha rejtetten is, de magukon viselik létrehozójuk kézjegyét: készülhetnek a tanároknak, a tanulóknak vagy alkalmasint ahhoz a nagyobb gondolatrendszerhez is igazodhatnak, amelyből kiválasztattak.

A lehetséges szövetségek bemutatásától eltékvintve, annyit bizonyosan mondhatunk, hogy az optimális választások gyarapodásával az iskola kibillen vágyott egyensúlyából, s ezzel kezdetét veszi egy korábbról már ismerős fejlődési szakasz. E folyamatot különös módon az egyensúly megteremtésének közös célja indítja el. A résztvevők igrkekeznek ugyanis megfelelni egymás programjának, s ezzel egyenlő számú elfogadási pontot gyűjtenek. A *körkörös* választásokat megbontó *kölcsönös* választások révén egyes résztvevők esélyesebbek lesznek *optimális* helyzetbe kerülve a maguk javára fordítani a pedagógiai folyamatokat. Vegyünk például egy „sikeres” pedagógust!

Elfogadási pontok	Tanári program	Tanulói program	Tantárgyi program	Elfogadási típus
	●	●	●	körkörös
	●●	●		kölcsönös
	●●●			optimális

Az egyensúly felborulásának híre megy az iskolán túlra is, s ami idebent tantárgyi, tanári vagy tanulói taktikai győzelemnek tűnt föl, azt „odakint” már az iskola *oktatási, nevelési* vagy *gyermekközpontú* sajátosságaként könyvelik el.

Így kapnak megkülönböztető neveket az iskolák, s kalandoznak tovább a szimbolikus iskola végtelenbe vesző vizein...

Hol vannak hát akkor az elmedvésedett iskolák?

Nincsenek messzire, ha elmegyünk értük a határokig.

Mindig csak a határig. És sohasem tovább.

„Medve azt mondta: Kártyavár. Amit ő csinál, és az is, amit én csinállok: kártyavár. Kell rakni, rakni, egyre följebb. Van egy határ. Egy adott magasságnál feljebb aztán nem lehet, leomlik.

Nem tudod előre megmondani, hogy hol, milyen magasságban van ez a határ. Baj. Ha tudnád, megállhatnál az építkezéseddel idejében épp, mielőtt összedől az egész. Ámde nem állhatsz meg vele. Akár jól csinálod, rosszul, raknod kell tovább a kártyavárat. Sajnos, biztos, hogy össze fog dőlni – (veled együtt) de amíg össze nem dől (s amíg ott vagy), mást, szebbet vagy jobbat, úgysem tudsz csinálni.”

(Ottlik Géza)

KRITIKA-FIGYELŐ

Hit(él)es tudósítás *Vekerdy Tamás* *Álmok és lidércek* című könyvéről

Nem igazán szociográfia, de még szociálpszichográfia sem. Nem pontos térkép, nem akkurátus leírás. Ugyan sok mindent meg lehet tudni belőle a hazai pedagógiáról és iskolaügyről, iskoláról, *Steinerről* és a *Waldorf*-iskoláról, mégsem afféle reference-book. Tudniillik nem akar tárgyilagos lenni, összegezni és igazságot osztani. „Merőben szubjektív színezetű beszámoló lesz”, ígéri *Vekerdy*, és be is tartja. Mégis történet kereredik ki belőle, egy rögeszme története, amely így, „szubjektív színezetben” legalább annyira hiteles lesz, mint a jeles szociográfiasorozat bármelyik tagja, vagyis Magyarország felfedezése.

Vekerdy nem feltalálója, vezére, apostola, guruja a magyarországi *Waldorf*-pedagógiának, hanem, mint ő nevezi magát: mindezeknek egyike. Noha személyes vallomás is a könyv, egy „titkos társaságról” szól, amelynek – az én olvasatomban – az ihletők és/vagy mozgatók (*Török Sándor*, *Karácsony Sándor*, *Kontra György*, *Mérei Ferenc*, *Zsolnai József*, *Pethő András*, *Mihály Ottó*, *Gaszó Ferenc*, *Jakab Tibor*, *Mezei Klára*, *Szilágyi Péter*, *Makovecz Imre*, *Székelgy György* és *Krigovszki Anna*) a tagjai, akiknek *Vekerdy* egyike. Ez a társaság: részben szoros és személyes kapcsolatrendszer (amelyben meghitt együtttest alkot tanító és tanítvány, megmentő és megmentett), részben meghatározat. Az előbb felsoroltak egy olyan szövegben visszatérő nevek, amelyben *Ignác Rózsa*, *Mészöly Miklós*, *Polc Alaine*, *Mesterházi Zsuzsa*, *Gömöri György*, *Karátson Gábor*, *Köszeg Ferenc*, *Papp Oszkár*, *Bálint Endre*, *Tandori Dezső*, *Radnai Béla*, *Horn*

György, *Bulányi György*, *Solt Otília*, *Winkler Márta* és még sokan mások szerepelnek. Ez tehát a kontextus.

Vekerdy nem steineriánusként, nem mozgalmárként lett a *Waldorf*-iskola elkötelezettjeinek egyike, hanem szuverenitását megőrizve, nem válva őseit tagadó neofitává. Így aztán *Thomas Mann*, *József Attila*, *Freud*, *le Corbusier*, *Kierkegaard*, *Bach*, *Bartók*, *van Gogh*, *Chagall*, *Trakl* és *Darwin* közé érkezik *Rudolf Steiner*. Egy olyan környezetbe, ahol számon tartották, hogy *Darwin*, sőt *Pavlov* is istenhívó, ahol a felfedezés nem járt együtt vakhittel, ahol a „kételkedtünk, elmenekültünk – újra visszatértünk” utat járták be.

