

É. S. L. K.

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

Műveltség és iskola: kerekasztalvita

**Projektrendszerű vizsga
a vizuális nevelésben**

**Az egyházi ingatlanrendezés
és a magyar iskolarendszer**

**Elitképzés és tömegoktatás
Amerikában**

**Ezerkilencszázkilencvenöt
November**

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ÉS AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA

Fedor Tibor

Grossmann Erika

Ilosvai Ferenc

Kárpáti Andrea

Majzik Lászlóné

Nagy Péter Tibor

Rókusfalvy Pál

Szondy György

Zsigmond Anna

fősztályvezető helyettes (Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Bp.)

tanársegéd (Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged)

gyógypedagógus, tanár (Mlinkó István Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon, Eger)

egyetemi docens (ELTE Neveléstudományi Tanszék, Budapest)

ny. főiskolai tanár (Budapest)

tudományos tanácsadó (Oktatáskutató Intézet, Budapest)

ny. egyetemi tanár (Budapest)

egyetemi hallgató (ELTE TTK, Budapest)

főiskolai adjunktus (ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest)

Lapunk a Művelődési és Köznevelési Minisztérium támogatásával készül.

Főszerkesztő: Schüttler Tamás — *Munkatársak:* Györi Anna szerkesztő — Majzik Lászlóné szerkesztő — Szekszárdi Júlia — Pöcze Gábor — Both Mária — Csorba F. László — Grépály András tervező-szerkesztő, tipográfus — Matics Ágnes szerkesztőségi titkár

Szerkesztőbizottság: Angelusz Erzsébet, Báthory Zoltán, Bíró Péterné, Czákó Kálmán Dániel, Csányi Vilmos, Heltai Miklós, Hunyady Györgyné, Köpeczi Béla elnök, Lukács Péter, Nyirkos Tibor, Schüttler Tamás, Trencsényi László

Szerkesztőség: 1087 Budapest, Luther u. 4–6. B ép. III. 13. Telefon/fax: 1344–317

Kiadja az Országos Köznevelési Intézet — *Felelős kiadó:* Mihály Ottó főigazgató

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető a szerkesztőségben, a hírlapkezelőknél és a Hírlapelőfizetési Irodában (Budapest, XIII. Lehel u. 10/a., levélcím: HELIR, Budapest 1900), ezen kívül Budapesten a Magyar Posta Rt. Hírlapüzletági Igazgatósága kerületi ügyfélszolgálati irodáin, vidéken a postahivatalokban. Előfizetési díj fél évre 1194 Ft, egész évre 2388 Ft. Megjelenik minden hónap 25.-én.

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). Táskaszám: 95.271

- 3 Műveltségkép és iskola – Vita a tudomány és az iskola műveltségképének viszonyáról
- 18 *Kárpáti Andrea*: Projekt rendszerű vizsga a vizuális nevelésben
- 29 *Rókuszfalvy Pál*: A rendezettség felé

Látókör

- 40 *Fedor Tibor*: Az egyházi ingatlanrendezés és a magyar iskolarendszer

Múltunkból

- 50 *Nagy Péter Tibor*: Vázlat az egyházi és az állami oktatáspolitikai két világháború közötti történetéhez

Világtükör

- 57 *Szondy György*: Egy vendégtanár tapasztalatai az angliai iskolákról
- 68 *Zsigmond Anna*: Az elitképzés és a tömegoktatás dilemmái az Egyesült Államokban 1995 derekán
- 76 A demokratikus kultúra: kihívás az iskolával szemben
(Szerkesztette és fordította *Majzik Lászlóné*)

Műhely

- 90 *Ilosvai Ferenc*: Módszerek egy elképzelt új tantárgy, a lakáskultúra oktatásához

Kritika-Figyelő

- 102 Janus Korczak és a zsidó nevelés (*Grossmann Erika*)

Novemberi számunkban sorozatot kezdünk a műveltségkép átalakulásának problémáiról. A hosszabb távra tervezett sorozatban egyrészt arra keressük a választ, hogy a pluralizálódó, egyre erősebben érték- és érdektagolt társadalomban egyáltalán van-e még értelme a társadalom egésze számára érvényes műveltségképről beszélni. Másrészt azt szeretnénk feltárni, hogy a társadalmilag kívánatos műveltségmodellben – ha e fogalomnak ma még van létjogosultsága – milyen hangsúlyeltolódások mennek végbe napjainkban, illetve az előttünk álló évtizedekben milyen új ismeretekkel bővül a műveltség. Különösen azt szeretnénk bemutatni, hogy a polgári demokrácia társadalmi modelljének meggyökeresedése, kiteljesedése milyen új kultúraelemek, emberi képességek, viszonyulások általánossá válását igényli.

Sorozatunknak van egy harmadik, az oktatás, az iskola világa szempontjából talán még az eddig említetteknél is fontosabb kérdése, nevezetesen az, hogyan képes az iskola követni a műveltség tartalmában bekövetkező változásokat, hogyan képes alkalmazkodni a műveltség közvetítésében korábban játszott, szinte kizárólagos szerepének megváltozásához. Ez utóbbi kérdés kapcsán megkerülhetetlennek tűnik annak az elemzése, hogy miként tud az iskola értékeket közvetíteni annak az ifjúságnak, amelynek valóságos értékvilága, tényleges kultúráképe, követendő eszményei jelentősen különböznek az iskola által kívánatosnak tartott kultúrától és értékektől.

A most közreadott kerekasztal-beszélgetésben a meghívott akadémikusok többek között annak tisztázására törekedtek, mi a szerepe a tudótestületnek a műveltségképben bekövetkező változások előrejelzésében, az újabb és újabb változásokat magukba integráló műveltségmodellek felvázolásában.

Hosszú időn át mindenki számára természetes volt, hogy létezett egy társadalmi közmegegyezéssel elfogadott műveltségkép, amelyben az emberi szellem által felhalmozott javak végtelenéből mintegy kirajzolódtak az érvényes, a társadalom számára alapvetően fontosnak minősülő kultúra körvonalai. Ennek meghatározásában a modern társadalmakban domináns szerep hárult a tudomány legkitűnőbb képviselőit tömörítő akadémiákra. A beszélgetés résztvevői úgy vélték, hogy a tudomány képviselői ma sem mondhatnak le arról, hogy időről időre ne jelezzék a társadalom és mindenekelőtt az oktatás számára azokat az újabb tudományos eredményeket, amelyeknek be kell épülniük a műveltségképbe, amelyeket a felnövő generációknak meg kell tanulniuk.

A vita azonban arra is figyelmeztet, hogy a világ legfejlettebb régióiban kezd megteremtődni egy olyan globális műveltségideál, amelynek érvényességét illetően az egyes nemzetek és az emberiség jövőjéért felelősséget érző értelmiség már konszenzusra jutott. Jó lenne, ha a műveltségkép körül folyó hazai vitáinkban ezt a fontos világfeljegyzést mindannyian szem előtt tartanánk.

Műveltségkép és iskola

- Vita a tudomány és az iskola műveltségképének viszonyáról -

A kerekasztal-beszélgetés apropója – egy közeljövőben megrendezendő konferencia címét idézve – az, hogy fordulóponton a magyar közoktatás. A NAT bevezetésének időszakában vagyunk, alapvetően átalakul az oktatás tartalmi szabályozása. Beszélgetésünk fő kérdése, hogy milyen szerepe lehet az Akadémiának a műveltség jövőbeli alakulására vonatkozó előrejelzésekben, a társadalom kívánatos műveltségképének felvázolásában.

Résztevők: *Ádám György, Pataki Ferenc, Poszler György, T. Sós Vera, Vajda György* akadémikusok. A vitát *Schüttler Tamás* vezette.

Schüttler Tamás: 1976-ban a Magyar Tudományos Akadémia akkori elnöke, *Szentágothai János* életre hívta az azóta híressé vált Elnökségi Közoktatási Bizottságot (EKB) azzal a céllal, hogy a felkért tudósok körvonalazzák a műveltségben az ezredfordulóiig várható változásokat. Az EKB prognózisát a „Műveltség az ezredfordulón” című kötetben, ismertebb nevén a „fehér könyv”-ben tette közzé. Az ebben felvázolt műveltségkép alapján dolgozták ki az általános és a középiskolák 1978-ban bevezetett új tanterveit, amelyeket ellentmondásosan fogadott a pedagógiai szakma. A pedagógusok jelentős hányada túlméretezettnek, maximalistának minősítette a 78-as tanterveket, s e maximalizmust sokan azzal a körülménnyel magyarázták, hogy a tantervek az Akadémia részéről kiküldött, tudósokból álló bizottság által megfogalmazott műveltségkép ajánlásait követve készültek. Sőt, sokak emlékezetében úgy él, hogy maguknak a tanterveknek a készítésében is jelentős szerepe volt az EKB-nak, illetve maguknak az „akadémikusoknak”. Mint ahogy máig él a pedagógiai köztudatban egy olyan vélekedés, mely szerint a 78-as tantervek alapvető hibái a tudomány képviselőinek túlzott igényei miatt következtek be.

A kerekasztal-beszélgetés¹ apropója – egy közeljövőben megrendezendő konferencia címét idézve – az, hogy fordulóponton a magyar közoktatás. A NAT bevezetésének időszakában vagyunk, alapvetően átalakul az oktatás tartalmi szabályozása. A készülő helyi tantervek, programok talán még az eddigieknél is élesebben vetik majd fel az iskola közvetítette műveltséganyag és a kívánatosnak tartott műveltségkép viszonyát. E mellett a közvetlen aktualitás mellett a társadalomban végbemenő átalakulások, a tudományban és a kultúrában ható átrendező-dései tendenciák is időszerűvé tesszik azt, hogy foglalkozzunk a műveltség szerkezetével, belső arányainak változásával. Változatlanul napirenden lévő kérdés, hogy milyen szerepe lehet az Akadémiának a műveltség jövőbeli alakulására vonatkozó előrejelzésekben, a társadalom kívánatos műveltségképének felvázolásában. A résztvevők előre megkapták a szerkesztőség kérdéseit², ezért azt javaslom, hogy ne ezek mentén fejtsük ki mondandójukat, hanem inkább a kérdések kapcsán kötetlenül beszéljünk.

¹ A beszélgetés 1995. augusztus 30-án zajlott a Magyar Tudományos Akadémia Tudós Klubjában.

² A kérdéseket a beszélgetés szövegének melléklete tartalmazza.

Poszler György: Az én emlékeimben úgy él, hogy a „fehér könyv”-nek, az abban leírt műveltségképnek sem káros, sem üdvös hatása nem volt. Valójában nem hatott a tantervkészítés gyakorlatára. Elég jól emlékszem arra a fejezetre, amelyben közreműködtem. Ennek megállapításaiból az akkortájt készült tanügyi reformban semmi nem valósult meg. Lehet, hogy „padlóra fektettük volna” a magyar közoktatást akkor, ha realizálódott volna valami javaslatainkból a tantervekben, de a magyar közoktatás, egészséges ösztöneitől vezéreltetve, megővta magát ettől. Résztvevőként nem tudok a „fehér könyv”-et készítőknak a tantervkészítőket presszionáló hatásáról, amelyet akkor ifjonti lelkesedéssel gyakoroltunk volna.

Schüttler Tamás: Beszélgetésünknek ugyan nem az EKB „fehér könyv”-ének hatása a tárgya, érdemes mégis megjegyezni, hogy bár a bizottságban dolgozók nem értékelték úgy, hogy a műveltségképre vonatkozó elképzeléseik bármire pressziót gyakoroltak volna, a pedagógusok nagy része ezt nem így élte meg, hanem úgy érezte, hogy kívülről, a tudomány világából, a gyermeki világtól idegen tanterveket, műveltségéseményt erőltettek rájuk. A kritikusokat azok az érvek, melyek szerint ezek a tantervek szakmai, szaktudományi szempontból jobbak voltak, mint a korábbi tantervek, sohasem nyugtatták meg, mert ők az alapvető problémát abban látták, hogy ezek a dokumentumok nem feleltek meg a gyermeki – fejlődéslelektani, didaktikai – követelményeknek.

Pataki Ferenc: Itt valami súlyos félreértés van. Miért kellett volna az EKB műveltségkép-konceptiójának megfelelnie a gyermeki követelményeknek? Nem ez volt a funkciója, hanem a különböző műveltségterületek határainak megvonása, a várható változások jelzése. A NAT szerkezete végül is átvette a „fehér könyv”-ben megjelenő műveltségterületi felosztást, annak megfelelően van a NAT-ban anyanyelvi, természettudományi stb. nevelés. Miért lenne ez gyerekellenes vagy a gyermeki igények ellen való?

Schüttler Tamás: Az igazsághoz tartozik, hogy a pedagógusoknak nem a „fehér könyv”-vel, az Akadémia bizottsága által megfogalmazott műveltségképpel kapcsolatban voltak fenntartásaik, hanem az ezek nyomán készült tantervekkel, amelyek készítői deklaráltan vállalták, hogy ezek a tantervek az EKB koncepciója alapján, a tudós testület által iniciálva készültek. Ezért vitatták akkor – és azóta többször is – sokan azt, hogy a tudomány képviselőinek milyen kompetenciája van/lehet/legyen az iskola által közvetített műveltség meghatározását, a tantervkészítést illetően.

Ádám György: Lehet, hogy nem mozgok eleget a gyakorló pedagógusok körében, de én sem találkoztam ezekkel a negatív észrevételekkel. Természetesen nem vonom kétségbe, hogy voltak és vannak ilyen vélemények. Ennek ellenére az egy gondolat – s itt mélyen egyetértek *Szentágothai János* akkori álláspontjával –, hogy ország tudományos akadémiájának, amely a tudomány életet irányítja, minden ellenkező érvelés ellenére, feladata a műveltség körvonalazása, az e téren kívánatos változások előrejelzése az oktatás és a széles közvélemény számára. Ma is úgy élem át, hogy a hetvenes évek közepén az EKB-munkálatok nem politikai sugallatra, hanem sokkal inkább a tudomány embereinek lelkes törekvései nyomán indultak el. Az a cél vezetett mindannyiunkat, hogy korszerűbb műveltségképet vázoljunk fel a társadalom elé.

Szerepelt a beszélgetés előzetes kérdései között, hogy kompetens-e az Akadémia a műveltségkép körvonalazása tekintetében. Úgy látom, ha valamiért van

értelme e több mint 200 tagot számláló testület létezésének, akkor pontosan ezért. Hiszen milyen más fórum lehetne illetékes abban, hogy meghatározza az egyes tudományterületek legfontosabb ismeretanyagának a tartalmát, mint a tudomány igen magas szinten művelő akadémikusi grémium? A műveltség nem demokrácia kérdése, a fizikai, a matematikai vagy az esztétikai műveltség tartalmát nem lehet megszavazni. Senki ne vegye sértésnek, de azt, hogy egy-egy műveltségi területen mi a fontos és maradandó érték, azt nem szavazhatja meg az országból összegyűjtött, bármily kitűnő szaktanárok együttese. Ebben az akadémia testülete a kompetens.

Vajda György: Először a műveltség súlypontjaival kapcsolatban szeretnék szólni. Gondolom, a szerkesztők az én meghívásomat azért tartották fontosnak, hogy a technika és a természettudomány jogosultságát képviseljem a műveltségképben. Most mégis a humán műveltség proiritása mellett tenném le a voksot. Nemcsak annak szépsége, értéke, jelentősége, hanem a haszna miatt is. Azt hiszem, ez az az eleme a műveltségnek, amelyen keresztül fejleszteni tudjuk a gyerekeknek és a fiataloknak azokat a személyiségjegyeit, amelyek szükségesek ahhoz, hogy azzal a rettenetesen bonyolult technikai világgal, amely körülvesz minket, értelmesen tudjanak együtt élni, s a társadalom számára hasznosan tudják a lehetőségeit alkalmazni. Olyan magatartási, viselkedési elemekre gondolok, mint az együttműködési készség, az ítélőképesség, a helyzetmegítélési képesség, a felelősségtudat, és sorolhatnám tovább azokat a személyiségjegyeket, amelyek nélkül a rendelkezésünkre álló óriási technikai lehetőségek könnyen vakvágányra, mellékutakra, a társadalom számára káros helyzetekhez vezethetnek. Én még abban az időben jártam középiskolába, amikor az oktatást nagyon erősen a latinos, klasszikus műveltségre alapozták. Emlékszem, milyen nagy hatással voltak ránk például a római hősök tettei, a Gracchusok, Mucius Scaevola, a Horatius fivérek, a római államférfiak, politikusok felelősségtudata, hozzáértése. Ugyanígy űnagukkal ragadtak a magyar történelem nagy eseményei és hősei, a magyar irodalom rendkívül meggyőző erejű és hatásos alkotásai. Ezek voltak azok a műveltségelemek, amelyek hatottak a személyiségünk alakulására, s azt hiszem, hogy ma is a humán kultúra örök értékeinek kell az ember, leginkább a gyermek alakításában, formálásában a legnagyobb szerepet kapniuk.

Pataki Ferenc: Nem vitatható, hogy a tudomány képviselőinek illetékességi körébe tartozik annak figyelemmel kísérése, hogy mi zajlik az iskolában, hogy milyen műveltséget közvetít az iskola. Egyszerűen azért, mert a tudomány a maga utánpótlását az iskolából kapja, és amilyen a tudomány befolyása az iskolára, olyan lesz várhatóan a tudomány jövője is. Ugyanakkor hozzáténném, hogy nem egyedül a tudomány felelős azért, ami az iskolában történik. Az EKB műveltség-konceptiójával ott történt igazában baj, hogy nem csatlakozott hozzá egy másfajta illetékesség, a gyerek gondolkodásának, ha úgy tetszik, természetének ismerete. A tudomány, ahogy mondani szokás, dezantropomorfizált diszciplína. Nincs tekintettel arra, hogy a matematikát, fizikát, kémiát meg a társadalomtudományokat éppen kinek kell megtanítani, a nyolcévesnek-e, a tizenévesnek-e vagy éppen az egyetemistának-e. A tudomány és az oktatás kapcsolatában – visszatekintve is és a mai folyamatokat figyelve is – azt látom a legsúlyosabb problémának, hogy a tudomány és a gyerek közül hiányzik egy nagyon fontos közvetítő mozzanat. Nemcsak a pszichológia szemlélete hiányzik, hanem egy olyan komplex tudomány megközelítése is, amit talán a legtalálóbban „modern pedológia”-nak lehetne nevezni. Hiányzik ma a tantervkészítésből és a tankönyvírásból mindaz a

tudásanyag, amit a fejlődő gyermekről tudnak a természettudományok, az élettan, a fejlődéslelektan vagy általában a pszichológia, az, amit az egykori, mindenki által sokat emlegetett metodisták – a *Vajthó Lászlók* – a *Stolmár Lászlók* és folytathatnám a sort – még tudtak és alkalmaztak. Ha a „fehér könyv”-vel baj volt, akkor éppen az volt a baj, hogy ez a közvetítő kompetencia hiányzott, s hiányzik ma is a neveléstudományból. A nagy metodikus nemzedék elvonult egy „elefántemetőbe”, azóta nincs becsülete annak a sajátos tudásnak, mesterségnek, ami a tudomány tényeinek a gyermek számára történő transzformálásához kell. Mint ahogy igazán nincs becsülete a pszichológiai diszciplínákon belül az ehhez szükséges tudományagnak, a nevelés- és fejlődéslelektannak sem. Márpedig nagyon nagy hiba, ha a tudományt nem alakítjuk át tantárggyá. Ez ma nem könnyű feladat. El kell oszlatni azt a tévhitet, hogy egy tantárgy keretei megegyeznek egy adott diszciplína határaival. Valójában minden tantárgy mögött egy egész tudománycsoport áll, mivel hihetetlen gyorsasággal szaporodnak a tudományok. Az nagy kérdés, hogyan kell a gyermeki világképéhez illeszkedve átadni a tudomány alapjait az alsó tagozatban, s hogyan kell átadni a serdülőkort követő nagy szellemi nekilödulés után. Ez csak úgy teljesíthető, ha a tudomány illetékességéhez társul az iskola- és gyermekügyi illetékesség.

Egy másik, a műveltségképpel összefüggő szálát is megpengetnék. Szerepel a kérdések között, hogy a társadalom pluralizálódása, a különböző érdekcsoportok megjelenése mellett lehet-e a társadalom műveltségképéről mint valami egységes egészből még beszélni. Nem tartom jónak a kérdésfeltevést, a mögötte lévő gondolkodásmódot. Az, hogy miként tanítsunk matematikát, nem erkölcsi értékválasztás kérdése, hanem a gyakorlati célszerűségé, nagyon pragmatikus dolog. Azért sem igen képzelhető el valamiféle egységes műveltségképből levezetni az iskola által átadandó tudást, mert már ma is gyakorlatiasan, pragmatikusan összerakott műveltségképek sokasága ragadható meg az iskolákban. Más a műveltségkép egy művészeti középiskolában, más egy természettudományos gimnáziumban, más egy klasszikus human gimnáziumban. Mint ahogy más egy egyházi iskolában is, s nemcsak a benne lappangó sajátos erkölcsi, világnézeti elemek miatt, hanem kifejezetten az ott közvetített műveltségtartalmak miatt is. Nem hiszek tehát egyetlen, mindenkire kötelező műveltségeszményben, bár hiszek a „nemzeti alapműveltség” realitásában.

Borzasztó egyszerű volna a dolog, ha úgy festene, hogy megcsinálunk egy ideális szellemi modellt: a kor műveltségképét. Ebből levezetjük azt, hogy mit kell az iskolában tanítani, ezt odaadjuk könyvek formájában a tanárnak és a gyerekeknek, és akkor minden rendben van. Ez azonban nem így van, a gyakorlat sem ezt mutatja. Azt hiszem, hogy a naiv, lineáris, deduktív okoskodást félre kellene tenni, és a gyerek felől, a megtaníthatóság felől elindulva is kellene okoskodni. Az iskola ma azért recseg-ropog világszerte, mert minden, a tudomány, a kultúra szempontjai szerint fontos, megtanítandó ismeretet bele akarnak gyömöszölni a kereteibe. Ez a szemlélet mintha figyelmen kívül hagyná azt, hogy a modern információ társadalmak egyben tanító és tanuló társadalmak. Ebben a körben kellene az iskolának valahogy megjelennie a helyét. Tudomásul kell venni, hogy a megtanítható ismereteknek határt szab a tanítási idő terjedelme, a gyermek teljesítőképessége. Nagyon fontosnak tartanám, hogy időnként vizsgáljuk meg, mi fér bele az egyes gyerek fejébe, és minek kell beleférnie egy generáció fejébe. Minden generációnak kell produkálnia csellistát is, latintanárt is, meg kiváló matematikust is, de biztosan van egy olyan közös ismeretanyag, amelyet egy nemzedék egészének

birtokolnia kell. Ezt tekinthetjük a nemzeti műveltségességnek. De az ismereteknek egy jelentős köre csak bizonyos pályákon, bizonyos szakterületeken szükséges, s bizonyos ismereteket csak azoknak kell elsajátítaniuk, akik az adott irány felé orientálódnak. Hogy hány csellista meg hány latintanár kell egy nemzedékből, azt majd eldöntik a gyerekek. Nem lehet tehát abból kiindulni, hogy mindenkiből lehet latintanár, meg matematikus, ezért mindenkit úgy kell képezni, hogy kezdetől fogva megtanulja mindazt, ami ezeken az adott pályákon szükséges.

Schüttler Tamás: Ha jól értem *Pataki Ferenc* gondolatait, akkor van a műveltségnek egy közös törzse, magja, amit valamilyen formában meg lehet ragadni, összegezni lehet. Ez azonban az iskolák sajátosságainak megfelelően különböző alakváltozatokban létezik. Ennek a közös műveltséganyagnak, ha tesszük, műveltségességének a körvonalazásában mi az Akadémia funkciója?

Sós Vera: Az Akadémia tagjainak, a kutatóknak s természetesen az egyetemi fórumoknak nemcsak joguk, de kötelességük is, hogy állást foglaljanak a műveltség, az oktatás kérdéseiben. A már említett okokat kiegészítve megjegyzem, hogy a világon mindenütt egyre inkább azt várják el az oktatástól, hogy – miközben a helyi, nemzeti kultúrán alapul – legyen egyetemes értelemben átjárható. Tehát az egyes országok oktatása valamennyire hasonlulni kíván a világ különböző országaiban és kontinensein folyó oktatáshoz. A tudomány szükségszerűen nemzetközi, a kutatóknak, ha eredményeket akarnak felmutatni, követniük kell az egész világ tudományos életének történéseit, ezzel együtt az oktatás nemzetközi standardjait. A kutatók az Akadémia tagjainak feladata közvetíteni és véleményezni ezeket a standardokat, a tapasztalható oktatási tendenciákat. A tudomány sajátos helyzete, a kutatók nemzetközi tapasztalata és tájékozottsága indokolja ezt a szerepet.

Csatlakoznék ahhoz, amit *Pataki Ferenc* mondott a műveltségképpel kapcsolatban. Valóban nem egyértelmű, hogy ki mit ért műveltségképen. Ha arra a kérdésre akarnánk választ adni: van-e általánosan elfogadott műveltségkép, akkor erre egyetlen szóval azt felelném: nincs. A műveltségkép tekintetében nagy különbség van egy-egy országban belül is, a különböző rétegek, érdekcsoportok nagyon eltérően vélekednek erről. Talán még nagyobb eltérések vannak a különböző országoknak, a különböző kontinenseknek a műveltségképről, és ennek megfelelően az oktatásról alkotott felfogása között. Van egy sajátos európai műveltségkép, amelytől élesen elválik az amerikai. S ezeken a jelentős különbségeken az sem változtat igazán, hogy a világ egyre jobban összeszűkül, s hogy – ennek minden jó és rossz konzekvenciájával együtt – a két kultúra közeledik egymáshoz. Az európai műveltségképről már a klasszikus gondolkodók is megfogalmazták, hogy sokkal elméletibb. Ez a vonása minden változás ellenére ma is igaz. Ézzel szemben az amerikai műveltségesség, s ebből következően az egész oktatás, sokkal pragmatikusabb. Hogy melyiket szeretjük, melyiket tartjuk kívánatosnak? Valószínűleg a kettő valamilyen egészséges egyensúlyát. Mégis úgy képelem, hogy a közeledés ellenére a műveltségesség soha nem lesz azonos, mondjuk Franciaországban és Amerikában, hiszen nem lehet kikapcsolni a sajátos kulturális tradíciókat, nemkülönben a társadalom ezzel kapcsolatos elvárásainak különbözőségét. A műveltségkép tehát e térségbeli különbségek miatt sem lehet egységes.

Az eddigiekben együtt beszéltünk műveltségképről és az oktatás, az iskola által tanított tananyagról. Kétségtelenül van mind a két halmaznak közös része, de jelentős e közösön kívüli tartomány, a különbözőség is. Fenntartva azt a véleményt, hogy az egységes műveltségképet nem lehet definiálni, ha mégis

megegyeznénk valami közös műveltségálapban, az akkor sem férne be az oktatás szűkös kereteibe, a közoktatás rendszerébe. A korábbi korszakokkal szemben a műveltséget ma ugyanis korántsem csak az iskola közvetíti. Valószínű, hogy a századfordulón, sőt talán a két világháború között is még az iskola volt az elsődleges közvetítője a műveltségnek. Ez ma már koránt sincs így, hiszen az elektronikus kommunikációs eszközök igen jelentős műveltségközvetítő funkciót kapnak. S terjedésükben van egy erőteljesen felgyorsuló tendencia. Érdemes lenne megvitatni, hogy ez a jelenség milyen irányban befolyásolja az egész kultúrát, hogyan alakítja át a műveltségképet. Ugyanis ez egyszerre hordoz nagyon pozitív és ugyanakkor félelmetes hatásokat. Azt hiszem, ezzel a problémával még nem nézett szembe a műveltségért aggódó világ.

Schüttler Tamás: Mennyire változtatja meg az iskola szerepét, funkcióját ez a kétségtelenül egyre erősödő tendencia?

Sós Vera: Ebben az új helyzetben, azt hiszem, hogy az iskolának már nemcsak az a feladata, hogy műveltséget közvetítsen, hanem az is, hogy kompenzálja azt a nagyon sokféle hatást, ami a gyerekeket éri. Talán az is dolga, hogy védje azt, amit még valamilyen tradíció alapján általában műveltségnek, kultúrának tekintenek. Természetesen nem formálok magamnak jogot arra, hogy meghatározzam azt, hogy mi tartozik a műveltségbe abból, ami például a tévén keresztül rendkívül hatékonyan eljut a gyerek tudatába. Azért is van nagyon nehéz dolga az iskolának, mert igen nehezen tud versenyezni azzal a hihetetlenül gyors natással, hihetetlenül hatékony közlési móddal, amit a televízió jelent. Az iskolának – amint utaltam rá – van egy kompenzáló szerepe, bizonyos információkat szűrő, kiszorító funkciója. Ellensúlyoznia kell valamit, ami esetleg nem érték. S ez teszi talán még nehezebbé a helyzetét.

Schüttler Tamás: Megvannak ennek ma az iskolában, az oktatásban az eszközei?

Sós Vera: Nagyon örültem a latin és általában a klasszikus műveltség említésének. Titkon bízom abban, hogy lassan talán visszaszívárognak a klasszikus nyelvek, a klasszikus műveltség, mert ha valami, akkor talán ez tudja kompenzálni azt a sokféle egyéb hatást, amitől meg kellene óvni valamenynyire az iskolát, de amelynek létezése miatt ugyanakkor fölösleges siránkozni.

Pataki Ferenchez hasonlóan én is nagyon összetett kérdésnek tartom azt, hogy mi minden tartozik bele a műveltségeszménybe, és ami ennél is fontosabb: mi fér – mi gyömoszölhető be – abba az alapvetően ma már alig-alig vagy egyáltalán nem körvonalazható műveltségideálba. Mindannyian tapasztaljuk, hogy milyen óriási eredmények születtek a közelmúltban a tudományban. Elég, ha a matematikában elért eredményeket említem. Ezek közül számosat, mi kutatók, bizonyára nagyon fontosnak érzünk. Némelyiket korszakosnak, az évszázad legnagyobb tudományos eredményének tekintjük. De ezek nemcsak időhiány miatt nem preleselhetőek be az iskolában oktatott tananyagba, hanem az oktatás nagyfokú inerciája, tehetetlensége miatt sem. Az oktatásban emiatt korlátozott a változtatás lehetősége. Többek között ezért van diszkrépancia a műveltségideál és az iskola által közvetített műveltségtartalmak között. A műveltségideált sokkal könnyebb változtatni, mint az iskolai műveltségképet. Elég öt éven keresztül valamit nagyon erőteljesen, gyakran, hatékonyan sugározni a televízióban, és máris befolyásolja a műveltségeszményt. Példa erre a komputer és az egész számítástudomány, amely

nagyon rövid idő alatt megváltoztatta – és az újabb eredmények következtében tovább fogja változtatni – a műveltségképet. Az iskolarendszer lényegesen lassabban tud alkalmazkodni a változásokhoz. A gyerekek sokkal hamarabb tanulták meg a komputer előnyeit, mint szüleik és tanáraik. Ez nem pejoratív megállapítás a pedagógusokra nézve, hiszen ahhoz, hogy ők egy-egy új tudományos, technikai ismeretet tanítani tudjanak, ahhoz továbbképzésre van szükségük. A pedagógus ugyanis nem mehet be úgy tanítani, hogy ő is a tévéből vagy a saját számítógépén – ami talán nincs is – tanulja meg a komputer használatát. Ugyancsak meg kell oldani a szükséges eszközök tömeges iskolai telepítését is. Mindezek meghosszabbítják azt az időt, amíg az új műveltségelemek bekerülnek az iskolába és annak közvetítésével tananyaggá válnak. S akkor még nem beszéltünk az eddig említett-k mellett a legfontosabbról: a pedagógusképzésről.

Poszler György: Evidenciának tartom, hogy a kutatók kompetensek a műveltségkép és az iskolában közvetítendő anyag tartalmi összetevőit illetően, de emlékeim szerint a hajdani EKB-val és a „fehér könyv”-vel kapcsolatban is az volt az egyik probléma, hogy a műveltségkép meghatározásáról – akarva, nem akarva – átsiklottunk tantervek vagy legalábbis tantervvázlatok gyártására. S ez tényleg nem feladatuk a kutatóknak. Ez nem valamiféle politikai előírás volt. Az EKB s annak albizottságai lelkes gyűlekezetek voltak, és a lendület vitte a társaság nagy részét – engem is – abba az irányba, hogy tantervvázlatokat kezdünk csinálni. Ez okozhatta valójában a konfliktust: az EKB egy pót vagy anti Országos Pedagógiai Intézetté kezdett válni, s ez az egyébként is meglévő természetes ellenállás mellett egy további ellenállási okot adott a közoktatásnak. Úgy gondolom, hogy az Akadémiának abszolút kompetenciája van a műveltségkép tartalmi összetevőinek meghatározását illetően, de azon túl szükség van arra, hogy legyen egy olyan szakértő gárda, amely ebből tantervet tud csinálni, és tudja azt, hogy mi fér egy gyerek fejébe. Valószínűleg nincs jó helyzetben a pedagógia. Ne felejtjük el, hogy ez a tudomány az ideológiailag legfertőzekenyebb diszciplínák közé tartozik. Bizonyos napi követelmények itt érvényesültek a legkeményebben, és ennek következtében itt került sor a történelem különböző szakaszaiban a leggyakrabban a teóriáknak az éppem adott irányvonalaknak megfelelő átértelmezésére.

Ha már a múlt periódusainak az értelmezésénél tartunk, szabadjon felidéz-nem azt a hetvenes évekbeli időszakot, amelyben ez a „fehér könyv”, a benne lévő műveltségkoncepció megszületett. Ez talán azért lehet érdekes, mert ha akarjuk, ha nem, minden műveltségkép mögött meghúzódik egy sajátos világnézet. Tagadhatatlan, hogy akkor több dologban voltunk hívők vagy legalábbis kevésbé szkeptikusok, mint ma. Nem hiszem, hogy a „mesék tején” éltünk volna, de a világot egy felfelé ívelő szakaszban hittük. Ne felejtjük el, ez még a nagy gazdasági krachok előtti időszak volt. Úgy gondoltuk, hogy van egy lassú vagy kevésbé lassú fejlődési folyamat, amely talán kifut az ezredfordulóig. Ennek jegyében születtek olyan polémikák például, hogy mikorra képzelhető el a magyar iskolák teljes számítógépesítése, vagy mikorra várható az erettségű általánosság tétele. Bizonyos dolgokról tehát azt lehetett hinni akkor, hogy jó irányba fejlődnek. Olyan dolgokban is hittünk, mint az európai kultúra meg a világtudomány egysége. Ma pedig azon medítálunk, hogy egyáltalán van-e világtörténelem. Akkor nem töprengtünk ezen, akkor úgy gondoltuk, hogy van világtörténelem. Nem gondoltuk ugyan, hogy Budapest és Nyíregyháza – itt zajlott néhány műveltségképpel foglalkozó eszmecsere – a világtörténelem fókuszában lenne, de azon elméledtünk, hogy miként

viszonyítsuk magunkat a nagy folyamatokhoz. Azóta megváltozott a világállapot, s itt nem a politikai változásokra gondolok elsősorban, hanem a műveltségkép mögötti világkép változására. Ahogy mondani szokták mostanában: a nagy elbeszélések, a mindent átfogó nagy elméletek lefutottak. Ez a posztmodern hatása, amelynek képviselőit, be kell vallanom őszintén, nem nagyon szeretem. Időnként már vágyom legalább a kis elbeszélések után. Ebben a sajátos világállapotban illuzionisztikus volna műveltségképről mint egységről beszélni. Egyetértek Sós Verával abban, hogy az európai műveltségkép biztosan más, mint az amerikai, de a Lajtán innen is más, mint a Lajtán túl. Ezzel együtt igaz az is, hogy egyre jobban zsugorodik a világ, és mindezek ellenére van egy nagy egységesedési folyamat. Ugyanakkor a helyi kultúrák jelentőségének a növekedése is megfigyelhető. A helyin most nemcsak regionális, meg nemzeti sajátosságot, hanem törzsi, kláni kultúrát is értek. Tehát egységes műveltségképről tényleg merő illúzió lenne beszélni. Igazában ma annak van reális lehetősége, hogy egy-egy műveltségterület keretében – melyek mindegyike valóban több tudományterületből tevődik össze – időről időre meghatározzuk, mi lehet az a korszerű tudásanyag, amit itt és most tudni kell, és amiről elképzelhető, hogy az iskola – és természetesen nemcsak az iskola – valamilyen módon közvetíteni tudja. S ami ennél is fontosabb: egy mai gyerek azt be is tudja fogadni, el tudja viselni.

Az imént szó volt az iskola inerciájáról, az újjal szembeni ellenállásáról. Az iskola alapvetően konzervatív intézmény. Ennek van rossz és jó oldala egyaránt. A rossz az, hogy az iskola azzal szemben is konzervatív, azzal szemben is ellenáll, amiről tényleg úgy látszik, hogy a legszínvonalasabb és a legkorszerűbb. Ennek okai között nagyon nagy súllyal van jelen a mai pedagógus helyzete, végtelen túlterheltsége, a reformok tömegétől való irtózása, s nem utolsósorban egzisztenciális fenyegetettsége. Az iskola konzervativizmusának pozitív következménye az, hogy az álkultúra jelenségeivel szemben is képes konzervatívnak lenni, és ezzel tudja megvédeni önmagát a nemkívánatos hatásoktól.

Schüttler Tamás: Ha jól értem, akkor ma annak van esélye, hogy a szakemberek, és persze „az iskola- és gyerekügyi illetékesek” időről időre felülvizsgálják az egyes műveltségterületeken körvonalazódó fontos, mindenki által elsajátítandó ismeretek halmazait?

Poszler György: Állandóan felül kell vizsgálni az egyes területek tartalmát, de az iskolát folyton megreformálni nem lehet.

Pataki Ferenc: Csak a tanár permanens reformja tarthatja egyensúlyban az iskolát, semmi más.

Poszler György: Először a pedagógusképzésről kellene beszélni. Ezt annak idején is mindig mondogattuk, amikor nagyszerű elképzeléseink voltak komplex tantárgyakról, és azt kérdeztük, hol vannak azok a pedagógusok, akik ezekre fel vannak készülve. Ennek végiggondolása azonban egészen más és másokra tartozó művelet.

Sós Vera: Ehhez kapcsolódik egy tapasztalat a matematikaoktatásból. Többen emlékszünk a harminc évvel ezelőtti Varga Tamás-féle új matematikára, amiben igen sok kitűnő gondolat volt. Nem új tudományos eredmények közvetítéséről, hanem az általános iskolában, a 6-10 éves gyermekek oktatásának megreformálásáról volt szó. Ha ez nem volt sikeres, vagy nem vált teljesen sikeressé, akkor

ennek az volt az oka, hogy a program irányítói nem voltak képesek megfelelő pedagógus-továbbképzéssel biztosítani a módszer bevitelét a rendszerbe. Volt persze néhány tanár az alkotó közelében, aki képes volt ezzel a módszerrel kitűnően fanítani, de a többség torzításokkal vette át és alkalmazta. Minden jó szándék és jóindulat dacára előbb próbálták bevezetni, mint ahogy a pedagógus-továbbképzés segítségével megteremtődtek volna az elterjesztés feltételei. A példa mutatja, hogy a pedagógusképzés és a továbbképzés nélkül minden oktatási reform halálra van ítéelve.

Ádám György: Bennem az alpműveltség tekintetében van egyfajta derűlátás, hiszek egy stabil alpműveltség létében. Ennek hordozója Ausztráliától Kanadáig és Japántól Dél-Amerikáig az az értelmiség, amely szót ért egymással. Legyenek ennek képviselői akár pedagógusok az ottani elemi iskolában, középiskolában, vagy legyenek egyetemi tanárok az általam jobban ismert egyetemi környezetben, vagy legyenek művészek. Ez az értelmiség a hordozója a dél-amerikai, a kanadai, a japán, az ausztrál, az indiai műveltségnek. Ez az értelmiség kontinuitásban van saját nemzeti múltjával és kultúrájával s világkultúra adott szintjével. Van egy korrespondenciaelv, egyfajta folytonosság, amelynek jegyében *Arisztotelészt* ugyanolyan élvezettel lehet ma olvasni, mint kétezer évvel ezelőtt, s ha Görögországban jár ma az ember, az ókori kultúra nyomainak felfedezése éppen úgy rabul ejti, mint bármelyik utazót az európai szellem kétezer éves története során. Az európai és az amerikai kultúra közötti különbségek kétségtelenül megvannak, de azért nem ez a különbség a mai élet drámainak a fő oka.

Az igazi dráma a kultúra és a tudatlanok szubkultúrájának szembesüléséből származik. Sokunk jutott el például az Amerikai Egyesült Államok közép-nyugati kisvárosaiba – de Amerika más területeit is említhettem volna –, ahol egészen alacsony színvonalú lakossági csoportok élnek, bizonyos szekták, például a Christian Science tömeges befolyása alatt. Olyan kulturális miliőjú területek ezek, ahol még ma is, 1995-ben is, el lehet képzelnéni egy Darwin-ellenes „majompert”, ahol az iskola alacsony színvonalú, ahol kizárólagosan a helyi önkormányzat – a maga konzervatív és alacsony kultúrájú szellemiségével – szabja meg, hogy mit tanítsanak, ahonnan kikerülnek azok a szekták, amelyek Közép-Amerikában tömeges öngyilkosságba kergetik az embereket, ahol hihetetlen mértékű a tudatlanság. Óriási tömegek képviselik a műveletlenek, a tudatlanok szubkultúráját világszerte. Ilyen tömegek léteznek Indiában és másutt, van egy teljesen tudatlan zsidó embercsoport Izraelben, amely csak a Talmudot és a hozzá kapcsolódó szent könyveket tanulmányozza, fogalma nincs a legegyszerűbb világi műveltségtartalmakról, és minden ellen hadakozik, ami modern.

Valójában kifinomult európai vájtfulness azt hangsúlyozni, hogy nincs egységes műveltségkép, hogy csak csoportműveltség létezik, azért, mert a francia kultúra különbözik a némettől. Sokkal inkább azt kellene felismerni, hogy ebben a világban, ahol élünk, több milliárd ember egyfajta anakronisztikus szubkultúrában él. Az iszlámnak is, a mormon szektáknak is és a Christian Science-nek is megvannak a maguk iskolái, mint ahogy a jesiva iskolák is működnek, s átöröklítik ezt az anakronizmusában, fundamentalizmusában egységes szubkultúrát. Ezzel szemben igenis van egy egész Európára, Amerikára, Japánra, Dél-Kelet-Ázsiára kiterjedő, a széles laikus közvélemény által elfogadott műveltségkép. Ennek vannak, a modernizációt elfogadó minden kultúrkörben egységes elemei: kezdet kell mosni, a szülést egyformán kell levezetni: a baktériumok és vírusok egyformán

hatnak, tehát ellenük egyformán kell védekezni: a fizika és a matematika törvényei egyformák. Lehet, hogy az esztétika, a művészeti kultúra, az ízlés terén vannak nemzeti, regionális különbségek, de még ebben is lehet közös nevezőt találni a megjelölt értelmiségi körben. Ebben az értelemben tehát igenis van közös műveltségismény. Nem hiszek az ennek tagadását, a történelem végét hirdető posztmodern teóriákban. Én a racionális enciklopédisták kései, meglehet nevétség híve vagyok.

Sós Vera: Korábban érintettem az európai és az amerikai műveltségkép és az oktatás különbözőségét. Egyetértek azzal, hogy a tudomány nemzetközi, hogy az értelmiség – így a matematikusok – fejében mindenütt pontosan ugyanaz van, bárhol a világon. Az iskolával kapcsolatos felfogás, a célrendszer az, ami különbözik, és ennek következtében a tanítás módszere tér el. A legnagyobb eltérés abban van, hogy a műveltségismény elméleti-e vagy pragmatikus, hogy a tanultak megértésére vagy pedig a használatára tanítson-e meg elsősorban. Nálunk és egész Európában erőteljesen dominál a megértésre törekvés, Amerikában ezzel szemben a használatcentrikusság. Ennek van olyan pozitív oldala is, amit át lehetne venni. Az amerikai diáknak alapvetően nem az a feladata, hogy megtanulja az ismereteket, hanem, hogy feldolgozzon megadott témákat. Ehhez az kell, hogy bemenjen a könyvtárba, a laborba és ott búvárkodjon. A „projekt” témája gyakorlatilag bármi lehet, a békaboncolástól egy matematikai problémán át az irodalom valamely kérdéséig. Ebben az iskolában kevésbé jelentős a konkrétan közvetített műveltség-tartalom, hogy mi a tananyag, mert alapvetően nem egy meghatározott tananyag elsajátítása a cél.

Schüttler Tamás: A vitában két pólus kezd kirajzolódni, az egyik az egységes műveltségkép megfogalmazhatóságát illetően némileg szkeptikus álláspont kristályosodik ki, s ezzel szemben a másikon *Ádám György* „kései” racionalista optimizmusa.

Pataki Ferenc: Valóban e tekintetben szkeptikusabbak vagyunk mint egy-két évtizeddel ezelőtt, ezt vállalom, de ez nem azonos a pesszimizmussal. Azzal teljesen egyetértek, hogy léteznek – és éppen a tudományban léteznek leginkább – egy briliáns, a szó legjobb értelmében vett kozmopolita tudományos értelmiség, amely Thaiföldtől New Yorkig és Budapesttől Helsinkiiig szót ért egymással, és ez a kör feltehetően bővülni fog. Az is lehet, hogy ennek az értelmiségi körnek a műveltsége szolgálhat valamilyen támpontul, amikor a kor műveltségét akarjuk meghatározni. Számomra azonban nagy kérdés, hogy ebből levezethető-e a műveltség-tartalom, amit az iskolának kell átadnia. Ma ott tartok – s ezért vállalom el, hogy az álláspontom szkeptikus –, hogy nem hiszek egy homogén, az iskolára rákényszeríthető műveltségképben. Nem hiszek az értelmiség, a tudományos körök közös erőfeszítésével létrehozott, pragmatikusan felépített, sokfajta kompetenciát egyesítő műveltség-ajánlat megfogalmazásának a realitásában. Lehet ma is műveltségterületenként rendszerezett prognózisokat készíteni. A „fehér könyv” legnagyobb erénye egyébként éppen az volt, hogy a műveltséget kezelhető tömbökbe tudta foglalni. Csak a megváltozott viszonyok következtében kérdéses, hogy ha ma csinálna valaki ilyen rendszerezést, abból mit profitálhatna az iskola. Már abban sem vagyok biztos, hogy ma rendelkezünk olyan szellemi erővel, amelyeket lehet olyan irányba mozgósítani, hogy képesek legyenek pragmatikusan megszerkesztett műveltségmodelleket összeállítani a sokféle világnézeti háttérű iskolák számára.

Ma eldöntendő kérdések sora vetődik fel a műveltség tartalom kiválasztását illetően. Biztos vagyok például abban, hogy a szakértői kör újra fogja értelmezni a századforduló sokat vitatott kérdését, a formális és materiális képzés nagy dilemmáját. S abban is biztos vagyok, hogy iskoláinkban újra megnő az úgynevezett alaki vagy – ha tetszik – formális képzési hangsúlyú tárgyagnak a szerepe. Volt már szó a vitában a latinról. A latin nemcsak klasszikus kultúrához biztosít hozzáférhetőséget, hanem mint rendkívül fejlett grammatikájú nyelv, állítólag egyetemes mintája – méghozzá nagyon differenciált mintája – a grammatikai gondolkodásnak. A latin tehát a logikus gondolkodás fejlesztésének egyik fontos eszköze lehet újra. Ugyanilyen áthatás, transzfer érvényesül a zenei képzés nyomán. Vizsgálatok mutatják, hogy a zenei iskolákban, nemcsak a szociális szelekció miatt, hanem attól függetlenül is, jobbak a szellemi teljesítmények. A zene nyilván harmonikusabbá teszi a személyiséget, s ezáltal jobban fejlődnek a gyerek képességei. Ez fontos szempont lehet a műveltségmodell kialakításakor.

Szerepel itt a kérdések között az iskolai műveltségképben bekövetkező hangsúlyeltolódás problematikája. Ehhez szeretnék egy gondolatot hozzátenni. Általában úgy beszélünk az iskoláról, mint egy tartályról, amelybe ismeretcsomagokat rakunk be, pedig az iskola maga az eleven élet, a gyerekek élete. Nemcsak a fejük van ott, hanem egész személyiségük. Hihetetlen fontos dolog – s ebben a magyar iskolák ma még elég szegényesek – az úgynevezett társas készségeknek az elsajátítása. A társadalmi együttéléshez szükséges társas készségek fejlesztéséhez szükség van arra, hogy az iskola teret nyújtson az elemi kooperációs, demokratikus tapasztalatok megszerzéséhez.

Poszler György: Én nem az alpműveltség stabil pontjainak megfogalmazhatóságát illetően vagyok szkeptikus. Azt pontosan meg lehet mondani, hogy melyek a műveltségnek azok a több ezer éves elemei, amelyeket nem lenne jó – nem lehet – feladni. Azt meg lehet mondani, hogy irodalomból Homérosz érték, hogy Arany Jánost ismerni kell, hogy matematikából a Pitagorasz-tétel fontos. Képességeket és készségeket is ismeretanyagon lehet kialakítani. Szkeptikus vagyok azonban a tekintetben, hogy egy most felnövő magyar állampolgár számára meg tudjuk-e határozni, hogy itt és most mi a korszerű alpműveltség. Melyek azok a legfontosabb ismeretek, amelyek az ő számára itt és most hasznosak.

Vajda György: Hajlok arra, hogy osszam *Ádám György* véleményét. Nyilván a humán műveltségben is vannak új elemek, meg elkopnak régiak, de van egy nagy ismerettömb, ami permanensen érvényes. Biztos, hogy Julius Caesar, Michelangelo vagy Arany János ismerete a magyar műveltségnek mindig alapvető része lesz. Elég széles a műveltségelemeknek az a köre, amely beletartozik ebbe a hosszú távon érvényes műveltségképbe. Az általam művelt tudományterületek – a természettudományok és a technika – rettenetesen gyorsan fejlődnek. E műveltségterületek esetében különösen nem az a tudomány szerepe, hogy konkrét tanterveket állítson elő. Mi ugyanis mind elfogultak vagyunk saját diszciplínánk iránt, és a tantervekbe belezsúfolnánk annyi ismeretet, amelytől tényleg szétrepedne a gyerek feje. Én abban látom a tudomány szerepét, hogy megmondja a tantervkészítőknek azt, hogy mi az új, amire fel kell figyelni, mi az, ami túlhaladottá vált, és ki kell dobní. Arról az oldalról szeretném a műveltségkép problémáját megközelíteni, hogy mire kell felkészíteni a gyerekeket ahhoz, hogy a társadalom hasznos, értékes tagjaivá váljanak. Valaha, a közoktatás kezdetén, úgy tartották, hogy ehhez elegendő, ha a többség megtanul írni, olvasni és tudja a négy alpműveletet. Ma

ehhez sokkal többre van szükség. Ebből a szempontból két követelményt érzek fontosnak. Az egyik, hogy a felnövő generációk racionálisan tudjanak élni azokkal a lehetőségekkel, amelyek kínálkoznak. Amikor én gyerek voltam, az autóvezetés különleges ismeretnek számított, mivel nagyon kevesen tudtak autót vezetni. Ma az autóvezetés hozzátartozik az általános műveltséghez, épp ezért 16 éves korban az iskolában meg kellene szerezni a jogosítványt. De ezt a jogosítványt úgy kellene megszerezni, hogy a fiatalok az autót ne versenyzszköznek, ne polgárpukkasztónak, ne olyan eszközként tekintsék, amelynek az esetleges nagy motorteljesítménye felhatalmazza a vezetőjét a KRESZ szabályainak semmibevételére. Arra kellene tehát megtanítani a fiatalokat, hogy az autót – és persze a többi hétköznapi technikai eszközt – a saját és mások életének a kockáztatása nélkül, mások számára is elviselhető módon használják. Ez a fajta tudás már az általános műveltség függvénye, számos kultúraelem együttes hatására kialakuló viselkedés. Sós Vera az imént említette a számítógép hatását. Annak az intézetnek a vezetője voltam, amelyik 2-3 évtizede az ország első számítóközpontját létrehozta. Csodálattal néztem ezt a különlegesnek számító eszközt, ami mára hétköznapivá vált, háziasszonyok, pénztárosok, áruházi eladók, gyerekek egyaránt könnyedén kezelik. De ennek a használatára, a lehetőségeivel való élni tudásra is meg kell tanítani a felnövő generációt, mert a számítógépben mérhetetlen veszélyek is rejlenek. Feltétlenül megfelelő tanulás szükséges ahhoz, hogy ne idegenedjenek el, ne váljanak gépiesen gondolkodó emberré a számítógép alkalmazása során, ne váljon új kábítószerré ez az eszköz. Most nem csak a játéktermekre gondolok, ahol a számítógép vezérelte automaták előtt órák hosszat ott ülnek a gyerekek, s ami egyáltalán nem fejleszti az intellektust, hiszen az ottani tevékenység csak pusztá ujjgyakorlat. Elsősorban azokra a számítógépes játékokra gondolok, ahol interaktív kapcsolatba léphet a gyerek képzelte folyamatokkal, jelenetekkel, szituációkkal, és ahol igen reális annak a veszélye, hogy agresszív, aberrált helyzeteket éljen meg. Ezt csak úgy lehet elkerülni, ha akkor tanítjuk meg a számítógép ésszerű alkalmazására, a vele való együttélésre, amikor még fogékony.

A racionális eszközhasználat mellett a másik fontos követelmény, hogy az átlagpolgár tanulja meg azokat a technikákat, ismereteket, amelyek a döntések meghozatalához szükségesek. Gondolok itt olyan, környezettel összefüggő problémákra, mint például, hogy épüljön-e Bős-Nagymaros, hogy Ófalun helyezzük-e el az atomerőmű hulladékait, hogy létesüljön-e Dorogon szemétegető, Gyöngyösorsóban akkumulátorfeldolgozó. Ezek a kérdések mind lokálisan, a helyi közösségekben, mind regionálisan, mind pedig országos méretben egyre inkább szaporodnak. Megítélésükre, megválaszolásukra, akár az e kérdések megoldásához szükséges érdekérvényesítésre az emberek nincsenek felkészülve. Meg kell tanítani őket ezekre a sajátos műveltségelemekre. Természetesen itt nem az a cél, hogy az emberek a szakmai részletekbe bele tudjanak szólni, hanem az, hogy meg tudják érteni azt, hogy ezekben a döntésekben milyen alternatívák között lehet valójában választani, hogy képesek legyenek értékelni az egyik vagy másik oldalon megfogalmazódó véleményeket, érveléseket. Ha erre nem készítjük fel a társadalmat, akkor szinte biztos, hogy rossz döntések fognak születni, mint ahogy az előbb említett kérdésekben is születtek rossz döntések. Érdeünk tehát, hogy erre a társadalmi részvételre is felkészítsük a felnövekvő gyerekeket. Ehhez a részvételhez olyan természettudományi és technikai háttérrel kell adni, amely képessé teszi őket a szerepvállalásra.

Ádám György: Szó volt már korábban a gyermek teljesítőképességéről. Szeretnék egy megjegyzést tenni ezzel kapcsolatban. Nem hiszek az agy befogadóképességének határában, s mint élettannal foglalkozó szakember, az ifjúság túlterheltségében sem hiszek. A tanár lehet túlterhelt, de az ifjúság nem. Az agynak korlátlan kapacitása van, ugyanis úgy működik, hogy előbb összegyűjt, aztán szelektál. Aki ezt jobban tudja csinálni, annak magasabb az intelligenciahányadosa, az értelmes, aki pedig ezt lassabban csinálja, az kevésbé az. Tulajdonképpen álkérdés az, hogy van-e a befogadóképességnek határa. Ilyen nincsen, mivel az agy védekezik a túlterhelés ellen.

Pataki Ferenc: Az agynak valóban korlátlan a kapacitása, de a tanítási idő mégiscsak korlátozott. Ma a gyerekek többségét valójában nem túlterheljük, hanem az unalommal kimerítjük őket. Úgy vélem, hogy az iskolai műveltséganyagot az iskola motiváló szerepével kell társítani. Amikor az iskolai műveltséganyagról vitatkozunk, kicsit úgy beszélünk erről, mintha nem lennénk tekintettel egy hihetetlenül fontos dologra: a gyerekek motívumaira. Mintha abból indulnánk ki, hogy csak az a lényeges, hogy jól kiválasszuk a tanítandó ismereteket. Azt természetesen vesszük, hogy a gyerek – a бүdös kölyök – majd mindezt megtanulja. Pedig nem így van. S ha ma az iskola műveltségkövetítő funkciójával szemben erős konkurenciák vannak – amint arról *Sós Vera* beszélt –, annak alapvetően motivációs okai vannak. Az iskolán kívül egy rövid távú, azonnali jutalmazásra épülő, hedonisztikus kultúra kezd kirajzolódni. Ez a kultúra árad a tömegkommunikációból, a videojátékokból, s emiatt a gyerekek tömegei mennek el az iskola mellett. Mi készíti a gyerekeket arra, hogy a felkínált műveltségpótlékot befogadják? Miért motivál olyan erősen ez a „kultúra”, s miért nem motivál kellően az iskola által felkínált? Ezek olyan kérdések, amelyek megválaszolása meghaladja a vita kereteit, de a műveltségképek felvázolásakor megkerülhetetlenek. Az iskola mint intézmény, mint motivációs rendszer krízisben van, és ha az iskola mint intellektuális műhely nem tud ebből a szempontból megújulni és új erőforrásokat találni, akkor a problémáit, a konfliktusait nem oldja meg a műveltséganyag bármilyen jó irányú megújítása sem.

Schüttler Tamás: Az iskola vonzásának elvesztésében nincs-e szerepe annak, hogy a közvetített műveltség, az oktatott tananyag egy jelentős része elavult, a mindennapi élet a gyakorlat szempontjából nem releváns, nem igazolja vissza fontosságát az a másfajta élet, amelyben a ma iskolába járó gyerekek otthonosan mozognak?

Pataki Ferenc: Az iskola nem tudja a tudományos felfedezések tempóját azonnal követni, ezt csak a tanár tudhatja, ha van ideje, energiája, pénze. Nem tudom, hogy lehetne megoldani az iskolai tartalom folyamatos megújítását. Közvetítés nélkül az iskola sohasem fog lépést tartani a tudomány fejlődésével. A tudománynak ezért is örködnie kell az iskola által közvetített tudás felett. A tudományos eredmények és az iskola viszonyában látok egy másik, szintén nehezen kezelhető problémát. Korunkban a tudomány fejlődését nem a zárt ismeretek jellemzik, hanem a tudásunk révén megvilágosuló nem tudás tartománya. Nem tudom, hogy a tudomány fejlődését a már meglévő válaszai vagy a föltett okos kérdései jellemzik-e leginkább. Az iskola által közvetített műveltség gyakorta a befejezettség, a lezártág illúzióját sugallja. A tanítás során – úgy, ahogy a gyerek fejlődik – egyre többet szólnék arról, hogy mi az, amit még nem tudunk, de már

kérdést tudunk rá feltenni. Ezzel vinnénk közelebb a tudomány valódi fejlődéséhez a gyereket. Nyilván a különböző tantárgyakban és persze a különböző életkorokban más és más lehetőségei vannak a nem tudásról való tudás megismertetésének. Az iskola a sokféle bizonytalanságot, a tudományok fejlődésében még válaszra váró kérdéseket is be kellene hogy építse az általa közvetített tudásanyaggal a műveltségképe. Történelem-, irodalomórát tartanék arról, hányféle módon lehet értelmezni egy művet, életművet. Ez metódust is ad, továbbá toleranciára és egyfajta alázatra is nevel. Azonban szkeptikus vagyok abban a tekintetben, hogy a modern tömegtársadalmak nem fogják-e fölfalni ezeket a szép értelmiségi illúziókat. Az iskola ilyen értelemben is nagy veszélyeknek van kitéve.

Sós Vera: A matematika több szempontból is sajátos helyzetben van: az iskolai matematikaanyag gerince az egész világon a kétezer évvel ezelőtti görög matematika része, az állítások érvényessége nem változik, legfeljebb matematikán belüli helyük és fontosságuk, a jelenkor új matematikai eredményei csak nagyon kivételes esetben mutathatók be középiskolai szinten (nagyfokú fogalmi bonyolultságuk miatt).

Természetesen igény lenne a jelenkori matematika bemutatására. Egy épület azonban nem lehet a közepén elkezdni építeni. A matematika-oktatás egyik központi kérdése még ma is az, hogy a XVII. század – Pascal-Newton-Leibniz – forradalmi matematikai eredményei, melyeket a matematika mellett a természettudományok, műszaki tudományok stb., jelenleg sem nélkülözhetnek, mennyire és hogyan – ha egyáltalán – kaphatnak helyet a közoktatásban. Amire azonban van és kell, hogy legyen lehetőség, az a matematika-lezáratlanságának, mai fejlődésének érzékeltetése.

Ádám György: Az elavult tudásról van olyan vélekedés, hogy valójában minden beépül az emberiség kultúrkincseinek történeti kategóriái közé. Az emberiség története során felhalmozott tudás egymásra épül. Amint mondtam, Arisztotelész éppen úgy érvényes, mint a mai filozófusok. A kultúrkinés folyamatosan átalakul, a régi, archaikus értékeket nem kell belőle kidobni. Példaként hadd említsek egy orvostudományi tény. Napjainkban átalakul egy népbetegségről, a gyomor- és nyombélfekélyről való vélekedésünk. A közelmúltig ezt minden szakember alapvetően pszichoszomatikus betegségnek tartotta. Ma már tudjuk, hogy a fekélyt a *Helicobacter pilori* nevű baktérium okozza, amelytől az emberek 50 százaléka fertőzött, s ez a baktérium bizonyos kedvezőtlen körülmények hatására megeshi a gyomor vagy a nyombél nyálkahártyáját. Ezt egy Klion nevű gyógyszerrel két hét alatt meg lehet gyógyítani. Attól azonban, hogy teljesen átalakultak az ismereteink az ulcus (fekély-) betegségekről, az egyetemeken még meg kell tanítani az *ulcusra* vonatkozó korábbi koncepciót. Még a gyorsan fejlődő tudományokban sincs igazán elavult ismeret. Persze vannak olyan szerencsés tudományok, mint a matematika, amelynek törvényei kétezer év óta érvényesek.

Schüttler Tamás: Beszélgetésünkben megkíséreltünk válaszolni a műveltségkép és az iskola viszonyának legfontosabb kérdéseire. Világossá vált, hogy itt és most, az ezredfordulóhoz közeledő magyar társadalomban nem lehet egy nagy, egyetlen műveltségmodellről beszélni. Ez a tény azonban nem zárja ki azt, hogy az iskola számára a tudomány és a pedagógiai szakértők ne körvonalazhatnák a közvetítendő műveltség egyfajta vázát, ha úgy tetszik a műveltség alapjait. Ez azonban korántsem tekinthető valamiféle kötelező műveltségképnek, hiszen a társadalom sokszínű igényei következtében ezt a kínálatot sajátos műveltségké-

pekké formálják, az iskolák, a velük kapcsolatban lévő különböző közösségek, civil szerveződések.

Abban is megegyezésre jutottak a vita résztvevői, hogy az Akadémiának, a tudomány képviselőinek fontos szerepük van abban, hogy az iskola által közvetített műveltségtartalomba folyamatosan beépüljenek az új tudományos eredmények. Ez a funkció azonban csak akkor valósulhat meg eredményesen, ha a tudomány művelői együtt tudnak működni a tantervfejlesztőkkel, a pedagógiai programok készítésében érdekelt egyre szélesebb szakértői körrel.

A műveltségkép problémáiról folytatott vitát természetesen nem lehet lezárni, hiszen ezek olyan kérdések, amelyeket újra és újra napirendre kell tűznie a társadalomnak, az oktatásügynek. Különösen igaz ez a mai megváltozott helyzetben, amikor a pluralizmus jegyében a különböző társadalmi csoportok, szervezetek egyre inkább törekszenek a maguk sajátos műveltségképének a megfogalmazására. Beszélgetésünket egy olyan újabb vitasorozat kezdetének szántuk, amelyben minden érdekelt véleményének kifejtésére számítunk.

Melléklet

Kérdések a „Műveltségkép és iskola” című kerekasztal-beszélgetés résztvevői számára:

1. A világra vonatkozó tudás kiszélesedése, az ismeretek megsokszorozódása hogyan hat az alapműveltség tartalmára? Átalakul-e az említett változások nyomán a társadalom műveltségképe?
2. Van-e ma társadalmilag elfogadott műveltségkép? A plurális társadalom viszonyai között egyáltalán lehet-e a társadalom műveltségképéről beszélni, vagy egyre inkább a különböző érdekcsoportok, rétegek sajátos kultúráképei egymás mellett, egymással harcolva, egymásra hatva léteznek a társadalomban?
3. Milyen változások, milyen arány- és hangsúlyeltolódások tapasztalhatóak ma a műveltségképben, milyen új elemekkel bővül a műveltség?
4. A műveltség szerkezetében bekövetkező változások hogyan hatnak az iskola által közvetített műveltség tartalmára, annak arányaira? Egyáltalán van-e értelme a társadalmilag elfogadott műveltség és az iskola által közvetített műveltség megkülönböztetésének?
5. Szükség van-e az iskola által közvetített műveltség szerkezetének, tartalmának folyamatos és/vagy periódikus felülvizsgálatára, avagy e téren elégséges a spontán szabályozás? (Azaz a társadalom döntő többsége számára nem releváns műveltségelemek spontán „kihullása” a műveltségből.) Hogyan látják a beszélgetés résztvevői a tudománynak, a tudósoknak, illetve az Akadémiának a műveltségkép felülvizsgálatában, illetve a műveltségkép időről időre történő újrafogalmazásában játszott szerepét?
6. Az ismeretek egyre gyorsuló ütemű termelődése és gyors elavulása, a tudomány által már végérvényesen bizonyítottnak tűnő igazságok egy részének megkérdőjeleződése hogyan hat az iskolai műveltség jellegére, az iskola alapfunkcióira? Mi legyen az iskola tevékenységében a domináns: egy viszonylag széles műveltségtartalom közvetítése és elsajátíttatása, vagy a felhalmozódott és felhalmozódó ismeretek közötti eligazodás, szelektálás, az ismeretszerzés képességeinek fejlesztése? Összehangolható-e ez a két funkció? Milyen legyen a két funkció aránya az iskola tevékenységében?

Kárpáti Andrea

Projekt rendszerű vizsga a vizuális nevelésben

A Nemzeti alaptanterv bevezetését követően az általános iskola és a gimnázium „rajz” tantárgyát a „vizuális kultúra” műveltségterülete váltja fel. A tanulmány beszámol a vizuális nevelés teljes spektrumában alkalmazható új számonkérési rendszer kidolgozását célzó kutatásokról.

A vizuális nevelés helyzete a Nemzeti alaptanterv bevezetése után lényegesen megváltozik. Az általános iskola nyolc tanévében és a három gimnáziumi osztályban kötelező tantárgyként oktatott rajzot a „vizuális kultúra” műveltségterülete váltja fel, amelyből tetszés szerint alkothat tantárgyat az iskola, de arra is lehetősége van, hogy más művészeti tárgyat iktasson az esztétikai nevelés órakeretében a tanulók tantervébe. Nemsokára kiderül, hányan szeretnének rajzot, művészettörténetet tanulni akkor is, ha ez nem kötelező. A külföldi tapasztalatok azt mutatják, a vizuális nevelés a legnépszerűbb a művészetpedagógia körébe sorolt alternatívák közül. Sokan választják, mert életközeli, fontos ismereteket közvetít. Másként fogalmazva: akkor választják, ha ilyen. A környezet- és tárgykultúra és a vizuális kommunikáció megjelenésével esély van rá, hogy a hagyományos képzőművészeti értékek és technikák közvetítésén túl a mindennapi élet vizuális megformálása is elsajátítható lesz az iskolában. Nem vitás, hogy ezt a tudást is számon kell majd kérni, és olyan vizsgarendszert kell kialakítani, amely nemcsak a művészeti felsőoktatásra készít fel. Jelenleg egyetlen központi vizsga van, amelyből kiderülhet, mennyire eredményes a rajztanítás: az érettségi. Itt ismertetendő kutatásaink célja nem ennek megváltoztatása, sokkal inkább a vizuális nevelés teljes spektrumában alkalmazható, a képességkutatások eredményeire épülő új számonkérési rendszer kidolgozása.

A gimnáziumban a vizuális nevelés tantárgyának neve „Rajz és műalkotások elemzése”, amely két, 1968-ig külön tantárgyként oktatott műveltségterület: a rajz és a művészettörténet összevonásával keletkezett. Alapóraszama jelenleg még a legtöbb 4 osztályos gimnáziumban a régi tanterv szerinti alakul: az I-III. osztályban heti 1 óra, amelyhez a III-IV. osztályban 2-4 óra fakultációs választható. Rajzból csak azok a tanulók érettségizhetnek, akik a fakultációs órakeretben is tanulják a tantárgyat. A rajzerettségi ötödik tantárgyként választható és két szinten – *alap- és emelt szinten* – ad ki központi és helyi feladatokat. A vizsga *központi része a zárthelyi rajz*, amelynek feladatanyagát az Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda (OKSZI) rajzpedagógiai szakértője vezetésével munkacsoport állítja össze, a vizsgáztatás kezdete óta lényegében változatlan előírások alapján. A feladatokat kiadás előtt nagy mintán nem próbálják ki, a javítókulcs hasonló feladatok tapasztalatai alapján készül.

Az érettségi feladatok leírását a Művelődési Minisztérium „*Útmutató a gimnáziumi érettségi vizsgához – Rajz és műalkotások elemzése 1986*” című dokumentumához készült 1990-es korrekció alapján összegezzük.

Írásbeli vizsga

Az alábbi feladattípusokból egy, konkretizálva szerepel a központilag megküldött írásbeli feladatban.

A) típus: *emelt szint, a „Képzőművészeti gyakorlatok” fakultáció részvevőinek*

- Összetett térforma nagyméretű mértani testekből
- Adott vetületből rekonstrukciós rajz, fény-árnyék jelöléssel
- Csendélet drapériával; természeti és mesterséges formákkal
- Enteriőr figurával

B) típus: *alapszint, a Művészettörténet fakultáció részvevőinek*

- Csendélet természeti formákkal
- Csendélet mesterséges formákkal
- Nagyméretű mértani testek tanulmányrajza
- Adott vetület rekonstrukciója választott ábrázolási rendszerben, szerkesztéssel vagy szabadkézi rajzzal

Szóbeli vizsga

A szóbeli vizsga 20-25 kérdést tartalmazó tételsorában – amelyet a szaktanárok maguk állítanak össze, az útmutatóban felsoroltakból – minden tétel három részből áll:

- a) egy művészettörténeti korszak ismertetése
- b) egy műalkotás elemzése
- c) egy képzőművészeti technika ismertetése

Az útmutató előírja, hogy a tételben a három kérdés más és más művészettörténeti korra vonatkozzon, s köztük az egyetemes és magyar művészettörténetből egyaránt szerepeljenek kérdések.

A vizsga helyi része a *művészettörténet tételsor*, amelyet a rajztanárok maguk állítanak össze az ehhez készült központi útmutató alapján. (Ez 1990-ig a számon kért tudásanyag mélységét tekintve igen hasonlított az ELTE Művészettörténet Tanszéke I. és II. szigorlati tételsorához, majd – a rajztanárok tiltakozására – a korszakok és témák köre lényegesen szűkült.)

A rajzból tett érettségi eredménye jelenleg egyetlen felsőoktatási intézményben sem számít be a felvételi „hozott” pontszámába. Mivel az ábrázolás különböző rendszereinek magas szintű ismeretére és a művészettörténeti/műelemző tudásanyagra a felsőoktatás számos ágában szükség van, a rajzérlettségi reformja a vizuális nevelés egyik legfontosabb feladata. Különösen sürgető feladat ez a *magyar vizuális nevelés történetének egyik leglényegesebb paradigmaváltása* idején, amikor a hagyományosan képzőművészet-centrikus rajztanítás a Nemzeti alaptantervben foglaltak szerint új műveltségi területeket integrál: megkezdődik, illetve nagyobb teret nyer a környezetkultúra és a vizuális kommunikáció oktatása.

1. A jelenlegi rajzérlettségről

1992-ben 89 rajztanár véleményét rögzítettük az érettségi rendszerről, kérdőívvel, majd az egyes kérdések bővebb kifejtését kérő interjúval. A *jelenlegi érettségi előnyeit és hátrányait* a következőkben foglalták össze (1. táblázat):

1. táblázat — A jelenlegi rajzérettségi előnyei és hátrányai

	Előnyök	Hátrányok
Írásbeli	<ol style="list-style-type: none"> 1. Egyszerű javítási útmutató segítségével megbízhatóan értékelhető. 2. A ceruzarajz és a pasztellrajz olyan technikák, amelyeket a tanulók mindegyike meg tanulhat a 4 tanév során. 3. Számos fontos ábrázolási konvenció elsajátításának szintje világosan megmutatkozik. 4. A térábrázolás, fény-árnyék viszonyok (plaszticitás) visszaadása, az arányok érzékeltetése, az átfedések érzékeltetése szerepel a feladatokban. 5. A rajzérettségi nem tartozik a könnyű érettségi tárgyak közé. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Konvencionális, kevésbé kreatív feladatai a jó képességűeknek nem jelentenek igazi kihívást, de kitérési alkalmat sem. 2. A vizuális nyelv igen szűk repertoárjának használatát igényli – jórészt olyan eszközökét, amelyeket a mindennapi élet vizuális feladataiban általában nem használunk. 3. Nem alkalmas az alkotófolyamat, a vizuális problémamegoldás nyomonkövetésére – a vizuális gondolkodás fejlettségét elfedi a technikai tudás hiánya. 4. Nem fedi le a fontos vizuális képességek nagy részét – pl. egyáltalán nincs 3 dimenziós feladat (plasztika, tervezés). 5. Kevésbé motiváló és unalmas feladatok – nem várható, hogy a vizuális pályára készülőknél kívül más is választja őket.
Szöbeli	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lehetőség van az egész művészettörténeti műveltségi anyag áttekintésére. 2. A tanulók összefüggő, illusztrált előadásban adhatnak számot élményeikről, véleményeikről, tudásukról. Az előadások a tantárgy mint humán műveltséget közvetítő, „komoly” diszciplína presztízsét növelik. 3. A műelemzés és a művészettörténet, mint az érettségi része, fontos helyet kap a tananyagban. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Felületes összkép alakulhat ki a stílusok legszembevetőbb jegyeiről. 2. A jó verbális képességekkel rendelkező tanulók szinte behozhatatlan előnyben vannak, hiszen a számon kért tudásanyag jóval kevésbé körvonalazott, mint pl. a magyar irodalom esetében. 3. Amíg a kérdések évről évre változatlanul stílusorszakokat kérnek számon, nincs lehetőség a műelemzés más, nem kronologikus alapú módszerei (pl. az ikonográfia, stíluskritika, strukturálista elemzés, kultúrtörténet, szemiotika) alkalmazásának számonkérésére – így megtanításuk is kétséges.
Szöbeli	<ol style="list-style-type: none"> 4. Az egyetemes művészettörténet mellett jelentőségének megfelelő szerepet kap a magyar művészet emlékeinek megismerése. 5. A szóbeli érettségi látványos eleme a képes tablókkal, diavetítéssel illusztrált rajzi felelet. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. A korszakbemutatók csak a legjelentősebb mesterek vázlatos ismertetésére adnak módot, sosem kerülhet sor életművek elemzésére és összehasonlítására. 5. A szóbeli feladatok összeállítása nagy szakértelmet kíván és a kivitelezés is igen munkaigényes. (Az útmutató nem ajánl irodalmat, az ajánlott műveket sem annotálja.) A színes képtáblákat vagy képes feladatlapokat csak nyomdai úton lehetne megfelelő minőségben előállítani.

A képességkutató számára a jelenlegi rajzérettségi további értékelési problémákat is felvet:

a) Minden eddigi vizsgálat szerint a vizuális alkotó és befogadó képességek külön rendszert alkotnak, semmi sem indokolja, hogy olyan komplex vizsga legyen

belőlük, ahol a két teljesítménynél azonos, igen magas szintet várunk el: az ötös érdemjegy követelményei a vizuális felsőoktatásban megkívánt ábrázolóképeségeket ötvözi a bölcsészettudományi karok felvételi vizsgáin elfogadható művészettörténeti tudással.

b) *Míg az ábrázoló feladatok viszonylag objektíven értékelhetők, ha képes javítókulcs áll rendelkezésre (ilyen még nincs, de előállítása nem különösebben nehéz), a művészettörténeti tudást mérő „házi tételsorok” között igen jelentős különbségek lehetnek. Így az érettségi eredmények országosan nem vehetők egybe, nem alkalmasak sem az átlagos tudásszint megítélésére, sem az egyes tanulók alkotói és befogadói képességeinek összehasonlítására.*

c) Mivel a központi vizsgáról nincs visszajelzési kötelezettség, az egyes tanévek-re jellemző eredmények nem követhetők nyomon, a szükséges tantervi korrekciók nem kezdeményezhetők. *A vizsga tehát sem egy korosztály vizuális képességeit mérő, sem az oktatás színvonalát jelző funkciót nem lát el.*¹

Kutatásunk megindulásakor, 1991-ben kb. 240 gimnázium közül 126-ban érettségiztek rajzból. Ez a szám a tantárgy feltételezett presztízséhez képest akár nagyok is tűnhet, de ha megnézzük, hány diák választja ezt a tárgyat az érettségire, már nem ilyen pozitív a kép. A 126 iskolában összesen 516 tanuló választotta az A) és 494 a B) rajzérettségét. A legtöbben Budapesten érettségiztek: 147-en az A) és 223-an a B) szinten. Somogyban senki sem érettségizett rajzból, Tolnában 3-an, Jász-Nagykun-Szolnok megyében és Komáromban összesen 14-en. Akár 47 tanuló érettségizik egy-egy tanárnál (1991-ben ez volt az országos maximum), akár csak egy, a szóbeli tételsort el kell készíteni, meg kell tanítani, az írásbelihez a modelleket le kell gyártani. Nem csoda, ha a megkérdezett rajztanárok legtöbbször egyáltalán nem idegenkedik egy központi érettségi feladatbank létrehozásától, és attól sem fél, hogy a háromféle műelemző tételsor közös kidolgozása csorbítani fogja tanári önállóságát.