Mindez az ötvenes években. Aztán 56-ban: „volt, akit a parlament előtt lőtték le közülünk”, és „november 4-e után *Makkai Ádám* elment Amerikába, *Karátson Gábor* nálunk aludt egy matracon és azt mondta, ő akkor is marad, ha letartóztatják”. Aztán egy fontos *Andrássy úti* beszélgetés: „Most a Hősök tere felől jövünk *Molnár Gyula* barátommal – aki *Pauler Ákos* filozófiájára és a katolikus dogmatikára próbál megantítani –, és én azt kérdezem: – Mondd, Molnár, mit csináljak? (A kérdésben ez volt: mit csináljak, hogy életben maradjak, hogy ne pusztuljak el, hogy ne kösssem föl magam...) – Kelj korán. És attól kezdve megpróbáltam korán kelni. (...) És elkezdtem – mindennap – németül *Steinert* olvasni.”

A címben szereplő lidércek (számomra legalábbis) elsősorban a tanügyi rossz szellemek: az írászavart eredményező irántartás, az érzelmi intelligencia mellőzése, a betegítő fegyelmelés és

követelményrendszer, amelyben „a rossz fiúk egészségesebbek maradnak, a jó kislányok belebetegednek az iskolába”, valamint az a gyerekelles ebédlő, vécé, padok, iskolaépületek, tantervek, a munkába kényszerített anyák, a jogfosztás az egész magyar iskolában és az újszólván teljesen megsemmisült tanítói-tanári szakma. És az úttörőmozgalom, amely nagyon könnyen megkülönböztethető a cserkészettől, mert „még ha az akadályversenyen, mondjuk, ilyen szóra bukkanunk is, hogy kötélyhágcsó, akkor se higgyük, hogy a gyerekeknek netán egy igazi kötélyhágcsón kellett le- vagy felkapaszkodniuk. A 'szellemes' megjelölés csak újabb feladatsort, kvízsort, televízióból ismert afféle 'vetélkedőt' jelentett”.

És most ugrok egy nagyot, hogy az olvasó számára is maradjon izgulnivaló: hogyan lehet egy ilyen világban egy

„olyan” iskolát létrehozni. Másból sokkal könnyebben. Például Dániában elég hozzá 12 beiratkozott növendék. Már 120 éve!

Vekerdy hites hitelessége abban erősít meg engem (s feltehetően még sokakat), hogy valójában csak a reménytelenségben születhet remény, hogy „a temetők halotti nyugalomával szemben az élet mindig kaotikus és anarchikus”, valamint hogy „kardinális” kérdés, hogy a társadalom ellenőrzé-e az államot.

Ebben a beszámolóban – mert „méltó és igazságos” – a kezdő tanítónő külön fejezetet kap, hogy stílszerű maradjak: az „emeljük fel szívünket” jegyében. És még Lenin is bekerül a szubjektív és mégis hiteles (mert hites) képbe, így: „Úgy álltak sorba a solymári Waldorf-óvoda előtt, mint hajdan a hívők a Lenin-mauzóleumnál.”

(Vekerdy Tamás: Álмок és lidércek. Bp., T-Twins Kiadó, 1992. 287 o.)

Kamarás István

Új folyóirat a pedagógiai szaksajtóban

Új folyóirattal gazdagodott a pedagógiai szaksajtó. 1994 szeptemberétől indított útjára a békéscsabai Kőrösi Csoma Sándor Főiskola és a Dél-Magyarországi Tankerületi Oktatásügyi Központ a *Kelet-Magyarországi Pedagógiai Szemlét*. Az „innovációs és tájékoztató kiadványként” deklarált folyóirat útrabocsátói szerint „a szerveződé műhely elsődleges célja a gyakorlat, az, hogy a nevelést és az iskolát hogyan lehet a demokratikus társadalom és az egyén fejlesztésének szolgálatába állítani”. A tudomány és a gyakorlat szakemberei számára egyformán nyitott műhelyt kívánnak teremteni, azzal a meggyőződéssel, hogy az ország keleti peremvidékén élő és tevékenykedő szakemberek képesek lesznek hasznos szolgálatot tenni az egész ország javára.

A folyóirat első számában közzétett cikkek és tanulmányok a szakma széles skáláján mozognak. A pszichológiai-pszichopedagógiai empirikus vizsgálaton alapuló elemzések csakúgy megtalálhatók, mint a szociológiai felmérés bemutatása, a didaktikai és tantárgymódszertani gondolatok összefoglalása vagy az olyan történelmi kitekintés, mint Bethlen Kata „pietizmussal átított protestantizmusának” megrajzolása. Külön részként jelenik meg a folyóirat társítéletrehozójának, a Dél-magyarországi Tankerületi Oktatásügyi Központnak a körképe az 1994/95-ös tanév régióbeli indítása helyzetéről.

A megjelent tanulmányok részletes bemutatására és értékelésére e recenzió keretében nem vállalkozhatunk, de figyelemfelhívásként, az innovációra

fogékony, a szakma széles körű megismerésére törekvő gyakorló pedagógusok és kutatók érdeklődésének felkeltéséért álljon itt néhány szerző és cím: *Bene Kálmán*: A „versolvasóvá nevelés” érdekében; *Jürgen van Buer, Steffi Badel, Márton Sára, Venter György*: A tanulók implicit személyiségelmélete egy empirikus vizsgálat alapján; *Kesztyűsné dr. Dobos Katalin*: A „Háztartásökönómia” oktatásának helyzete a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán; *Nanszák-né dr. Cserfalvi Ilona*: HEAD, HANDS, HEART, HEALTH, avagy egy nemzetközi gyermekmozgalom esélyeiről Magyarországon; *Sassné Kiss Gabriella*: A differenciált pedagógiai munka pszichológiai értelmezése; *Suppné dr. Tarnay Györgyi*: A tanítók művelődési indítékai és szokásai Békés megyei adatok tükrében; *Szász Zoltánné dr. Veidner Katalin*: Neologizmusok a francia tan-

könyvek szókészletében; *Dr. Szöllösi Erzsébet*: Autokratikus és demokratikus csoportszerveződési típusok néhány sajátossága.