1988–1992 között „Leonardo Program” néven öt alternatív rajzpedagógiai programot dolgoztunk ki, három tanéven át kipróbáltuk, és eredményességét négyféle pszichológiai, illetve ötféle pedagógiai mérőeszközzel vizsgáltuk.² Eredményeink a rajzi vizsgák kidolgozására is jól felhasználhatók.

Célunk a *Rajzi Érettségi Munkacsoport* (a RÉM) létrehozásával az is volt, hogy egy olyan *továbbképzési fórumot* teremtsünk, ahol egyszerre végezhetjük el a középiskolás korosztálynak az értékeléshez, vizsgáztatáshoz nélkülözhetetlen képességvizsgálatait, és állíthatjuk össze a rajzi záróvizsgán felhasználható feladatok széles körét. A munkacsoport első feladata a Baranya Megyei Pedagógiai Intézetben koordinált „Standard érettségi projekt” véleményezése, majd átdolgozása volt.

¹ A központi rajzérettségiről a vizsgáztatás kezdetekor gyűjtöttek eredményeket, de ezeket sohasem publikálták. A helyi művészettörténeti tételsorok elkészítéséhez az érettségi segédfüzetén kívül semmiféle szakanyag nem készült. Az Országos Pedagógiai Intézet megszűntével a gimnáziumi tanárok számára nincs központi továbbképzés, s mivel egy-egy megyében nincs túl sok belőlük, általában helyi szaktanfolyam sincs. A gimnáziumokban rajzot oktatók jó része általános iskolai tanár, a Képzőművészeti Főiskola esti tagozatán szerzett kiegészítő diplomával vagy pedagógia szakos egyetemi képzéssel. A művészettörténetnek a központi irányelvek szerinti oktatására, az értékelői munkára egyik képzési forma sem készít fel.

² A Leonardo Programról és értékelési rendszeréről: Kárpáti Andrea: *Képek és ífű nézők. Általános iskolai tanulók műelemző képessége. „Közoktatási kutatások”* sorozat. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kárpáti Andrea (szerk.) (1992): *Leonardo Program – a vizuális nevelés öt modellje. „Közoktatási kutatások”* sorozat. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kárpáti Andrea és Gyebnár Viktória (1995): *A Leonardo Program értékelési rendszere. ELTE, Budapest.*

2. A „Standard érettségi projekt”

A Baranya Megyei Pedagógiai Intézetben *Bernáth József* vezetésével 1993 júniusában lezárult kutatás rajzi anyagát 1993 januárjában bírálatra, majd átdolgozásra megkaptuk. Az európai érettségi vizsgák megismerése után, elsősorban az angol GCSE és a CITO (Holland Tesztfejlesztési és Vizsgaközpont) módszereit tartottuk adaptálhatónak. A tervezetet azóta pedagógiai kutatók és rajztanárok – köztük az OKSZI munkatársa, *Pázmány Ágnes* is – kedvezően bírálta el, tehát érdemesnek látszik a továbbiakban is számon tartani az ott vázolt, a következőkben pontokba foglalt elképzeléseket.

a) A rajz- és a művészettörténet-érettségit különválasztottuk, és az utóbbiban nem adtunk ábrázoló feladatot, csak vizuális elemzést. A művészettörténet-érettségiben is szükség volt rajzolásra, festésre, plasztikai és konstruáló feladatok megoldására, hiszen *ábrázolóképeségeket mozgósító rajzos elemzéseket, alkotással társított műinterpretációkat* is kértünk.

b) Feladatrendszerünkben *otthon elkészítendő projektek is szerepeltek, mint a holland, angol és német érettségiben. Ennek elfogadásával, a zárthelyi ábrázolás mellé, a rajztanárok vizsgáztatásra alkalmasnak ítélték a kutatást, tervezést, vázlatok és alternatívák készítését igénylő projektmódszert.*

c) A művészettörténet írásbeli érettségiben *teszt és esszé egyaránt szerepelt – mint ahogy az ábrázolóképeség szintjét mérő rajzvizsgán is megkívtunk bizonyos ábrázolási konvenciórendszerek „tétéles” ismeretét, de kreatív feladatokat is adtunk.*

d) A rendelkezésünkre álló igen rövid idő – egy hónap – alatt elkezdtük a képes javítokulcshoz az anyaggyűjtést, az értékelési utasítás részeként jó, közepes és gyenge megoldásokat is közöltünk, amint ezt a holland és angol kollégák is tervezik.

e) A művészettörténet-érettségéhez 200 műből álló, teljesen annotált *képjegyzéket és ezek forrását feltüntető irodalomjegyzéket állítottunk össze – ez tantárgyunk esetében megfelel a „kötelező olvasmányok” listájának, a nemzeti és nemzetközi Panteonnak. A magyar műalkotások és a nemzetközi művek arányát egyik bírálónk sem kifogásolta, pedig ez az eddigiekben nagy viták tárgya volt. Ez a jegyzék szolgálhat tárgyalási alapul egy művészettörténeti érettségi feladatbank kialakításakor.*

3. A Holland Tesztfejlesztési és Vizsgaközpont (CITO) vizuális nevelési érettségi vizsgája

A CITO rajzerettségi munkacsoportja – amely 18 éve készít feladatsorokat rajz-művészettörténet, textilművészet, környezetkultúra (kézművesség, design és iparművészeti tervezés) tantárgyak számára – 1981 óta kapcsolatban van vizuálisképesség-kutató csoportunkkal. Az elméleti és gyakorlati feladatokat az elmúlt évtizedek során többször is alkalmunk nyílt véleményezni; az elméleti és gyakorlati feladatokat egyaránt tartalmazó vizsgát a nemzetközi rajzpedagógia a világ legjobb ilyen rendszereként tartja számon.

1993-ban a Művelődési és Köznevelési Minisztérium megbízásából, a holland-magyar államközi kulturális csereegyezmény keretében, az új érettségi rendszer kialakítását segítő kutatás indult a holland nemzeti vizsgaközpont (CITO) és az Országos Köznevelési Intézet részvételével. A kutatást *Mátrai Zsuzsa* koordinálja,

aki az Új Pedagógiai Szemle 1995. 8. számában munkatársaival együtt bemutatta a CITO-t és a matematika és biológia tantárgyak magyar viszonyokra alkalmazott vizsgáztatási módszereit. A kutatásban a matematika, angol nyelv, anyanyelv, biológia és rajz tantárgyakat vonták be. Mivel a magyar és a holland kutatásvezetők lehetőséget adtak újabb programok csatlakozására, mód nyílt az anyanyelv és a rajz bekapcsolására is. A már működő Rajzi Érettségi Munkacsoport tagjait kértük fel, vegyenek részt a vizsgarendszer adaptálásában. Jelenleg az Egyesült Államok legjelentősebb innovációs és kutatóközpontja, a Getty Vizuális Nevelési Intézet, valamint a svéd és a finn rajzi záróvizsga tökéletesítésén dolgozó munkacsoport egyaránt a CITO érettségi rendszerének elemzését, a részbeni adaptálás lehetőségeinek vizsgálatát végzi – részben éppen Magyarországon, a RÉM rendezvényein. A magyar vizuális nevelési szakemberek így, a CITO-val való együttműködés révén, széles körű nemzetközi képességvizsgálati rendszerbe kapcsolódhatnak be.

Hollandiában a vizuális nevelés körébe tartozó *három tantárgyból* lehet vizsgázn:

- a) Kétdimenziós alkotás (festés, grafika, fotó).
- b) Háromdimenziós alkotás (szobrászat, kerámia, tárgykészítés).
- c) Textilművészet (nyomott- és szövöttanyag-tervezés, viselettervezés és -készítés, hurkoló technikák).

Mindhárom tantárgyból van *írásbeli teszt, gyakorlati feladat és szóbeli érettség*. A CITO legjobb anyagai az elméleti (művészettörténeti és műelemző) tudást számon kérő, szellemes és igen szép kivitelű *műelemző tesztek*. Hollandiában ez az érettség egyik központi része, az érettségi osztályzat 25%-a.

A másik 25% a *központi ábrázoló feladatok* választéka: a tantárgyanként 6 feladattól a tanulók egyet választanak ki és *projekt* formában, január végétől áprilisig, összesen 28 tanórán, az iskolában, szaktanári felügyelet alatt, de segítség nélkül, önállóan oldanak meg. (A szaktanár tanácsaival nem segíthet a kidolgozásban, és nem is korrigál.)

A gyakorlati feladatokat és ezek értékelési utasításait is a CITO szakértői dolgozzák ki és küldik meg az iskoláknak. Hollandiában az ábrázoló vizsga hagyományosan nem zárthelyi, hanem a már említett projekt. A javítást egy iskolakörzet rajztanárai közösen végzik, központi előírások alapján. A két bíráló által adott jegyek átlaga lesz a javasolt osztályzat. A munkákat kerületi értékelő központokban újra megvizsgálják, esetleg korrigálják az értékelést. A gyakorlati feladatok eredményeit *kiállítás és munkanapló* formájában mutatják be a tanulók, az *értékelést* egy iskolakörzet két rajztanára közösen végzi, központi előírások alapján. A két bíráló által adott jegyek átlaga lesz a javasolt osztályzat. Vitás esetekben a tanuló saját tanárának véleménye dönt. A munkákat kerületi értékelő központokban szűrőpróba-szerűen újra megvizsgálják, esetleg korrigálják az értékelést.

A *központi elméleti vizsgafeladat* színes képes teszt, amely évente más témakörben tekinteti át a művészet történetének jelentős alkotásait és alkotóit. A kérdések nagy része a XIX–XX. századi művészetre épül. Hogy miért, arra a publikációk nem adnak választ, a teszttervezők szóbeli közlése szerint ez a legrelevánsabb tudásanyag, amivel egy kortárs műbefogadónak rendelkeznie kell.

4. A Rajzi Érettségi Munkacsoport munkája az 1993/94-es és 1994/95-ös tanévben

A RÉM megbízása nem az érettségi korszerűsítésére vonatkozott. Csupán a holland tapasztalatok megismerésével és a projektmódszer, valamint az egy téma köré csoportosuló művészettörténeti-műkritikai teszt adaptálásával és kipróbálásával a vizuális nevelési vizsgarendszer megújítására kellett ajánlásokat készíteni. Javaslatunkban három vizuális érettségi tantárgy szerepel: az *ábrázolás* (grafika, festészet és a geometrikus leképező rendszerek, az ábrázoló geometria alapjai), a *művészettörténet* és a *környezetkultúra*. A két gyakorlati témából választani lehet. Az ábrázolás, illetve a környezetkultúra mellé kötelezően járul a művészettörténet-vizsgarész. Vizsgafeladatbankunkat 1993 februárjától a két előbbi tantárgyból építjük fel. A 36 főre bővült, számos egyetemi és főiskolai gyakorló gimnázium és művészeti szakiskola tanáraival gazdagodott munkacsoport feladata a holland érettségi kipróbálása és a tapasztalatok elemzésével *ajánlások* készítése egy, a *magyar hagyományokat a korszerű európai vizuális nevelési gyakorlattal ötvöző új érettségi vizsga* kialakítására.

1993 szeptemberében a CITO munkatársa vezetésével tréninget tartottunk Budapesten: „Projektrendszerű értékelés a vizuális nevelésben” címmel. A holland rajz- és környezetkultúra-óktatók bemutatása után a tanárok pedagógiai programjaikba iktatták a CITO két- és háromdimenziós vizuális nevelési tantárgyakhoz a CITO szakértői által készített gyakorlati vizsgafeladatoknak kipróbálását. Az év végéig elkészültek a holland gyakorlati feladatok és tanári kézikönyvek fordításai, miskolci tréningünkön közösen elvégeztük a magyar rajzérettségi feladatainak és értékelési módszereinek elemzését. Ezen a tapasztalatcserén a jó, közepes és gyenge ábrázoló feladatokat, valamint a művészettörténeti tételsorokat mutattuk be, és az értékelési kritériumok kialakításánál egyeztetettük a képességkutatás és a pedagógia igényeit.

1994 februárjában kiadtuk a 12 holland projektfeladatot, és a magyar fiatalok a hollandokkal egy időben, azonos tartalmú gyakorlati vizsgát tettek. 21 iskola, 207 tanulója vállalkozott a kipróbálásra. 3 hónapig önállóan, de felügyelet alatt megoldottak egyet a 6 kétdimenziós (festészet, grafika, tervezés, fotó) vagy a 6 háromdimenziós (szobrászat, installáció, tárgykészítés) feladattól. Bár a technikai feltételek távolról sem voltak a holland viszonyokhoz hasonlíthatók, a magyar diákok óriási lelkesedéssel láttak a feladatok megoldásához. Sokan közülük több projektet is elkészítettek. A vizsgát véleményező kísérő lapjaikon indulatos szavakkal sürgették a vizsgamódszer „bevezetését”.

A *projekteket bemutató kiállításokat* az iskolák művészeti bemutatókra emlékeztető külsőségek között rendezték meg, pedig éppen ez a vizsgaforma lett az, amellyel – mindenki meglepetésére – igen sok olyan tanuló is megpróbálkozott, akiknek továbbtanulási tervei között nem szerepeltek a művészeti főiskolák. Az indoklás egyszerű: a szellemi izgalmat keltő feladatcímek, a szabadon választható technika, a kutatási anyagok, saját szövegek, fotók bemutatására is módot adó kiállítás olyan vizuális kifejezési formákat kínáltak, amelyek *esélyt adtak a kevésbé tehetséges érdeklődőknek is*. A vizsgakiállításokat a saját tanár és egy RÉM-csoporttag zsűrizte.

A Rajzi Érettségi Munkacsoport az 1994/95-ös tanévben tovább bővült: 36 tanár több mint 500 tanuló kísérleti vizsgáztatását végezte el. A III. és IV. osztályos diákok 1995 januárja és júniusa között mind a gyakorlati feladatokat,

mind a tesztet megoldották, és a hollandokkal azonos formájú és tartalmú vizsgát tettek. A IV. osztályosok többsége rajzból a hagyományos magyar érettségit is letette. 1994 szeptemberében és a tanév során még háromszor három napig intenzív szaktanfolyami keretben ismét vizsgáztatói tréninget tartottunk Budapesten a CITO munkatársával, *Diederik Schönauval*. A gyakorlati vizsga eredményeit összevetve a holland teljesítményekkel megállapíthattuk, hogy a magyar diákok alapos technikai felkészültsége jól kamatozott: a projektmódszerű vizsga sokkal jobban differenciált, mint a viszonylag egyszerű, hagyományos érettségi feladatok. A kiválóak főiskolai felvételi mappájukba illeszthették a projekteket, a más pályára készülők is képesek voltak örömmel, saját szintjükön megoldani az érdeklődésüknek, képzettségüknek megfelelően kiválasztott feladatot.

1994 novemberében és 1995 áprilisában a RÉM-tagok hollandiai tanulmányúton vettek részt: középiskolákat és tanárképző intézményeket látogattak meg, és a tavaszi csoport megfigyelte az érettségi munkák elbírálását is. 1995 február–június: a holland érettségi vizsga kipróbálása. A projektfeladatokat 28 tanóra alatt, a tesztet – magyar kérdésekkel kiegészítve – a holland diákokkal egy időben, június első hetében írtattuk meg.

A 2. és 3. táblázat ábrázolja, hogy milyen feladatokat választottak a magyar tanulók a gyakorlati vizsga lehetőségei közül.

2. táblázat — Témák és tanulói választások az 1993/94-es tanévben

Téma	Cím	Fiúk	Lányok	Összesen
2D/1	Arcok a ködben	8	43	51
2D/2	Furcsa vendégek	14	14	28
2D/3	A színek hangjai	1	6	7
2D/4	Művészeti fesztivál	1	17	18
2D/5	Falikép	5	10	15
2D/6	Képek fotósorozat alapján	1	10	11
2D-összes		30	100	130
3D/1	Az agyadból pattant ki	2	9	11
3D/2	Beékelődve	6	10	16
3D/3	A karok katedrális	3	4	7
3D/4	Primitív tánc, primitív maszk, primitív kultúra	6	13	19
3D/5	Szemüveggeretek	5	15	20
3D/6	Fotó alapján készült plasztika	0	2	2
3D-összes		22	53	75
Összesen		52	153	205

2D = kétdimenziós (grafikai, festői, tervezői)

3D = háromdimenziós (plasztikai, építő, konstruáló) feladatok

Természetes, hogy a tanulók többsége, amint azt a 2. táblázat tanúsítja, kétdimenziós témát választott, hiszen az iskolákban, a megfelelő műhely hiányában, de azért is, mert a legtöbb tanár művészi munkáját a festészet és grafika területén végzi, nemigen van mód háromdimenziós alkotások készítésére. Kellems meglepetés volt, hogy a 230 tanulóból 75 mégis megpróbálkozott a plasztikák, makettek, építmények és tárgyak elkészítésével. A három hónap alatt, amíg a projektek készültek, ezek a gimnazisták szabad idejükben kellett hogy megtanulják például a korongolást, gipszöntést, egyszerű szövési technikákat vagy a famegmunkálás alapjait. Szívesen tették, hiszen – kísérőlapjaik és munkafüzetük tanúsága szerint – azért választották a feladatot, mert már régóta szerettek volna megismerkedni a térbeli alkotás, a tárgykészítés módszereivel.

A képességkutatások bebizonyították, hogy vannak „lineáris” és „plasztikus” típusú alkotók. Az utóbbiak közül az átlagos képességűeknek nehezen megy és nem is okoz örömet a ceruzarajz, festés – a síkbeli ábrázolás. A jelenlegi oktatási keretek között ezek a tanulók unatkoznak a rajzórán, s ha lehetővé válik, minden bizonnyal kísértálnak a teremből – és a vizuális képzésből is. A projekt típusú érettségi lehetőséget nyújt arra, hogy párhuzamosan, választhatóan adjunk ki képző- és iparművészeti jellegű feladatokat, sőt, ahol erre lehetőség van, fotós, videós és számítógépes grafikával (is) megoldható feladatokat. Az sem kerül hátrányba, aki idegenkedik a gépek közvetítette látványtól, hiszen választhat hagyományos technikát is. Akinék viszont az új médiumok természetesebb kifejezőeszközök az ecsetnél és ceruzánál, illetve jövődöbéli szakmájához ezek elsajátítására van szükség, a rajzórán is alkothat ezekben a műfajokban, nemcsak a szakkörben, szabadidőben. Nem vitás, hogy a tantárgy népszerűsége a bőségesebb kínálattól csak növekedni fog. A *tanárképző és továbbképző programok* pedig, amelyek a Magyar Iparművészeti Főiskola Tanárképző Tanszékén, illetve a nyíregyházi és az egri tanárképző főiskolákon zajlanak, felkészítenek a környezetkultúra és a vizuális kommunikáció oktatására.

A kétdimenziós feladatok közül igen népszerűnek bizonyult az *„Arcok a ködben”*, egy tipikus művészeti-önkifejező feladat, amelyhez néhány soros vers adott hangulati alapot. Mikor a munkát megkezdtük, sok rajztanár attól félt, hogy növendékei majd elkerülik az igényes ábrázolási problémákat, és egyszerű, látványos, „olcsó” megoldásokkal igyekeznek „megúszni” a vizsgát. Mivel nem volt tét, a gyerekekben fel sem merült ez a lehetőség. A zsűrizők jelentései éppen az ellenkezőjét igazolták: még azok is bonyolult ábrázolási megoldásokkal kísérleteztek, akiknek ehhez sem a képzettségük, sem a képességeik nem voltak megfelelőek. A jó feladat motivál – ezt mindig tudtuk. De hogy ennyire jelentősen hat a rajzi szintre, az e feladat értékelésekor bizonyosodott be. A ködbe vesző arcok, alakok csoportjainak megjelenítése alaposan próbára tette a 17-18 éveseket. Ehhez a feladathoz készült a legtöbb vázlat – átlagosan négyet találtunk a kiállítási anyagokban. A variánsok száma is magas volt – szinte mindenki készített legalább egy alternatív megoldást, amelyet ki is dolgozott, majd elégedetlenül elvetett vagy a „főmű” mellé sorolt.

A tanárok támogatását éppen ezzel nyerte el az új vizsgatípus: a vázlatok és variációk sorából kirajzolódott az a vizuális gondolkodási folyamat, amelyet a hagyományos vizsga egyetlen csendélet-rajza vagy műszaki ábrázolása semmiképp sem tudott érzékeltetni. Árnyaltabb értékelésre nyílt lehetőség, hiszen a tanulók többféle képi nyelven mutathatták be tudásukat. A jó komponálók akkor is *elismeréshez jutottak, ha a kidolgozás nem tartozott érényiek közé*. A „mesteremberek”: az aprólékos munkák készítői pedig rákényszerültek, hogy tervet készítsenek, ezt dokumentálják, majd végighaladjanak a kidolgozás minden fázisán. Kiállítási anyagot kellett produkálniuk, nem egyetlen művet csupán.

3. táblázat — Témák és tanulói választások az 1994/95-ös tanévben

Téma	Cím	Összesen
2D/1	„Rázzuk a rongyot”	14
2D/2	„Egy pillantás a végtelenbe”	36
2D/3	Alkotás vers alapján	35
2D/4	Tapétaminták tengerparti hotelbe	31
2D/5	Bélyegsorozat	15
2D/6	Alkotás fotó alapján	10
2D-összes		141
3D/1	A díszítmények harca	15
3D/2	Egy különleges pár, avagy: egy jó választás	22
3D/3	Hajlékonyság, rugalmasság	25
3D/4	Doboz, amelyet nehéz kinyitni	27
3D/5	Alkotás vers alapján	15
3D/6	Alkotás fotó alapján	7
3D-összes		111
T/1	„Használatra kész”	3
T/2	„Megrágták”	8
T/3	„Fekete lapok”	5
T/4	Alkotás vers alapján	2
T/5	Öltözők tervezése esti alkalomra	21
T/6	Alkotás fotó alapján	1
T-Összes		40
Mindösszesen		292

A Rajzi Érettségi Munkacsoport működésének második tanévében (1994/95-ös év) újabb iskolák és osztályok kapcsolódtak be a munkába. Ebben a tanévben 30 iskolában dolgoztunk. A fenti táblázat bemutatja azoknak a diákoknak a projekttema-választásait, akik művészettörténet-tesztet is készítettek, nemcsak a gyakorlati feladatokat oldották meg. A legnépszerűbb témák ebben a tanévben is a képzőművészeti, önkifejező jellegű feladatok. Az „Egy pillantás a végtelenbe” olyan népszerű témának bizonyult, hogy még azok is megtanulták a kedvéért a perspektivikus ábrázolás szabályait, akik eddig idegenkedtek ettől. Sokan próbálkoztak a tapétaminta tervezésével is. Itt nagy problémát jelentett, hogy kevés gyereknek volt tapasztalata arról, milyen is egy „tengerparti szálloda”. Kiderült, mennyire szűkség van a mindennapok vizuális problémáinak megbeszélésére, a közös tervezésre, illetve iparművészeti munkák elemzésére. Bármennyire szeretnék is ezt a témát a gimnazisták, igen nehezen birkóztak meg vele.

Nagy örömeinkre sokan dolgoztak textillel és fával. A varázsdoboz elkészítésével, amelynek nyitját nem árulhatja el az alkotó, lányok is szívesen próbálkoztak, és fiúk is terveztek, sőt, varrtak ruhát. A hagyományos tantervi struktúrában mereven különválasztott rajz és technika az érettségi munkák készülésekor természetes egységbe olvadt: mindkét műhelyt használták, mindkét szaktanárt megke-resték a tanulók. A környezetkultúra, ez a születőfélben levő új tantárgy oktatására és a vizsgáztatásra egyaránt jó módszerek tűnik a projektfeladat.

A „holland érettségi” első tapasztalatai igen kedvezőek. A tanulók óriási lelkesedéssel dolgoztak. Azok is, akik nem készülnek művészi pályára, szívesen vállalták ezt a megmérettetést. A kiállítási anyagokban szereplő tervek, vázlatok, tanulmányok hű képet adnak a tanulók ábrázolóképeségeinek fejlődéséről, a kész művek pedig számos médiumban tanúskodnak a tanulók technikai tudásáról,

kísérletező kedvéről, szorgalmáról, céltudatosságáról és nem utolsósorban *kreativitásáról*. A tanárok és diákjaik elsősorban azért szeretik a *projekt-jellegű vizsgát*, mert ez valóban lehetőséget ad az alkotóképesség kibontakoztatására. A munkát záró *kiállítás*, amelyen a projekt készülésének fázisait (terveket, többé-kevésbé kidolgozott ötleteket, téma- és formavariációkat, a művészettörténeti vagy a társtudományok területére kalandozó kutatómunka eredményeit, fotókat, reprodukciókat) mutathatták be, a gimnázium – sok esetben az egész település – ünnepévé vált. A szülők és tanártársak, vezetők örömmel fogadták a rendhagyó, ötletes installációkat. Még a gyengébb képességűek anyagában is akadt figyelemreméltó vázlat vagy gondolat. A *vizuális nevelés fontosságát, sokoldalúságát* bizonyította a tanulók által használt képi nyelvek arzenálja, a művészi, tudományos és köznapis képi kommunikáció területén szerzett jártasság.

Jelenlegi véleményünk szerint a *projektfeladatnak alap- és emelt szinten egyaránt* helyet kell kapnia az új rajzérzettségiben, ahogyan jelen van az angol, amerikai, német és németalföldi vizsgarendszerekben és a Nemzetközi Érettségiben is. A *művészettörténeti teszt az emelt szint feladata lehet*, hiszen – amennyiben közösen állítjuk össze a vizuális felsőoktatás és a szaktudományok képviselőivel – felkészít a szakirányú továbbtanulásra. A tanár a tesztre készülve évente kapna más és más témában művészettörténeti szöveggyűjteményt és diasort, amely jól kiegészítené saját taneszközeit. A holland módszer legfontosabb előnye, hogy *folyamatos, magas szintű szakmai eszmecserére ad lehetőséget*. A feladatíró csapat egy éven át rendszeresen találkozik, a szaktanárrok egymást zsűrizik, változó párosításban, s a kiállítások, ahol nemcsak szép „gyermekrajzokat” láthatunk, hanem alkotói folyamatok lenyomatát, évről évre bepillantást engednek az iskolákban folyó vizuális nevelési műhelymunkába.

A *Rajzi Érettségi Munkacsoport megalakításával célunk az is volt, hogy egy olyan konzultációs fórumot* hozunk létre, ahol a középiskolai tanárok megoszthatják egymással és a területükhöz kapcsolódó kutatókkal, felsőoktatási szakemberekkel oktatási tapasztalataikat, megismerhetik a vizuális képességkutatás eredményeit, a pedagógiai értékelés új módszereit, a művészeti felsőoktatás felvételi rendszereit és a kortárs nemzetközi törekvéseket. *Célunk³ nem egy „idegen” vizsgarendszer átvétele, hanem hozzájárulás saját értékelési módszereink korszerűsítéséhez*. Kutatásunk, amely a gyakorlat és elmélet szakembereinek közös munkája, lehetőséget ad arra, hogy az ismételt oktatás életszerű közegében, egyszerre végezzük el a középiskolák korosztálynak az értékeléshez, vizsgáztatáshoz nélkülözhetetlen képességvizsgálatait és állítsuk össze a rajzi záróvizsgán felhasználható feladatok széles körét. Remélhetőleg a közeljövőben kézikönyvek és képességkutatási eredményeket közlő publikációk párhuzamosan jelennek majd meg erről a munkáról, amely egyszerre volt kutatás és innováció. A kísérlet igazi tárgyai mi voltunk: együttműködő kutatók, tanárok, művészek, kritikusok.

³ A projekt típusú alkotások zsűrizési szempontjait kontrollált értékelési kísérletben optimalizáltuk. Norman Verhelst, a CITO statisztikai csoportjának vezetője elemzi az 57 munkát felvonultató 31 magyar és 6 külföldi zsűritag részvételével, 1995 júniusában azonos értékelési szempontok szerint lezajlott zsűrizés eredményeit. Erről a munkáról egy másik tanulmányban részletesen beszámolunk.

Rókusfalvy Pál

A rendezettség felé

- A nevelés és az oktatás lényege és kapcsolatuk egymással -

A szerző a közoktatás rendezettségének, a pedagógiai tevékenység hatékonyságának növelési lehetőségét a nevelés és az oktatás lényegének és kapcsolatának elemzési példáján mutatja be. Neveléstörténeti és multidiszciplináris megközelítésben keresi azt a kompetens szaktudományi vonatkoztatási rendszert, amelyikben teljes értékű megoldás lehetséges.

Az emberi „tényező” minősége

Napjainkban a közoktatás hatékonyságát rendkívüli módon csökkenti, általában az iskolai és a családi nevelést károsan terheli számos, a társadalmi légkörrel összefüggő jelenség. Csupán kettőt említünk. Az egyik a pártpolitikai indulatok túlgerjesztett, lassan mindent átjáró romboló hatása, a másik a súlyos átmeneti helyzetben lassan a társadalom egészét és életének minden területét átjáró s egyre fokozódó nyugtalanság. Mindkettő érthető, indokolt, ugyanakkor mindkettő oldható, ha a mélyükön meghúzódó alapproblémát megértjük és – rajtunk múlik! – megoldjuk. Mi ez az alapprobléma?

Mára az ember – a „szubjektivitás” ürügyén, de nem annak okán – kiszorult a közgondolkodásból és a valószínűsége érvényesülő különféle értékrendekből. A folyamat nem tegnapi kezdődött, s nem csak Európára jellemző. Ez nem a világháborúk következménye, ugyanis már az első világháború is egy olyan szemléletmódnak a következménye, amelyben az anyagi és az emberi tényezők kölcsönhatását egyoldalú torzultsággal látták. Akkor is és ma is az anyagiakat tartották – tartják – meghatározó értéknek, s mivel ennek a tévedésnek a tudós elmék is áldozatul estek, a végzetes következmények napjainkban, a technikai csúcstechnológiák tömeges alkalmazása idején talán még fokozottabban jelentkeznek. Mire a rendszerszemlélet kialakult, a rendszer dehumanizálódott, embertelenné vált, illetve ahol a rendszer tárgya az ember – például a személyiségben, a személyiségfejlesztő nevelésben, a kultúrában –, ott az a társadalmi nagyszisztemek egy alrendszerként másodrangúvá vált. E felfogás csődjét bizonyítják többek között a környezet pusztítása, a lokális háborúkat békévé oldani törekvő kísérletek kudarcai, a gazdasági szerkezetváltási törekvések eredménytelenségei. Valójában nem a gazdaság, nem a szociális intézményhálózat, nem az egészségügy, nem a közoktatás és nem a kultúra van válságban, hiszen ezeken a területeken tapasztalt legkedvezőtlenebb jelenségek is csak tünetek – valójában az ember van válságban. Életkörülményeink éppen ennek hangos bizonyítékai: az ember ugyanis objektív tényező, ezért a minősége – megromlott minősége – a meghatározó a másodlagos anyagi tényezőkkel való kölcsönhatásban. Ez a tény egyáltalán nem jelenti azt, hogy az anyagi – tehát a gazdasági, műszaki, infrastrukturális – tényezők nem fontosak, nagyon is azok, hanem azt, hogy az emberi tényező nagy fáziskésésben van az előbbiekhöz képest. Magyarul: az ember nem nőtt fel az őnmaga által létrehozott problémákhoz.

Minden mai problémánk közös gyökere, forrása a következő: az ember egyre inkább képes a természeti folyamatokba beavatkozni (a „természet ura” lett!), de az ember maga is része a természetnek, ám önismerete igen hiányos és egyáltalán nem ura még a saját természetének. Emberhez méltó túlélésünk azon fordul meg, hogy még időben válunk-e önmagunk uraivá.

Ebben a helyzetben megnőtt a nevelés és az oktatás jelentősége, úgyiszólván életfontosságúvá vált. Ugyanakkor a mai felfogás, mentalitás az ember minőségét fejlesztő tevékenység lényegének még a felismerését is akadályozza. Nem véletlen – mert az iránta megnyilvánuló emberi, társadalmi igény nagyon is eleven –, hogy az utóbbi években a különféle, gyors és biztos sikert ígérő tréningek, technikák – gyakran tudományos alap nélkül – kezdenek irracionális, érzelmi alapon hódítani. Az ember – önmagával szembenézni nem merő gyávaságában – odáig jutott, hogy miközben babonásan hisz a technika vívmányaiban, nem hisz a saját lelki erejében, éppen azokban a meghatározó, valóságos erőkben, amelyek a külsőleges, anyagi vívmányokat létrehozták. Ezen bálványimádó hitetlenségével az ember már nem is a kultúrát, hanem magát a kultúrát teremtő képességeit s ezen belül nevelői erejét sorvasztja el. E bálványimádó hitetlenségben kétféle nevelői magatartás lehetséges, és egyik sem vezet sehova.

Mindkét pedagógiai magatartás képviselője kiszolgáltatottnak érzi magát a gazdasági nincstelenséggel szemben. Az egyik beletörődik ebbe, vagyis a helyzethez „alkalmazkodva” leszállítja igényeit, és így tanítványait is igénytelenül neveeli, azaz valójában nem neveeli. A másik ugyan próbál lelkiismerete szerint igényes maradni, de előbb-utóbb belefárad, s mivel a környezete is értetlenül nézi, meghasonlik önmagával.

Lehetséges-e más megoldás? Igen. Ha a közoktatás minden szintjén felismerik – s ezt a közgondolkodásban is lépésről lépésre érvényesíteni törekszenek –, hogy az ember konkrét, tehát objektív, valóságosan létező tényező, amelynek a minősége meghatározó az anyagi és az emberi erőforrások kölcsönhatásában, azaz a társadalom gazdasági folyamataiban és minden szervezeti átalakításban, korszerűsítésben. Abban a pillanatban, amint ez a felismerés a költségvetés preferenciáiban is kifejezésre jut, kikerülünk az ördögi körből: anélkül lehetünk igényesek pedagógiai munkánkban, hogy tétova belenyugvással várnánk a körülmények javulását, vagy értelmetlen hősiességgel emészténénk alkotóerőnket.

A pedagógia alapkérdéseinek megoldása felé – ezen belül a nevelés és az oktatás lényegének a feltárása felé – teendő első lépés tehát egy szükséges, a valóságnak megfelelő szemléletváltozás: az emberi tényező objektivitásának és minősége meghatározó voltának felismerése és e felismerés gyakorlati, cselekvő érvényesítése. Ez egyszerismind az első lépés a neveléstudomány objektivitásának felismerése és egy objektív neveléstudomány kimunkálása felé is.

Nevelés, oktatás

Természetes az a kérdés – még e szemléletváltozás szükségességének elfogadása után is –, hogy miért megoldatlan még ma is a nevelés és az oktatás kapcsolatának problémája. Még pontosabban: mi a nevelés lényege és mi az oktatásé? Hiszen ha ez tisztázott, akkor kapcsolatuk is világos.

A kérdéskör megoldatlansága a tudományos kompetenzavar és szemléletmód következménye. A pedagógiának ebben a kérdéskörében akkor igazodunk el, ha nevelői gondolkodásunkban a megfelelő szaktudomány vonatkoztatási rend-

szerében egyszerre törekszünk az emberi lényeg megragadására és egészben látására. Ellenkező esetben nemcsak a saját fejünkben, hanem másokéban is növeljük a zavart.

A neveléstudomány kiváló kutatói korábban azért nem jutottak el ezen pedagógiai tevékenységfajták lényegéig, mert egyrészt az ember egységes lényegének felismerésénél elakadtak, másrészt integrációs törekvéseikben következetlenek voltak, azaz az egyes jelenségszoportok közötti kapcsolatot nem azok természete szerinti tudományok egybevetésével keresték. Félreértés ne essék: az alább hivatkozott tudósok a kor szintjén a legjobbat nyújtották, de a tudomány sem volt még a probléma megoldásához szükséges szinten, s az egészben látás ismeretfeltételei is mások voltak. Egyébként a neveléstudomány mai kutatói – még esetleg a gazdagabb pszichológiai ismeretek ellenére is – az egységes lényegű emberkép megalkotásának hiánya miatt következetlenek a nevelés és az oktatás fogalmának kialakításában.

E fogalmak kialakításának bizonytalanságai a nevelő-oktatás herbarti értelmezéséig nyúlnak vissza. Erről *Prohászka Lajos* így ír: „A nevelő-oktatás tehát, amely kiváltképpen az értelem képzése útján remél erkölcsi hatásokat, voltaképpen az egységes pedagógiai célkitűzés ellenére is széttagolja a nevelési funkciókat, mert az értelmi képzést alárendeli az erkölcsnek, ezt az utóbbit viszont mégis intellektualizálja.”¹ Értékelése világos, lényegre tapintó. Érvényes *Fináczy Ernő* felfogására is, aki az oktatás lényegét elemezve – *Herbart* alapján – az általánosan művelő „pedagógiai” oktatást megkülönbözteti a „nem pedagógiai” szakoktatástól.²

Prohászka Lajos a saját terminológiájával árnyalt elemzésben fejti ki a nevelés, a művelődés és az oktatás lényegét és kapcsolatát, bár nem teljesen következetesen. „Az oktatás elmélete egyik része vagy ága a pedagógia ama fejezetének, amelyet művelődéseméletnek nevezünk.” Ezzel a mondatlal kezdi már hivatkozott munkáját. A pedagógiai gondolkodásban tisztázó jelentősége van szerinte a kultúrfilozófiai megközelítésnek. Ugyanakkor utal arra is, hogy e megközelítésmód széles látókörét szűkíteni kell a tanításra és az iskolára. (Oktatásemélete konkrétan a középiskolára összpontosít.) A nevelést és a művelődést egyaránt egyetemes, „a pedagógikum egészét kifejező tevékenységnek” tekinti. A nevelés a személyes életformát alakítja, az egyedi adottságokat bontakoztatja ki, a művelődés objektív tartalmakkal látja el. A kettő egymást kiegészíti: nincsen nevelés objektív műveltségtartalom nélkül, és senki nem válik műveltté, ha a kultúra tartalmai nem segítik az egyéni élet alakítását, nevelését. Az oktatás a művelődésnél kevésbé egyetemes. Az oktatás a művelődésnek az a módja, amelyben a tárgyi tartalmak közvetve, átszármasztva nyújtjuk.

Máshol ezt írja *Prohászka Lajos*: „a művelődésnek, mint a tárgyi tartalmak nyújtásának közvetlen és közvetett módja – vagy ha a hagyományos fogalomkörben akarunk maradni, mondhatjuk így is: nevelés és oktatás – csupán két oldalát jelenti ugyanannak az életalakító tevékenységnek. Mindkettő tudatos és tervszerű ráhatás, és ami közöttük a különbséget teszi, az tisztán e ráhatás tudatoságának és tervszerűségének a mértéke.”³ *Prohászka* szerint az oktatásnak racionálisabb természete van, mint a nevelésnek. Az oktatási tevékenység három meghatározó jegye: a közlés, a tanulás (mint a közöltek „átvétele” a növendék részéről) és számot

¹ *Prohászka Lajos*: Az oktatás elmélete. Országos Középiskolai Tanáregyesület, Budapest, 1937. 25–26. o.

² *Fináczy Ernő*: Didaktika. A Stúdium kiadása, Budapest, 1935. 23–24. o.

³ I. m.: 40. o.

adás a tanultakról. Figyelemre méltó megjegyzése a tanulásról továbbá az is, hogy az „nem csak a léleknek tudatos 'rétegeiben' végbemenő folyamat”.⁴

Prohászka Lajos árnyalt fogalmi megkülönböztetéseiben és kapcsolataiban bizonyos logikai következetlenségeket (például a fogalmak terjedelmi, fölé- és mellérendeltségi viszonyai) szóvá tenni fölösleges szofisztikus tudálékosság lenne. Bírálható azonban multidiszciplináris jellegű következetlensége, amely pszichológiai műveltségének egyenetlenségéből fakad. A pedagógiai tevékenységek különböző fajtáit elemezve helyesen alkalmaz korabeli pszichológiai részismereteket, sőt mélylélektani utalása *Kerényi Károlynak* ugyanabban az esztendőben megjelent munkájából való, ugyanakkor a kérdéseire valóban korszerű megoldást jelentő hazai pedagógiai pszichológiai munkákat (például *Várkonyi Hildebrand* idevágó frásait) nem használja fel. Az egyéniséget, annak három jelentését filozófiai fogalomként elemzi s nevelésének nehézségeit (mivel az egyéniségben mint „a lélekforma sajátos képességében”⁵ van valami kiszámíthatatlan) éppen a pszichológiai típusban segítségül véli feloldhatónak. A megismételhetetlenül egyedít osztályfogalommal megközelíteni nemcsak pszichológiailag, hanem filozófiailag is téves kiindulópont.

A kérdéskör megoldásában legmesszebb *Imre Sándor* jutott. A neveléstudomány területén szellemi, emberi teljesítményben máig nem nőtt föl senki. Integrált egészben látó tudós és szakember, aki az alapkérdések tisztázásában mindig a nevelői gondolkodás elemzéséből indul ki.⁵ Ez teszi lehetővé, hogy míg másoknál az egyetemes kérdések és összefüggések elvont eszmék spekulatív világába kerülnek, addig ő ezeket – az élettel való köldökszínort soha el nem szakítva – reális problémákként árnyaltan, ugyanakkor közérthető egyszerűséggel fejti ki, megoldási javaslatával együtt. Mai fejjel csupán egyetlen – pszichológiai antropológiai – észrevételünk lehet: a nevelői gondolkodás egyik nagy tartalmi területén, az ember kérdésében (a másik nagy terület a munka, a nevelés mint tevékenység) nem sikerült a test és lélek kettősségének problémáját feloldania, megoldania. A tisztesség úgy kívánja, hogy hozzátegyük: nagyon ritka kivételtől eltekintve (például *Várkonyi Hildebrand*) ez máig nem sikerült másoknál sem, noha az ember nagyon bonyolult, de egységes lényegének felismerése és elismerése nagy horderejű teljesítmény. Hasznos következtetései nem csupán elméleti értékűek (például a neveléstudomány önálló, objektív jellege), hanem az egész emberiség jövőjére, emberhez méltó túlélésére is kiható gyakorlati jelentőségűek. A hazai neveléstörténet nemcsak *Imre Sándor* tárgyilagos értékelésével adós, hanem jelen és jövő társadalmunk problémáinak megoldásához hozzájárulni tudó időszerezése bemutatásával is. Ez utóbbihoz szeretnék egy parányival hozzájárulni.

Imre Sándor időtálló korszerűségét alapfelfogása biztosítja: számára a neveléstudomány nem csupán ismeretrendszer, hanem a szüntelenül megújuló nevelői gondolkodás folyamata. Megdöbbenően időszerezűek a következő, 67 évvel ezelőtt írt sorai a neveléstan és a nevelés kölcsönhatásáról: „ahol ez a körforgás megvan, ott sem a neveléstudomány nem szakadhat el az eleven élettől, sem a nevelés nem avulhat el és nem válhat merevvé; ahol pedig az elméletnek és a gyakorlatnak ez a természetes és szükséges, kölcsönös hatása megakad, ott megszűnik a gondolkodásban is, a munkában is az állandó megújulás, az elmélkedés élettelen szöhuvelyezés, a gyakorlat pedig a taposó malom lélektelen munkájává süllyed. Ilyenkor

⁴ I. m.: 35. o.

⁵ *Imre Sándor: Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába. A Stúdium kiadása. Budapest, 1928. 336 o.*

szokott beállni a gyökeres változtatások vágya, de az abból eredő úgynevezett reformtörekvések eredmény nélkül sokáig húzódnak és ismétlődnek, mert a különböző irányokból kiindult mozgalmak nem tudnak egymásra akadni: az elméleti kiindulású fejtegetések a gyakorlati következmény nélkül, a gyakorlati forrású követkelések meg elméleti megalapozások nélkül állnak elénk.⁶

Imre Sándor nevelői gondolkodását itt két szempontból érdemes jellemezni: a nevelés fogalmának meghatározása és a neveléstudomány önállósága szempontjából.

Imre Sándor – tudatosan – nem a nevelés kész meghatározásával kezdi munkáját. Abból indul ki, hogy mindenkinek, aki nevel, saját nevelői gondolkodása kell legyen, tehát a nevelés fogalmához is tudatos végiggondolás útján juthat el. Az alábbi meghatározás minden mozzanata tehát a vele való együttgondolkodás során fogalmazódott meg: „a nevelés a közösség életéből fakadó s arra ható, az egyén kifejlődését tudatosan elősegítő, huzamosabb ideig tartó szellemi tevékenység, mellyel a fejlettség magasabb fokán levők céltudatosan és tervszerűen alakítják a kevésbé fejletteket, amíg az alakítást az önállóság nem zárja.”⁷

A pedagógiai tevékenységnek, a nevelésnek három eljárási módját, „eszközét” (mivel egyik sem öncél) különbözteti meg: a gondozást, a tanítást és a gyakorlást. A tanítás két módja: a példaadás és az oktatás. „Az oktatás: az értelemre való közvetlen ráhatás, a növendék elé kerülő vagy szándékosan eléje állított tárgynak ismertetése, magyarázása, jelentőségek megfigyeltetése, okok és következmények felismertetése, rávezetés gondolatokra és útmutatás a gondolkodásban.”⁸

A neveléstudomány önállóságához is a nevelői gondolkodásból jut el. A gondolatmenet kiinduló helyzetét érdemes szó szerint idézni: „A nevelői gondolkodás: a nevelésügy kérdéseivel a nevelés szellemében való állandó foglalkozás, egyéb kérdésekben is a nevelési szempontok alkalmazása. A nevelés szellemét azért kell hangsúlyozni, mert sokszor nem ebben a szellemben, hanem ettől idegen alapon tárgyalnak nevelési kérdéseket. A nevelés szelleme akkor érvényesül, ha a nevelés határozott fogalma a gondolkodás középpontja s e fogalom szolgáltatja az értékelés szempontjait a magunk és mások cselekvésének, szándékának megítélésében. A nevelés fogalmában a legfőbb: a fejlődés elősegítésére, a céltudatos és tervszerű alakításra való törekvés: akkor beszélünk tehát nevelői gondolkodásról, ha valakit ez a törekvés jellemez. Így értve, nevelői gondolkodású lehet a bíró, orvos, pap, közigazgatási tisztviselő és bárki.”⁹

Imre Sándor ebben a gondolatmenetben valójában arra is választ adott, amit azóta is újra meg újra megválaszolatlan kérdésként kezelnek a neveléstudomány kutatói: mi a saját szerű, a sui generis a neveléstudományban? A válasz világos: a fejlődés elősegítésére való törekvés. A neveléstudomány lényegét is így adja meg: „határozott tárgya: a fejlődő ember és a közösség alakulása; megvan a középponti gondolat: az ember és az emberi közösség fejlődésére való tervszerű hatás szándéka.”¹⁰ Miért kételkednek mégis évtizedek óta még mindig a pedagógia objektivitásában és önállóságában, saját szerűségében még olykor maguk a neveléstudomány

⁶ I. m.: 48. o.

⁷ I. m.: 22. o.

⁸ I. m.: 73. o.

⁹ I. m.: 23. o.

¹⁰ I. m.: 32. o.

kutatói is? A válasz akkor hasít belénk, amikor tiszta forrásból egy hiteles nevelő fejtí azt ki számunkra. A felismerés akadályai nem a tudományban, hanem az azt művelő, illetve az azt művelni vélő emberekben van: nem a nevelés szellemében – a fejlesztés őszinte törekvésével –, hanem attól idegen alapon tárgyalnak nevelési kérdéseket.

Imre Sándor igen tárgyilagosan mutatja be a neveléstudomány önállóságát, illetve azt, hogy „ma a neveléstudomány az önállósulás útján van”.¹¹ Pontosan meghatározza más tudományokkal (biológia, antropológia, lélektan, teológia, filozófia, etika, politika, higiéné, történelem) való kapcsolatát. A pszichológia és a pedagógia viszonyában kiemeli, hogy „mindkettő a lelki életre vonatkozik”, azonban a nevelés „a lelki életet mint a nevelés munkaterületét szemléli”.¹² Ebben a fejezetben érződik csupán, hogy *Imre Sándor* – noha a nevelési cél szempontjából az embert egységes valóságnak tekinti – nembeli lényege szerint a test-lélek kettősség tudatos feloldásáig nem jutott el. Ez akkor, felfogásának belső egysége következtében, sem problémálatásában, sem a dolgok gyökeréig hatoló megoldási javaslatában nem jelentett korlátot. Napjainkban azonban ez azért jelent már akadályt, mert egyrészt az ember mára kiszorult a közgondolkodásból (az emberi tényezővel annak „lelki” természete következtében nem tudnak mit kezdeni), másrészt az igazi nevelői gondolkodás elapadt.

A korunk problémáihoz igazodó emberi megújulás teszi szükségessé, hogy tudatos és az ember teljességét egységben látó képünk legyen az emberről. E kép nélkül ugyanis korunk és saját társadalmunk legsúlyosabb problémáit, az emberi problémákat még megfogalmazni sem tudjuk, nemhogy megoldani. Érdemes lenne egyébként *Imre Sándor* munkái alapján azt is megvizsgálni, hogy a tömeges jó szándékú kezdeményezés ellenére, miért olyan alacsony hatékonyságú a szociális gondolkodás és magatartás, pontosabban fogalmazva: az előzőekkel ellentétben hogyan válhatott ennyire agresszívvá az intoleráns antiszociális magatartás. Ez azonban egy újabb tanulmány tárgya lehet. Most haladjunk tovább a nevelés és az oktatás lényegének s kapcsolatának kifejtése felé.

„Vagyok és lehetnék” – a teljesebb emberkép

Az eddigiekben kiváló neveléstudományi gondolkodók munkásságán keresztül azt vizsgáltuk: miért megoldatlan még mindig ez a probléma. A továbbiakban – hasonlóan kiemelkedő tudósok munkái segítségével – a megoldást keressük. Az emberképből indulunk ki.

A nevelés kérdésében világosan meg kell fogalmazni az egyes tudományok illetékességét és illetékességének határait. Elsősorban az embertudományok illetékesek. Ezek sorában a pszichológia nem „a lelki élet”, nem a lelki jelenségek, hanem az emberismeret tudománya, az a tudomány, amelyik az embertudományok közül a nagyon bonyolult, de egységes lényegű emberrel a legmagasabb szintű integráltságában foglalkozik.¹³ Ebben a felfogásban teljesebb értelmet kap *Imre Sándor* előbb idézett megállapítása is, nevezetesen az, hogy a pszichológia és a pedagógia területe közös. Kapcsolatuk lényege: az ember és fejlesztése, annak a problémának a megoldása, amely a „*vagyok és a lehetnék*” között feszül. A nevelés

¹¹ I. m.: 44. o.

¹² I. m.: 43. o.

¹³ *Rókuszfalvy Pál*: Bevezetés a pszichológiába. Eger, 1993. 285. o.

értelmezhető úgy, mint a *vagyo*któl a *lehet*nék megvalósításáig haladó tevékenység. Ahhoz, hogy a nevelés kérdéseiben eligazodjunk, a *vagyo*król és a *lehet*nékről kell hogy világos és a tudomány jelenlegi színvonalán teljes képünk legyen. Ezért megkerülhetetlen a nevelési eszmény problémája, mivel ez olyan emberkép, amelyben az előző kettő – az ember fejlődéséről és fejlesztéséről alkotott képen keresztül – egymásra vetítve jelenik meg. Az általunk kifejtett nevelési eszmény is – a tökéletesedő ember – értékeszmény, amelynek értéktartalmát azonban – szakítva évezredek gondolkodási sémákkal –, nem a filozófiai eszmék adják, hanem az ember valóságos, belső életértékei.¹⁴

A nevelés és különböző formáinak korszerű értelmezése korszerű emberképet tételez fel. A nevelés lényegének feltárásához semmivel sem jutunk közelebb azzal, ha divatos új elnevezésekkel – képességfejlesztés, kommunikációs tréning, személyiségformálás stb. – cseréljük fel a hagyományos szakkifejezéseket, és ugyanakkor a képességről, a kommunikációról vagy a személyiségről alkotott képek hiányos, egyszemélyes vagy torz maradt. Az emberről teljes, részletes és egységes képünk kell legyen. Nem véletlenül kezdi Kiss Árpád A tanulás programozása című könyvét a következőképpen: „Amikor a tanulást emeltük ki könyvünk címében, akkor nem az oktatás vagy a nevelés jelentőségét kívántuk elfedni vagy csökkenteni. Elérkezettnek láttuk azonban az időt arra, hogy egy már régebben érlelődő felismerésre felhívjuk a figyelmet. Ennek lényege egyszerűen az, hogy minden tanítást a tanulóban végbemenő átalakulásokra való tekintettel kell megtervezni, szervezni és értékelni.”¹⁵ Ez a „felismerés” valójában már ötvennyolc évvel ezelőtt „megérlelődött” Várkonyi Hildebrand mára elfeledett neveléslelektani munkájában.¹⁶ Ő már ekkor kifejti, hogy minden nevelő hatás tudatosan fejlesztő célzatú, kétsarkú, kölcsönös ráhatás, amelyben mind a nevelő, mind a növendék egész személyiségével vesz részt, egész személyiségük alakul. Tíz évvel később – a nevelés „funkcionális” fogalmáról írott tanulmányában¹⁷ – részletesen is szól a nevelés lényegének természetes teljességéről. A nevelés valójában egyidejűleg jelenti a fejlődést eredményező tevékenység ösztönzését és irányítását, valamint a fejlesztő (természeti és társadalmi) környezet biztosítását.

A nevelő hatás jellemzői természetesen az oktatásra is érvényesek. Az oktatás lényegét is akkor látjuk világosan, ha e tevékenység során a nevelőben és a növendékben végbemenő fejlesztő és fejlődő átalakulást teljes személyiségtartalmában részletesen és pontosan ismerjük. Az oktatást és a tanítást, mivel azok tartalmi lényegükben nem különböznek, szinonim kifejezéseknek tekintjük, s elfogadjuk azok felfogását, akik oktatáson a tanítás iskolai keretek között végbemenő formáját értik.

A nevelés és oktatás összehasonlító elemzésében, az oktatás tartalmi kifejtésében – Kiss Árpád és Várkonyi H. Dezső mellett – a legtöbbet Lénárd Ferenc nyújtotta. Pedagógiai ellentmondások című tanulmánykötetében szellemes tömörséggel hasonlítja össze az oktatást és a nevelést s kifejti az előző lényegét.¹⁸ A nevelésre ő is használja a képességfejlesztés, személyiségformálás kifejezéseket, de

¹⁴ Rókusfalvy Pál: A közoktatás irányítójú: a nevelési eszmény. (Új Pedagógiai Szemle, 1991/5. sz. 12–22. o.)

¹⁵ Kiss Árpád: A tanulás programozása. Tankönyvkiadó, Budapest, 1973. 5. o.

¹⁶ Várkonyi Hildebrand: Bevezetés a neveléslelektanba. Kiadja az Országos Középszakoktatási Tanács Tanácsadótestület. Budapest, 1937. 141. o.

¹⁷ Várkonyi Hildebrand: A nevelés „funkcionális” fogalmáról. Embernevelés. 1947/11. sz. 481–485. o.

¹⁸ Lénárd Ferenc: Pedagógiai ellentmondások. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1986. 11–16. o.

neveléslelektani munkái ismeretében elmondhatjuk, hogy ezek nála nem üres, divatos kifejezések csupán, hanem pontosan leírható gazdag tartalmú fogalmak. Az oktatás nem csupán számon kérhető ismeretek átadása, hanem a gondolkodás képességének fejlesztése is. Az ismeret az oktatás során „az ember belső sajátjává” váló tudás, amely ha beépült a személyiségbe, meggyőződéssé lett, a világnézet részévé vált, s ily módon a magatartásnak is alakítója lesz.

Az oktatás tartalmi kifejtésében magától értetődő az ismeret igaz voltának, érvényességének feltételezése, s ezért említése szószaporításnak tűnik. Mégis meg kell tennünk, pusztán a reális emberismeret okán is. A gondolkodás nem csupán steril intellektuális funkció, hanem mint megismerő magatartás, teljes személyiségfunkció, amelynek működésében érzelmek, indulatok, előítéletek, ösztönös védekezősi mechanizmusok stb. mind részt vesznek. A gondolkodásnak ebből az összetettségéből fakad az értelmiség fokozott felelőssége, gyarlósága s az „írastudók árulása” is. Ezért sem tekinthető véletlennek, hogy *Várkonyi Hildebrand* így ír: „A tanítás legáltalánosabb értelemben véve nem más, mint valamely igazságnak (véleménynek, feltevésnek, tényállásnak stb.) feltárása a növekedék előtt abból a célból, hogy az ismerettartalmat megismerje és elismerje.”¹⁹ Az oktatás (a tanítás) is a teljes személyiség fejlesztése.

Mind a nevelésnek, mind az oktatásnak tehát értékbeli aspektusa is van. Ez nem valamely filozófiai eszmerendszerből fakad, s nem válik úgy el, hogy a nevelésnek etikai és az oktatásnak logikai vonzata lenne. Mindkét pedagógiai tevékenységnek mindkét érték egyszerre jellemzője – mint életérték. Az etikai és a logikai alapelv – a jó és a gonosz, az igaz és a hamis alapelve – az ember belső fejlődéstörvénye. Az élet tiszteletének etikája²⁰ alapján mindkettő az élet legnagyobb értékére emelésének elvében foglalható össze.

Az etikában az embernek önmagára irányuló gondolkodása – amellyel élni akarását a világhoz való viszonyában, minden élethelyzetben tudatosítja – csak az igazságelv alapján működik hatékonyan, azaz csak akkor, ha a valóságot s benne önmaga valóságát is olyannak meri és tudja látni és mutatni, amilyen. Magyarul: az ember embersége, életértéke, „jó”-sága csak az igazság légkörében nő meg; egyén is, közösség is csak az igazság légkörében fejlődik, a hazugság légkörében – anyagilag, szellemileg – elsilányul, pusztul. Ez objektív élettörvény.

A valóság mélyebb, gazdagabb a racionálisan befogható világnál. Az irracionális nem jelent értelmetlent, hanem pusztán azt, hogy az emberi értelem (a ráció) a létező világot nem képes a maga teljességében és minden vonatkozásában megragadni. Ettől a korlátozó tényőtől az irracionális még nem válik nem létezővé, mindeztől, végleg megismerhetetlenné. Az irracionális is lehet valóság és a valóságnak is van irracionális tartománya. A gondolkodás, mint az ember totális személyiségfunkciója, éppen ezért nem torpan meg a racionális határán, hanem bátran átlépi azt, hogy egy teljesebb valóság ismerője s egy teljesebb élet hordozója lehessen. Ezt a felismerést fejezi ki *Albert Schweitzer* a következő gondolatban, amely akár *Carl Gustav Jungé* is lehetne: „Mily figyelemreméltó kör! A magát végiggondoló gondolkodás szükségszerűen jut el az irracionálishoz és a szubjektívhoz: az etikus világ- és életigenléshez. Az ember és az emberiség létfeltételeinek megteremtésében a racionális, azaz az ezen a területen objektívan célszerű viszont csak úgy valósítható meg,

¹⁹ *Várkonyi Hildebrand*: Bevezetés a neveléslelektanba. Kiadja az Országos Középiskolai Tanáregyesület. Budapest, 1937. 35. o.

²⁰ *Schweitzer, Albert*: Kultur und Ethik. Verlag C. H. Beck. München, 1981. 372. o.

ha az egyes emberek az irracionális és a szubjektív működtetéséhez tartják magukat. A működtetés irracionális elve, amelyet a racionális gondolkodás ad kezünkbe, az ember által kiváltott törekvéseknek egyetlen racionális és célszerű elve. Így jön egymásból elő a racionális és az irracionális, az objektív és a szubjektív, és tér egyik a másikába vissza. Csak ha ez a paradox reakció működésben van, akkor keletkeznek normális létfeltételek az emberek és az emberiség számára. Amennyiben megzavarja ezt valami, abnormális jön létre.²¹

Az egyre teljesebb valóságából kibontakozó egyre teljesebb emberkép érzékelése után és alapján a nevelésnek és oktatásnak is egy – az összefüggéseiben is – teljesebb meghatározását törekszünk megadni. Eszerint a *nevelés: az egyénben és a közösségben az emberiség teljes értékűvé fejlődését és az erre irányuló törekvés kialakulását segítő olyan céltudatos és tervszerű tevékenység, amelynek szükségességét az önnevelés szünteti meg.*

Az oktatás a nevelésnek az a formája, amelyik az értelem működésén keresztül az igaz ismeretnyújtás és az ismereteket alkalmazó gyakorlás eszközüvel tudásra, majd értékmegvalósító meggyőződésre vezet, s amelynek szükségességét az önművelés szünteti meg.

A jövő már jelen van

A nevelés és az oktatás lényegének és kapcsolatának feltárását csupán példának szántuk, hogy ezen keresztül egy lépést tegyünk a közoktatás rendezettsége felé. Ehhez az értelem rendezettsége szükséges, de nem elegendő. Láttuk: a pedagógiai tevékenység folyamata totális jellegű, a benne részt vevők személyiségének teljessége és egységes egészségessége következtében. Ezt úgy is fogalmazhatjuk, hogy a nevelő az az ember, aki a maga emberségéből építi, fejleszti a felelősségi körébe tartozó gyermekek, fiatalok emberségét.

A rendezettség forrása mindig a rendezett ember, a naponta megújuló, fejlődő, tökéletesedő nevelő, annak megújuló nevelői gondolkodása.

Egy új korszak vajúadásának nagyon nehéz átmeneti évtizedeit éljük. Egyesek posztindusztriális társadalomnak nevezik, noha ennek az elnevezésnek konkrét információtartalma nincs. Annyit jelez: valami elmúlt, nincsen többé. Azt nem jelzi: mi jön, vagy mi volna szükséges, hogy jöjjön.

Különböző forrásokból mégis vannak jelzések onnan, ahol a jövő már egy kicsit jelen van: Japánból, az „információs társadalomról”, amelyben az emberségre felszabadító nevelés válik fontossá.²² A Japán Számítógép-alkalmazások Fejlesztési Intézete 1972-ben a kormány elé terjesztette „Az információs társadalom terve – nemzeti cél a 2000. év felé közeledve” című munkáját, amely 1985-ig kívánta ezt a célt megvalósítani. A kormány a tervet támogatta s a hivatkozott könyvben a szerzők (ennek az ambíciózus tervnek a projektmenedzser) már az eredményekről számol be. Így például már 1980-ban a gyakorlatban alkalmazzák azokat a távirányítású orvosi rendszereket, amelyeknek csupán az országos információs hálózata létesítésére irányuló kutatásokhoz a japán kormány ötmilliárd jent biztosított.

²¹ Schweitzer, A.: i. m. 94. o.

²² Masuda Joneji: Az információs társadalom mint posztindusztriális társadalom. OMIKK, 1988.

Ennek az információs társadalomnak még a vázlatos bemutatására sincsen itt lehetőség. Feladatunknak megfelelően e korszakfordító új társadalomnak csupán a lényegi mozzanataira és megvalósítása emberi feltételére villantunk fényt.

Az információs társadalomban az anyagi javak bőséges fogyasztása helyett az emberi intellektuális kreativitás kibontakozása és magas szintű ismerettermelés valósul meg. Az emberség kibontakoztatása egyszersmind a feltétele is az információs társadalom megvalósulásának, mivel e nélkül az emberiség problémái megoldhatatlanok, s Földünkön az élet feltételeinek elpusztítása következik be. Az információs társadalom korának gondolkodásmódja a globalizmus (glóbusz = földgömb). „Összeszűrodt” Földünk lakói egymásra vannak utalva. Semmi nem történhet úgy az egyik felén, hogy ne érintse a másikat. A világ egyik fele sem élheti túl a globális válságot a másik fele nélkül. „A globalizmus tulajdonképpen egyfajta neoreneszánszt juttat majd kifejezésre, abban az értelemben, hogy a régi társadalom eltűnése közben alakul majd ki, amelynek során a régi helyet ad az új társadalomnak (az ipari társadalom az információs társadalomnak), és amelynek célja az emberi szellem felszabadítása lesz.”²³ Ez az új reneszánsz globalizmusa következtében két dologban különbözik a korábbtól. Az egyik: a természeti kincsek kimerülöben vannak, az ember ugyan eljutott a Holdra, azonban a Föld lakossága nem települhet sehova, ezen az égitesten kell leélnie életét („űrhajó-gondolat”). A másik jellemző az előzőből következik: az egyetlen alternatíva a békés együttélés, az emberiség és a természet szimbiózisának megteremtése („a szimbiózis eszméje”).

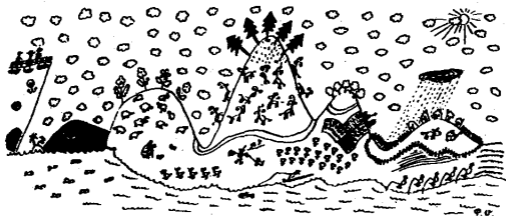
Nos, Masuda megközelítésével visszaértünk saját kiinduló gondolatunkhoz: „a természet urának” önmagát kell megfékeznie, szabályoznia, hogy elkerülje a természet olyan mértékű károsítását, amely már nem fordítható vissza. Egyébként az új korszak sem mentes az új társadalmi problémáktól. Ezek – Masuda szerint – jövősook, terror, a magánélet megsértése. Az élet végső problémájára tekintettel ő is sürgeti „új etikai nézőpontok kialakítását”. A fogyasztói társadalomról való áttérés, a környezetvédelem és az említett társadalmi problémák megoldása egyaránt követelik az *autonóm erkölcs alapján kibontakozó autonóm személyiség egyensúlyának helyreállítását*, azaz az önérvényesítés képessége mellett az *önkorlátozás* képességének jóval erőteljesebb fejlesztését. Ez egybevág az élet tiszteletének etikájával is, ugyanakkor a dolog természeténél fogva ez azért nagyon nehéz feladat, mivel az önkorlátozást (s ez nem csupán a közszükségleti cikkek fogyasztását jelenti, hanem az ipari termelés környezetszennyező energiafogyasztását is) nem a kisfogyasztóknál vagy az éhezőknel, hanem a jómódúaknál kell elkezdni. Ezt elérni és ebben a tekintetben is a rendezettség felé haladni csak nagyon fiatalon elkezdett, megfelelő emberképen (koncepción) alapuló igényes neveléssel, oktatással, önneveléssel és önműveléssel lehet.

Az új társadalmat alakító nevelést az idő paradoxona is nehezíti, két szempontból is. Először: minden megújító jövőépítés a jelenben indul. Ez azt jelenti, hogy az egyes embernek mindig a régi, azaz a jelenlegi körülmények között kell megújulnia. Masuda *Joneji* megállapítása ezért pontosítandó (hacsak nem a fordítás pontatlan): az új nem a régi eltűnése közben alakul majd ki (magától semmi nem tűnik el), hanem az újat alakítva változik meg a régi társadalom. Másodsor: a jövő felnőttei ma gyermekek, s a jövőt nem ők, hanem mi, mai felnőttek alakítjuk. Ez csak akkor nem ellentmondás, s a nevelő csak akkor tudja

²³ Masuda J.: I. m. 68. o.

célját – hogy az új nemzedék saját problémái megoldásához saját konstruktív gondolkodással nőjön hozzá – megvalósítani, ha a ma eseményeiben világosan látja azok múltbeli előzményeit s jövőbe ható következményeit, és szüntelenül, megújulva állandó haladásra kényszerül és kényszerít.

Az új reneszánsz szükségessége már jóval korábban – bár egészen más, kultúrfilozófiai és etikai megközelítésben –, az első világháború idején felmerült. *Albert Schweitzer* már idézett, korunk kultúrájának széthullását, majd az emberhez méltó túlélését biztosító etikus újraépítését metsző világossággal elemző könyvében ezeket írja: „A kultúremler eszménye nem más, mint az olyan ember eszménye, aki igaz emberségét minden körülmények között megőrzi. A mi számunkra kultúremlernek lenni majdnem annyit jelent, mint a modern kultúra állapota ellenére megmaradni embernek.”²⁴ Majd így ír s tanulmányunkat ezzel a gondolatával fejezzük be: „A kultúrlelkület iránti felelősségérzettel tekintünk a népeken s az államokon túl az emberségre. Aki átadta magát az etikus világ- és életigenlésnek, annak a számára az ember és az emberség jövője gond és remény tárgya. Ettől a gondtól és reménytől megszabadulni – szegénység; ennek kiszolgáltatva lenni – gazdagság. Ily módon a nehéz időkben vigasz számunkra, hogy mi – anélkül, hogy tudnánk, mit élhetünk meg egyáltalán még egy jobb jövőből, csupán a szellem hatalmában bízva – egy jövődő kultúremleriség útjait egyengetjük.”²⁵



Pattantyús Viktória, 7. oszt

Pesterzsébeti Képzőművész Stúdió

²⁴ Schweitzer, A.: I. m. 358. o.

²⁵ Schweitzer, A.: I. m. 368. o.

Látókör

Fedor Tibor

Az egyházi ingatlanrendezés és a magyar iskolarendszer

1991. július 22-én hirdették ki a volt egyházi ingatlanok tulajdoni helyzetének rendezéséről szóló 1991. évi XXXII. törvényt. Írásunkban a törvény alapelveit és a közoktatásra gyakorolt hatását vesszük szemügyre.

A törvény alapelvei, hatálya

A törvény (a továbbiakban Etv. vagy törvény) nem az eredeti tulajdonviszonyok helyreállítását tűzte ki célul, hanem „az egyházi feladatok ellátásához szükséges működőképesség elemi feltételeinek megteremtését” – ahogy a törvényjavaslat indoklása fogalmazott. Ezt a célt fogadta el az Országgyűlés, s később az alkotmányossági vizsgálat során az Alkotmánybíróság is, megerősítve a reprivatizáció tilalmát.

A törvény alapelvei a következők:

Funkcionalitás

Ingatlant csak a törvényben meghatározott célokra lehet igényelni – esetünkben oktatásra, nevelésre, kollégiumi elhelyezésre –, s csak akkor, ha az ingatlan az államosítás előtt is hasonló célokat szolgált. A funkció biztosítását azonban nemcsak az eredeti ingatlan átadásával lehet biztosítani, hanem csereingatlannal vagy kivételesen pénzbeli kártalanítással is. Az utóbbi esetben természetesen a pénz meg meghatározott célú ingatlan létesítésére kell az egyháznak fordítania.

Új jogsérelmek elkerülése

A törvény végrehajtása során figyelemmel kell lenni a jelenlegi tulajdonos, kezelő vagy használó érdekeire, a bent lévő intézmény működésére is. Önkormányzati ingatlant például csak úgy lehet az egyháznak átadni, ha az önkormányzati feladat ellátása nem szenved csorbát. Így az önkormányzat számára megfelelő elhelyezést, illetve kártalanítást kell biztosítani, vagy ha ez nehézségekbe ütközik, úgy az egyházi igényt kell csereingatlannal vagy pénzbeli kártalanítással kielégíteni.

A törvényjavaslat indoklása kifejezetten javasolta, hogy az egyház az ingatlan tulajdonjogával együtt vegye át a benti önkormányzati intézményt – vagyis részben az önkormányzati funkciót –, ám az Alkotmánybíróság említett 4/1993. (II. 12.) AB. sz. határozata éppen az iskolák vonatkozásában szűkítette ezt a lehetőséget.

A konszenzus elve

A törvény arra számít, hogy az ingatlan átadásának időpontjában és feltételeiben az érdekeltek (tehát az igénylő egyház, valamint a jelenlegi tulajdonos, kezelő vagy használó) megállapodnak, s az állami szervek e folyamatban csak akkor kapnak szerepet, ha valamelyik félnek az átadással összefüggésben anyagi igénye merül

fel (például olyan esetben, amikor funkciókiváltás címén az ingatlanban bent lévő intézményt ki kell helyezni az épületből).

A fokozatosság elve

Az egyházak által igényelt és a törvény hatálya alá tartozó ingatlanok tulajdoni helyzetének rendezésére a törvény tízéves határidőt biztosított. Az indoklás nyíltan kimondta, hogy ez idő alatt az egyházak fokozatos megerősödésére, társadalmi befolyásuk növekedésére lehet számítani. Emiatt fokozatosan válik szükségessé a társadalmi igények kielégítéséhez az egyházak mind nagyobb számú ingatlanal való ellátása. A fokozatosság azért is indokolt, mivel az említett idő alatt az ország – ezen belül a központi költségvetés és a helyi önkormányzatok – teherbíró képessége növekedhet, s így pótolni lehet majd az átadásra kerülő épületeket.

Egyelőre elmondhatjuk, hogy a törvény hatálybalépése óta eltelt négy év alatt a jelzett növekedés nem következett be, sőt az egyre rosszabb költségvetési helyzet károsan hat az egyházi ingatlanrendezési folyamatra is. A fokozatossághoz tartozik még az is, hogy az ingatlanok átadása csak az egyházak tényleges tevékenysége szerint szükséges mértékben és időben történhet.

A tulajdonviszonyok biztonságának elve

Ez az alapelv részben összefügg az előző elvvel, részben ellentétes is azzal. A fokozatosság elve ugyanis lehetővé tette, hogy az egyházak az említett tíz éven belül – a növekvő igényeknek megfelelően – bármikor bejelentsenek újabb igényeket, a tulajdonviszonyok biztonsága viszont azt indokolja, hogy minél hamarabb egyértelműen meghatározzuk az egyházaknak fokozatosan átadandó ingatlanok körét.

A törvény hatálya a már ismertetett funkciókon túl a *beépített* ingatlanokra terjed ki, amelyek

- 1948. január 1-je után egyházi tulajdonból kártalanítás nélkül kerültek állami tulajdonba,

- s a törvény hatálybalépésekor is állami vagy önkormányzati tulajdonban voltak.

Egyházi tulajdonnak tekintendő az egyház javára létesített alapítványok tulajdona, valamint az egyházak a kegyúri jogviszonyon alapuló ingatlanhasználati joga is.¹ Beépítetlen földrészlet csak az esetben képezheti a visszaigénylés tárgyát, ha az az államosításkor – a szintén egyházi tulajdonban lévő – beépített földrészlethez tartozott, s jelenleg sincs beépítve, valamint az ingatlan tervezett hasznosítása azt indokolja (például mezőgazdasági szakoktatás céljára szolgáló épülethez tartozó földrészlet).

Az alapítványi és kegyúri tulajdonok megítélése az esetek többségében igen komoly elvi és gyakorlati problémákat vet fel, s gyakran a bíróságoknak kell az utolsó szót kimondaniuk ezen ügyekben. (Így például csak egy igen hosszadalmas és alapos per után mondta ki végül jogerősen – és álláspontunk szerint iránymutatóan – a Legfelsőbb Bíróság azt, hogy a volt Magyar Katolikus Tanulmányi Alaphoz tartozó budapesti Királyi Katolikus Egyetemi Gimnázium épülete, amelyben jelenleg egy építőipari szakközépiskola található, a törvény hatálya alá tartozik, tehát azt jogszerűen igényelheti az egyház.)

¹ A tanulmánynak nem célja a kegyuraság taglalása. Itt csak azt jegyezzük meg, hogy az említett ingatlanok a kegyúr tulajdonában, de az egyház kizárólagos használatában állottak. Ezért az egyház az ismertetett törvény alapján ezen ingatlanokra is tulajdonjogot szerezhet, amennyiben azokat a megfelelő célokra kívánja használni.

Az egyházi iskolaigénylésekkel kapcsolatos elvi és gyakorlati problémák

Az egyházak eddig több mint hétezer egykori ingatlanukra nyújtottak be igényt. Ezekből nem egészen kétezer nevelési-oktatási célú épület (a felsőoktatást is beleértve), de csak mintegy ezret kívánnak hasonló funkcióra használni – többnyire a bent lévő iskolát átveve. Témánk szempontjából bennünket csak az általános iskolák és középiskolák érdekelnek. Mind ez ideig kormánydöntéssel az egyházak összesen 172 nevelési-oktatási célú épületet kaptak meg. Míg az egyházi ingatlanigénylésben összesen tizenhárom egyház volt érintett, addig ezen belül az iskolákra vonatkozó igénylésben mindössze négy – hagyományos iskolafenntartó – egyház vett részt. Ezek a következők szerint kaptak épületeket:

Magyar Katolikus Egyház (a görög katolikusokat és a szerzetesrendeket is figyelembe véve):	111
Magyarországi Református Egyház:	46
Magyarországi Evangélikus Egyház:	10
Magyarországi Zsidó Hitközségek Szövetsége:	5

Célszerű kitérnünk arra, hogy milyen elvi és gyakorlati problémák merülnek fel egy egyházi iskolaigénylés bejelentésekor. Az igényt az egyházak erre felhatalmazott szervei jelenthetik be a Művelődési és Közoktatási Minisztériumnak, amelyen belül az igények elbírálásával a címzetes államtitkár felügyelete alatt működő Egyházi Tulajdonrendezési Iroda foglalkozik. Egyidejűleg az egyházak közvetlenül is jelezhetik igényüket a jelenlegi tulajdonosnak, kezelőnek, használonak. Az ingatlanrendezésre vonatkozó érdemi megbeszéléseket csak akkor érdemes elkezdeni, ha egyértelműen tisztázódik, hogy az igényelt ingatlan (iskolaépület) ténylegesen a törvény hatálya alá tartozik. Ezt leginkább az támasztja alá, ha a minisztérium erre vonatkozóan határozatot ad ki, s bejegyezteti az ingatlan-nyilvántartásba az elidegenítési és terhelési tilalmat, amely az ingatlant védi a rendezésre biztosított határidő alatt. A közigazgatási határozat ellen természetesen bírósági jogorvoslatnak van helye, ha bármely érdekelt az abban foglaltakkal nem ért egyet.

Már említettük, hogy az iskolák esetében leginkább az alapítványi és kegyúri tulajdon mibenléte lehet kérdéses. Érintettük, hogy a Magyar Katolikus Tanulmányi Alap vonatkozásában a Legfelsőbb Bíróság állapította meg a törvény hatálya alá tartozást egy budapesti ingatlan ügyében. Nem fejeződött be még azonban a per a valaha ugyanezen alaphoz tartozó mezőkövesdi gimnázium épületével kapcsolatban. Vitatott a Református Egyház több debreceni iskolaigénylése is. Az államosítás előtt ugyanis az egyház iskolái zömét városi tulajdonú ingatlanokban tartotta fenn, külön megállapodások alapján. A Református Egyház álláspontja szerint e megállapodások tartalmilag megfeleltek a kegyúri jogviszony feltételeinek (például a Katolikus Egyház vonatkozásában Debrecen városát sokáig törvény kötelezte a kegyuraság gyakorlására), a minisztérium azonban a rendelkezésére álló okiratok tartalma alapján vitatja ezt. Ezen ügyekben valószínűleg ismét a bíróság fogja kimondani a végső szót.