Az induló folyóirat bevezetőjében *dr. Köteles Lajos*, a főiskola főigazgatója és *dr. Kovács Kálmán*, a TOK igazgatója úgy fogalmazott, hogy: „Ez a kiadvány egy önmagára találni akaró pedagógustársadalom életjele – egy önmagukban hordozott teremtő átalakulás csírája. Belőle sarjadhat újjá hivatásunk, belőle újulhat meg a bennünket körülvevő szellemi környezet, önmagunk és jövődönk.” Az „idősebb testvér” jogán kívánjuk: úgy legyen! Sikerüljön valóra váltani azokat az elképzeléseket, szándékokat, amelyeket a viharos gyorsasággal átalakuló világunk változásaiban helyét kereső pedagógustársadalom igényei hívtak és hívnak életre nap mint nap.

Vargáné Fónagy Erzsébet

Az Iskolafejlesztési Alapítvány és az ENCORE Magyar Konfliktuspedagógiai Alapítvány kiadásában hamarosan megjelenik

Szekszárdi Júlia: Utak és módok

című pedagógiai kézikönyve, amely a konstruktív konfliktuskezelés elméletével kapcsolatos legfontosabb tudnivalókat valamint ennek tanulásához és tanításához javasolt módszereket adja közre.

Ára: kb. 450 Ft. (ÁFÁ-val együtt)

A könyv megrendelhető a következő címen:

Fülep Sándorné, OKI Bp. 1051 Dorottya u. 8

Erdősné Márta Mária, Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Pedagógiai

Intézet 5000 Szolnok Magyar u.4

A KISISKOLÁK SZÖVETSÉGÉNEK HÍRLEVELE 1994/95 TÉL

Az esztendő vége felé közeledvén úgy gondoljuk, nem árt számba venni eredményeinket és gondjainkat, lehetőségeinket és reményeinket. A vezetőség beszámolóí helyett – a teljesség igénye nélkül – álljanak itt kollégáink beszámolóí, „szólaljanak meg” a „végek” tanítói, kisteleplülések polgármesterei, a kisiskolákért tenni akaró újságírók és szakemberek.

A hozzáértés és az aggodalom kongresszusa

A Magyar Pedagógiai Társaság és a Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány közreműködésével az OKKER Oktatási Iroda kiadványaként hamarosan megjelenik A nevelésügy távlati fejlesztéséről címen a VI. *Nevelésügyi Kongresszus* összefoglaló gyűjteménye. A régen várt kiadvány a legfontosabb előadások, referátumok, hozzászólások közreadásával mutatja be az 1993 nyarán tartott kongresszus eseményeit.

Az ország pedagógusait megmozgató eseményen a Kisiskolák Szövetsége is képviseltette magát. Az alábbiakban tagjaink és segítőkink beszámolóiból, a kongresszus munkálatait bemutató írásokból válogattunk:

„*Kozma Tamás*, az Oktatáskutató Intézet főigazgatója a kongresszus szekcióvezetője beszámolójában fontosnak tartotta jelezni: a közoktatás távlati terveinek megfogalmazásakor, a XXI. század kihívásaira figyelve nem szabad megkerülni a „vidéki Magyarország” problémáit. Több előadó – *Gaszó Ferenc* egyetemi tanár kezdte a sort – igen fontosnak tartotta hangsúlyozni: a társadalom szélsőséges tagozódási viszonyai közepette az iskola nem szolgálhatja ezt a végzetes szakadást: az esélyegyenlőtlenségek szélsőségeinek fékezésében igenis van, lehet az iskolának lehetősége.

A fejlődés, a változás jelei meglehetősen kétértelműek: az iskolaszervezet úgymond „spontán” átalakulása nem egyszerűen az általános középfokú iskolázás iránti igényt jelzi, ott bizony a kiváltságokat vágyó, különleges pedagógiai bánásmódot igénylő társadalmi elit menti-mentenő gyermekeit jobb iskolába, ezt „ideologizálja” aztán a nyolcosztályos gimnázium legendáival. Ám tegye, ha mindenáron akarja! – ez volt a kongresszusi vitán megszólalók többségi álláspontja, de hozzátéve azonnal azt is: ne mások rovására! Ne váljon a 9–10. osztály – bizonytalan képzési céljaival, zsákutca mivoltával, a feladatra képzetlen (bármily jóindulatú, gyermekekhez és nem rosszul motivált serdülőkhez szokott) pedagógusaival – a „maradék” iskolájává!

Hogy a kongresszus 600 résztvevője osztotta ezt a gondolatot, abban bizonyára része volt a Kisiskolák Szövetsége kicsiny, de markáns delegációja aktivitásának is, mely tántoríthatatlanul képviselte szakmai érvekkel a kisiskolák érdekeit – aggódva egy újrakörzetesítés következményei miatt.

A kongresszus résztvevői más fontos viták részesei is lehettek, elgondolkodhattak a műveltség jelentésének változásairól, szólhattak az új típusú pedagógus szerepeiről, szót válthattak a neveléstudományról, az önkormányzatok és intézmé-

nyek kapcsolatáról, a másság elismeréséről, a toleranciáról, a nevelés körülményeinek változásairól.

A kongresszus – nem feledkezve meg a napi gondokról, mégis felemelkedve onnan – eszmét cserélt a nevelésügy nagy horderejű kérdéseiről, türelemmel figyelve az eltérő nézetekre, csiszolva szakmánk gondolkodásmódját. Ajánlásai nyilvánosságra kerülve bizonyára jó alkalmat adnak tantestületi beszélgetésekre. A kisiskolákban is.” (T. L. írása az Iskolakultúrában jelent meg.)

Vincze Dezső kollégánk „sajátos szemüvegen át”, kisiskolai igazgatóként így vélekedik: „Az iskola nem »sziget«, a társadalom igényeire válaszolni kell. Az embernevelés a legfontosabb nemzeti érdek. Nem csupán a szakismeretnek, hanem a nevelési feladatoknak is legyen a pedagógus a szakértője. Hiteles példát csak hiteles emberek nyújthatnak. A nevelés nem elsősorban épület, felszereltség kérdése, a pedagógus személye a meghatározó.

Ki tartsa el az iskolát? – az, aki jobban gondoskodik róla. Az iskola nem lehet túlpolitizált, a hatalmi, politikai változások foglya. Mindebből következik a helyi vagy központi irányítás »hangsúlyproblémája«.

A kisiskolákat érintő problémák közül néhány fontosabb: kistalváknak nem vagy csak nehezen szervezhető meg több olyan szolgáltatás, mely a városi iskoláknak nem okoz gondot. Az iskolaváltoztatási lehetőségek által megfogyatkozó, egyébként is kis létszámú iskola színvonalában nemcsak jelentősen sekélyesedhet, hanem fenntartása, még a mai rendszerben is, megkérdőjelezhető. A kisiskolák csökkenő színvonalának további oka lehet az elhivatott, jó felkészültségű nevelők egyre nagyobb hiánya.

Véleményem szerint a gondok, problémák súlya ott gyarapszik leggyorsabban, ahol megalapozatlan, átgondolatlan volt az iskola visszaállítása. Ahol főleg politikai színezete, »választási összefüggése« volt a kistalva közös akaratának.

A probléma azonban nem a kivételeké, az egyedi eseteké, hanem a *kisiskoláké*. A múltban, függetlenül az eredményektől, elhibázott »koncepció« következtében a körzetesítés áldozatai lettek a kisiskolák és elhivatott, áldozatkész nevelők. A rendszerváltás után újraeledtek a kicsiny falvak iskolái. Mintha a berozdásozott lámpákat fürge kezek kifényesítenék, hogy bevilágíthassák a fűvel benőtt utakat, melyeken nemcsak az »idegenbe« ingázó gyerekek találhatnak haza...

A hazáját szerető hazájába vágyik, ott szeretne boldogulni...

A hazaszeretet legvalóságosabb kötőeleme a szülőföldhöz való ragaszkodás. Minél tovább, minél teljesebb énünkkel kötődünk hozzá, annál kevésbé vagyunk elszakíthatók, annál inkább keressük maradandó helyünket, cselekvő, alkotó tevékenységünk kibontakoztatását, ami alapvető, jövőt formáló érdek.

A kisiskolák megtartó ereje? A fentebb vázoltak szerint egyértelmű válasz nem fogalmazható meg. Fennmaradásuk útját azonban keresnünk kell!

Lesz-e megfelelő szakmai felkészültségű, elhivatott nevelő kisiskoláinknál? Lesz-e annyi törekvés az eredményesen dolgozó, „kieső” kistalváknak küszködő nevelők megbecsülésére, megtartására, mint az iskolák visszaállítására? Kapnak-e a kisiskolák nagyobb állami támogatást?

Sorolhatnám a kérdőjeles mondatokat, melyeket a fájó és aggó érzések fakasztanak bennem. Akkor is, ha pályafutásom utolsó évében vagyok!

Ha kissé borúsnak tűnnek a gondolataim, a lényegen nem változtat, az én gondolataim. Csaknem négy évtizede dolgozom részben osztott iskolánál. Két körzetesítést már átvészeltem... A küzdelem, az eredményeim acélozták erőm, készítettek a kisiskolák fennmaradásáért küzdő »néptanítóvá«.

Ami derűs gondolatokat is ébreszt, szintén saját tapasztalatomból ered. Például ebben az évben öt tanítványom indult magyar nyelv és irodalomból megyei képességfejlesztő versenyen, s ketten közülük ötödik, illetve hatodik helyet szereztek. Mindezt csupán azért említtem, mert amíg így bizonyítunk, fennmaradásunkat nem fenyegeti veszély.

Kérem kedves társaimat, hogy a problémakörrel kapcsolatos gondolataikat, a gyakorlatból fakadó problémáikat gyűjtsek össze, hogy a legközelebbi közgyűlésünkön mindannyiunk számára hasznosítható válaszokat tudjunk adni a kisiskolák jelenét, jövőjét érintő kérdésekre.”

Vincze Dezső kollégánk, vezetőségi társunk azóta nyugdíjba vonult. A Hírlevél nyilvánossága által, közösségünk nevében, a társak nevében is boldog, kiegyensúlyozott, tevékeny pihenést kívánunk. Mindemellett változatlanul számítunk rá a kisiskolákért kezdeményezett akciókban.

Iskolát avattak...

Az 540 főt számláló Zala megyei kis faluban, Szentgyörgyvölgyön 1994. szeptember 24-én ünnepelt a falu egész lakossága, apraja-nagyja.

Örültek, hogy sikerült visszaállítani a 8 osztályos általános iskolát, melyet az 1972-es körzetesítési politika miatt veszítettek el. Három évvel ezelőtt, az új önkormányzat megválasztásának időszakában ébredt fel a remény a közigazgatásilag önállósodott község lakosságában, hogy saját iskolája lehet.

A körzetesítés után is működött itt – csak alsó tagozatból álló – iskola 1–3. és 2–4. összevonású osztályokkal egy szükségépületben. A felső tagozatosok naponta utaztak a 10 km-re fekvő központi iskolába Csesztregre.

A jövőben bízó, arra építő gondolkodás vezérelte az önkormányzatot és a falu lakosságát, amikor a gyermekeik nevelését-oktatását helyben szolgáló iskola bővítése, visszaállítása mellett döntöttek. Ők jól tudták, hogy a falu iskolája több, mint egy épület, több, mint egy intézmény. Egy kulturális és közösségi színtér a település számára.

Tudták azt is, hogy millió helye lenne a pénznek – jó út, járda, szociális gondok stb. –, mégis így döntöttek.

Mert azt is érzik, milyen fontos gyermekeik megkímélése a napi utazástól, biztonságérzetük fenntartása azáltal, hogy nem kerülnek idegen környezetbe kiskoruktól. Saját falujukban nevelkednek, itt sajátítják el annak értékrendjét, élik meg szokásrendszerét, lesznek tagjai a közösségnek.