Mivel az egyházi iskolák államosítása az 1948. évi XXXIII. tc. alapján történt – tehát 1948. január 1-je után –, időproblémákat nem nagyon kell vizsgálni az iskolaigényléseknél. Külterületi, tanyasi iskolák esetében azonban előfordult, hogy ezek területe már az 1945-ös földreform során igénybevételre került – bár az épületben továbbra is tanítás folyt –, így nem tartoznak a törvény hatálya alá.

Amennyiben azonban egyértelműen tisztázódott a törvény hatálya alá tartozás, akkor – szintén a vonatkozó törvényi előírások alapján – meg kell kezdeni a rendezésre vonatkozó megállapodás előkészítését. Ennek során azonban a következőket indokolt figyelembe venni:

A lelkiismereti és vallásszabadságról, valamint az egyházakról szóló 1990. évi IV. törvény szerint egyházi jogi személyek többek között elláthatnak minden olyan nevelési-oktatási tevékenységet, amelyet törvény nem tart fenn kizárólagosan az állam vagy állami szerv (intézmény) számára. E tevékenységi körben az egyházi jogi személy *intézmény létesíthet és tarthat fenn*. Ehhez az állam „normatív módon meghatározott, a hasonló állami intézményekkel azonos mértékű költségvetési támogatást nyújt, illetőleg a támogatás az ilyen ellátásokra elkülönített pénzeszközökből történik”. Ilyen irányból tehát jogi akadály az iskola átadásával kapcsolatban nem merülhet fel.

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény – az önkormányzati hatásköri törvény vonatkozó rendelkezéseit hatályon kívül helyezve – előírja, hogy „a községi, a városi, a megyei jogú városi és a fővárosi kerületi önkormányzat köteles gondoskodni az óvodai nevelésről, az általános iskolai nevelésről és oktatásról”. Ha a helyi önkormányzatok a középiskolai és szakiskolai ellátást nem vállalják, úgy erről „a fővárosi, megyei, megyei jogú városi önkormányzat köteles gondoskodni”. ... „Az önkormányzatok feladataikat intézmények létesítésével, fenntartásával, társulásban való részvétellel vagy más fenntartókkal való megállapodás útján láthatják el.”

Mivel korábban a már említett önkormányzati hatásköri törvény is hasonló szabályokat tartalmazott, több megállapodás jött létre az önkormányzatok és az egyházak között iskolák „funkcióval történő” átvételéről. Ennek során az egyházak általában vállalták minden ezt igénylő tanuló és tanár „átvételét” a következő feltételekkel:

- „kifuttatásos” rendszerben működtetik az iskolát, vagyis a nem az egyházak által beiskolázott osztályoknál nem teszik kötelezővé a hittanórákat, és a hitbéli meggyőződésüket sem erőltetik e tanulókra;
- a tanároktól sem várják el a hitelveikkel való teljes azonosulást, legfeljebb azt, hogy ne ellenségesen viszonyuljanak az iskolafenntartó egyházak szellemiségéhez;
- az önkormányzat továbbra is hozzájárul az iskola fenntartásának költségeihez.

Azokon a településeken, ahol több iskola is volt, ezen intézményátadások általában nem okoztak komolyabb problémákat, mivel alapvetően nem sérült sem a tanulóknak (szülők), sem a pedagógusok választási szabadsága. Lehetőség volt ugyanis *kölcsonösen* átiratkozni, illetve elhelyezkedni a településen lévő másik vagy a többi iskolában. A gondok igazán ott merültek fel, ahol egy település egyetlen iskolája eredetileg egyházi volt és azt az egyház visszaigényelte. A világnézetileg semleges, el nem kötelezett oktatásra való jog kérdését az Alkotmánybíróság is vizsgálta, s a már említett határozatában kifejtett álláspontját a közoktatási törvény is átvette.

Az Alkotmánybíróság ezzel kapcsolatban leszögezte:

„Az állami iskola nem lehet elkötelezett egyetlen vallás mellett sem.

Az államnak jogi lehetőséget kell biztosítani arra, hogy egyházi iskolák jöhessenek létre, az állam maga azonban nem köteles ilyen iskolákat felállítani.

Ahol az állam az állami iskola épületét egyházi tulajdonba adja, azok számára, akik nem kívánnak egyházi iskolába járni, ténylegesen és úgy kell lehetővé tennie állami iskola látogatását, hogy ez ne jelentsen neki aránytalan terhet.”

Az Alkotmánybíróság elkülönítette a volt egyházi ingatlan igénylését, átadását és az egyházi funkció gyakorlását a közoktatási kötelezettségtől. Az egyház tehát visszaigényelheti volt ingatlanát bármely törvényes funkcióra, az önkormányzat viszont továbbra is köteles a közoktatási feladatot ellátni. E feladatot ugyan elláthatja megállapodás megkötésével is, de biztosítania kell a „világnézeti-leg semleges” oktatást, amely alapkötelezettsége. Ez pedig az iskolának az egyház részére történő átadásával még a közoktatási törvény szerinti „közoktatási megállapodás” megkötése esetén sem lehetséges teljes mértékben, mivel „az egyházi iskola valamely vallás tanaival azonosul, míg az állami iskola ezt nem teheti meg”. „Az iskola nem lehet semleges és vallásos szellemű egyszerre; hiszen a világnézeti nevelés mindkétfele iskola ~ minden iskola – lényegéhez tartozik.” Így „funkció-megőrzés az iskola egyházi iskolaként való továbbműködésével nem teljesülhet”.

Elismerte azonban az Alkotmánybíróság, hogy az egyházak iskolák fenntartásával állami feladatot is ellátnak. Az oktatás során ugyanis az egyházakat is kötelezik a hatályos tartalmi, szakmai követelmények, s államilag elismert bizonyítványokat, okleveleket adnak ki. Egyébként az Alkotmánybíróság szerint az egyházi iskola is „köteles az ismeretek objektív, toleráns és a tanulók lelkiismereti szabadságát tiszteletben tartó közvetítésére”. Ez esetben „az állam támogatni köteles” ezen iskolákat, s ezt a már említett normatív támogatás útján meg is teszi.

A közoktatási törvény azonban – mint említettük – lehetőséget biztosít a normatíván felüli támogatási kötelezettséget előíró közoktatási megállapodás megkötésére az önkormányzatokkal, vagy – önkormányzati készség hiányában – a Művelődési és Közoktatási Minisztériummal. Az állami normatív támogatás ugyanis semmiképpen nem fedezi az iskola teljes fenntartásának költségeit. A közoktatási törvény pedig egyenesen úgy fogalmaz, hogy még ez a központi normatív támogatás is a közoktatási megállapodás megkötésének a függvénye. Az egyházak ugyan ez esetben kivételnek számítanak, hiszen számukra a már ismertetett alkotmányerejű 1990. évi IV. törvény alanyi jogon biztosítja a normatívát. Egyébként több önkormányzat kötött már közoktatási megállapodást egyházi iskolákkal, s még az előző kormány idején a Művelődési és Közoktatási Minisztérium és az iskolafenntartó egyházak között létrejött egy keretjellegű közoktatási megállapodás is azon esetekre, ha az önkormányzatok ilyen megállapodásokra mégsem hajlanak. A hivatalban levő kormány ugyan kilátásba helyezte ennek a felülvizsgálatát, azonban ez végül is nem történt meg.

A normatíván felüli finanszírozás közoktatási megállapodás esetén is csak olyan mértékben indokolt, amilyen mértékben az egyházi iskola állami feladatot is ellát.

Szintén a közoktatási törvény – mely a már idézett alkotmánybírósági határozaton alapul – alapján „a szülőt megilleti a nevelési-oktatási intézmény szabad megválasztásának joga” természetesen vallási meggyőződésének megfelelően is. Az illetékes állami-önkormányzati szerveknek ezt nyomatékosan figyelembe kell venniük döntésüknél.

Le kell azonban szögeznünk: az Alkotmánybíróság is megállapította, hogy az el nem kötelezett, semleges iskola *nem ateista oktatást* jelent, hanem az ismeretek „tárgyilag, kritikus és pluralista” közvetítését. Ennek elsődlegesen intézményi oldalról kell megvalósulnia, tehát „tárgyilag tanítás esetén az állam nem kényszeríthet egyetlen tanárt sem arra, hogy saját meggyőződését elhallgassa”. Ugyanakkor véleményünk szerint hitvallásra sem kényszeríthető sem a tanár sem a tanuló.

Az önkormányzati hatásköri törvénynek a közoktatási törvény hatálybalépéséig hatályos – az oktatási igazgatásra vonatkozó – rendelkezései részletesen szabályozták az önkormányzati intézmény megszüntetésének feltételeit. Ezek szerint az adott tevékenységről, szolgáltatásról továbbra is azonos színvonalon kellett gondoskodni, döntés előtt a szakmai-szolgáltató intézmény véleményét be kellett szerezni, a tervezett intézkedést az intézmény dolgozói közösségével, a szolgáltatást igénybe vevők közösségével meg kellett vitatni. A véleményekről a képviselőtestületet döntéshozatal előtt tájékoztatni kellett.

A közoktatási törvény ezeket az előírásokat fenntartotta, kiterjesztve az intézmény tulajdoni vagy fenntartói jogának átengedésére is, s kiegészítette az aránytalan teher már ismertett alkotmánybírói tilalmával. Közvetlenül szólt az intézményi kollektíva és a szülők véleménye beszerzésének szükségességéről. Más helyen leszögezi: „A nevelési-oktatási intézmény nevelőtestülete a nevelési és oktatási kérdésekben, a nevelési-oktatási intézmény működésével kapcsolatos ügyekben ... döntési, egyébként pedig véleményező és javaslattevő jogkörrel rendelkezik.” Egyébként is a törvény értelmében a „nevelőtestület véleményt nyilváníthat vagy javaslatot tehet a nevelési-oktatási intézmény működésével kapcsolatos valamennyi kérdésben”. A szülői érdekképviselőt is megjelenítő „iskolaszék véleményt nyilváníthat a nevelési-oktatási intézmény működésével kapcsolatos valamennyi kérdésben. Ki kell kérni az iskolaszék véleményét a [...] közoktatási megállapodás megkötése előtt.”

Mindebből megállapítható, hogy az iskolafenntartó önkormányzatok az ingatlanrendezésre vonatkozó megállapodás megkötése előtt továbbra is kötelesek minden érdekelt véleményének beszerzésére és figyelembevételére. A gyakorlatban a legtöbb probléma ennek elmulasztásából vagy nem megfelelő végrehajtásából ered. Gondoljunk csak Dabas-Sárira (ahol egyébként nem is az Etv. alapján történő ingatlanigénylésről, hanem a helyi szülői igények nem megfelelő felmérése alapján történő egyházi kezdeményezésről volt szó) vagy azt követően Hajdúnásra (ahol az önkormányzat nem elég alapos előzetes tájékozódás alapján hozott rövid időn belül két ellentétes döntést, melyek közül az utóbbit a Református Egyház sérelmezte).

Említettük már azt is, hogy az ingatlanátadásoknak az „egyház tényleges tevékenysége szerint szükséges mértékben és időben” kell történniük. Az egyházak eszerint csak úgy vehetnek át ingatlanokat, ha funkcionálisan is működtetni tudják azokat.

Fokozottan áll e követelmény az iskolaátvételekre. Ehhez először is a megfelelő helyi (szülői, tanulói) igény megléte szükséges – ezt az előbbieket szerint már a helyi önkormányzatnak fel kell mérnie –, másrészt pedig az egyháznak a megfelelő oktatói bázissal kell rendelkeznie az iskola működtetéséhez. Mivel a rendszerváltás előtti évtizedek nem tették lehetővé az egyházak számára elegendő mértékben saját tanári állomány fenntartását, folyamatos utánpótlást, ez csak úgy lehetséges, ha az egyház megállapodik az átvenni kívánt iskola tantestületével vagy legalább annyi pedagógussal, hogy a folyamatos oktatást biztosítani tudja. Amennyiben az előbbi feltételek közül bármelyik hiányzik, nem szerencsés célul tűzni az iskola közeli átvételét, mivel az komoly feszültségekkel járhat. Ekkor a legalkalmasabb megoldás talán az, ha az alapigbejelentés után az egyház és az iskolafenntartó önkormányzat megállapodik abban, hogy a törvény végrehajtására rendelkezésre álló tízéves határidőn belül megjelölt időpontban (akár a tizedik évben) térnek vissza az igényre és kötnek végleges

megállapodást. Így az egyháznak – főként helyi képviselőjének – évek állnak rendelkezésére a helyi lakossággal, szülőkkel, tanulókkal – nem utolsósorban a pedagógusokkal – olyan kapcsolat kialakítására, hogy igény legyen az egyházi iskola iránt, s annak működtetéséhez megteremtődjön a megfelelő oktatói bázis. Ha ez nem sikerül, akkor az a megoldás, hogy a törvényes határidőn belül az egyház valamely más meghatározott célra igényeljen csereingatlant vagy pénzbeli kártalanítást.

Az iskola működtetéséhez az épületen, a tanulókon és a tanárokon kívül megfelelő felszerelés is szükséges. Az egyházi ingatlantörvény azonban csak épületek visszaigénylésére vonatkozik, így a berendezés átadásáról külön kell megállapodni az iskolafenntartó önkormányzattal – az erre vonatkozó kikötések természetesen részét képezhetik az ingatlanátadási megállapodásnak is –, vagy az iskola felszereléséről más úton kell az egyháznak gondoskodnia (több esetben külföldi egyházaktól érkeztek az iskola működtetéséhez szükséges eszközök).

Megoldási lehetőségek

Ha az iskolaátadás valamennyi ismertett feltétele fennáll, álláspontunk szerint a következő megállapodások lehetségesek:

Iskolaátadási megállapodás

Az önkormányzat a megállapodásban átadja az iskola épületét, de nem szünteti meg saját iskoláját sem, hanem azt másik épületbe helyezi át (saját pénzből, vagy az állami költségvetés erre elkülönített keretéből – gyakorlati tapasztalatok alapján többnyire mindkettő felhasználásával – új iskolát épít, esetleg e célra megfelelő épületet vásárol). Az egyház az átvett épületben saját zsellemiségenek megfelelő iskolát alapíthat. Működésének megkezdéséhez engedély szükséges, amelyhez kérelmet kell benyújtania az intézmény székhelye szerint illetékes jegyzőhöz. A kérelemhez csatolni kell a nevelési-oktatási intézmény alapító okiratát, foglalkozási, illetve pedagógiai programját, s igazolni kell a működés megkezdéséhez, a nevelő és oktató munkához szükséges személyi és tárgyi feltételek meglétét. Ha mindez rendelkezésre áll, a jegyző kiadja az engedélyt, majd törvényességi felügyelet gyakorol az intézmény fölött. Az egyház természetesen pénzbeli kártalanításból vagy csereingatlanban is alapíthat iskolát megfelelő igény esetén, az említett feltételek betartásával. Ekkor az önkormányzati iskola marad az eredeti épületben.

E megoldásoknak álláspontunk szerint csak akkor van értelme és realitása, ha mindkét iskola megfelelő tanulólétszámmal, elegendő tanárral, kielégítő körülmények között tud működni.

Állami és egyházi iskola egy épületben

Az érdekeltek megállapodnak az épület tulajdonjogi átadásában, s az egyház vállalja is saját iskolájának beindítását (mivel a törvény alapján az átvett ingatlant megfelelő célra használatba is kell venni), de a tényleges igények alapján nem tudja a teljes épületet kihasználni. Ekkor az egyház a tulajdonát képező épületben helyet ad a *szervezetileg elkülönült* önkormányzati iskolának is. Ez annál is inkább indokolt lehet, mivel az esetek többségében az eredeti egyházi iskolaépületet az állam időközben jelentősen bővítette, korszerűsítette. Ezért az önkormányzatnak lehetne igénye az értéknövelő beruházások megtérítésére, amely azonban ilyen módon „megváltható”. Elvileg elképzelhető az épületen egyházi-önkormányzati

közös tulajdon keletkezése is. E javaslatoknak azonban csak akkor van jó esélye, ha a tanulók megoszlása arányos, és az épület méreteinél fogva alkalmas két iskola működtetésére is.

Az önkormányzati iskola tehát ezen esetekben sem szűnik meg. Gyakorlati tapasztalatok alapján azonban meg kell jegyeznünk, hogy az ilyen döntéshez és az ebből következő együttéléshez nagyfokú *tolerancia* szükséges minden érintett részéről, különben komoly feszültségek keletkezhetnek ennek során.

E megoldások jelentős gyakorlati előnye, hogy nagyobb költségek nélkül megoldható (nincs szükség az intézmény kihelyezésére, ehhez állami költségvetési támogatás igénybevételére, az épület működtetési költségei jelentősen nem emelkednek, s ezeket közösen tudja a két iskolafenntartó fedezni, vagy közoktatási megállapodás megkötése esetén sem növekednek az önkormányzati költségek).

Átmeneti párhuzamos működtetés

Létrejön a megállapodás az iskola átadásának feltételeiről, időpontjáról, s *átmenetileg* lehetőséget biztosít a fenntartó a saját szellemiségével nem koherens párhuzamos osztályok fenntartására. Ez gyakorlatilag úgy történik, hogy például az egyház átveszi az iskolát, de az önkormányzat „futtatja ki” a még általa beiskolázott osztályokat, vagy az önkormányzat mindaddig nem mond le fenntartói és tulajdonosi jogosítványairól, ameddig feltételeit az állami költségvetés nem teljesíti, de már engedélyezi egyházi osztályok beindítását is. Ilyenkor, mire az iskola teljes átadásának feltételei megteremtődnek, az egyház gyakorlatilag már teljesen birtokba veszi az iskolát, s azt képes működtetni is. Ilyen átmeneti megoldásokat az Alkotmánybíróság is elfogadhatónak tartott, de hosszabb távon a különböző iskolák szervezeti elkülönülését írta elő. Ez az átmenet remélhetőleg nem tart tovább, mint a törvény végrehajtásának tízéves határideje.

Önkormányzati iskola megszüntetése

Lehetséges olyan megoldás, hogy az iskola egyháznak történő átadásával egyidejűleg az önkormányzati iskola megszűnik. Ennek leginkább akkor van realitása, ha a tanulók – sőt a beiskolázandó gyermekek – szüleinek túlnyomó többsége egyházi iskolát igényel, s így nem lehetséges az önkormányzati iskola megtartása. Természetesen az önkormányzat ellátási kötelezettsége ilyenkor is fennáll az el nem kötelezett oktatást igénylők iránt. Ha a településen több iskola van, a kevés számú tanuló nagy valószínűséggel elhelyezhető más iskolában (vagy iskolákban). Az is valószínű, hogy az el nem kötelezett iskolából (iskolákból), tanulók szívesen mennek át az egyházi iskolába.

Elképzelhető, hogy a tanulók igény szerinti elhelyezése akkor is megoldható, ha az egyházi és az önkormányzati iskolát igénylők aránya erősen megoszlik. Ekkor az önkormányzatnak az egész település, valamennyi iskola vonatkozásában végig kell gondolnia saját elképzeléseit az oktatásról, s ugyanez vonatkozik az egyházakra is. Ez azonban azt is indokoltá teszi, hogy az érintettek próbáljanak elrugaszkodni a szűk értelemben vett ingatlanrendezési szempontoktól, és a reális lakossági igényekből induljanak ki. Álláspontunk szerint a törvény alapelvei, tételei rendelkezési erre is adnak lehetőséget (például a már érintett csereingatlan, pénzbeli kártalanítás stb.). Ha viszont egy település egy iskolája esetén jelenik meg a túlnyomó igény az egyházi iskolára, elképzelhető, hogy az önkormányzat

néhány tanuló el nem kötelezett oktatásáról csak úgy tud gondoskodni, hogy a legközelebbi semleges iskoláig utaztatja őket.

Ez komoly problémákat leginkább az általános iskolák esetében vet fel, középiskolák esetében – életkori okok miatt is – kezelhetőbbnek tűnik. Itt ismét utalnánk a „nem ingatlanügy” Dabas-Sárira, ahol ugyan formálisan nem egy település egy iskolájáról van szó, de a semleges oktatást igénylő szülők csak tömegközlekedési eszközzel tudták volna utaztatni gyermekeiket a más településre levő önkormányzati iskolába. Ugyanakkor eddig még semmilyen gyakorlati problémát nem okozott a bonyhádi gimnáziumnak az Evangélikus Egyház, és a mezőtúri gimnáziumnak a Református Egyház részére történő átadása, noha mindkét városban ez az egyetlen gimnázium volt és maradt az átadás után is. Tény viszont, hogy a funkcióval együtt a reformátusoknak átadott csurgói gimnázium esetében az önkormányzat utólag jelentkezett azon igényével, hogy mégis szükség van el nem kötelezett gimnáziumra is.

Természetesen minden iskolaátadás esetén gondosan mérlegelni kell más szempontokat is, például, hogy az elhelyezendő tanulóknak nem okoz-e aránytalan terhet az utazás (fizikai, mentális és anyagi oldalról is), hogy kikerülnek egy adott környezetből, osztályközösségből, vagy az iskolák közötti színvonalkülönbség, speciális foglalkozásokból való kimaradás stb. E szempontokat minden érintettnél végig kell gondolnia.

A probléma elvi jelentőségét egyházi oldalról is sokan érzik, így például az egri érsek – a Magyar Katolikus Püspöki Kar jelenlegi elnöke – még az elemzett alkotmánybíróági döntés előtt felhívta egyházmegyéje papságának figyelmét arra, hogy ahol egy településen egy iskola van, azt lehetőség szerint ne igényeljék vissza természetben, funkcióval együtt.

Az Etv. alapján köthető megállapodásokról az eddig leírtak alapján megállapítható, hogy ezek lehetnek *közvetlen megállapodások*, ha az érdekeltek (általában az igénylő egyház és a tulajdonos iskolafenntartó önkormányzat) az állami költségvetés igénybevétele nélkül oldják meg az ingatlanrendezést, és *megállapodástervezetek*, ha például funkciókiváltáshoz (új épület létesítése, más iskola bővítése stb.), érték növelő beruházásai megtérítéséhez az önkormányzat, vagy éppen eredeti ingatlana helyett pénzbeli kártalanításként az egyház igényel összegeket a központi költségvetéstől az e célra elkülönített keretből. Ezen esetekben ugyanis a megállapodás csak a kormánydöntéstől függően – és annak megfelelően – lép hatályba. Ha ilyen igény van, a mindenki által érvényesen aláírt, jóváhagyott (egyházak esetén az illetékes egyházi szerv, például egyházmegye, egyházkerület stb., önkormányzatok esetén a képviselő-testület hozzájárulása szükséges mindehhez) megállapodástervezeteket meg kell küldeni a Művelődési és Közoktatási Minisztérium részére. A minisztérium majd az egyházak erre felhatalmazott szerveinek javaslatára alapján terjeszti ezeket tárgyalásra az Etv. alapján létrehozott egyeztetőbizottságok elé, amelyek felerészben kormányzati, felerészben egyházi képviselőkkel állnak. Önkormányzati ingatlant érintő ügyekben az illetékes önkormányzati képviselő is szavazati joggal rendelkezik. A bizottság a kormány-nak tesz javaslatot az ingatlan sorsának rendezésére és a kártalanítás mértékére. A kormány dönt az elé terjesztett ingatlanjegyzékről, s a rendezésre elfogadott ingatlanok költségvetési vonzatát beállítja a következő évi költségvetési törvényjavaslatba. Erről a költségvetési törvény részeként az Országgyűlés dönt. E törvény elfogadását követő 30 napon belül – annak megfelelően – a művelődési és közoktatási miniszter adja ki az ingatlanrendezésre vonatkozó egyedi határozatot.

Ebből talán látható, hogy bonyolult és hosszadalmas procedúráról van szó, s a jelenlegi kedvezőtlen költségvetési helyzetben nem is várható a kártalanítási igények gyors és teljes körű kielégítése. Álláspontunk szerint más érvek is szólnak amellett, hogy a jogosultak csak a legszükségesebb, legindokoltabb esetben döntenek új épület létesítése vagy ingatlanbővítés mellett, ehhez központi költségvetési segítségre számítva (gondolván a jelenlegi negatív demográfiai trendre és ennek következményeire). Az egyházi ingatlanrendezés következtében ugyanis növekedhet az iskolaépületek száma, ezzel párhuzamosan viszont az emelkedő számú iskolában arányosan csökkenni fog a tanulólétszám – s ezzel az állami normatív támogatás –, ugyanakkor az épületfenntartási költségek a folyamatos infláció miatt éppen növekednek majd. Az is kérdéses, hogy az iskolafenntartók a mennyiségi szempontból emelkedő számú iskolákat el tudják-e látni színvonalas tanári gárdával, vagyis csökkenő gyereklétszám és több iskola mellett legalább az oktatás színvonala növelhető-e. Amennyiben ugyanis az oktatásra fordítható költségvetési összegek nem növekednek jelentősen, az iskolák technikai ellátottsága sem fog javulni, sőt inkább romlik, s ez az oktatás minősége ellen hat.

Az egyházi ingatlanrendezés hatása a magyar iskolaszervezetre

Az államosítást megelőzően Magyarországon az összes oktatási intézmény közel 53 százaléka egyházi fenntartású volt, sőt ha leszámítjuk ebből az óvodákat és a felsőoktatási intézményeket, ez az arány meghaladta az 58 százalékot. Talán ezért tartottak sokan attól, hogy az egyházi ingatlanrendezési törvény lehetőséget ad majd az egyházak számára e szervezet restaurálására. A korábbiakban már láttuk, hogy eddig az egyházi ingatlanigénylések körülbelül ezer nevelési-oktatási célú épület funkcionális működtetésére irányultak. Jelenleg Magyarországon hozzávetőleg tízezer állami-önkormányzati és 228 egyházi közoktatási intézmény található az óvodától a gimnáziumig. Az utóbbi iskolatípus működéséhez szükséges épületek főleg már az egyházi ingatlanrendezés során kerültek átadásra (mint azt az előzők során bemutattuk).

Miután az egyházak igényeik túlnyomó többségét már a törvény hatálybalépését követő 90 napon belül – az alapigénylésekre vonatkozó határidő alatt – benyújtották, kevéssé valószínű, hogy ezek a szám adatok jelentősen, nagyságrendileg változzanak. Mindezek alapján nyugodtan levonhatjuk a következtetést: *kizártnak tekinthető az államosítás előtti magyar iskolarendszer restaurálása.* Amennyiben ugyanis az eredetileg tervezett funkcionális átvétel teljes mértékben – az önkormányzati iskolák részleges kiváltása nélkül – meg is történne, akkor is csak mintegy *tízszázalékos* lenne az egyházi részesedés az oktatási-nevelési cékú intézményekből.

Több esetben azonban eddig is történt legalább részleges kiváltás az állami-önkormányzati iskolák vonatkozásában, s a még döntésre váró ügyek többségében is van ilyen igény – dacára a korábban megfogalmazott aggályainknak. Ha pedig az egyes ingatlanokra vonatkozó egyházi igények nem találkoznak megfelelő lakossági egyetértéssel, ugyancsak problematikus lehet – vagy akár meg is hiúsulhat – az iskolaátvétel. Reálisan nézve tehát az egyházi ingatlanrendezés befejezésekor az egyházak előreláthatóan mintegy 5-10 százalékban részesednek majd a magyar iskolarendszertől.

Múltunkból

Nagy Péter Tibor

Vázlat az egyházi és állami oktatáspolitikáról két világháború közötti történetéhez

Ha a társadalomban csökken az egyházi szolgáltatásra a kereslet, ha növekszik az egyház által nehezen befolyásolható oktatáspolitikai aktorok száma és ereje, ha az oktatás növekvő költségeinek nincsen meg az egyházi fedezete, akkor az egyházak önérejükben képtelenek megőrizni oktatáspolitikai súlyukat.

Az egyház és az állam oktatási viszonya minden polgári oktatási rendszerben három jól elkülöníthető problémára oszlik:

1. Az egyes egyházak lehetőségei és jogai az *oktatási rendszer egészét* szabályozó központi dokumentumok (tantervek, tankönyvek, tanári segédkönyvek, utasítások, mintatanítások, házirendi keretszabályok) tartalmának szabályozása, és ennek másik oldalaként a felekezeti el nem kötelezett csoportok állam által biztosított joga ezeknek a dokumentumoknak a befolyásolására.

2. Az egyes egyházak lehetőségei és jogai a *nem általuk fenntartott intézményekben folytatott tevékenységre*: hitoktatásra, iskolai imára, vallásos ifjúsági mozgalmak szervezésére, és ennek másik oldalaként az állampolgár állam által biztosított joga, hogy mindezekből kimaradjon.

3. Az *egyházak mint iskolafenntartók* viszonya az állam oktatáspolitikájához, ezen belül az oktatásfinanszírozáshoz, a tanügyigazgatáshoz, az iskolafelügyelethez, a szerkezetpolitikához, és ennek másik oldalaként az állampolgár állam által biztosított joga, hogy településén, megyéjében, országrészében milyen formában részesedhet nem felekezeti oktatásban.

1. Közismert, hogy a két világháború között az oktatási-nevelési tevékenység egészének *vallásérkölcsei* célkitűzése egyre erőteljesebbé vált. Az iskolatípus céljait körvonalázó törvénypreambulumok – legyen szó akár középiskoláról, akár polgári-ról – mindig hangsúlyozták, hogy az iskolai nevelés (egyik) célja a vallásérkölcsei nevelés. Mindez természetesen módon áthatotta a nevelést a történelmi eszméktől egészen az iskolai ünnepekre vonatkozó minisztériumi dokumentumok megfogalmazásáig. A kereszt(y)én(y)ség szelleme tankönyvek – természetesen főleg a történelem- és irodalomtankönyvek – jóváhagyásának is fő szempontja volt.

A nacionalizmus fogalmának átalakulásával azonban veszélyes riválisa jelent meg a vallásérkölcsei ideológiának. A századforduló hangos, jelszavas nacionalizmusa a nyelvi terjeszkedés és a nemzeti szimbólumok nacionalizmusa volt, nem kapcsolódott össze sem meghatározott társadalmi eszményekkel, sem világnézettel. A nacionalizmus összefonódása a konzervatívizmussal, majd a szélsőjobboldalissal – ebben az értelemben – a két világháború közötti ideológiai élet terméke. A

kereszt(y)én(y) egyházak ambíciója az iskolai szellemiséget meghatározó ideológiai szerep növelésére – az egyre nagyobb mértékben szekularizálódó társadalom – mindinkább *rászorult a nacionalizmus eszmei támaszára*. (A társadalmi szekularizáció mérhető jegyei egy hangsúlyozottan kereszt(y)én(y) közéletet élő országban: a templomba járás csökkenő aránya, a vegyes házasságok növekvő száma, a házasság előtti nemi kapcsolatok orvos-statisztikailag igazoltan növekvő aránya.)

A nacionalizmus és kereszt(y)én(y)ség közös elemeinek hangsúlyozása pedig a nevében egyetemes katolikus hagyomány partikularizálódását éppúgy elősegítette, mint a tradíciójában jórészt német evangélikus egyház nemzeti keretek közé hátrálását. Természetesen a református egyház sem tud ellenállni a kísértésnek, hogy a dualizmus korában még egyensúlyban levő kettős történelemképét – a protestantizmus mint hagyomány európai alternatívákhoz kötődése és nemzeti vallás mivolta – az utóbbi javára egyirányúsítsa, s az izraelita egyház fő gondja is a hazafiság hangsúlyozása.

Az új szövetséges, a nacionalizmus összefonódása az *antidemokratikus hagyománnyal* éppen kapóra jön azoknak, akik az egyházakon belüli pluralizációt és demokráciát elleneztek: a századfordulón még aktív – és kultuszminiszteri támogatással is erősödő – katolikus autonómiamozgalom végtelenen legyengül, s a protestáns egyházakban is megerősödik a papi elem súlya a választott testületekkel szemben. A liberális zsidó polgárság is folyamatosan veszít teret egyháza konformistáival szemben. Nemcsak a világiak és az egyházi hierarchia ellentéte ez: az egyházak alsóbb csoportjainak püspök kari megregulázásához is segítséget nyújt az állami szabályozás: 1935 után a katolikus szerzetesrendi autonómia szorul vissza a püspöki karnak és az államnak alávetett Katolikus Középiszkolai Főigazgatósággal, Katolikus Tankönyvügyi Bizottsággal szemben, csökken a protestáns igazgatók (tantestület általi) választásának demokratizmusa. A *Hóman Bálint* vallás- és közoktatásügyi miniszter felszólítására 1935 márciusában összeült nyolc izraelita községkerület küldöttei a VKM érdekeinek megfelelően, legfelső szabályalkotó és ellenőrző hatóságot, Országos Képviselőtestületet teremtenek.

A kereszt(y)én(y)-nemzeti egységnek alárendelődik a *konfesszionális pluralizmus is*, Országos Közoktatási Tanácsbeli alkukban kopik meg a protestáns vagy katolikus történelemszemlélet markánssága – s születik meg a felekezeti autonómiát alig engedő hivatalos álláspont *Pázmányról* vagy *Báthoriról*, *Szent Istvánról* vagy *Bethlenről*.

Nem feladatunk itt a *Nyíri Tamás* és *Majsai Tamás* által oly mélyen elemzett kereszt(y)én(y) teológiai antijudaizmus és a politikai *antiszemitizmus* összefonódásának felidézése, az oktatási szféráról szólván inkább arra hívnánk fel a figyelmet, hogy a történelmi kereszt(y)én(y) egyházak felső vezetésének zsidóellenessége még azt is tolerálhatóvá tette számukra, hogy törvényesen elismert felekezethez tartozók jogkorlátozásáról – először a magyar történelemben – *ne törvény, hanem rendelet* döntsön: arra utalunk, hogy az 1920-as egyetemi numerus clausus törvény *nem módosította* sem a *Eötvös* korabeli, sem a *Csáky*-féle egyházpolitikai törvényeket: „a népfajokhoz és nemzetiségekhez tartozók arányszámának” betartásáról szól: miniszteri rendelet szövegezi le, hogy az izraelita felekezethez tartozók egyazon népfaj és nemzetiség tagjaiként tekintendők. Az a szigorú magyar törvényes elv, hogy a nemzetiség és felekezetiiség két különböző kategória, a magyar történelmi egyházak ellenzése nélkül miniszteri rendellel módosított.

A kereszt(y)én(y) gondolat annak ellenére, hogy a szekularizáció előrehaladt a társadalomban, erősebb lett az iskolában. Természetes, hogy rendkívüli árat

kellett fizetnie érte: olyan szövetséget kellett kötnie a nacionalizmussal és antiliberálizmussal, mely – nemcsak az egyházakon belüli szellemi megújulás előtt emelt akadályokat, hanem – végig a húszas-harmincas évek folyamán a hagyományos konfessionalizmust is visszaszorította, sőt a vézskorszak idején a kereszt(y)én(y)ség alapértékeinek vállalását is lehetetlenné tette.

2. Az iskola, a nevelés egész szellemiségétől elkülönült módon vizsgálhatjuk az egyház célirányos jelenlétét a szocializációs folyamat egészében. 1920-ban az iskoláztatási kötelezettség hatékonyabb biztosítása – mely törvényjavaslat formájában a hadifogoly apát a családi munkamegosztásban az – iskolát mulasztó gyerekekkel pótló szülői stratégia megváltoztatására látszott irányulni – egy nyilván előre lejtátszott forgatókönyvű parlamenti módosítás következtében a *vasárnapi templomlátogatás kötelezettségét* garantáló törvénnyé vált.

Az a tény, hogy a tankötelezettség magában foglalja a templomjárás kötelezettségét, teljes fordulatot jelentett a dualizmus korának – nyelvükben, attitűdjeikben ugyan egyházbaráttá finomodó – kultuszminisztereivel szemben, akik a magyar kultúrharc eredményeit végül mégsem vették vissza.

Azon alapvető eötvösi szabályozást, mely a hitoktatást és a hitoktatást egyértelműen kívül helyezte a tantestületen és az államigazgatásilag ellenőrzött tevékenységen, 1923-ban felülvizsgálták, és a *hitoktató a tantestület tagja lett*.

A hitoktatókat nemcsak az őket alkalmazó iskola vonatkozásában „közalkalmazottosították”, hanem „másodállásuk” piacán is. Az iskolafenntartók és hitoktatók közötti jövedelmi súrlódásokat VKM-rendelet rendezte azzal, hogy előírták az *óradíjaknak* az állami népiskolában kaptával azonos összegét.

A „*magyar hiszekegy*” rendeleti bevezetése a legsajátban felekezeti – mert az egyház társadalmi-történeti szerepéhez nem kötődő – tevékenységet, az imát vont be a politikai propaganda gépezetébe.

A magyar kormány egy 1935-ös jogszabállyal elrendelte az iskolai *imádságok egyöntetűségét* a nem felekezeti iskolákban. 1938-ban a tapasztalatok alapján a VKM úgy döntött, hogy az imát úgy kell módosítani, hogy hangos elmondása közben ütemesen tagolódjék. Köztudomású, hogy a nagyobb hangerővel, ütemesen elmondott szövegek, különösen azok mindennapi ismétlődése, erősítik a kollektív érzést a gyermekben, míg például a csendes imádkozás éppen a „négy szemközt Istennel” individuális felelősségtudatát erősítette.

Az iskolaorvosi hálózat növekedése – amit a BM, a TB, a szélsőjobboldal és a szociáldemokrácia egyaránt támogatott – a hitoktatók sérelmére történt, megkérdőjelezte a gyerekek *szexuális felvilágosításával* kapcsolatos monopóliumukat.

A *magaviselet elbírálásának* szempontjai között a vallásérkölcsei meggyőződés – melynek megítélése a hitoktató kizárólagos kompetenciájába tartozott – a harmincas évektől külön nem, csak a „nemzethűség”-gel együtt szerepelt. Utóbbinál nem a „meggyőződés”, csak a „hazafias magatartás” számított, azaz a nacionalista propagandatevékenységben, a *leventemozgalmomban stb. való részvétel*. A tanügyigazgatás – nyilván változó hatékonysággal – örködött azon, hogy a legbuzgóbb vallásos életet élő gyermek se kaphasson az utóbbi nélkül jelest.

A főigazgatók legaktívabbika az OKT-ben javasolta, hogy a középiskolai tantervi anyag között a bevett vallásfelekezetek vallástananyaga is szerepeljen. *„Kívánatos ugyanis, hogy a felügyeleti hatóságok hatékonyabban ellenőrizhessék az egyes vallástani órákon folyó tanítást.”*

Az iskolai vallásos mozgalmak lehetőségeinek növekedése is együtt járt tanügyigazgatási kontrolljuk növekedésével. A *Szűzvárdát* egy 1925-ös rendelet

már engedélyezte az állami iskolákban is (e tömegmozgalom nemcsak az elítélt szedte össze a tanulóknak, mint például a kongregáció.) A VKM ennek ellenére 1937-ben megtiltotta általa kevésbé ellenőrizhető külső személyek részvételét ennek irányításában – annak ellenére, hogy ezt maguk a túlterhelt hitoktatók kérték. A legnagyobb csapást azonban a felekezeti nevelés egyik leghatékonyabb intézményeként szolgáló *cserkész* – az interkonfessionális levante javára történő – visszaszorítása jelentette. Ez egyidejűleg a militáns, jobboldali tábori lelkészek egyházon belüli megerősödését is jelentette a könnyedebb pedagógus-cserkészvezető papokkal szemben.