Nevelni csak a szeretet légkörében, a kis közösségekben, a személyes kapcsolatokon keresztül lehet. A mi feladatunk, hogy megtartó gyökérmintát építsünk a kisiskolát, a falu megmaradása és felemelkedése érdekében.

(Részlet az Üzenő 1994/95. 2. számában megjelent Iskolát avattunk... című cikkből)

Összevont Osztályban Tanítók Egyesülete

A Közösségfejlesztők Egyesülete védőszárnyai alatt, a Kisiskolák Szövetsége közreműködésével újabb erőforrás teremtődött a kisiskolákért, a kistelepülések tanítóért. Ez a szervezet az „ÖTATE”, azaz az Összevont Osztályban Tanítók Egyesülete. A szervezés, szerveződés részeként kollégáink megfogalmazták érzéseiket,

hitvallásukat, mindennapjaikat érintő gondjaikat, a lehetséges megoldásokat. Az írások a PAROLA 1994. 1. számában jelentek meg, ezekből válogattunk most.

Szegvári Józsefné Kisgyalán 1-4. összevonásban dolgozik, mindössze 8 tanulóval, s így vélekedik: „Mivel van már némi gyakorlatom, azért sikerül – úgy érzem – teljesíteni (az elsősorban a gyerekekkel, de magammal szemben is állított) követelményeket. Gyakran tanítok párhuzamosan, s a differenciálás, felzárkóztatás, a tantárgyak közötti integráció, egy témakör alaposabb, jobb megismertetése – mind-mind az összevonásban rejlő lehetőségek, melyeket feltétlenül meg kell látnunk, ki kell használnunk. Persze ez minden esetben nem sikerülhet. A készségtárgyak tanításával (pl. testnevelés) már több gondom van, egyrészt alacsony az óraszám, itt az önálló órákat sem sikerül igazán hatékonyra tennem, s az előbb zárójelben megjegyzett testnevelés legnagyobb akadálya: nincs tornaterem, tehát marad az osztályterem, ami raktár, szertár stb. szerepet is betölt, mivel ez az egyetlen helyiség.

Minden probléma ellenére a gyerekek 92/93-as év végi eredményei az átlagosnál magasabbak voltak – ez igazán jóleső érzés, s persze az is, hogy a felső osztályba kerülők rendszeresen állják a sarat. Úgy érzem, az ilyen kis csoportok igazán alkalmasak a nevelési gondok megoldására is.

Vagyis mind a gyerekek, mind a szülők, mind a falu, s természetesen én is, fontosnak, a falu életelemének tartjuk az iskolát. Az önkormányzat mégis gazdaszkodik ahhoz, hogy csak a 4. osztály maradásáért hajlandó fenntartani az iskolát, holott az elkövetkezendő években, 3. összevonás esetén sem csökkenne jobban a létszám. Dönteni nem tudnak vagy nem akarnak, mindenesetre halogatóják, s – egyik képviselő szerint népszavazásra gondolnak ez ügyben – technikai lebonyolítását úgy képzelik, hogy végigjárják a falut! – tudtommal ez nem szabályos!

Rendkívül örülök, hogy idős és fiatal emberek egyaránt egyértelműen az iskola mellé állnak. Talán van remény. A kulturális rendezvények szervezése is kizárólag ránk hárul, s ezt ők is látják.

Az összevont osztályokban tanítók tankönyvvel, segédanyaggal való ellátását – mely erre vonatkozóan speciális – szükségesnek tartom, s biztos vagyok benne, hogy az összegyűjtött anyagok, tapasztalatok ésszerű rendezésével egy közülünk választott csoport képes lenne ezzel megbirkózni. Ám ehhez feltétlenül szükséges, hogy legyünk, hogy számunk ne csökkenjen az országban.

Koronczai Józsefné (Fonó) írásában a kisiskolák szervezése és működése ma című kötetből idéz, s összehasonlítja az osztatlan iskolákra vonatkozó statisztikai adatokat:

Megye	87/88.	91/92.	Megye	87/88.	91/92.
Baranya	33	37	Nógrád	27	29
Bács-Kiskun	45	34	Pest	27	22
Békés	4	2	Somogy	56	51
Borsod-Abaúj-Zemplén	78	72	Szabolcs-Szatmár-Bereg	32	26
Csongrád	21	19	Jász-Nagykun-Szolnok	5	5
Fejér	8	8	Tolna	16	16
Győr-Moson-Sopron	24	25	Vas	20	25
Hajdú-Bihar	11	11	Veszprém	14	13
Heves	30	22	Zala	19	15
Komárom-Esztergom	8	6	Összesen	478	438

Az adatok és tendenciák összehasonlítása után az iskola megszüntetése mellett szóló érvekre és javaslataira tér át: „Két érvet hallottam eddig, hogy miért kell megszüntetni az összevont iskolákat:

– elavult, korszerűtlen, nem kapnak annyi lehetőséget a gyerekek, mint nagyobb iskolában tanuló társaik;

– kihasználtsága gazdaságilag nem megfelelő, sokba kerül, nincs pénz.

Nem szeretnék abba a hibába esni, hogy érintett lévén érzelmi vagy erkölcsi magyarázatot próbáljak keresni és olyanokkal elfogadtatni vagy megértetni helyzetünket, akik nem pedagógusok. Úgy gondolom, hogy a tények elől nehezebb elfutni. Tehát akik legnagyobb hanggal akarják az 1. kifogást bizonyítani, azoknak kár olyan magyarázatot adni, hogy a közösségfejlesztő munka itt a leghatékonyabb. Azt kell megkérdezni tőlük, hogy hallottak-e a reformpedagógiai törekvésekről, az újonnan induló kísérleti és magániskolákról, melyekben pont ilyen »elavult« módon és direkt szerveznek heterogén korcsoportú tanulóközösségeket. Esetenként fel tudom ajánlani a mérési lehetőségeket. Hét év tapasztalata azt bizonyítja, hogy ha előfordul is első vagy második osztályban az osztottban jobb eredmény, a negyedik év végére már mindig az én tanulóim győznek. Az okokat ti is tudjátok: nem a gyerek az okosabb, nem is én, hanem a négy év kiszolgálás nélkül, az önállóbb tanulás, az évfolyamonkénti pár gyerek, akik egy napra sem tudnak elbújni, az ismeretek állandó »áthallása« fel és le stb.

A 2. érv nehezebb ügy, mert két eset van: vagy valós, de meg lehet oldani, vagy valós és nem lehet (vagy nem akarják) megoldani. A »meg lehet oldani«-n valami olyat képzelek el, hogy megnyitom az iskolát. Elvégre úgyis kisebb, mint a nagy MŰV. HÁZ. Tartásuk itt a falusi nyelvkurzust, énekkart, KRESZ-tanfolyamot, egyebeket. Ezért lehet némi tiszteletdíjat kérni, de nem az a fontos. Lehet az annyi is, hogy fedezze a világítás és a fűtés költségeit. Ám lássák az emberek, hogy ezt nem lehet becsukni, mint egy boltot, mert itt annyi minden van. (Ehhez megfelelő ember, tanító, szervező, partner polgármester kell.) A »valós/vagy nem akarják megoldani«-n ennek az ellenkezőjét értem, amikor csak ülünk és nézünk. A legutolsót, hogy ugyanis »nem lehet« csak egyetlen esetben tudom elképzelni, akkor, ha elfognak a gyerekek. Ez ellen nem találtam fel semmit, ha csak azt nem, amit írtam, olvastam, hogy minden tisztelem Füzérradvány lakosaié, akik négy kisgyerekért áldoznak annyit, mint más falu tízért sem.”

Képzés

A Kecskeméti Tanítóképző Főiskolán 1994 áprilisában kisiskolai munkára felkészítő kurzus indulhatott „A kicsi szép, de jobb, ha hatékony is” címmel. A hallgatók megismerkedhettek az összevont osztályú tanulócsoporthelyzetével, a differenciálás, a párhuzamos óravezetés alapjaival, az összevont osztályokban nélkülözhetetlenül fontos tanulászervezés és tanulásirányítás praktikumaival.

Emlékeztető a Kisiskolák Szövetsége júniusi továbbképzéséről

Tudomásul véve a szervezés kudarcait és nehézségeit, a meghirdetett ár magas voltát, a Szövetség vezetői úgy döntöttek, hogy a háromnapos nagyszabású és fontosnak szánt csillebérci képzés-táborozás helyett egynapos – ingyenes – találkózót ajánlanak az érdeklődőknek az Országos Közoktatási Intézet fővárosi székházában, együttműködve az Összevont Osztályban Tanítók Egyesületével.

A bevezető előadásban *Trencsényi László* (munkahelye az Országos Közoktatási Intézet Iskolafejlesztési Központja, intézményi vezetőségi tagja a Kisiskolák Szövetségének) arról szól, hogy „kisiskola az, ahol az iskolában tanító tanárok és tanulók kivétel nélkül valamennyien név szerint ismerik egymást”.

Négy fontos megkülönböztető jegye van a magyarországi kisiskoláknak: a kis tanulólétszám, vegyes életkorú tanulócsoporthoz, a helyi társadalomba, ennek kulturális folyamataiba ágyazottság intenzitása, nemkülönben szegényes infrastruktúra.

Nos, amíg az első három jellemzője modern (!) értékhordozóvá avatja, addig a negyedik jellemző hiányai fenyegető hiányok, romantikával nem lehet eltakarni, hogy korszerű technika, „szoftverellátás” szükségeltetik ahhoz, hogy az első három jellemzőben rejlő erény valóban erényként érvényesüljön, s kompenzálható legyen mindaz, ami hiány. Az első három jellemző egyébként – mutatta ki az előadás – külön-külön jelen van a nagy, nemzetközi alternatív pedagógiai forradalmak eszmérendszerében, akár az individuumbig hatoló személyközpontúság, mint a differenciális pedagógia optimumát, akár az életközösséget hirdető, osztályrendszertől eltérő oktatást felcserélő módszereket (Jena Plan, Montessori stb.) tekintjük, akár a Community School, Open Education vagy éppen a projectmódszer terjedésére figyelünk. E körben esett szó a kisiskolai munka szempontjából is fontos gyermek-szervezeti mozgalmi életéről. Ezek közül néhánynak a tevékenységével megismerkedhettünk: 4H, Örökség, Zöld Szív, úttörők, települési gyermekönkormányzatok; ez a felsorolás nem jelenti azt, hogy a többi, pl. a cserkészek, akár egyházi segítséggel vagy az Ifjú Sasok fontos nemzetközi kapcsolataikkal ne lennének fontosak. Beszéltünk még közösségfejlesztésről, forrásközpontokról, ÁMK-ról, települési ünnepekről, de hétköznapokról, helyi újságokról is.

Ezt követően *Oppelt Katalin* bemutatta az összevont tanulócsoporthoz alkalmaszható óraterveket. S bár kormányzati interregnum lévén a kisiskolák körüli oktatáspolitikai mozgásokat csak becsülni tudtuk, élénk vita alakult ki a kisiskolai oktatást érintő, a választási programokban is sokat bírált törvények körül, nemkülönben a helyi hatalmakkal alakuló nem ellentmondás nélküli viszonyról s nem utolsósorban a kisiskolák (s fenntartóik) tartós szegénységéről, kiszolgáltatottságáról.

Végezetül a továbbképzések szükségességéről és gondjairól esett szó. Valamennyien úgy véltük, hogy már csak személyes kapcsolataink erősítő hatása miatt is szükség van rendszeres találkozásokra. Meg kell keresni a módját, hogy egy továbbképzés árát ki tudja fizetni a kisiskolai tanító (pályázatok stb.). Végig kell gondolni azt is, hogy miképp lehetne elérni: aki jelentkezett, arra számítani is lehessen.

A Kisiskolák Szövetsége szervezetének aktivizálásáról, rendszeres Hírlevél közreadásáról is szó esett az egyre kötetlenebbé váló beszélgetésen.