Osszegésében a tantárgyi órán kívül zajló iskolai vallás-erkölcsi nevelés lehetőségei nagyobbak, autonómiaja pedig kisebb lett a Horthy-korszakban.

3. A húszas évek oktatáspolitikája az egyházi iskolafenntartás számára egyértelműen kedvező volt. Klebelsberg expanziós politikája nemcsak kormányzati, hanem társadalmi erőforrásokat is növekvő mértékben vont be, a nagytőke és nagybirtokos forrásaira támaszkodás a bürokratikus kontroll expanziójának természetes határt szabott, ez pedig a fenntartói autonómiának kedvezett.

Az 1924-es középiskolai törvény – a munkaerőpiac és a szülői kereslet oldaláról egyaránt érkező nyomások ellenére – az iskolaszervezet átjárhatóságát szorgalmazó tanügyi racionalitás és baloldali érvelés ellenében megőrizte a klasszikus gimnázium, a görögöt-latint tanító humángimnázium típusát, mely az egyházi gimnáziumok oktatási elitjének érdekeit szolgálta.

A Hóman-féle 1934-es törvény eltörölte ezt az iskolatípust: az „igazi” középiskola egyetlen útját mutatta fel. Egyszerre volt cél – a polgárihoz, felsőkereskedelmihez némileg hasonló középiskolatispust, a reáliskola megszüntetésével – az alsóbb társadalmi csoportok esélyeit eltorlaszolni, a gazdaság képviselőinek érdeklődését a középiskolai tananyag befolyásolása iránt csökkenteni, illetve a humángimnázium felszámolásával lehetetlenné tenni, hogy az elitértelmiség – a nemzeti középosztály átlagát meghaladó – görögös-latinos műveltséggel különülhessen el, hogy az egyházi iskolák sajátos, nemcsak szellemiségében, de műveltségisményben is elkülönülő alternatívát mutassanak fel.

Fontos új rendelkezése volt a törvénynek a felügyelet lehetőségeinek kiterjesztése, amely az egyházak határozott ellenállása ellenére bővítette az állam lehetőségeit a nem állami fenntartású iskolákban: az állami finanszírozás arányának növekedése nagyobb beleszólást tett lehetővé a tanügyiigazgatásnak. A reform egyik legfontosabb célja volt a szelekciós szakasz beiktatása. Eszerint maga az érettségi nem, csak annak egy külön záradéka képezte az egyetemi tanulmányokra. Az új tanügyi-igazgatási törvény után a továbbtanulás kérdésében a „szakértői szempontokat eltűző”, nem az államtól, hanem az egyháztól függő szaktanárok, „a konzervatív-liberális” iskolai vezetés, a „partikuláris érdekeket előtérbe helyező fenntartók” kezéből a minisztérium által kinevezett érettségi biztos, azaz a politikai-ideológiai tanügyiigazgatás kezébe adta át a jogosítványokat. Ez a változás az egész magyar középosztály második szelekcióját eredményezte: az egyetemre kerülés lehetőségét korlátozta.

A középiskolai törvény tagadhatatlanul széles társadalmi vitája egyfajta kísérlet is volt az egyházi vezetők és alkalmazottak reakcióinak mérésére. A „kísérlet” fényes sikerrel járt: mindenki úgy viselkedett, hogy modellálni lehetett belőle az oktatási rendszer lényegi reformját célzó tanügyi-igazgatási törvény várható hatását: az egyházi hierarchia képviselői nem örvendeztek, de nem vállaltak nyílt

konfliktust, az egyházi alkalmazott tanárok továbbléptek a közalkalmazotti státus irányába, s ezért hajlandók voltak feladni valamit a szabadságukból.

Az 1935-ös tanügy-igazgatási törvény előtt az elemi iskolázásban az egyház-közösségekkel és megyei tanfelügyelőkkel, a községi képviselőtestülettel való konfliktusok kezelése volt a tanfelügyelőségek feladata, az iskoláztatási kötelezettség biztosítása, az iskolaállítási kötelezettség behajtása sajátos együttműködést igényelt a helyi közigazgatással. A tanfelügyelőknek együtt kellett működniük nemcsak a választott megyei közigazgatási bizottsággal, hanem közigazgatási bírósági fellépéssel is számolniuk kellett, ha az iskolai adók elosztása vagy a tanítók kinevezése bármiféle felekezeti elfogultságot tükrözött.

A középiskoláknál a helyi társadalom legtekintélyesebb – és egyházi iskolák fenntartása végett részben tandíjfizetésre is kész – polgárai, a leendő hallgatók képzettségi színvonalának romlásától féltő egyetemek és a saját vagyonnal, csak általuk mozgatható tagokkal rendelkező szerzetesrendek a tanügyigazgatás partnerei.

A tanügyigazgatás természetes törekvései a hatáskörök kiszélesítésére, az igazgatás „racionalizálására”, felső politikai segítség hiányában nem érhetek el sikert.

A harmincas években viszont két tendencia találkozott: az oktatásügyi kontroll racionalizációjának igénye és az egyöntetű nemzeti világnézet kialakításának, ellenőrzésének politikai igénye. Mindkét igény szemben állt az egyházak érdekeivel: az egyik szervezetszociológiai értelemben, a másik az új típusú világnézetű dichotómiák megteremtése mentén csökkentette az egyházak világnézet-ellenőrző befolyását.

A tanügy-igazgatási kerettörvény látványosan átalakította a rendszert. A korábbi egyenrangú szakfőigazgatóságok és megyei tanfelügyelőségek helyett területi igazgatási egységekre osztotta az országot, ezek élére tankerületi főigazgatókat állított és hatáskörüket valamennyi középfokú iskolatípusra kiterjesztette, iskolalátogatókat, tanulmányi felügyelőket osztva be a tankerületi főigazgatóságokra; a népiskolai tanfelügyelőségeket pedig a főigazgatóságok alá osztotta be. A tanügyigazgatás és felügyelet lehetőségeit markánsan megnövelte, az iskolafenntartók szerinti differenciálást erősen lecsökkentette.

Az iskolaiigazgatási rendelkezéseket az iskolaszervezet rendezése követte. Az 1938-as szakiskolai és tanítóképzési, illetve 1940-es népiskolai törvénnyel véglegesen kialakult az alap- és középfokú intézményrendszer kerete, bemerévelt az iskolastruktúra, az iskolai karrier három párhuzamos útja, gyakorlatilag tízéves korra beépített választási kényszerrel. Három iskolai karrier egymás mellett élése alakult ki: a 8+0-ás, a 4+4+4-es, a 4+8-as. Ha feloldjuk e jeleket, a három út a következő: 1. nyolcosztályos elemi, mely az esetek nagyobb részében sehová nem vezet tovább, 2. a négy elemre plusz négy polgárra épülő négyéves szakképző iskola, mely a legelittebb felsőoktatási intézményekre nem jogosító érettségivel zárul, 3. a négy elemi után választható nyolcéves egységes középiskola, mely a legrangosabb egyetemek felé is továbbvezet. A tanügyigazgatás, mint láttuk, itt is lehetőséget kapott, hogy a „továbbtanulási záradék” révén kopláltozza az egyetemre lépés automatizmusait.

Az egyház által kinevezett *igazgatóknak a tanárokat minősítő hagyományos tevékenysége* az új oktatáspolitikára szemében elégtelennek tűnt, ezért építette be minden iskolába a tankerületi főigazgató a saját, új szempontok alapján kiválasztott megbízottait. Az iskola hagyományos hierarchikus viszonya megbomlott, a

tanárok már nemcsak az igazgatótól, hanem egy kollégájuktól, az új tanügy-igazgatási koncepciónak leginkább megfelelő kollégájuktól is függésbe kerültek. Ehhez járult a tankerületi főigazgató által kiküldött szakelőadóktól és tanulmányi felügyelőktől származó minősítés.

Államigazgatási úton behajtható szemponttá válik a *tanmenetek*, óratervek, óravázlatok tanári, tanítói elkészítése. Egymást érték a mintatanítások. Rendkívül megnő a tanórán kívüli tanári-tanítói tevékenység kontrollja.

Az egyházi iskolák burkolt államosítását az egyházak észre is vették. „Az iskolai törvénykezéssel, főként pedig a végrehajtás során kialakuló jogszokásokkal felekezeti iskoláink észrevétlenül államosítottak” – vonja le a végső konklúziót a Duna-melléki református egyházkerület 1938-ban. „A politikai népszerűség céljából olyan áramlatot indítottak el az egyház iskolái... ellen, amelyet nemcsak a szélsőséges pártok, hanem a konzervatívabbak is támogatnak” – írja az esztergomi hercegprímás 1941 nyarán. A katolikus középiskolák főigazgatása az eddigi rendi jelleg megszüntetésével területi jellegűvé vált, három regionális tankerülettel. A három főigazgató között az elnök-főigazgató tartott kapcsolatot, aki a főigazgatóság képviselőjét a Katolikus Középiskolai Főhatóságnál, illetve a VKM-nél ellátta (PKK: 1938. okt. 4. 15. pont). Ez ügyben a legkeményebb konfliktus az volt, amikor Kelemen Krisztofnak pannonhalmi főapát tisztségéről lemondott, mert – ahogy a miniszterelnöknek 1942. október 8-i sürgönyében írta – „rendjének az iskolákhoz való ősi jogait a Katolikus Iskolai Főhatósággal szemben megvédeni nem tudja”. A konfliktust mégsem vállalták fel a nyilvánosság előtt.

Ennek az államosításnak a tartalma a székely iskolalátogatói jogkörben, az állami tanterv részleges bevezetésében, a tankönyvi pluralizmus leépítésében jelenik meg. Erre lehetőséget egyrészt a finanszírozás nyújt, mégpedig azért, mert a nagy egyházak képtelenek belátni, hogy iskolarendszerük mind az igényekhez, mind lehetőségeikhez képest túlméretezett, hiszen a hívők iskolaadói és tandíjai, valamint az egyéb egyházi források együttesen sem elegendők ennek az óriási iskolarendszernek a finanszírozására: mindenképpen államsegélyt kell igénybe venniük. Másrészt viszont az, hogy az egyházak vezetői a katolikus autonómiatörekvésekkel vagy a túlzott protestáns gyülekezeti kontrollal kevésbé tudtak megbékélni, mint az állami beavatkozással.

Végigtekintve a három témakörön megállapíthatjuk: noha az egyházak lehetőségei az állam oktatáspolitikai tevékenységének befolyásolására, az iskolai vallásosköltségek csökkentésére, valamint saját iskolák fenntartására nőttek, illetve nem csökkentek, az egyházak mind kevésbé maradhattak önmaguk – mindinkább az állami oktatáspolitikai járszalagjára kerültek. Ha a társadalomban csökken az egyházi szolgáltatásra a kereslet, ha növekszik az egyház által nehezen befolyásolható oktatáspolitikai aktorok száma és ereje, ha az oktatás növekvő költségeinek nincsen meg az egyházi fedezete, akkor az egyházak önjelölt költségvetésük megőrzésére oktatáspolitikai súlyukat. Ha szerepük mégis változatlan marad vagy növekszik, súlyos árat kell érte fizetniük annak a politikai vagy bürokratikus erőnek, mely ezt lehetővé tette. Szélsőségesen fogalmazva: a „szabad egyház szabad államban” eszménye helyébe a „fogoly egyház a fogoly államban” állapot lépett.

Irodalom

- A felhasznált irodalom és levéltári források részletes jegyzéke megtalálható: *Nagy Péter Tibor*: A magyar oktatás második államostítása. Educatio Könyvkiadó, Bp., 1992. 217–242. o. A fenti gondolatok részletesebb kifejtését lásd a szerző alábbi tanulmányában: *Egyház–állam–oktatás. A tradíciók és értelmezésük.*; = *Világosság*, 1991. 11. sz.; *A Tanügyigazgatás totalitárius átszervezése Magyarországon 1935–1945.* = *Pedagógiai Szemle*, 1985. 2. sz.; *A numerus clausus történetéhez.* = *Magyar Pedagógia*, 1985. 2. sz.; *The meanings and functions of classical studies in Hungary in the 18th–20th century.* In: *Aspects of Antiquity in the History of Education.* Hildesheim, 1992; *The social and political status of the Hungarian elementary school teachers.* In: *The social role and evolution of the teaching profession in Historical Context.* Joensuu, 1989; *Vallástörténet, erkölcs, nemzetnevelés.* = *Hiány*, 1990. 17. sz.; *Egyház–Állam–Oktatás 1848–1945.* = *Educatio*, 1992. 1. sz.
- A Budapestvidéki tankerület igazgatóinak értekezlete Miskolcon. 1929. május 20–21. Miskolc (1929).
- A Magyarországi Evangélikus Egyházegyetem szabályzata a közép- és középfokú iskolák és intézetek látogatásáról és rendszeres tanulmányi felügyeletéről. Győr, 1942.
- A katolikus püspöki kar konferenciáinak könyvmegosztás jegyzőkönyve – Országos levéltár. A korszerű közzolgálat útja 1–6. k. 1936–1940. Adóstatistika I., IX. PM Budapest, 1938.
- Bucsay Mihály*: A protestantizmus története Magyarországon. Gondolat, Bp., 1985.
- Csizmadia Andor*: A magyar állam és egyházak jogi kapcsolatainak kialakulása és gyakorlata a Horthy-korszakban. Akadémiai Kiadó, Bp., 1966.
- Horváth József*: A nem állami iskolák és a nem állami tanítók jogviszonyai. Makó, 1937.
- Hóman Bálint*: Művelődéspolitikai. Bp., 1948.
- Hóman Bálint* irathagyatéka az OSZK Kézirattárában.
- Husztai József*: Gróf Klebelsberg Kunó életműve. MTA, Bp., 1942.
- A magyarországi református egyház egyetemes konventje jegyzőkönyve. Bp., 1938.
- Kornis Gyula*: Magyarország közoktatásügye a világháború óta. Bp., 1927.
- Kósa Kálmán*: Közoktatásügyi igazgatás és iskolafelügyelet. Bp., 1942. Országos Oktatásügyi Tanács.
- Kubinszky Lajos*: A vallás és közoktatásügyi igazgatási jog vázlatja. Bp., 1947.
- Móra Mihály*: Az egyházi adó és az egyházközség alapkérdései az egyházi és világi jog szerint. Bp., 1941.
- Móra Magda*: A székesfehérvári tankerületi főigazgatóság 1936–1949. = *Levéltári Szemle*, 1976. 65–72. o.
- Népnevelési kérdések a szegedi tankerület iskolafelügyelőinek értekezletén. Közézeteszi *Kisparti János*. Szeged, 1937.
- Oláh János*: Az 1935. VI. tv. végrehajtása a szegedi tankerületben = *M. Ped.* 1988. 4. sz.
- Pest Megyei Levéltár tankerületi főigazgató elnöki iratai.
- Szabolcs Ottó*: A magyar nevelés története az 1920-as években. Neveléstörténeti Kutatócsoport dokumentáció.
- Szabó Miklós*: Politikai kultúra Magyarországon 1896–1986. Bp., 1990.
- Szántó Konrad*: A katolikus egyház története, Szent István, Bp., 1986.
- Török Jenő*: A katolikus Autonomia-mozgalom. Bp., 1941.
- Utasítás a közoktatásügyi irányításról szóló 1935. VI. tc. végrehajtására. 3500/1936. Budapest.

Világtükör

Szondy György

Egy vendégtanár tapasztalatai az angliai iskolákról

A szerző az Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Karának angol nyelvű matematika-fizika szakos hallgatója az 1994-95-ös tanévben az angliai Durham egyik magánközépiskolájában tanított. Tapasztalatait összegző naplója számos, a hazai közoktatás szempontjából is érdekes információt tartalmaz. Szerkesztésünk ezért úgy döntött, hogy az írást teljes terjedelmében – két részletben, novemberi és decemberi számunkban – közli.

A fogadó iskoláról

1994 szeptemberétől tíz hónapot töltöttem gyakorló tanárként egy angol középiskolában Durhamban, egy északkelet-angliai kisvárosban, Newcastle-től 40 km-re. Az ELTE Természettudományi Kara 1988 óta indít idegen nyelvű szaktanárképzést angol és német, 1993 óta pedig francia nyelvből. E képzés keretében a szaktárgyak mellett az adott nyelv, illetve szaknyelv tanulása folyik heti 6-8 órában anyanyelvi tanárok segítségével. (Hadd említsem meg itt *Hugh Morris* nevét, aki a nyelvtanításban, illetve az angol utak szervezésében vállalt szerepet.) Ezzel a diplomával két tannyelvű gimnáziumokban lehet idegen nyelven tanítani a szaktárgyakat. A két nyelvi szigorlat letétele után – általában a negyedik év végén – lehetőség nyílik egyéves külföldi részképzésre gyakorlótanítás keretében. Az első végzős évfolyam az USA-ban töltött el egy évet, a második, illetve a harmadik Nagy-Britanniában.

Egy héttel a tanév kezdete után érkeztem meg, mert a munkavállalási engedélyemet nem kaptam meg időben. Nagy-Britanniában rendkívül szigorú szabályok érvényesek az Európai Közösségen kívüli állampolgárok munkavállalására vonatkozóan, és minden effajta kérelem külön elbírálás alá esik. Az én kérelmemet az ottani iskola nyújtotta be, és két hónap telt el a kézhezvételéig. A kiutazásunkat – a retúr repülőjegyet – egy alapítvány támogatta.

Azt hiszem, nemcsak én, de tíz csoporttársam is vegyes érzelmekkel szállt fel a repülőgépre, és talán sokunkon a bizonytalanság érzete is erőt vett. Egy év egy távoli és nem éppen vendégzerető, barátságos embereiről híres országban. Vajon tényleg olyan ridegek az angolok, mint ahogy a „kontinensen” mondják? Igaz-e, hogy állandóan esik az eső, és csak az időjárásról tudnak beszélni? Hogyan fognak viszonyulni hozzánk, illetve megfelelünk-e majd a követelményeiknek? Vajóban olyan kitűnő az oktatási rendszerük, mint hírlik? Nos, ezekre a kérdésekre a választ szeretném megosztani az olvasóval, természetesen az én szemszögemből, úgy, ahogy én láttam, tapasztaltam.

Durham School egyike a mintegy 2500 magániskolának, vagy ahogy itt mondják: independent vagy public school-nak. Az iskolás korúak mintegy 7 száza-

léka tanul ezekben az iskolákban, a tandíj évi 900 fonttól (óvodák esetében) egészen 12 000 fontig terjed. Természetesen lehetőség van különféle ösztöndíjak elnyerésére, ezek a tanulmányi eredménytől, illetve a szociális háttértől függően biztosítanak tandíjkedvezményeket. A magániskolák régi hagyományokkal rendelkeznek, a legtöbbjük a XIX. században alapították, de nem ritka a több száz éves iskola sem. Annak idején leginkább a politikai, illetve társadalmi elit képzésére szolgáltak ezek az intézmények, mára ez a cél már jóval halványabban érvényesül, többnyire a pénztől függ a bejutás lehetősége. A legtöbb magániskolát az egyházak (anglikán, római katolikus) tartják fenn.

Az oktatási rendszer struktúrájáról

Nagy-Britanniában 1870-ben vezették be az általános elemi szintű oktatást, és ugyanakkor helyi iskolatestületeket állítottak fel, amelyek az egyház oktatáspolitikáját voltak hivatottak támogatni, mivel az oktatás teljes egészében az egyházza volt bízva. Ezeket az iskolatestületeket váltották fel 1902-ben az úgynevezett Helyi Oktatási Hatóságok (Local Education Authorities), melyek azóta is felelősek az oktatás tárgyi és személyi feltételeiért: alkalmazzák a tanárokat és a személyzetet, ingatlanokat kezelnek és tartanak fenn, ezeket ellátják anyagi eszközökkel és felszerelésekkel.

Legmagasabb szinten természetesen az Oktatási Minisztérium (Department of Education) felelős az oktatásért Angliában, illetve az ennek megfelelő minisztérium Skóciában és Walesben. Ennek élén a művelődési és közoktatási miniszter áll (Secretary of State for Education and Science), aki a mintegy 2500 fős minisztériumi apparátus vezetője is.

Az Egyesült Királyságban oktatásra és tudományra 1990-ben az összes állami kiadás 14 százalékát költötték, ami a GDP 4,5 százaléka (1991–92-ben 29 300 milliárd font). Ennek a 70 százalékát a helyi oktatási hatóságok kapják, amelyek a helyi igényeknek megfelelően osztják szét a pénzt, a fennmaradó 30 százalékot közvetlenül az Oktatási Minisztérium fordítja nagyrészt a felsőoktatás fenntartására, illetve különböző oktatási programok finanszírozására. Az egy tanulóra jutó összeg általános iskolák esetében évi 1600 font, középiskolák esetében 2100 font körül van.

Nagy-Britanniában minden iskolát igazgatótanács irányít, amelyben a szülők és a tanárok egyaránt képviseltetik magukat. Természetesen az iskolaigazgató is tagja e testületnek, mellette az adott terület gazdasági és politikai (magániskolák esetében egyházi) életének fontosabb személyiségei, akik pénzügyi, illetve menedzselési tanácsokkal látják el a testületet, illetve rajta keresztül az iskolát. Az igazgatótanács határozza meg az iskola célkitűzéseit, képzési politikáját, költségvetését, felelős továbbá a tanári kar kinevezéséért, az iskola fegyelmi problémáiért, valamint feladata a szülőkkel és a helyi önkormányzatokkal való kapcsolattartás is.

Az iskolák két nagy kategóriába sorolhatók: állami (ahol nincs tandíj), illetve magániskolák. Az 1988-as oktatási törvényig az állami iskolákat a Helyi Oktatási Hatóságok tartották fenn, azonban e törvény lehetővé tette, hogy egyes iskolák – az igazgatótanács kezdeményezésére, a szülők titkos szavazással eldöntött javaslata alapján – közvetlenül a minisztérium felügyelete alá kerüljenek. Ezek az iskolák nagyobb önállósággal rendelkeznek, teljes egészében az igazgatótanács működteti őket, és nem a Helyi Oktatási Hatóság által, hanem központilag finanszírozzák. *A kormány távolati célja, hogy idővel minden állami iskola ilyen legyen.*

Néhány éve – kormánykezdeményezésre – úgynevezett *technology colleges* (a magyar szakközépiskolákhoz hasonló intézmények) jöttek létre, amelyek a műszaki tudományok, a matematika, a technológia tanítására összpontosítanak.

Az állami iskolák további két kategóriába sorolhatók: *county schools*, melyeket a Helyi Oktatási Hatóságok birtokolnak, illetve tartanak fenn, és a *voluntary schools*, amelyeket ezek a hatóságok csak pénzügyileg támogatnak, de maguk az intézmények, például az épületek különböző testületek, vallásfelekezetek tulajdonában vannak. Ez utóbbi kategórián belül három különböző típus létezik: az úgynevezett *controlled*, amelynek a teljes költségét a HOH állja; az *aided*: amelynek épületeiről (ingatlanokról) a testületek gondoskodnak, a HOH csak a belső karbantartáshoz járul hozzá, végül a *special agreement*: amelynek esetében fél-, háromnegyed részben fizet az épületek fenntartásáért a HOH.

A szülő törvényes joga előnyben részesíteni az általa jobbnak ítélt iskolát és az iskolával kapcsolatos nemtetszését kinyilvánítani. Minden iskola köteles ismertetőt összeállítani, amelyben az iskola rövid bemutatása és alapvető követelményeinek feltüntetése mellett tanulóinak a különböző vizsgákon elért eredményeiről, az érettségizettek továbbtanulási arányáról és az iskolakerülők számáról kell tájékoztatást nyújtania. A szülők az adott környék minden iskolájáról kapnak ismertetőt, s ezek alapján eldönthetik, melyik iskolába kívánják küldeni gyermekeiket. Persze ez a szabadság csak egy bizonyos mértékig valósul meg, hiszen mindig vannak kiemelkedő iskolák, amelyek a megszabott létszám fölött nem tudnak több gyereket fogadni. Hadd hivatkozzam itt Durhamra, mégpedig Északkelet-Anglia egyik legjobb állami középiskolájára, a Durham Johnstone Schoolra, ahol én is eltöltöttem néhány napot. Ez év szeptemberétől az iskola mindössze 16 helyet tudott felajánlani az általános iskolát befejező, helyben lakó tanulók számára. Eredetileg 228 hely áll rendelkezésre, de ezek legnagyobb részét azok a tanulók töltik be, akik az iskolabusz útvonalán, illetve az azt érintő falvakban laknak (164-en). Ezután következnek azok a gyerekek, akiknek testvérük már tanul az iskolában (48-an). A fennmaradó 16 férőhelyre több mint 100 gyermek pályázik. A szülők természetesen harcolnak – és harcolhatnak – a törvényben iktatott jogaikért.

Az iskolák költségvetése és finanszírozása körül Angliában is vannak problémák. Március végén Londonban, a Parlament előtt tüntettek tanárok, szülők, tanulók az oktatás támogatásának csökkentése miatt. Angliában az oktatás elsőrendű kérdés és igen nagy mértékben befolyásolja a kormányzó párt (jelen esetben a konzervatív párt) esélyeit a következő választásokon.

A középfokú oktatás egyik krízispontja február elején volt, amikor az említett Durham Johnstone iskola igazgatója bejelentette, hogy a pénzühiány miatt a tanulóknak esetleg számolniuk kell rövidített – heti 3-4 napos – tanítással. Nem csak ez az iskola fontolgatta ezt a lehetőséget, másutt már konkrét tervek is kidolgoztak erről. A költségvetés csökkentéséből adódó pénzühiány tanárok elbocsátását (ami még nagyobb osztálylétszámot indukál) és az (szokásos) évi fizetésemelés elmaradását jelenti. A részdíós tanítás viszont törvényellenes, hiszen 1947 óta az 5 és 16 év közötti gyerekek teljes idejű oktatását törvény írja elő.

A szigetországbán a 2 és 5 év közötti gyermekeknek mintegy fele jár óvodába, ez az arány azonban évről évre nő. Sok esetben maguk a szülők vagy vállalatok, munkahelyek szerveznek kisgyermekek számára foglalkozásokat, amelyekhez a helyi önkormányzatok anyagi támogatását is kérhetik.

A kétlépcsős általános iskola, a *primary school* 5 éves korban kezdődik és 11 éves korban ér véget. Ezen belül a „kisiskola”: *infants' school* 7 éves korig tart,

amit az „alsó tagozat”: a *junior school* követ. Ebben a korban a magániskolák még nem nagyon népszerűek, 1990-ben például a mintegy 23 000 állami általános iskolában 3,9 millió gyerek tanult, míg magániskolában 192 000. Az átlagos osztálylétszám 23 körül van, magániskolákban ennél kevesebb. Az általános iskolás tanítók előírt munkaideje 1265 óra évente (ami nemcsak a tanórát, hanem az ezeken kívüli, iskolával kapcsolatos tevékenységeket is magában foglalja), az iskolaév pedig 195 nappól áll.

A középfokú oktatás 16 éves korig tart. Az állami középiskolák legnagyobb része (Angliában 85%-a) úgynevezett *comprehensive school*. Ezek az iskolák képességre és alkalmasságra való tekintet nélkül fogadják a tanulókat. Ezenkívül még háromfajta középiskola létezik: a *grammar school* (ahol a középiskolások 3,8%-a tanul), amely magas színvonalú szelektív iskolatípus; a *secondary modern school* (3,6%), amely gyakorlati alapokon nyugvó általános műveltséget nyújt (kb. szakközépiskola); végül pedig *middle deemed secondary school* (felzárkóztató funkciójú iskola) (6,4%), ahova 8–14 éves gyerekek járnak, akik aztán a *comprehensive school* felsőbb évfolyamain tanulnak tovább.

Az angol magániskolák

Az állami középiskolák mellett működnek a már említett magániskolák is, amelyeket leginkább egyházi felekezetek vagy etnikai kisebbségek alapítottak, illetve tartanak fenn, és amelyek állami támogatásban egyáltalán nem részesülnek. Eredetileg ezek vagy csak fiú-, vagy csak lányiskolák voltak kollégiummal. Az utóbbi évtizedben viszont egyre csökken a bentlakó kollégisták száma, míg a mindennap bejáró tanulók száma változatlan. Ez a magániskolák pénzügyi válságának egyik oka. Természetesen vannak rendkívül népszerű és jó hírű magániskolák is, ahova a szülők gyermekeiket már szinte születésük idején előjegyeztetik. A tandíj, ami a kollégiumi elhelyezést, étkeztést és tanításon kívüli tevékenységeket is magában foglalja, 3500 font körül mozog harmadévenként. (Egy iskolai év három harmadévre, trimeszterre tagolódik.) Az iskolák a tanulmányi előmenetel alapján ösztöndíjakat is meghirdetnek, ezek elnyerésére jelentős kedvezményt is jelenthet a tandíjból. Durham Schoolban külön zenei és sportösztöndíjak elnyerésére is volt lehetőség, feltéve, hogy a tanuló kitűnő képességekkel rendelkezett az adott területen. A szociális háttértől függően pedig az Oktatási Minisztérium is támogatja a jó képességű gyerekek magániskolákban való taníttatását, amely egészen a költségek teljes fedezéséig terjedhet.

Azok, akik magániskolákban kezdték tanulmányaikat, általában próbálnak ebben a szférában maradni, még akkor is, ha áldozatokat is kell hozniuk a szülőknek azért, hogy itt taníttathassák gyermekeiket. Sok gyerek ezt nem értékeli, ugyanakkor az is előfordul, hogy a gyerekek a magániskolában többet megengednek maguknak, mivel hogy a szüleik fizetnek. Természetesen a szülők magasabb követelményeket támasztanak a magániskolákkal szemben.

Minden magániskolában van felvételi, általában 11 vagy 13 éves korban. Ezekre az úgynevezett előkészítő iskolák készítik fel a gyerekeket (amelyek szintén a magánszektorba tartoznak). A felvételit egy központi testület állítja össze és az adott iskola értékeli. A pénzügyi gondok miatt azonban a legtöbb magániskola kénytelen elfogadni a gyengébb képességű gyerekek jelentkezését is.

A magániskolák tanterve, tanmenete, vizsgarendszere nem különbözik számottevően az állami középiskoláktól. Mivel azonban sokkal kisebb létszámú

osztályok vannak, lehetőség van az adott tananyag mélyebb, alaposabb elsajátítására. Az állami középiskolákban egy tanárra 16 gyerek jut, az átlagos osztálylétszám pedig 20 körül van. Ez az arány a magániskolák esetében 1:10, ami kisebb osztálylétszámot is jelent. Tanfítottam olyan „osztályban”, ahol mindössze 4 gyerek volt. Mivel több tanár van a magánsektorban, így lehetőség van a differenciált oktatásra is, noha az állami iskolák is erre törekednek. A mi iskolánkban például volt olyan évfolyam (15 évesek), ahol öt különböző szintű csoport volt matematikából. Leginkább a törzstantárgyak – matematika, angol, idegen nyelv – esetében törekednek kisebb csoportok létrehozására, ami a vizsga szempontjából is előnyös, hiszen mindenki a képességének megfelelő szintű vizsga letételére készül, és a tanár is tudja, hogy milyen szinten tanítson.

A magániskolák további erőssége a sportoktatás. Nagy-Britanniában igen nagy szerepe van a sportnak, sokkal egészségesebben élnek az emberek, mint nálunk. Meglepően alacsony a dohányzók száma – s ez nem csak a cigarettára magas árának köszönhető –, a várható átlagélettartam pedig 76 év. Törvény írja elő, hogy 16 éves korig kötelező testnevelésórán részt venni. A mi durhami iskolánkban – ezen felül – minden délután sportoltak a fiatalok. A választék igen széles körű: rögbi, krikett, golf, úszás (a legtöbb magániskola rendelkezik uszodával), squash (fallabda), kosárlabda, tenisz, atlétika, terepfutás, evezés, szörf. A tanulók harmadévenként választanak egy fő- és egy melléksportágat. A legtöbb esetben maguk a tanárok az edzők is – nem ritkán sajnos ez az elsődleges szempontja egy tanár alkalmazásának –, emellett természetesen hivatásos sportedzők foglalkoznak a gyerekekkel, akik sokszor komolyabban veszik a sportolást, mint a tanulást. Ennek eredményeként egészséges, fitt 18 évesek kerülnek ki az iskolákból, akik – ha továbbtanulnak – még magasabb szinten és komolyabban űzik a sportokat.

Tapasztalatom szerint a tanulást mint tevékenységet fontosságban a sporton kívül a zene is megelőzi. A zenei képzés – mintegy a lélek harmóniájának biztosításaként – rendkívül fontos szerepet kap a magániskolákban. A durhami iskola külön tanári kart tart fenn a zene- és hangszeroktatásra, és jó hírnevű kórossal is rendelkezik. Ottlétemkor szinte minden héten volt valamilyen zenei esemény, legnagyobb népszerűségnek az iskolán belüli különböző kollégiumok énekversenye és az „érettségizők” Godspell-musicalje örvendett. Felejthetetlen élményt nyújtott számomra az iskolai kórus és a zenekar karácsonyi hangversenye a város világhírű, a XI. században épült katedrálisában. Szavakkal leírhatatlan az az atmoszféra, amelyet képesek teremteni ebben a több száz éves anglikán templomban. (Régi iskolám, a Debreceni Református Kollégium énekkarát, a Kántust juttatta eszembe.)

Nem ennyire meghatározó a sport és a zene szerepe az állami iskolákban, ahol ezek nem kötelezőek, hanem csupán választhatóak. Természetesen az időbeosztás is más, a gyerekek korábban mennek haza, mint a magániskolákból. A mi iskolánkban például a délutáni sport-, illetve zeneórák után még két tanítási óra volt, a bejáró tanulók este 6 óránál korábban nem mehettek haza, sőt sokan csak 9 óra körül indultak, mert az iskolában, pontosabban valamelyik kollégiumban készültek fel másnapra. Szombat délelőtt is volt tanítás, délután pedig az iskolák közötti sportversenyekre került sor. A trimeszterek végéhez, illetve az ünnepekhez kötődő szünetek viszont hosszabbak, mint az állami iskolákban. Ekkor kerül sor az iskola által szervezett tanulmányi kirándulásokra, túrákra, táborokra: ottlétemkor, februárban egyhetes sítúra volt Ausztriában, áprilisban evezős edzőtábor és több alkalommal is valamifajta katonai kiképzőtábor. Nagy-Britanniában nincs

kötelező katonai szolgálat, ez önkéntes alapon történik. Ehelyett viszont a középiskolákban ismerhetik meg a katonai élet alapjait. Általában az iskolákra bízzák, hogy a tanulók számára kötelezővé teszik-e ezt a képzést. A mi iskolánkban ez kötelező volt minden nem külföldi fiú számára. 14 éves korban kezdődik ez a program és összesen 7 harmadéven át tart. Hetente egyszer, egy délutáni, körülbelül másfél órás foglalkozás keretében kerül sor a kiképzésre, amikor is mindenki katonai egyenruhában jelenik meg. Három alapvető egység van: Combined Cadett Force (Szárazföldi Egység), Royal Air Force (Légi Egység) és Royal Navy (Hajózási Egység). Hivatásos katonák mellett tanárok (akik korábban már szolgáltak a hadseregben), valamint idősebb tanulók vesznek részt ezeken az eseményeken. Évente több alkalommal pedig táborokat szerveznek, amikor a gyerekek mélyebben is belemerülhetnek a katonai életbe. Mind a mai napig él az emberek emlékezetében mindkét világháború, ápolják is az emlékeket, nagyon sok megemlékezésre kerül sor.

A tantervről és a vizsgarendszerről

Az 1988-as oktatási törvényig a Helyi Oktatási Hatóságokra, illetve magukra az iskolákra volt bízva a tanterv és a tananyag összeállítása bizonyos általános szempontok alapján. Ez a törvény viszont egy nemzeti (egységes) tanterv fokozatos bevezetését írja elő 1989 és 1997 közöttre. A tantárgyak két nagy csoportba sorolhatók: az angol, a matematika és a természettudomány *törzstantárgyak*, amelyek mindenki számára kötelezőek, és vannak úgynevezett *alaptvető tantárgyak*: történelem, földrajz, technológia, művészet, zene, testnevelés, amelyek tanulását minden iskola köteles elérhetővé tenni. Az általános iskolában a törzstantárgyakon van a hangsúly (még idegen nyelv-tanítás sincs), a középiskolákban pedig ezek 30–40%-ban töltik ki a tanítási időt. Az alaptantárgyak 45%-ot tesznek ki, míg a fennmaradó részt az *egyéb tantárgyak* töltik ki. Ezek az úgynevezett *választható tantárgyak* széles körű érdeklődést elégítenek ki: számítástechnika, business studies (üzleti, gazdasági ismeretek), latin és görög, szociológia, statisztika, klasszikus civilizáció, színház- és drámaelmélet, táncelmélet, európai tanulmányok, politika, média, integrated humanities (integrált humanisztikus tanulmányok), építéstudomány, mezőgazdaság, fényképezés, kommunikáció, hajózás, táplálkozástudomány, környezettudomány, információelmélet, állampolgári ismeretek, valamint a legkülönbözőbb idegen nyelvek, hogy csak a legfontosabbakat emeljem ki. Természetesen nem minden iskolában van lehetőség mindezen tantárgyak tanulására, de a vizsga letételére bárki jelentkezhet.

16 éves korban, a középiskola és egyben a tanköteles kor lezárásaként kerül sor az úgynevezett *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) letételére. Ez nem a szigorú értelemben vett vizsga, hanem mintegy a tanuló által elért szintről szóló értékelés, a továbbtanulás alapfeltétele, ugyanakkor a munkáltatók számára is tájékoztatást nyújtó bizonyítvány, amely a munkába állók háttéréről ad felvilágosítást. A GCSE-t ugyancsak 1988-ban vezették be a korábbi két különböző típusú vizsga helyett abból a célból, hogy egységessé tegye az addigi különböző vizsgákat. Bevezetése sok tekintetben újat jelentett: bizonyos szemléletváltást a tanításban, amely a mennyiségi követelmény helyett a minőségit helyezte előnybe. A tárgyi tudás vesztett jelentőségéből, ehelyett az elsajátított anyag értéke és alkalmazása került előtérbe. A gyakorlatiasság, a mindennapi élettel való kapcsolatokra utalás vált fontossá. A kész tudás tálcán való tálalása helyett a felfedezés-

re, az önerőből megszerzett ismeretre, a világ, a jelenségek többoldalú megközelítésére, újfajta kreatív, nyílt gondolkodásmód kialakítására került a hangsúly.

A megszerzett tudás tesztelésére, értékelésére is dolgoztak ki módszereket. A különböző képességekre is figyelemmel vannak, hiszen a tanulók nem rangsorolhatók egyetlen mérce alapján. Ma sokkal inkább lehet differenciálódásról mintsem diszkriminációról beszélni, hiszen a legfontosabb vizsgák különböző szintűek, és mindenki a képességeinek, adottságainak megfelelő vizsga letételére jelentkezik. Ugyanakkor egy tanuló is rendelkezhet bizonyos területen jobb, míg másol gyengébb adottságokkal, a GCSE pedig egészében próbálja a tanulót értékelni. Az angol tanulóknak 14 évesen kell először választaniuk, hogy nagyjából milyen irányban orientálódnak. Az elkövetkező két év készíti fel őket a GCSE letételére. A vizsgán nyolc tantárgyból kell bizonyítaniuk: a matematika, az angol és a természettudományi, valamint két vagy három további tárgy mindenki számára kötelező, attól függően, hogy szeparált vagy kombinált természettudományt tanul. E kétféle stúdium három tárgyat ölel fel: biológiát, kémiát, fizikát.