Fejér megyei kisiskolák

Fejér megye kisiskolái körében élénk szervezeti élet indult meg. Vereben, majd Velencén gyűltek össze szakmai, illetve oktatáspolitikai képzésre, önképzésre. A programok szerves része az intézménylátogatás, a közvetlen tapasztalatcsere.

Tolnai alapítvány

Az emlékezetes pörbölyi tragédia után Tolna megye intézményei létrehozták a Tolna megyei kisiskolásokért alapítványt. Az alapítvány a kisiskolák tanulóinak

feltételeit kívánja javítani. A kuratóriumban egy helyet kapott a Kisiskolák Szövetsége is.

Falufeljesztők

A Falufeljesztési Társaság az iskolagondnoki intézmény erősítésével kíván segítséget nyújtani a kisiskoláknak. *Kemény Bertalan* irányításával folynak a munkálatok.

Hátrányos helyzetű települések

Jeney Lajos építész irányításával a TTI-Eurovia közintézmény-fejlesztési programot hajt végre. A program középpontjában a hátrányos helyzetű települések állnak. Az ország hátrányos körzeteiben ésszerű és korszerű építészeti megoldások terveivel kívánnak segíteni e településeknek, melyek sok kisiskolának otthonai is. Elkészült a program zárótanulmánya.

Ságújfalui öröm

Ságújfalun új épületszárnyat avattak. A Nógrád megyei település a kisiskola-mozgalom egyik bázisa.

Sátorhelyi búcsú

Az önkormányzat feloszlatta Sátorhelyen az Általános Művelődési Központot. A sátorhelyi ÁMK elsősorban otthonos, a Freinet-pedagógiát is alkalmazó óvodaiskolai innovációjáról volt nevezetes. *Sárvári Lászlóné* szomorúan búcsúzott el az ÁMK-mozgalom szakmai közösségétől Baján az innovatív ÁMK-k országos találkozásán.

Miskolci képzés

Az összevont tanulócsoportokban tanítók számára december 16-án Miskolcon szerveznek továbbképzést.

Takácsi változások

A Takácsi Alkotókör aktivistái nagy buzgalommal készülnek a helyhatósági választásokra. Szeretnék megismételni legutóbbi választási eredményeiket. Új fejlemény az is, hogy az igazgatói pályázatot *Németh István*, egykori mezőlaki ÁMK-igazgató nyerte el, aki a település „művelődési ágazatának” egységes szellemiségét kívánja megteremteni, s a település közvélemény-formáló erőinek s az iskola pedagógusainak – éppen az iskolarehabilitáció kapcsán kiéleződött konfliktusában szeretne eredményes feloldást elérni.

Regionális tanácskozás Békéscsabán

Bács-Kiskun, Békés és Csongrád megyék pedagógusai és polgármesterei számára a kistépülések és az alapfokú oktatás helyzetéről Békéscsabán, a megyeházán tanácskozást tartott a Békés Megyei Pedagógiai Intézet, a Kisiskolákért Alapítvány és a Kisiskolák Szövetsége.

A tanácskozás részeként a délelőtti órákban *Szöllösi Istvánné* országgyűlési képviselő „A kisiskolák érdekvédelme” című előadását nagy érdeklődés övezte. A képviselő asszony kiemelte: az elmúlt négy hónapban az oktatási intézmények

differenciált finanszírozási módját a kormány nem indította el, helyette modernizációs programba kezdett.

Mint hallottuk: ma napok több kistélepülésen az önkormányzatok azért zárják be az iskolát, hogy papíron tetszetős döntést hozzanak, holott így munkanélkülieket termelnek, s ráadásul a pedagógussal a legbiztosabb adófizetőtől is megválnak.

Sokan azt hangoztatják: kevés a gyerek, ezért kell megszüntetni a pedagógusi állást. Ám, ha a gyerek kevesebb, nem kevesebb-e a lakosság is? Márpedig az önkormányzati dolgozók száma ezzel párhuzamosan nem csökken.

A gyerekcsökkenés mértéke azonban mindig attól függ, hogy mihez viszonyítjuk; például az utolsó nagy demográfiai hullám idején születtek többsége ma főiskolára jár. Néhány év múlva az ő gyerekeik igénylik ezeket a ma is létező oktatási intézményeket. Ha megszűnnek, akkor mi lesz, talán ceruzával újrarájzoljuk őket? – kérdezte az előadó.

A statisztikák szerint az utóbbi években 1,5 százalékkal csökkent a gyerekek száma, a pedagógusoké pedig 0,7 százalékkal nőtt. S ha a miniszterelnök erről mást tud, az nem ő, hanem az informátorai hibája. *Szóllósi Istvánné* hangsúlyozta: meg kell találni azokat a forrásokat (légtérhasználati díj emelése, reklám- és luxusadó bevezetése és mások), amelyek segíthetnek az oktatás finanszírozásában, hiszen a falusi és a városi gyerekek egyaránt emberi joga a tanulás. S ezt a lehetőséget meg kell teremteni. A mai parlament nagy leckéje: képes lesz-e azt a gondolkodásmódot elindítani, amely a korábbi költségvetésben nem volt jelen? Az ezzel kapcsolatos döntésnek ugyanis nem a pénzügyminiszter irodájában, hanem a parlamentben kell megszületnie.

(Békés Megyei Hírlap, 1994. november 18.)

Sajtószemle

A kisiskolák körül felélénkült a sajtó. A költségvetési vitában váratlanul közfigyelembe került a kisiskolák „lenni vagy nem lenni” kérdése. A szeptemberi *Beszélőben Soli Ottilia* írt szenvedélyes jegyzetet.

A Pedagógusok Lapjában az Örménykúti Általános Iskola tanítóinak felhívását olvashattuk.

Az Iskolakultúra 19. számában bemutatkozhatott a Kisiskolák Szövetsége. Megtudhatni, hogy a több éve létrehozott iskolaszövetség székhelye Kecskemét, a Bács-Kiskun Megyei Pedagógiai Intézet ad otthont az egyesületnek. (6000 Kecskemét, Katona J. u. 8.) A Kisiskolák Szövetségének ügyvivője *Oppelt Józsefné*. (Aki e hírlevél szerkesztője is.)

Kisiskola és a NAT

A Közoktatáspolitikai Tanács pedagógus szakmai szervezeteinek választott képviselői december 8-án beszámoltak eddigi munkájukról. A találkozó témája volt ezenkívül még a NAT, illetve a szakmai szervek részvétele a NAT szakmai vitájában. A Kisiskolák Szövetsége is képviseltette magát.

A Kisiskolák Szövetsége várja az érdeklődő kollégák, iskolák, oktatáspolitikusok kérdéseit, üzeneteit. Az iskolaszövetség nyitott, az alapszabállyal való egyetértés a tagság feltétele.

CONTENTS

Jacques Delors: „Our future seems to be promising and disquieting at the same time.” A Passage from the Report of the President of International Committee Called The 21st Century's Education (Page 3)

Mrs Árpád Juhász: Parturitions of a Birth – Details of the (Pre)history of the Council of Public Educational Policy (1990–1994) (Page 8)

Documents

Draft Plan for the Modification of the Law of 1993 on Public Education.
(Page 23)

Details from minutes of the meeting of the Council of Public Educational Policy (Page 27)

Viewpoints

The Dialogue Is Not Instead of Consensus – A Conversation with *Gábor Fodor*
(*Tamás Schüttler*) (Page 46)

László Rító: Diagnosis and General Feeling in 1994 (Page 54)

Sándor Csizmazia: Shall We Pay the Slender One? (Page 62)

Endre Csik: What Is the Journalism Good for? (Page 66)

Horizon

Anikó Zsolnai: Development of Social Competence in Childhood (Page 68)

World Review

The Civil Community and the Education in Western Europe

The Netherlands (*Anneke Boot*) (Page 75)

Bavaria (*Erich Happ*) (Page 80)

The Sea in a Drop. Moral Education in Paradoxical Society (Translated and edited by *Mrs. László Majzik*) (Page 85)

Mrs. József Oppelt: Dependence on Drugs – The French Model of Prevention (Page 98)

Studio

István Perjés: And Who Laid the School? (Page 102)

Critics–Observer

A Trustworthy Report on *Tamás Vekerdy*'s Book Entitled Dreams and Nightmares (*István Kamarás*) (Page 109)

Erzsébet Fónagy Mrs. Varga: A New Periodical in the Pedagogic Professional-Press (Page 110)

INHALT

Jacques Delors: „Unsere Zukunft scheint gleichzeitig hoffnungsvoll und besorglich zu sein“ Detail aus dem Bericht des Vorsitzenden der Internationalen Kommission „Der Unterricht im 21. Jahrhundert“ (S. 3.)

Frau Árpád Juhász: Die Schmerzen einer Geburt – Details aus der (Vor)geschichte des Rates für Bildungspolitik (S. 8.)

Dokumente

Entwurf der Modifikation des Bildungsgesetzes 1993. Details aus dem Protokoll der Sitzung des Rates für Bildungspolitik (S. 23.)

Ansichten

Der Dialog kann den Konsens nicht ersetzen. – Gespräch mit dem Kultusminister *Gábor Fodor* (*Tamás Schüttler*) (S. 46.)

László Rító: Diagnose und Allgemeinbefinden (S. 54.)

Sándor Csizmazia: Sollen wir die Schwachen bezahlen? (S. 62.)

Endre Csik: Wozu gereicht die Publizistik? (S. 66.)

Blickfeld

Anikó Zsolnai: Die Entwicklung der sozialen Kompetenz in der Kinderjahre (S. 68.)

Weltspiegel

Die Zivilgesellschaft und der Unterricht in Westeuropa
Holland (*Anneke Boot*) (S. 75.)

Bayern (*Erich Happ*) (S. 80.)

Im Tropfen das Meer – Moralerziehung in einer paradoxen Gesellschaft
(übers. und red. von *Frau László Majzik*) (S. 85.)

Frau József Oppelt: Drogabhängigkeit – das französische Präventionsmodell
(S. 99.)

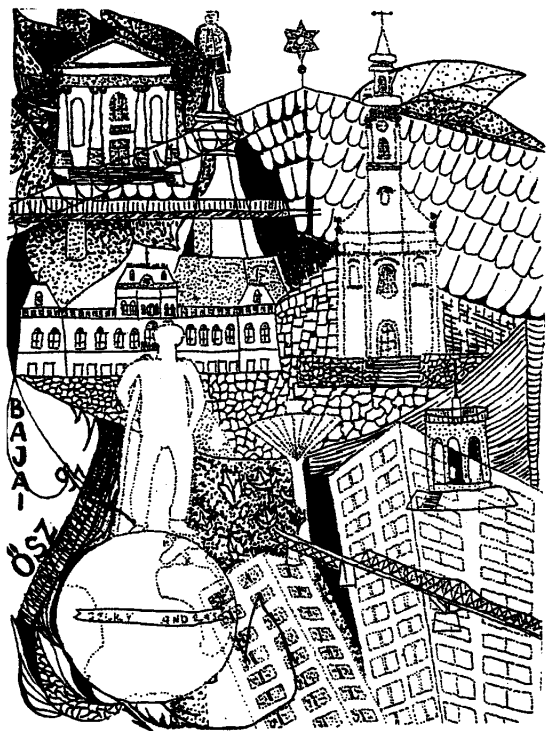
Werkstatt

István Perjés: Wer hat die Schule gebrüht? (S. 102.)

Kritik-Beobachter

Ein authentischer Bericht über das Buch „Träume und Gespenster“ von *Tamás Vekerdy* (*István Kamarás*) (S. 109.)

Neue Zeitschrift in der pädagogischen Fachpresse (*Frau Varga Erzsébet Fónagy*) (S. 111.)



Varga Piroska 5. o.