Iskolánkban a következő tantárgyak választására volt lehetőség:

Kötelező: a matematika, az angol, a francia (1-1) valamint a természettudomány, amely lehet szeparált (ekkor 3 tantárgynak felel meg) vagy kombinált (2 tárgy)

Választható. Első csoport: művészet–design, földrajz, német, zene.

Második csoport: földrajz, történelem, vallás.

Harmadik csoport: technika, latin, történelem, számítástechnika.

Minden csoportból egyet lehet választani.

Mínde az azt is jelenti, hogy ha például a tanuló nem választja a történelmet, akkor 14 éves kora után nem is fogja soha többé tanulni, legalábbis komolyabb szinten.

A törvény előírása szerint minden iskolában kell hogy legyen vallásoktatás, ami viszont nem tehető kötelezővé (legalábbis az állami iskolákban). Ha a szülő nem igényli, gyermeke nem fog vallásórákra járni. Az órákon való részvételnek egyáltalán nem feltétele bármiféle hitélet (mindenkinek a szigorú magánügye, hogy hisz vagy nem), sőt nem is a hittérítés vagy a hit elmélyítése az oktatás fő célja, hanem a különböző világvallások (legfőképpen a kereszténység) alapjainak, tanításainak, szokásainak megismerése, illetve a világra kifejtett hatásaik értelmezése, bemutatása.

A GCSE eredménye (ami maga a bizonyítvány) két részből tevődik össze. Átlagosan 70–80%-ban az írásbeli vizsgától függ, a fennmaradó részt pedig az úgynevezett *coursework* teszi ki. Ez utóbbi egyéni munkát jelent tanári irányítással. Rendkívül széles körű választéket és lehetőséget jelent, és a tanuló személyiségét, képességeit is nagymértékben igénybe veszi. A legtöbb tantárgyból van *coursework*, amit a vizsgát megelőző évben teljesítenek a tanulók. Ez a fajta munka leginkább a motivációra épít, mindenkinek egyenlő esélyeket biztosít, ugyanakkor a tanulók képességeit is kiválóan fejleszti. Magát a témát, a tárgyat a gyerekek választják meg természetesen tanári útmutatással, közreműködéssel. A lényeg az egyéni, önálló munka, nem a téma teljes kimerítése, hanem annak ötletes, eredeti megközelítése, kivitelezése. Technológiai, kézügyességet igénylő tantárgyak esetében például lehet ez egy adott tárgy (mű) megtervezése, annak lépésenkénti megvalósítása; a matematika, a földrajz, a közgazdaságtan területén teóriák, hipotézisek vizsgálata, elemzése, kérdésfelvetések és azokra különböző szempontokból megközelített válaszadások, a történelem tárgykörében adatgyű-

tés, dokumentumok bemutatása és elemzése vagy akár a szociális és kommunikációs képességek fejlesztésére irányuló feladatok. Igen sokrétű tehát ez a munka, a tanulónak szabad kezét nyújt, és ő valóban a saját elképzeléseit, ötleteit valósíthatja meg. A coursework további előnye, hogy a gyerekekben nincs (a vizsgán meglévő) stressz, ezenkívül időhiánnyal sem küszködnek. Maga a coursework gyakran nagyobb kreativitást igényel, mint egy vizsga, és sok esetben – ezt én is tapasztaltam – a gyengébb tanulók is meglepő eredményeket produkálnak. Maguk a gyerekek élvezik a munkát, sokkal inkább érzik magukat beavatottnak és motiváltnak, mint egyéb esetben.

Az elkészült munkákat, dolgozatokat a tanárok értékelik, s egyáltalán nincs könnyű dolguk. Figyelembe kell venniük a téma eredetiségét, kivitelezését, megoldását, interpretálását s azt, hogy valóban megértette-e a tanuló a felszín alatt rejlő összefüggéseket, hogy milyen következtetésekre jutott és képességeihez mérten milyen teljesítményt nyújtott. Írásos dolgozatok, művek esetében egy központi vizsgabizottság is ad értékelési, osztályozási szempontokat, tanácsokat, és más iskolák tanárai is ellenőrzik, felülvizsgálják az adott értékelés helyességét, objektivitását.

A coursework – amint már utaltam rá – a GCSE-eredményének 20-30 százalékát jelenti, míg a fennmaradó részt az írásbeli vizsgán nyújtott teljesítmény teszi ki. Az írásbeli vizsgák anyagát ugyanaz a terület szerinti összesen hat vizsgabizottság állítja össze, amely egyúttal felelős a tanmenetek kidolgozásáért, a vizsgák írásbeli értékeléséért is. Bármely iskola bármely bizottsághoz fordulhat tanmenetért, illetve vizsgákért. A bizottságokat egy felsőbb tanács ellenőrzi, amely egyben a különböző tanmeneteket is jóváhagyja, biztosítja az általuk összeállított vizsgák egységes színvonalát, illetve az Oktatási Minisztériumot közvetlenül tájékoztatja az eredményekről, illetve az esetleges problémákról. A vizsga értékelése (osztályozása) A-tól G-ig terjed, illetve tavaly óta létezik az úgynevezett A star, azaz kiemelkedő teljesítmény. A korábbi vizsgarendszerben meg lehetett bukni, ebben nem. Van ugyan egy úgynevezett U (unclassified = értékelhetetlen) fokozat, amikor is meg kell ismételni a vizsgát. Sokszor hivatkoznak arra, hogy ez nem hagyományos értelemben vett vizsga, amin vagy átmegy valaki vagy megbukik, hanem egyfajta szint, amit a tanuló elért.

Az írásbeli vizsgák lehetnek *általánosak*, amikor is mindenki azonos szinten vizsgázik, ugyanazon kérdéseket kapja (teljes esélyegyenlőség, de diszkriminatív), illetve lehetnek *differenciáltak*. Ilyen például a matematika, a természettudomány és az idegen nyelv. Itt mindenki képességeinek megfelelő szintű vizsgát tesz, senki sem találja magát szemben azzal a problémával, hogy a vizsga túl könnyű vagy túl nehéz lenne. A GCSE-nek olyannak kell lennie, hogy az átlagos tanuló 50 százalékos teljesítményre legyen képes. A legmagasabb elérhető osztályzat viszont az egyes szinteken különböző.

A tanárok döntenek el a korábbi teljesítmények alapján, hogy ki melyik vizsgára jelentkezzen. Tulajdonképpen már 14 éves kora körül kialakul egy kép a tanulókról, akiket képességeik, eredményeik alapján sorolnak csoportokba, így az azonos szintű vizsga letételére készülők azonos csoportokban tanulnak – például matematikából.

Néhány tantárgyról

Hadd időzzek el egy kicsit néhány alapvető tantárgynál, elsőként a matematikánál! Nehéz összehasonlításokat végezni, különösen úgy, hogy a magyar és az angol

oktatás is különböző háttérrel rendelkezik. A tananyag felépítése kissé különbözik a miénktől. Sokkal több a statisztikára vonatkozó rész Angliában, olyan tananyag-részekről van szó, mint adatok gyűjtése, kiértékelése, ábrázolása, a valószínűség-számítás alapjai. Ezeket szélesebb körben tárgyalják (sokszor ezek a coursework alapjai is). Nagyon kis részét teszi ki a tananyagnak a geometria, valamint a tételek, formulák bizonyítása. Sokszor ezek csak úgy oda vannak vetve, ezt kell használni, de hogy miért, azt már nem tudják. Ugyanakkor a feladatok életszerűbbek, nem annyira szárazak, mint nálunk. Sokszor kell becsléseket végezni, különböző hipotéziseket tesztelni. Azt hiszem, a magyar tanulók hamarabb használják a fejüket, mint a különböző segédeszközöket (nyomatott képletgyűjtemények, számológép).

Rendkívül vitatott tantárgy az angol nyelv és irodalom, illetve számos vita forrása a vizsga színvonala és a gyerekektől elvárható követelmények. Ebből a tárgyból és matematikából 7, 11 és 14 éves korban is van vizsga, amely tulajdonképpen azt méri, hogy az adott életkorban elvárható képességeknek mennyire van birtokában a gyerek. Az angol nyelv tanításában, illetve a tananyag mostanában sok a módosítás, sokat vitatkoznak a követelmények felől. Két nagy tábor van: az egyik a hagyományos nyelvtanítás híve, az írásra, olvasásra, nyelvtanra való összpontosítást szorgalmazza (tulajdonképpen ez az, ami nálunk is történik), ugyanis sokan a legalapvetőbb nyelvtani alapgfogalmakkal sincsenek tisztában. A másik tábor szerint szükségtelen a gyerekeket nyelvtani szabályokkal, mondatelemzésekkel terhelni, inkább az irodalmon belül előkerülő nyelvtani problémákat kell megvitatni. Jelenleg e tábor akarata érvényesül, a nyelvtanórákat nem különítik el az irodalomtól, hanem amikor a tanár úgy tartja jónak, nyelvtanozhat a gyerekekkel. Sőt, sok tanár még a hibákat sem javítja ki (főleg a beszédében), mondván, hogy negatívan hatna vissza a gyerekre. A tanulók által írt rengeteg esszé esetében is a tartalom fontosabb, mint a nyelvtani, stilisztikai hibák. Mindennek egyik forrása talán a tanárok szakképzetlensége, 1988-ban például minden negyedik angoltanárnak nem volt az érettségéinél magasabb képzettsége. A századfordulón tűzték ki célként, hogy minden angoltanárnak legalább egy magyarországi tanárképző főiskolának megfelelő végzettsége legyen.

Angol nyelvből is van coursework, amely az értékelésben 40 százalékban számít, míg 60 százalék az az eredmény, amelyet egy 2x2 órás írásbeli vizsgán érnek el a tanulók. A coursework témája lehet például családi nevek, helynevek eredetének felkutatása, különböző források elemzése, avagy szóbeli képességek felmérésére szolgáló interjúk, beszámolók, összefoglalók készítése. Referenciakönyvek használatáról ugyancsak e tantárgy keretében adnak szót. Az írásbeli vizsga első része egy nem irodalmi szöveg megértésén, elemzésén alapul, valamint stílusra, információkra, helyesírásra vonatkozó kérdésekre kell választ adni. Ezenkívül irányított fogalmazást kell írni, amikor is a tanuló stílusát, szóhasználatát, a nyelvtani szerkezetek helyes használatát értékeli. Az írásbeli vizsga második része irodalmi szövegen alapul, ahol szövegek összehasonlításán, formai, szerkezeti összevetésén van a hangsúly. Mind angol nyelvből, mind irodalomból egy átlagos és egy magasabb szintű vizsga letételére van lehetőség. Az angol irodalom tanulása során csakis angol írók, költők műveit tanulmányozzák a tanulók. A két és fél órás írásbeli vizsgára két nagy téma közül választhat a tanár. (Ötletemkor például a felnőtté válás tapasztalata volt az egyik, a másik a konfliktusok. Mindkét témához előzói mű, négy dráma és jó néhány vers a megadott központilag ajánlott irodalom, ebből a listából választ a tanár három művet (legalább egy-egy próza, illetve drámai mű kell legyen), a harmadik tetszőleges).

Durhamben *Steinbeck* Egerek és emberck, *Orwell* Allatfarm, *Sherriff* Az utazás vége című munkája e három mű. Az írásbeli vizsgán mindhárom művel kapcsolatban van egy-egy kifejthető kérdés (amely lehet egy-egy karakter jellemzése, a mű mondanivalójának kifejtése, társadalmi-politikai háttérének bemutatása, különböző elemek megjelenítése stb.), és a tanulók bevethetik magukat a műveket a vizsgára. Mindez viszont azt is jelenti, hogy a vizsga előtti két évben az angol irodalom oktatása során nagyjából e három műre, illetve a courseworkhoz szükséges további három alkotásra koncentrálnak. Nem a nálunk megszokott módon, kronológiai sorrendben tanulmányozzák tehát az irodalmat, hanem csak kiragadott műveket, az írók, költők életművét is belefoglalva, ha az elengedhetetlenül szükséges a mű megértéséhez. Európai szerzők még csak említésre sem kerülnek, még a továbbtanulók esetében is csak ritkán. 13-14 éves életkorban pedig általában *Shakespeare*-műveket olvasnak és elemeznek, melyeket színházlátogatással és a BBC által készített *Shakespeare*-feldolgozásokkal egészítenek ki. A courseworkra – mint fentebb említettem – további három művel foglalkoznak, természetesen kevésbé részletesen. E három művet

szintén a megadott irodalomból választja ki a tanár megadott főbb témakörök alapján. (Az idei témakörök: hősök és gazemberek; szerelem; különböző népek, különböző országok.) A tanulók e művek alapján eszettek, tanulmányokat írnak a tanév folyamán, amelyek közül hármat a központi vizsgabizottság elé küld a tanár, miután ő maga már értékelte azokat. Minden tanulóról külön dossziét kell készítenie, amely az olvasott irodalom alapján esszéit a coursework eredményeit, valamint a tanár szakvéleményét tartalmazza a tanuló képességeiről, illetve teljesítményéről.

Sok vita forrása, hogy igen sok papírmunka hárul mind a tanárra, mind a tanulóra, túl sok előírást kell követni és betartani, az értékelési rendszer is rendkívül bonyolult és időigényes. Ez ellen fel is léptek a szakszervezetek egy kevesebb előírást igénylő rendszert követelve.

Mint már utaltam rá, a történelem mindenki számára kötelező tanulása 14 éves korban ér véget. Ettől kezdve csak azok tanulnak történelmet, akik ezt a tárgyat választják.

11-12 éves korban heti két órában az angol történelem 1066-1498 közötti szakaszát tanulják a gyerekek, természetesen azt is rendkívül felszínesen. Ezt követi a parlamenti demokrácia kialakulása, majd 13 éves korban az ipari forradalomnak, illetve következményeinek bemutatása. Azok, akik történelemből szeretnének vizagálni a GCSE-n, 1919-től kezdve folytatják a felkészülést a vizsgára, így tulajdonképpen e dátum előtti történelem nem tárgya semmiféle vizsgának. A vizsgára való felkészülés első évében a modern világ történelmét tanulmányozzák központi témaként. Ez leginkább a második világháborút, illetve előzményeit tartalmazza, különös tekintettel Hitler és Mussolini személyiségére, valamint a hidegháború korszakát – beleértve Kubát és Vietnámot is – és végül az Egyesült Nemzetek történelmét. Az ajánlott irodalom köre igen széles, a gyerekeket évente egy-két könyv elolvasására ösztönzik. Coursework – mely 30 százalékban számít a vizsgán – csak a második évben van, amikor is két újabb téma kerül terítékre e század történelméből. Mindkettő választható, általában a következő eseményekből: első világháború, Oroszország 1917-41, Németország 1919-45, az USA 1919-41 között, a kommunizmus Kínában 1949 óta, a rasszizmus kérdései az USA-ban és Dél-Afrikában 1919-től; az arab-izraeli konfliktus, függetlenségi mozgalmak Dél- és Délkelet-Ázsiában, a függetlenség kivívása Afrikában. (Nálunk az USA 1919-41 között és az arab-izraeli konfliktus képezte tanulmányozás tárgyát, míg a vizsgát megelőző trimeszter teljes egészében az ismétlésnek szentelődött).

A történelem tanulmányozása és a vizsga nem évszámok, események tanulását jelenti, inkább az ok-okozati összefüggések, társadalmi-politikai hátterek megértésén, források elemzésén van a hangsúly. Egy-egy esemény többoldalú megközelítéssel, a különböző felek álláspontjainak ismerete, összehasonlítása és dokumentumok (idézetek, filmek, plakátok, propagandaanyagok, fényképek, karikatúrák, térképek) bemutatása és elemzése a kétszer két órás vizsga tartalma, vagyis a történelem megértése nem pedig a konkrét tények, dátumok (túlzott) ismerete.

Ugyanez érvényes a természettudományokra is, ahol ezenkívül még az éppen szóban forgó törvényeknek, összefüggéseknek a gyakorlati életben való alkalmazásán van a hangsúly. Képleteket szinte nem is kell tudni kívülről, sokszor a vizsgán a kérdés mellett meg van adva a használandó képlet. Kicsit szájbarágós módon történik a fizikatanítás, a legegyszerűbb képletek, összefüggések memorizálására tele vannak a fizikakönyvek versikékkel, illetve ötletekkel. Fizikát tanítva az volt az érzésem, hogy sokszor nagyon sok idő kárba vész, a tananyag elsajátítására tulajdonképpen elegendő lenne rövidebb idő, így csak elhúzzák az egészét. Ez előnyös azok számára, akik nem tanulnak tovább fizikát, de a többiek számára csak időpocsékolás, ahelyett, hogy már elkezdhetnék készülni a továbbtanulásra, illetve a tananyag elmélyítésére. Nagyon sok videoanyag áll rendelkezésre a természettudományok tanításához (ami sajnos sokszor oda vezet, hogy a tanítás nem áll másból, mint videofilmek vetítéséből). Másrészt viszont rendkívül ragaz-

kodnak a tanmenethez, amely csupán hozzávetőleges és a vizsgára elsajátítandó tananyagot ismerteti.

A dolgok másik oldala, hogy a diákok nem mindig tanulnak óráról órára, így sok időt elvehet a tanításból, hogy az előző órai anyagot kell ismétlni, újra elmagyarázni, hogy tovább lehessen haladni. Nincs felelés, röpdolgozat, dolgozat. Harmadévenként maximum egy dolgozatot (teszt) írnak, különben pedig marad a házi feladat. A házi feladatok esetében egy nálunk is könnyen megvalósítható módszert alkalmaz a legtöbb iskola. A leckék felhalmozódását elkerülendő csak meghatározott napokon lehet egy-egy tantárgyból írásbeli házi feladatot feladni. A házi feladatokat a tanárok hetente legalább egyszer beszedik, ellenőrzik és osztályozzák, ami azt jelenti, hogy pontokkal értékelik a feladatokat, esszéket, illetve néha kommentárt írnak róluk. Nálunk minden harmadév végén e pontozások alapján (ami az órai munkát is magában foglalta) rangsoroltuk az egy csoportban levő tanulókat, és százalékos teljesítményükkel együtt feltüntettük egy személyenkénti jelentőslapon. Nagy-Britanniában 1992 óta törvény írja elő, hogy az iskolák évente legalább egyszer (magániskolák többször és részletesebben) írásos jelentést küldjenek a szülőknek gyermekeik teljesítményéről, eredményéről. E jelentésnek tartalmaznia kell a tanuló adott tantárgyban elért fejlődését, az iskolán belüli vizsgaeredményeit, összehasonlító információkat a korosztályában levő többi gyerekek képest, valamint a hiányzásokat.

Harmadévenként (trimeszterenként) kétszer a gyerekek „jegyeket” kapnak; 1–5-ig az erőfeszítést, az igyekezetet lehet értékelni, A-tól E-ig pedig a korcsoportnak megfelelő elvárható színhez mért teljesítményt. (Legjobb jegy az 1A.) Hogy ezen értékelést mennyire veszik komolyan a tanulók, illetve szüleik, az vitatható. Mivel megbukni nem lehet, tulajdonképpen semmiféle „veszély” nem fenyegeti a gyerekeket, így sok esetben tétje sincs a tanulásnak. Ha úgy tartja kedvük, tanulnak, ha nem, akkor sem érik őket szankciók. Durhamben az egyetlen büntetés az volt, hogy különböző szövegeket kellett kimásolni a tankönyvből, többször leírni egy mondatot, vagy fogalmazást írni egy adott témáról, ha valaki többször elmulasztotta elkészíteni a házi feladatot vagy fegyelmezési problémák voltak vele. Mindez viszont hozzájárult ahhoz, hogy a diákok nem féltek órák előtt illetve alatt, stresszt, szorongást sem éreznek.

Különösen az állami iskolákban gond a fegyelmezés, a gyerekek nagyon sokat megengednek maguknak, tanáraikkal meglehetősen tiszteletlenek. A tanulók számára létezik egy úgynevezett segélytelefon, ahol sérelmeiket bejelenthetik, és tulajdonképpen be is perelhetik a tanárokat például testi fenyítés vagy bármiféle (nemzetiségi, bőrszín) diszkrimináció miatt. Külön problémát jelent még a verekedés. Sok iskolában főállású pszichológus is található, akihez bármikor fordulhatnak a gyerekek.

Zsigmond Anna

Az elitképzés és a tömegoktatás dilemmái az Egyesült Államokban 1995 derekán

A magyar oktatásügynek, amely most igyekszik korszerűsíteni, az európai színvonalat megtartani és egyúttal megőrizni pozitív hagyományait, fenntartásokkal kell közelítenie az amerikai „kivételes” (unique) oktatáspolitikára és oktatásrendszer felé.

Az Egyesült Államokban 1994 végén megtartott kongresszusi választásokon a demokraták drámaian visszaszorultak. Mivel 1994 a demokraták által vezetett kormány félideje volt, a választások eredményéből sokan nem a republikánus program elfogadhatóságára következtettek, hanem arra is, hogy a Clinton-adminisztráció túlságosan liberális az amerikai többsége számára. A politika színterén megjelent a konzervatívok képviselője, *Newt Gingrich* (az amerikai képviselőház republikánus elnöke), és igen hamar az olvasók kezébe került a konzervatív program szövege könyv alakban is (Szerződés Amerikával). A munka 367 republikánus képviselőjelölt álláspontját tükrözi az amerikai társadalmat foglalkoztató kérdésekről. A republikánus konzervatívok 1994-re megelégték a negyvenéves demokrata „szorítást” a kongresszusban, mind a szenátusban, mind a képviselőházban. 130 év után első alkalommal nem választották újra a képviselőház elnökét sem. A szavazás eredménye mindenféleképpen üzenet volt a demokrata kormánynak.

Valójában a konzervativizmus és a liberalizmus közötti feszültség az amerikai demokrácia lelke. A nemzetnek tudomásul kell vennie ezt a tradíciót, Európának pedig meg kell értenie közelebbről ennek belső mozgatóerőit. Amennyiben mindezt elmulasztjuk, akkor következnek be olyan döntések, történetesen a magyar oktatáspolitikában, sőt, konkrétan a magyar oktatásrendszer átalakításában, amelyek minduntalan az Újvilág gyakorlatát tükrözik. Az Újvilág oktatásrendszere még mindig az „alapító atyák” romantikus elméletével küszködik. Az Egyesült Államokban még a múlt században fogadták el azokat a törvényeket, amelyek kötelezővé tették az ingyenes alapfokú iskolai képzést. Az amerikai alkotmány jellegzetessége, hogy az állami oktatásra nézve nemcsak nem tartalmazott semmiféle rendelkezést, de az alkotmány tizedik módosítása (*Amendment*) közvetett módon kivonta az oktatást a szövetségi kormány hatásköréből és az egyes államokra bízta. Itt a forrása az oktatásügy és vele együtt az iskolarendszer rendkívüli tarkaságának.

A NAT végső változata (*Báthory Zoltán* nyilatkozata, Népszabadság 1995. június 28.) egyértelműen igazolja a fenntartásokat. Megfontolandó azon kutatók véleménye, akik a 6-4-2-es változatot támadják, hiszen az egyértelműen megfelel az amerikai rendszerű „junior high”, illetve „senior high school” rendszerének. A műveltségi szintek követelményeinek maximalizálása a 10. évfolyamon történik, ebben szintén az amerikai hatás érvényesül. A tanulókra bízni az alapvizsga letételét szintén tükrözi az amerikai diákok „szabadságát” e téren. Ugyanezek az elvek érvényesülnek a helyi tantervek elkészítésében is. A decentralizált oktatásrendszer (a szövetségi rendszerű országok kivételével) indokolatlan és igen ritka

jelenség. Mindenféleképpen figyelembe kellene venni a magyar oktatásszerkezet hagyományait és az átjárhatóság elveit a szomszédos országokéval. Az oktatás és a magyar társadalom igényei között meg kell teremteni a konszenzust.

Az amerikai oktatáspolitikának világméretű hatásaiban is megmutatkozó dilemmája: a társadalmi vagy a gazdasági követelmények kerüljenek-e előtérbe. Ez a probléma a magyar közoktatásban is megjelent. Ugyanakkor Magyarországon még érvényesül az az elv, hogy az úgynevezett „academic” jellegű képzés egyértelműen elsőbbséget élvez a felsőoktatási intézményekbe bekerülő hallgatóknál. Az amerikai gyakorlathoz hasonlóan a NAT nem tisztázza a középiskola funkcióját: részben úgy tekintenek rá, mint lehetőségre, amely minden tanuló érdekeit és céljait egyformán szolgálja, másrészt pedig úgy, mint szelekciós intézményre.

A liberális értelmiség szándéka a jó és igazságosabb társadalom létrehozása: szeretnék megszüntetni a diszkriminációt és a szegénységet. Jobb iskolát akarnak és jobb kultúrát, hogy kompenzálni lehessen a fogyasztói társadalom ürességét. Csakhogy látványos kudarcok követik egymást a deszegregáció, a kultúra, a média terén, amelyek mind *L. B. Johnson* elnök által meghirdetett „szegénység elleni háború” programjai körébe tartoztak. A programtól mind a kultúra, az oktatás mind az egészségügy terén a hátrányos helyzetben levők felemelkedését, a lemorzsolódók csökkenését várták.

Mindezek mellett meglepő módon az Egyesült Államokban a vallás kezd mind nagyobb szerephez jutni. Fellángoltak újra a viták egyes államokban a kötelező ima visszaállításáról, amelyet a Legfelső Bíróság alkotmányellenesnek nyilvánított. Készülve az 1996-os választásokra *Clinton* elnök úgy érezte, újra kell magyaráznia az alkotmány első cikkelyét a szabad vallásgyakorlatról. Mindezzel a kijelentésével lassítani szeretné az úgynevezett *Religious Equality Amendment* elfogadását, amelyet a republikánus párt minél gyorsabban szeretne a Kongresszusban keresztülvinni. Az elnök utasította az Oktatásügyi Hivatalt, hogy minél hamarabb állítsák össze az elfogadható iskolai vallásgyakorlatok listáját. A *New York Times* szerint (1995. július 13.) valóban megállapítható a vallás elöretérése.

Alexis de Tocqueville-t idézve 1835-ből: A vallás Amerikában nem közvetlen részese a társadalom vezetésének, de ugyanakkor úgy tekintenek rá, mint a politikai intézményeinek meghatározójára. A felmérések szerint, amely sokak számára meglepő, a „cinikus” Európával szemben az amerikaiak 80 százaléka vallja magát vallásosnak, maga mögé utasítva Mexikót, Kanadát vagy Spanyolországot és a sor végén a 40 százalékos Svédországot. (*The Economist*, 1995. július 8.)

Sokak szerint *Clinton* e lépése veszélyt jelent a polgári jogok értékeinek megőrzésére. Az 1970-es évek közepén a liberális forradalommal szembeni reakcióként szerveződött az új jobboldal, amely igen jelentős erő a mai Amerikában. Az új jobboldal nem azonos a konzervatívizmussal. Az amerikai konzervatívoknak legalább két szárnyát kell megkülönböztetni: a neo- és az újkonzervatívokat. A fő különbség a kettő között az, hogy míg az újkonzervatívok nagyobb hangsúlyt helyeznek a vallásos és morális kérdésekre, addig a neokonzervatívok a jóléti állam működésére figyelnek inkább. Az új jobboldal szemben áll az amerikai konzervatív mozgalommal és a klasszikus liberalizmussal.

Hogyan jelentkezik mindez az oktatáspolitikában?

Az amerikai elképzelések szerint az oktatás értékelése során azt az eredményt kell mérni, amelyet az egyetemek adnak – és nem a középiskolákét. Az oktatás amerikai szemmel piaci, gazdasági befektetés, ugyanakkor sokan kételkedni kezdenek az oktatási befektetések megtérülésében, elsősorban a közzgazdá-

szok. Ennek szélsőséges példája *Milton Friedman*, aki azt állítja, hogy az ilyen vélt haszon inkább csak általános és homályos: lehetetlen mérni, ezért inkább nem létezőnek kell tekinteni. Vannak kevésbé szélsőséges vélemények, de ők is az oktatási ráfordítások elszámoltatása szellemében az oktatásra kiadott vagy szánt összeg kellő ellenértékéért jobb minőséget, magasabb színvonalat, elengedhetetlen alapképzést és szigorúbb fegyelmet javasoltak. A mulasztásokért – hangzik szélső konzervatív körökben – az oktatási rendszer a felelős, amely a „public school” monopóliumára épül. *Friedman* szerint ez a monopólium az oktatásügy központosításával sajátos, és az amerikai történelmi fejlődéstől eltérő helyzetet teremtett. A közoktatás – általános oktatás – mindig különleges kísérlete volt a szocializmusnak, állítja *Friedman*, problémája mindaddig krónikus maradt, amíg nem érvényesült ott a versenyszellem. Amint ezekben a társadalmakban megjelent a verseny, abban a pillanatban se nem szociális, se nem esélyegyenlőségpárti (megj. Zs. A.).

Egyre gyakrabban felmerül a kérdés, mi is az oktatás feladata. Mit kell a tantervnek biztosítania, mi legyen a *standard*, az átlagos, és mi legyen az *excellence*, a kiválóság kritériuma? Ugyanakkor hogyan lehet mindezt az esélyegyenlőség meghirdetett eszméivel összeegyeztetni?

Az amerikaiak szerint az európai rendszer, az elitképzés az osztálykülönbségeket erősíti, hiszen az elitképzésből kimaradó rétegek munkaerő-piaci megtéltése egyre rosszabb. Az amerikai gondolkodásban az iskolák történelmi szerepe társadalmi feladataiban rejlik. Mindennek azonban ellentmond az amerikai oktatáspolitikai folyamatos válsága, a kutatók és gyakorlók szakértők szünni nem akaró kiütkeresése. Ahhoz, hogy gyökeres változások végbemenjenek a magyar oktatáspolitikában és -rendszerben, ahhoz nem elég az amerikai példa ismerete, ahhoz szükséges az amerikai fejlődés és a történelmük által diktált kényszerlépések megértése is, amely mindezeket megmagyarázza.

Piacosítható-e az oktatás?

Minden demokratikus társadalom visszatérő problémáját *Tocqueville* – Amerikára vonatkoztatva – úgy fogalmazta meg, hogy a demokráciát fenyegető legnagyobb veszély a szellemi élet elmcosarasodásában és a „közvélemény diktatúrájában” rejlik. *Daniel Bell* szerint (A kapitalizmus kulturális ellentmondásai) a sikeres politikai és gazdasági rendszer kiépülésének árát a kultúra elszegényedésével kell megfizetni.

Nagy vonalakban megállapítható, hogy a nyugati országokban két fő oktatási rendszer létezik: az egyik az európai, a másik az amerikai. A tradicionális európai oktatás reformokat hajt végre, amelyben létezik egy úgynevezett „academic” képzés és egy általános tantervű szakközépiskolák nyújtotta oktatás. A középiskolával kapcsolatos általános problémák megoldatlanok maradtak az Egyesült Államokban, ezzel együtt az egyetemek szerepe is megváltozott.

A konzervatív *Bush* kormányzat *Education 2000* címen publikált jelentése jó összefoglalóját adta mindazon problémáknak, amelyekkel a konzervatív republikánus adminisztrációnak szembe kellett néznie. Ez a program a versenyképesség, a munkaerő képzettségi színvonala és az oktatás hosszú távú összefüggéseit összhangban vizsgálta. Ebből kiindulva a közoktatás fejlesztését, az oktatási esélyegyenlőséget irányozta elő, és ellenezte az oktatás tisztán piaci alapokra helyezését,

ehelyett államilag garantált hitelkonstrukciók kialakítását, egy *Domestic Bill*¹ elfogadását javasolta. Mindez egyelőre csak retorika...

A problémák túlnyomó többsége nem oldódott meg a mai napig. *Thomas Jefferson* szavaival élve, minden azon múlik, hogy a tudatlanság elleni harc milyen eredménnyel folyik. Az amerikai oktatás története tulajdonképpen a tudatlanság elleni harc története, különös tekintettel az 1945 utáni korszakra. Ekkor ugyanis ez a harc az egyenlő lehetőségekért vívott harc keretében folyt az élet minden területén. Az óvodáskortól az érettségig ez a cél irányította az oktatáskutatókat és a reformereket.

Az *Education 2000* az oktatási jogalkotás egyik legfontosabb darabja, de már jelentkeznek a problémák. Közülük a legégetőbb a Kongresszusnak az a javaslata, amely az oktatási költségvetés 40 százalékának elvonására vonatkozik. Ezzel összefüggésben nagyobb gondot okoz az, hogyan is fog működni: mennyiben jelenti a szövetségi kormány beavatkozását az egyes államok, illetve helyi oktatási szervek munkájában, és átvállalja-e a szövetségi kormány ezen a szinten a felelősséget.

Az amerikai oktatáspolitikában megjelenő, a *standard* eléréseért folyó küzdelem magának az oktatásrendszernek a paradoxonát jelenti. Országszerte mindenhol megegyezik a tanítási napok száma, a tanév hosszúsága. A tanulók megközelítőleg azonos tananyagot tanulnak, a tanárok módszerei is csak alig-alig különböznek egymáséitól. Ugyanakkor ez az uniformitás elrejtje az oktatási célokat. Szemben a fejlett ipari országok oktatási rendszerével, nincs meghatározott szintű követelmény sem az írás, sem a matematika, a természet- és a társadalomtudományok terén. Nincs nemzeti konszenzus abban sem, mit kell tudniuk, mit kell elsajátítaniuk a diákoknak vagy mit képesek elsajátítani. Addig, amíg mindebben nincs *standard*, addig képtelenség a konszenzus elérése. Megoldatlan, vajon mennyire befolyásolja a *standard* kialakítása az érettségit, illetve az egyetemekre való bejutást.

Az oktatási rendszer célja teljesen meghatározatlan, s mindaddig, amíg ez a helyzet, addig igen nehéz a problémák megoldása is, sőt a diagnózis megállapítása is. Ennek eredményeként az oktatási vállalkozási szféra érzékenyen reagál különböző érdekcsoportok vagy átmeneti irányzatok érdekeire. Ezzel együtt jár az a tény, hogy az oktatás piacosítása, a nyomás, mely alatt áll, sok esetben kivédhetetlen.

Mindenféleképpen elkerülhetetlen a *standard* (követelmények) felállítására, tisztán és egyértelműen minden oktatási intézmény számára. Ennek hiánya elfogadhatatlan a tanulók jövője szempontjából is. A *standard* megállapítása biztosítaná azt, hogy a tananyag a kitűnők számára is nyújtson valamit, ami kulcselem kellene hogy legyen a curriculumok összeállításánál. Ez a magyarázata annak, hogy az *excellence* (a kiváló képességűek oktatása) körül kibontakozó vitába oly nagy mértékben kapcsolódtak be a gazdasági és erősen konzervatív körök. E véleményekben – bár különböző módon – megtalálható az egységes rendre, a színvonal emelésére való törekvés.

¹ Állami Kötelezvény, amelyben az állam garanciát vállal az elhatározott fejlesztési program költségeinek fedezésére.

Mit is jelent a standard?

Az Egyesült Államokban ez az egész oktatási rendszer összefogását jelentené, egyben biztosítaná az esélyegyenlőséget és az igazságosságot. Egységes tanterv fogná össze az oktatást, a tankönyveket stb. Mindennek együtt kellene járnia egy egységes jövőkép kialakításával, amivel sajnos az *Education 2000* nem számol. A *standard* megemlése együtt járna a diákok számának csökkenésével, vagy kénytelen lenne a kormány banki hitelekkel, kölcsönökkel még inkább hozzájárulni a továbbtanulni vágyók igényeinek a kielégítéséhez.

Mi a baj a standard-dal? Az alacsony eredmények már a lehetetlent vetítk előre. A SAT (Scholastic Aptitude Test-Princeton) szintje az első évfolyam számára kötelező alapszint, a hanyatlás a későbbi években jelentkezik. Ezért igen sok *college*-ban működik az úgynevezett *remedial* (felzárkóztató) tanfolyam, amely ellen most több felsőoktatási intézmény is fellépett.

Sok esetben bebizonyosodott, hogy a rossz tesztelők igen jó eredményeket értek el, a jó tesztelők pedig lemaradtak a versenyben. Sokak szerint a tesztes többet árthat a tanulóknak, mint amennyire eredményre vezet. Nem mutatja meg a tanulók esetleg szunnyadó tehetségét és nem jelzi motivációit sem. Ellenben a diákokban frusztrált állapotot vált ki, amely érdekes módon a megszokottság érzésével párosul. Egyes elméletek szerint, ha a vezető állami és politikai funkciókban levő személyeket tesztelnék, valószínűleg igen alacsony százalékos eredményt kapnának. Kétségtelen, hogy van a tesztelésnek értékes oldala is, ennek ellenére nem szabad domináns szerepet kapnia. Ugyanakkor a *standard* megállapításakor elképzelhető egy alaposan átgondolt, széles skálájú, teszt összeállítása, amely a diákok tudásszintje mellett az egyéniségét is tükrözi. Az ilyen tesztek figyelmeztetőül szolgálhatnak a diákok és a tanárok számára, egyben lehetőséget is nyújthatnának a felzárkózáshoz. De: az amerikai tesztek egyike sem felel meg a hosszú távú sikerélménynek. A SAT-eredmények csak a kezdetet jelentik.

1994 októberében a National Center for History in the Schools, a tanárok és az adminisztratív erők egyesülete új történelemtankönyvet jelentetett meg, amelyet az UCLA (Kalifornia Egyetem Los Angeles) szponzorált. A tankönyv, amely válójában tanári segédkönyvként jelent meg, már a megjelenés pillanatában éles vitákat váltott ki, a jobb- és a baloldal, a feminista és egyéb csoportok véleményének keresztútjába került. A könyv célja ugyanis a történelem oktatási *standard* meghatározása, abban a pillanatban, amikor az amerikai diákok többségének történelmi tudása az eddigi legalacsonyabb szintre zuhant. Éppen ezek a politikai csaták tették világhosszá a feladat nehézségét.

Történelmi szempontból fordulópontot jelentett az, hogy 1995 januárjában az amerikai szenátus 99:1 arányban leszavazta a történelemoktatási *standardet*. Ez ugyanis az *Education 2000*-ben megfogalmazott oktatási célok egyik javasolt eleme volt. A vitát megelőzte az történelemoktatás értékeinek megfogalmazása, annak rögzítése, mi az, amit okvetlen el kell sajátítaniuk a diákoknak, továbbá az amerikai és a világtörténelem alapvető ismereteinek meghatározása.

A szenátorok a vitában úgy foglaltak állást, hogy a történelemoktatásban kulcskérdésként szerepeljen az Egyesült Államok szerepe a világpolitikában, és meg kell találni az egyensúlyt a bel- és külpolitika történetében. Több ponton is vannak ellentmondásos nézetek: a hidegháború megítélése, a beavatkozások sora és ezek magyarázata, a mccarthyizmus korszaka, a vietnami háború és mostani magyarázata stb. Kérdés az, hogy mi az a *standard*, amit a diákoknak el kell

sajátítaniuk. A javaslat szerint az aktív értékelést meg kell előznie a tények, dátumok és a nevek passzív lexikai tudásának. Sok esetben nem az a probléma, hogy a fiatalok nem gondolkodnak, hanem az, hogy hiányosak történelmi ismereteik, gondolkodásuknak nincs elegendő tartalmi alapja.

Az *Education 2000* célja között szereplő *standardet* nem egy csoport, de nem is a szövetségi kormány határozza meg. A történelem tanításán túl más tantárgyakat is kell hogy érintsen. A cél érdekében mindezen vitáknak nyitottaknak kell lenniük, és nem zárt ajtók mögött, hivatalos formában kell meghozni a végső döntést. A *National Endowment for the Humanities* (Nemzeti Alapítvány a humán kultúráért) elemzése szerint az új történelemoktatási *standard* – csőd. Számos lényeges történelemformáló ismeret nem szerepel benne, így többek között kimaradt például a nyugati kultúra szerepe az Egyesült Államok fejlődésében és a kereszténység koncepciója témakör is.

Mindez csak illusztráció az Egyesült Államokban jelenleg zajló oktatási vitákból. A felmérések szerint az európai diákok jobban megfelelnek a követelményrendszerüknek, mint az amerikaiak. Az európai oktatási rendszerben a középiskolai diploma végigkíséri a diákot a munkahelykeresés különböző fázisaiban is. Az Egyesült Államokban a középiskolai diplomának nincs értéke, hacsak nem jelentkezik a diák valamelyik kiemelkedő *college*-ba. Amennyiben a *college* nem vezet egyetemi továbbtanuláshoz, abban az esetben a középiskolai papír semmit sem számít. Amíg az európai oktatási rendszerben a középiskolák indítják a diákokat a felsőoktatás felé, addig az Egyesült Államokban ennek nincs jelentősége. Felmerül a kérdés a munkaerőpiac oldaláról is, ahol ugyan igényt tartanak kvalifikált munkaerőre, de mivel a munkáltatók az oktatásrendszerben képtelenek szerepet játszani (lásd Japánt, ahol ennek az ellenkezője igaz), nem is igen érdekli őket az eredményorientáltság. Ez a továbbiakban aláássa az iskolai követelményeket. Szerintük az iskolai eredmények nem befolyásolják a munka eredményességét, ugyanakkor kifogást emelnek a végzett diákok írás-, olvasás- és matematikai tudásának színvonaltalansága miatt. (*Albert Shanker*, az Amerikai Pedagógusok Szövetségének elnöke például osztja azt a véleményt, amely szerint a matematikaoktatás és -tudás alacsony színvonalra összefüggésben van az angol nyelv különleges szerkezetével [?!]) Összehasonlításként a japán, a kínai nyelveket említi, ahol a számok szóbeli megjelenési formái logikusak és szabályosak... (nem is érdemes a továbbiakban ezt a véleményt kommentálni. *New York Times*, 1995. július 9.). Sokan vélik megoldásnak a munkavállalók igényeinek hatásosabb megjelentetését az oktatásrendszerben. Amíg a kívánalmak nem találkoznak a szükséges színvonalon, addig az oktatás sikerélménye elmarad már a középiskolák *junior high school* (alsó középiskolák) fokán (lásd 6-4-2). Az ország legnagyobb pedagógusszakszervezete mindezeket felismerve felhívást intézett egy országos (national) szintű általános követelményrendszer bevezetésére, amely az európai gyakorlatnak megfelelően egységes „academic” tanterven és egy egységes országos középiskolai vizsgarendszeren alapulna (*New York Times*, 1995. július 6.). A szakszervezet 875 000 tagja szerint a cél az oktatás színvonalának emelése a németországi, franciaországi és skóciai tapasztalatok alapján. Mindenkinek, függetlenül a továbbtanulási szándéktól, de különösen azoknak a diákoknak, akik a munkaerőpiacon helyezkednek el, szükséges lenne erre, mivel ott a munkavállalói oldalról is megvan rá az igény.

Hivatkozva az európai követelményrendszerre, a szakszervezet megállapította, hogy az európai diákok – ellentétben az amerikaiakkal – eredményeik alapján tisztában vannak a lehetőségeikkel. Konkrétan: csakis iskolai teljesítményük ismeretében mehetnek a felsőoktatás különböző intézményeibe, a szakoktatás intézményeibe, illetve különböző szakmákba. A szakszervezet javaslata ellentmond a történelmi alapokon, az egyes államok szabadságán nyugvó oktatáspolitikának. Erre reagálva a szövetségi kormány részben egyetértett egy olyan általános curriculum kidolgozásával, amely önkéntes alapon lenne alkalmazható, de a *Department of Education* nem támogatja az általános, országos szintű vizsgákat. (A *Department of Education* felállítása a Carter-adminisztráció utolsó éveiben sok vitát váltott ki, és a központosított oktatásügy felszámolásának kérdéseként az elnökjelöltek választási kampányának egyik elemévé is vált. A Reagan-kormány első intézkedései között szerepelt volna a megszüntetése, de halogatás lett az eredménye.) Ennek ellenére a szakszervezeti jelentés megfogalmazza a következőket: Franciaországban az *academic curriculum*-ot egy országos szervezet állapítja meg, és a diákok 90 százaléka ennek alapján folytatja az egyetemeken a tanulmányait, illetve a munkahelyeken munkáját. Németországban egy országos szervezet segíti az egyes önálló szövetségi államok (Land) munkáját azzal, hogy koordinálják az „academic” curriculumot. Skóciában a központi irányítás alatt levő oktatási szervezet határozza meg a curriculumot minden diák számára egységesen, szinte minden diák leteszi a standard, háromszintes vizsgákat. Továbbá – hangzik a jelentésben – az Egyesült Államokban egyetlen országos szintű vizsga létezik a tovább nem tanuló diákok számára. Ennek célja az általános ekvivalenciadiploma megszerzése, a minimumszint elérése mindazok számára, akik nem fejezik be a középiskolát.

Mi a helyzet a felsőoktatás terén?

Negyed évszázad előtt az oktatáskutatók az egyetemek (itt ezen belül a college-ok) reformjáról beszéltek. Az első „reform” az úgynevezett GI Bill volt, a II. világháború utánra készült 1944-ben. Ebben nagy jelentősége volt a szociális megfontolásoknak és az amerikai hadigazdaság polgárvá történő átalakítása nyomán támadó szükségleteknek. A törvény a háborúban részt vett amerikai katonáknak nyújtott támogatást, akik rászolgáltak a központi kormány segítségére, részben az okéért a tettekért, amelyeket véghez vittek, részben és nem utolsósorban pedig az elmaradt oktatásuk pótlásáért, korosztályukhoz képest érzékelhető lemaradásuk felszámolásáért. A hangsúly az érdemekre helyeződött minden szinten, így a felsőoktatás szintjén is. Segíteni kellett azokat, akik erre érdem szerint rászorultak. Megváltozott a helyzet, amikor az lett a feladat, hogy a rászorulókat a szövetségi alapítványokból segítsék. Az oktatás második „reformja” az oktatáskutatók szerint a „nyitott kapuk” bevezetése volt, amikor szélesre tárultak az iskolák és egyetemek kapui, és a középszerűség és az egyenlőség értékei között megbomlott az egyensúly. A jelenlegi helyzetet az úgynevezett „affirmative action” (a pozitív diszkriminációt elősegítő törvényhozási) tervezet vitája jellemzi. E javaslat, amelyet sokan úgy értékelnek, hogy az a polgári egyenlőség megcsúfolása, amely egyebek között biztosította a hátrányos helyzetű diákok bekerülését a felsőoktatási folyamatba, olykor indokolatlanul előnyben részesítve őket, ugyanakkor nélkülözte a már bent levők számára a kötelező színvonal meghatározását. A jelenlegi helyzetben az egyetemek többségére nyomás nehezedik e törvény betartása miatt (ez a gyakorla-

ti életben is érvényesül, például a pályázatok elnyerésekor). Az „affirmative action” hatása a tanterv összeállításában is érzékelhető. A többféle kultúra hangoztatása a gyakorlatban szétbontja a tanterveket, például a faj, vallás, etnikum és nemek problémái külön-külön vannak jelen a társadalomtudomány oktatásában. A természettudomány terén ez nem annyira mérhető, de ez sem mentes e hatástól. Mindezeket alátámasztja a National Endowment for the Humanities felmérése, amely szerint: a diákok diplomát kaptak az állami college-ok, egyetemek

a) 78 százalékában anélkül, hogy valaha is tanulták volna a nyugati civilizáció történelmét,

b) 38 százalékában egyáltalán történelmet,

c) 45 százalékában amerikai illetve angol irodalmat,

d) 41 százalékában matematikai kurzusokat,

e) 33 százalékában természettudományos tantárgyakat.

Gallup-felmérések továbbá azt bizonyítják, hogy a college-ok hallgatóinak 25 százaléka nem tudta összekapcsolni *Kolumbusz* utazását a megfelelő évszázaddal, 25 százaléka nem tudta megkülönböztetni *Churchill* szavait *Sztálin*étól, illetve *Marx* elméletét az Egyesült Államok alkotmányától, 40 százaléka nem hallott a polgárháborúról és többségük nem tudja beazonosítani *Platón*, *Dante*, *Shakespeare* vagy *Milton* munkáit. A professzorok mindezekkel tisztában vannak, de igen kevesen emelik fel a szavukat (*Commentary*, 1994. No 4. *Gertrud Himmelfarb*). Itt újra visszatér az „affirmative action” hatása.

Mindezek azt mutatják, hogy ördögi körről van szó. Hogyan is lehet létrehozni egy demokratikusan felépített középiskolai rendszert, megőrizvén a tudományos színvonalú tantervi követelményeket? Ez égető kérdés marad az Egyesült Államok számára, annál is inkább, mert az „affirmative action”, a diszkrimináció új problémák sorozatát rejti magában. Tisztázatlan maradt a kérdés, mire is irányuljon az iskolai munka, mely forrásokra támaszkodjon. Vajon az oktatáspolitiká az emberi képességek kibontakoztatását tartja-e szem előtt, vagy csak a magas szintű tudást kívánja átadni minden diák számára. Ez éppúgy érvényes a magyar oktatáspolitikára is...

Az Egyesült Államok az oktatásügy terén súlyos történelmi sajátosságaival teli problémákkal küzd, ahol is mindig figyelembe vették a nagypolitika eseményeit (lásd a szputnyiksokk). A magyar oktatásügynek, amely most igyekszik korszerűsíteni és az európai színvonalat megtartani, egyúttal megőrizni pozitív hagyományait, fenntartásokkal kell közelítenie az amerikai „kivételes” (unique) oktatáspolitikára és oktatásrendszer felé.

A demokratikus kultúra: kihívás az iskolával szemben



A demokrácia gyakorlat: lényegében a cselekvés egy módja, ha olyan értékek inspirálják, amelyek érvényesülnek. Alkalmazva igazolódik; ha szolgálják, legitimálódik.

Federico Mayor

A fenti című UNESCO-kiadvány a világ különböző kultúrájú országainak a demokráciára nevelés technikájára vonatkozó tapasztalatait foglalja magában. Összeállítói a nemzeti körülmények között demokráciára nevelő pedagógusok számára inspiráló forrásnak, a felkészülésüket megkönnyítő anyagnak szánták.

A XX. század utolsó évtizedeiben sok országban a demokráciára való átmenet során jelentkező helyi, nemzeti, regionális és nemzetközi konfliktusok és azok erőszakmentes megoldásának szükségessége nyomán sürgető igény merült fel a demokráciára nevelésben felhasználható *módszertani tapasztalatok* iránt. Ezeknek a kéréseknek kíván eleget tenni az idézett UNESCO-publikáció, amely áttekintést ad a világszervezetnek a Föld különböző tájain – közöttük hazánkban is – működött asszociált iskoláinak és más helyi oktatási-nevelési intézményeknek ez irányú kísérleti munkájáról. Előkészítói a kiadványt első próbálkozásnak tekintik, s ezért arra kérik mindazokat, akik egy második tematikus kötet anyagához jó gyakorlati tapasztalatokat szereztek, hogy juttassák el azokat az UNESCO-hoz.¹

A demokratizmusra nevelés nehéz feladatot jelent a nevelőnek többek között azért, mert nem oldható meg pusztán a pedagógiai ráhatás már jól kimunkált – fogalmak, ismeretek közvetítésének – az útján. A demokratizmusra nevelésnek ez is feladata ugyan, ám a célja ennél jóval több és bizonyos értelemben más is: a gyerekek, fiatalok demokratikus elvektől vezérelt életgyakorlatának a kialakítása. Ez a tény legalább két irányban befolyásolja a pedagógiai tevékenységet.

Mivel elsősorban a demokratizmus mindennapi gyakorlatának kialakítása a cél, e praxis elveivel való megismerkedésnek, vezető értékei elfogadásának az egyéni tapasztalat az alapja. A demokráciatechnikák elsajátításában a *mindennapi életgyakorlatnak tehát sokkalta nagyobb szerepe van, mint a megismerés kognitív útjának*. Alapvetően annak az életgyakorlatnak a megszervezése, amelyből az egyéni tapasztalatszerzés útján alakíthatók ki azok a szokások, belsővé vált normák, beállítódások, attitűdök, viszonyulási stratégiák, amelyek birtokában a személyiség, úgymond, követi a demokratikus értékeket, egyszerűbben fogalmazva: az elemi demokrácia követelményei szerint-él.

Másodsorban, tudatában kell lenni annak, hogy a szükséges egyéni tapasztalati bázis csakis *közösségi keretekben* szerezhető meg. Abban a szűkebb kollektívában – család, óvodai csoport, iskolai osztály stb. –, amelynek tagja az egyén, illetőleg valamely tágabb közösséghez – más nevelési intézmény, lakókörzet, lakóhely, nagy társadalom, külföld – kapcsolódva, azzal egységben. A demokratizmus vala-

¹ Colin N. Power, Directeur général adjoint de l'UNESCO pour l'Éducation. 7, place de Fontenoy Paris 07 SP.

társadalom, külsőség – kapcsolódva, azzal egységben. A demokratizmus valamennyi elve, legyen szó akár az egyén szabadságáról, a másság tolerálásáról, az emberi méltóság tiszteletéről vagy az egyenlő esélyek elvéről, ezek gyakorlásának terjedelméről és hatáiról, érvényesülésének formájáról és eszközeiről az egyén csakis közösségben, másokkal érintkezésben, azok értelmi-érzelmi kontrollja, visszajelzése mellett szerezhet életszerű, konkrét tapasztalatokat.

A demokráciára nevelésnek ebből a sajátosságából következik, hogy a témáról szóló pedagógiai szakirodalom, ha valóban a nevelési gyakorlatot orientáló szerepet akar betölteni, kénytelen szakítani az elvont, filozofikus megközelítésekkel, s ezek helyett a sokat emlegetett életgyakorlat konkrét történéseinek leírására kell koncentrálnia. Mindez nem jelenti természetesen azt, hogy a demokráciára nevelésben nincs jelentősége a politológia, a szociológia és más társadalomtudományi diszciplínák eredményeinek, ám ezek esetében még fokozottabban szükséges a pedagógia és az említett tudományok viszonyában sokszor elottegetett transzformáció, azaz témánk esetében a demokrácia működésére vonatkozó társadalomtudományi tételek lefordítása, átvitele a pedagógia sajátos világába.

Ez eredményezi azt, hogy a demokráciára nevelés módszereit, technikáit leíró alábbi szövegek a demokrácia elméleti megközelítéseitől idegennek, hétköznapi-nak, túlzottan egyszerűnek tűnhetnek. Wittgenstein óta tudjuk, hogy a nyelvi kontextusok rendszerint nem véletlenül olyanok, amilyenek, az imént említett hétköznapi egyszerűség valójában a demokráciára nevelés lényegét fejezi ki: a gyermek életkorának megfelelő, világához illeszkedő életszerű szituációk megteremtése a közösségben, és az ezek folyamán szerzett tapasztalatok feldolgozása, általánosítása. Így a demokratikus viselkedés szabályai, normái nem elvont kategóriákként jelennek meg a gyerek előtt, hanem ezeknek a szituációknak az átélése kapcsán részt vesz a kialakításukban.

A következőkben közreadott ismertetésben szereplő esetleírások a demokráciára nevelésnek ezt a társak közösségében megszerzett egyéni tapasztaláson, együttes élményen alapuló megközelítését példázzák.

A demokratikus kultúra fogalmáról

A kötet *bevezető fejezete*, mintegy a gyakorlati nevelési tapasztalatok elméleti kereteként, elemzi a demokratikus kultúra fogalmának legfontosabb jellemzőit.

A demokratikus kultúra problémái a nevelés folyamatában az óvodától az egyetemig azonos módon, a polgári lét két dimenziójában – a szomszédos és a globális, a közeli és a távoli – jelentkeznek. A gyerek konfrontálódik a szomszédjával és azzal az intézménnyel, amelyben él csakúgy, mint az emberekkel általában és a világ nagy intézményeivel. Ugyanúgy képesnek kell lennie válaszolni a közeli, mint a távolira.

Napjainkban, sajnos, a demokratizmus tekintetében beteg társadalmakban élünk. Javulás helyett rosszabbodás következett be az emberi jogok megvalósulása, a diszkrimináció szempontjából. Az új politikai helyzetben még a régi demokratikus hagyományokkal rendelkező országok sem tekinthetők a demokratizmus mintaképeinek.

A demokrácia nem egy állapot, hanem állandó harc a lustaság, a középszerűség és a butaság valamennyi formája ellen. E küzdelem nehézségét nem enyhíti, ellenkezőleg, súlyosbítja, hogy nem erőszakot alkalmaz, hanem fő fegyvere a dialógus, amely a párbeszédben megmutatkozó ellentmondásokat tekinti a fejlődés

forrásainak. Frontjai számosak. Egy felbomló, totalitárius rendszer leggyakrabban a túlélésért küzd; harcol a közömbösség és a korrupció ellen. Sok államban inkább a nyomor, az analfabetizmus, a kommunikációs eszközök szűkössége a baj. Az iparosodott országokban a front a bürokrácia minden formájával és a közönnyel szemben húzódik. A magyar UNESCO-bizottság arról tudósít, hogy az ország a demokratizmus nagy műhelyében egy számára új kultúra alapvető programjának kidolgozására vállalkozik.

Demokráciára nevelés az iskoláskor előtt²

Karib-tengeri államok

- Az élő emlékezet -

Costa Ricában³ 1878-ban indult meg a kisgyermekes iskolázást megelőző intézményes nevelése. Jelentős fejlődését 1924-től a Montessori-módszernek és a korszak más, aktív módszereinek a bevezetése fémjelozte. Az 50-es években a nevelésnek ezen a területén is bevezették a központi irányítást. Nagy előrelépést jelentett, amikor a kisgyermekes nevelőt már a Costa Rica-i egyetemen képezték. A fejlődést tetőzötte 1979-ben az iskoláskort megelőző nevelés prioritássá nyilvánítása, elterjesztésének célul tűzése.

Costa Ricában a gyermekekre összpontosító, aktív, az egyéni tanulás sajátos ritmusát és módszereit tiszteletben tartó nevelés alapját a játék és a természet, a kezdeményezés, a szabadság és az autonómia, az egyéniség tisztelete képezi. Kiemelt fontosságot tulajdonít a nevelőintézmény és a család szoros kapcsolatának. A pedagógusok az előbb említett, az egész nemzetben élő értékek jegyében – összhangban az UNESCO-asszociált iskolákkal – a szokványostól eltérő, az adott életkorú gyermekek sajátosságainak megfelelő programokat szerveznek. Lássunk ezekre egy-két példát.

Illusztrált mese Costa Rica megismerésére

A B. Corazón de Jesus elnevezésű intézményben az 5-6 éveseknek egy 32 fős, fiúkból és lányokból álló csoportja volt az idézett program színhelye. Munkájuk témája egy Costa Ricáról szóló illusztrált mese megalkotása volt, összefüggésben azzal, hogy szeptemberben, a „Haza hónapja”-ban, az egész ország ünnepelte Costa Rica alapítóit. A gyerekeknek az volt a feladatuk, hogy a mese keretében mondják el mindazt, amit tudnak és gondolnak hazájukról.

A nevelők a csoporttal megbeszéltek, hogy közösen kitalálhatnak egy mesét. A kicsik kedvezően fogadták a lehetőséget, s azonnal munkához fogtak. Az általuk felvetett gondolatok sorra felkerültek a táblára, majd a következő öt téma köré csoportosították azokat: a természet, a gyerekek kötelességei és jogai, a nemzeti jelvények, a hagyományok, az értékek.

² Az alfejezetben szereplő nevelési intézmények többsége a mi fogalmaink szerint óvodaiskolának tekinthető, ahol a gyerekek írni, olvasni is megtanulnak.

³ 1821-ben vált függetlenné Spanyolországtól, majd a Közép-Amerikai Egyesült Tartományok egyik tagországa lett, 1839-től önálló állam, amelyet mintademokráciának tartanak. 1983 óta autonóm, örökös semlegességet bejelentett ország. Államalapító atyjait nagy tisztelet övezi.

A mesealkotás lényegileg az arra előre megállapított foglalkozási időkeretben zajlott. Mégis, ha azon kívül, bármikor, valamely új gondolat merült fel, annak szintén megfelelő figyelmet szenteltek. A tevékenység összesen két hetet vett igénybe, s ezalatt a mese szövegén számos módosítást végeztek, mire az végre elnyerte a csoport teljes megalapozását.

A mese öt lapját képviselő öt témáról minden egyes gyerek készített egy-egy illusztrációt. A rajzokat bemutatták a csoportnak, amelynek tagjai témánként megszavazták, hogy melyik közülük a legmegfelelőbb. Ezt követően a mese végső tartalmának a kidolgozására s a gyerekek által javasolt mesecímek közötti választásra került sor.

A mesealkotás, a rajzek elkészítése, válogatása és értékelése nemcsak az önkifejezésre adott alkalmat, hanem az együttes tevékenység folyamán kibontakozó párbeszéd a gondolatok és a választás formálódására is ösztönzött, a szavazás elvének alkalmazása pedig lehetővé tette a konfliktusok felmerülésének az elkerülését. Mindez megjelenítette a gyermekek számára a *demokratizmus elveit*, és végül is előrevitte a Costa Rica-i kultúra és a nemzeti hagyományok megismerését.

A „Haza napja”-nak megünneplése: a polgárrá nevelés direkt módja

Costa Rica függetlenségének, az állam megalapítói iránti tisztelet felébresztésének szeptember havi nemzeti ünnepe a „Haza hónapja” összesen 600 óvodaiskolás direkt polgárrá nevelésére ad alkalmat. Mivel Costa Ricának nincs hadserege, érthető, hogy az iskolások és az óvodások is aktívan veszik ki részüket mind a szeptember 7-től 14-ig tartó „Polgárok hete”-nek, mind a „Gyerekek ünnepé”-nek szeptember 9-i rendezvényeiből.

A programok motiváló tevékenységekkel kezdődtek: a termek és az egész épület dekorálása Costa Rica zászlóival, nemzeti jelvényeivel. A szülők egyszerű jelmezeket és lampionokat készítettek ünneplő gyerekeiknek.

A gyerekeknek a „Polgárok hete” első napján fontos szerepük volt: felvonultak a centenáriumi fához. Megemlékeztek arról, hogy Costa Rica függetlensége kikiáltásának századik évfordulóján az akkori gyerekek összeszedték ennek a nevezetes cédrusfának a magjait, s azokat különböző iratokkal, beszédekkel, pénzekkel, a vezetők és egyszerű polgárok aláírásaival együtt elhelyezték egy üvegben, amelyet elástak a fa alá azzal a céllal, hogy felhasználják a magvakat, ha a cédrus, előregedve, kidőlné.

A „Gyerekek ünnepe” alkalmából szórakoztató foglalkozásokat, tradicionális játékokat, filmvetítéseket, kirándulásokat vagy az adott óvodaiskolában szokásos ünnepséget szerveztek. Szeptember 14-én, a függetlenség kikiáltásának előestéjén mind a nagyobbak, mind a kicsik részt vettek az ország valamennyi helységében hagyományos lampionos felvonuláson.

A szeptemberi nemzeti ünnepségsorozat alkalmat adott a hazai földrajz és történelem, a nemzeti szokások, a tősgyökeres értékek jobb megismerésére, az egyéni elgondolások szabad kifejezésére, a tevékenységek közötti választásra.

A nagyszülők napja

Sony de Cartago kétnyelvű közoktatási intézményében több mint nyolc éve rendezik meg a nagyszülők napját. Évente több mint egy hétig bejárnak az óvodaiskolába a nagyszülők munkakosarukkal, fényképeikkel, gitárjukkal, aszta-

losszerszámaikkal stb., hogy megosszák unokáikkal és azok társaival történeteiket, dalaikat, játékaikat és munkáikat. A következőkben leírtakra az 1991–92-es években került sor.

1991-ben a nagyszülőket azzal hívták meg, hogy meséljenek unokáiknak élettapasztalataikról. A hét témája a gyerekek szavazatainak megfelelően a következő volt: „Miként találtak egymásra a nagyszülők?” A gyerekektől azt kérték, hogy beszélgessenek el erről a témáról nagyszüleikkel, s másnap számoljanak be azok találkozásáról. A pedagógus a táblára felírta az elmesélteteket, s a szöveg lassanként egy vers formáját öltötte. Az egyik kislány énekelve kezdte azt ismételtetni. Erre a gyerekek elhatározták, hogy a szöveget dallá formálják, amelyhez egyikük hozzátett egy saját költésű refrént nagyszülei találkozásáról.

A dal szövege a következő volt:

Nem tudom, hogy a piacon találkoztak-e
Vagy talán az ünnepségen
Nagyanyám és nagyapám.
Ő szerenádót adott:
Előadta énekét,
Így szép nagyanyám
Beleszeretett nagyapámba.

A refrén így szólt:

Hallgasd: nagyanyám oly szép,
Hallgasd: nagyapám oly vidám,
Ha két ember szereti egymást,
Az Isten az égben egyesíti őket.
A napok múltak,
Az esküvőt megülték,
A papa és a mama megszülettek,
És én az Ő gyermekük vagyok.

Amikor elkészült a dal, dramatizálták azt. Mindenki választott magának szerepet. Egy apa elvállalta a gitárkíséretet. A nagyszülők napján a csoport eljátszotta a színdarabot. Később Cartago városi parkjába is meghívták őket daluk bemutatására.

A következő évben a gyerekek a „Hogyan éltek elődeink és miként szórakoztak?” témát választották a nagyszülők napjára. Feldolgozása érdekében értékes információkat szereztek nagyszüleiktől és más idős emberektől. A tőlük gyűjtött régi tárgyakból az előcsarnokban kiállítást rendeztek elődeik életmódjának bemutatására. A fennmaradt anyagot tematikus táblák – felvonulások, tombola, táncok, kakasviadok stb. – készítéséhez használták fel. Végül mindegyik témához összeállítottak egy-egy jelenetet, elosztották a szerepeket, és előadták azokat nemcsak nagyszüleiknek, iskolai rendezvényen, hanem a „Polgári hét” nemzeti ünnepein is.

Mindkét alkalommal maguk a gyerekek választották és bontották ki demokratikusan a témát, és annak feldolgozásában nagy szabadsággal vettek részt. Értékeltek a nagyszüleiktől hallottakat, s megértették, hogy eleik mind a családi körben, mind a helyi és nemzeti közösségekben tiszteletet, csodálatot érdemelnek. A

nagyszülők és az unokák tapasztalatcseréje lehetővé tette a gyerekek számára saját kultúrájuk jobb megismerését, a tegnap és a ma különbségének tisztelétét. Felismerték, hogy a régiek tapasztalata értékes hozzájárulást jelent napjaink társadalma számára.

- A tolerancia gyakorlása -

Egy mozgáskorlátozott gyerek befogadása a csoportba

Hogy a gyerekek érzékennyé váljanak a valamilyen szempontból hátrányos helyzetű társaik iránt, el kell fogadniuk olyan demokratikus értékeket, mint a tisztelét, igazságosság, szolidaritás és humanizmus. Ehhez konfrontálódniuk kell a valósággal, hiszen saját élményeik alapján válnak fogékonyakká az említett érzelmekre. Ennek megfelelően *Panama Köztársaságban* két pedagógus vezetésével hetven 5-6 évesekből álló csoport tagjai szereztek két éven át tapasztalatot a toleranciáról és együttműködésről.

Erre kedvező alkalom kínálkozott, amikor lehetőség nyílt egy mozgáskorlátozott gyerek felvételére. A pedagógusok az új helyzetben sokirányú szervezőmunkához fogtak. Összehívták a szülőket, hogy elébük tárják a lehetőséget, és motiválják őket a kislány óvodai felvételére. Felmerült a gyereket majdan befogadó gyógypedagógiai iskola nevelőivel való konzultáció szükségessége is, tehát egész sor találkozót szerveztek meg az alapfokú oktatás első és második ciklusában működő pedagógusokkal.

A művészi kifejezésre fordított foglalkozásokon a gyerekek rajzaikon mutatták be a mozgáskorlátozott kislány nehéz helyzetét a csoportba érkezésekor és az adott időben. Ennek folyamán szokásos munkaeszközeiket használták, de felszerelésüket egy fából készült székkal és az új szükségleteikhez igazított írógéppel is kiegészítették. Hála társai pozitív attitűdjének, a kislány hét hónap múlva már képes volt megtenni első önálló lépéseit.

A mozgáskorlátozott gyerekeknek a csoportba integrálása alkalmat jelentett az individualitás tisztelétére nevelésre, annak megértetésére, hogy mindenki képességeinek és egyéni határainak megfelelően megvalósíthatja önmagát, s azt is tanúsította, hogy a közösségi összefogás és a jó akarat számos – az adott esetben súlyos – egyéni probléma megoldását teszi lehetővé.

Franciaország

- Egy egész város az iskolában -

A múltban a nevelési intézményeket tekintették a tanulás egyedüli színterének. Nem vagy alig engedték meg a gyerekeknek, hogy kifejezzék szükségleteiket, óhajaikat, és végül megfeledeztek az önkifejezés fontosságáról. Ma már felismerik, hogy ezekben az intézményekben nem csupán ismeretközvetítés megy végbe, hanem a gyerek ott tevékenykedik, létrehoz, alkot – él. Napjainkban a nevelési intézmények bátrabbak, már mernek: átalakulnak. Elhagynak tilalmaikból, nyitnak a lakónegyed, a város, a társadalom, a világ problémái felé: felnőtte válnak, polgárosulnak.

A demokratizmusról az óvodaiskolában nem elméletben tanulnak a gyerekek, az állampolgári ismereteket sem oktatják nekik. Ezen a szinten a demokrácia mindennapi megéléséről van szó az egyén gyakorlatában, attitűdjeiben, jogaiban, feladataiban, polgár mivoltuknak ezen a módon való *megtapasztalásáról*.

A nevelők alapvető célja Franciaországban, hogy olyan személyiségeket neveljenek, akik képesek minden körülmények között mások tiszteletére. Ennek érdekében az általuk szervezett tevékenységek előnyben részesítik a párbeszédet, a megkülönböztetést, az eszmék szabad kifejezését, a kezdeményezést. Pedagógiájuk a tévedést nem nevezi hibának: minden helyzetet pozitívrá fordít, megfosztja drámatiságtól még a balsikert is. Nem azért alkalmazza a differenciálás pedagógiáját, mert számol a gyerekek heterogenitásával, hanem azért, hogy mindegyikük a maximálisan lehetséges egyéni fejlődéshez jusson el a differenciált, reá szabott helyzeteken keresztül. A következőkben néhány példán mutatjuk be ezt a sokféle-ségen belül kibontakozó gazdagságot.

Az interkulturális nevelés szolgálatában

Az e feladatkörbe sorolható speciális programokból egyet – ebéd a világ országai-ban – ismertetünk.

Az *ebéd a világ országaiban* a Maxim Gorkij nevelési intézményben nyitást jelent a világra, lehetőséget ad a gyerekeknek az övektől eltérő, más ételszokások, kultúrák megismerésére. Megkülönböztetést követel tőlük: az eltérőben, a sajátos-ban a közösnek, az általánosnak a felfedezését.

Ez a már három éve újra megrendezett megmozdulás alkalmat ad az intézménybe járó gyerekeknek és szüleiknek, a régebben oda jártaknak, a pedagógusoknak, valamint a lakónegyed más óvodáinak, elemi iskoláinak és az intézmény barátainak találkozájára a sós és az édes, a meleg és a hideg ételekkel megrakott asztal körül.

Miként készítik elő a rendezvényt? A gyerekek az ellenőrző füzeteken keresztül, egy hónappal előbb, meghívót küldenek az ebédre szüleiknek; díszes feliratokat írnak-rajzolnak az ételek nevével, az ebéd alkalmával rendezett kiállításra kerülő gyermekmunkákat készítik.

A különböző nemzetiségű szülők nagy kartonokra saját anyanyelvükön üdvözlő feliratot írnak, amely az intézmény előcsarnokában fogadja az érkezőket. Ezenkívül a saját nemzetükre vagy az országon belüli származási régiójukra jellemző ételt készítenek, amelyet a rendezvény reggelén visznek el az ünnepi asztalra.

A pedagógusok kezdeményezik és vezetik a gyerekek tevékenységét, maguk is írnak meghívókat, minden egyes szülőt meglátogatnak, ismertetik velük a rendezvény pedagógiai célját, ők is készítenek egy-egy tál ételt. Sok munkájuk van a rendezvény előestéjén a helyiségek előkészítésével: a tornatermet, a pihenőszobákat kiürítik, berendezik a bűfét, az étkező- és beszélgetősarkokat, előkészítik a zenéhez szükséges felszerelést s az egymásnak küldött üdvözlések aranykönyvét.

Maga az ünnepség déli 12 órától 15 óráig tart. Az óvodai kiszolgáló személyzet – munkaidején túl –, a szülők, a rokonok és barátai segédkeznek mindenütt, ahol arra szükség van. A nevelők felügyelnek az érkezők fogadására, a személyre szóló üdvözlésre, mosolyra, kézszorításra. Amikor eljön a búcsú pillanata, a vendégek feltűrik ruhájuk ujját, spontán módon előveszik a seprőket, s elvégzik az ünnepség utáni takarítást. Mindnyájan sajátjuknak érzik az ebéd ügyének egészét, beleértve az azt követő rendcsinálást.

Az ünnepség utáni napokban is sok még a tennivaló: az igazgatónk elküldi a „Levél mindenkinek” kezdetű köszönetét a megjelent vendégeknek; mindazok, akik hozzájárultak egy tál étellel az ebédhez, beírják vagy bediktálják annak receptjét az intézmény gurmand receptkönyvébe; egy emlékkönyvbe bekerülnek az ünnepségen készült fotók és a gyerekeknek az ebéd közös értékelését követően írt cikkei, illetőleg a szülőknek az ebédről megvont mérlege.

Az óvodaiskola-újság

A pedagóguskollektívát az intézményben folyó élet teljesebb megismertetésének, a lakónegyedről, a városról és környékéről való tájékozódás segítésének, a gyerekek és felnőttek viszonya fejlesztésének a szándéka vezette az újság megalapításában. Működésében azt az elvüket érvényesítették, hogy sohasem hazudnak a gyerekeknek, hogy szólnak a néha zavarba ejtő, esetenként kegyetlen valóságról, a nevelési intézmények által gyakorta elkerült témákról – születés, halál, szexualitás, szerelem, öregség, pénz, vallás – is. A mindenkor igaz információkat tartalmazó újságot a párbeszéd, a vita, az önmegismerés és -kifejezés, a kommunikáció, a közösségben felmerülő problémák megoldásának, a csoportmunka kiegészítő színterének tekintették.

Az újságot kezdetől fogva a középső és a nagycsoport (4-6 évesek) mintegy tizenöt tagjából és a munkájukat koordináló egy nevelőből álló szerkesztőbizottság irányítja. A bizottság hetenként egyszer, mintegy másfél órára ül össze. Az a szerepe, hogy gyűjtse össze, olvassa és bírálja el a csoportok által felajánlott cikkeket, alakítsa ki a tartalomjegyzéket, írja meg a vezércikket, tegyen javaslatot a csoportoknak speciális anyagok megírására, ápolja az újság kapcsolatait.

Segíti a szerkesztőbizottság munkáját a mintegy tíz gyerekből és egy pedagógusból álló tördelőbizottság, amelynek feladata a tördelés, a grafikai munka, a borító kialakítása és néhány szükséges manuális munka.

Működik továbbá hat gyerekből, két szülőből és két pedagógusból álló ügyvezető bizottság is a vásárlás, az eladás és az elosztás intézésére, az anyag- és árukészlet kezelésére, valamint a pénzügyek vezetésére.

A konfliktusok békés megoldása

Amikor a pedagóguskollektíva – 10 éve – kialakult, az udvar a szünetek idején a rivalizáló gyerekbandák küzdelmeinek, bögésének, verekedésének a színhelye volt. Az agresszivitás, egyesek kiközösítése, mások rivalizálása megérintette a gondolatot, hogy egy játék- és sportszerekben gazdag, a gyerekek mozgásszükségleteinek, kívánságainak jobban megfelelő, a kisebbeket megóvó, az egyéni és kollektív játékok helyszínéül szolgáló játszóudvar kialakítására van szükség.

Az udvar létrehozása két évet vett igénybe. Mind a nagyok, mind a kicsik csoportjaiban beszélgetés kezdődött a verekedések, konfliktusok eredetéről, szabályozásuk lehetséges módjairól és az udvar kialakításáról. A kívánságokat, csoportdöntéseket összegyűjtötték, konfrontálták, kicserélték. Az egyik csoport elkészítette az udvar makettjét, a legnagyobbak felvázolták az ideális udvar képét, készültek róla rajzok, leírások. Mindezt kiállították. A reális elképzelések mellett természetesen irreálisak is megjelentek: épüljenek kis kunyhók, ahol el lehet bújni, legyenek gördeszék, de legyen az udvarban vonat, sőt szamár és egy elefánt is. Egyidejűen mintegy húsz szülőből alakult egy bizottság a munkálatok megszerve-

zésére, az anyagiak előteremtésére. Két hónap hétvégeit vette igénybe a tényleges munka, amelyet a pedagógusok és szülők önként vállaltak.

A megújult udvaron a verekedések egy csapásra megszűntek. Az udvar játéka, sporteszközei használatának szabályait minden csoport megfogalmazta, majd körözték, végül egy chartába összefoglalták.

Polgárrá nevelés az alapfokú iskolában

A Koreai Köztársaság példája

A nevelésre vonatkozó koreai alaptörvény első paragrafusai meghatározza, hogy az egyénnek milyen jellemvonásokkal kell rendelkeznie a társadalomban. Ezek között első helyen áll a szellemi és a fizikai egészség és a mindennapi élet, valamint a jövő és a nemzet iránt szükséges fejelem. 1984-ben a közoktatási minisztérium kidolgozta az alapfokú iskolák számára az állampolgári és a demokratizmusra nevelés programját, konkrét céljait, általános elveit is.

Koreában az „erkölcsi nevelés” egyike a demokráciára nevelés legfontosabb, bár nem egyetlen és elegendő tantárgyának. Ezért tartalmába beépítették a családi neveléssel, a pedagógusok és a tanulók viszonyával, valamint a gyerekek életének eseményeivel összefüggő témákat is.

Mivel elégedetlenek voltak a demokratizmus alapelveinek az iskolások életében való érvényesülésével, az UNESCO-asszociált iskolák az incheoni állami iskola pedagógusaival együttműködésben 1991-ben és 1992-ben didaktikai segédanyagot, négy esettanulmányt dolgoztak ki a demokratizmusra neveléshez.

Az egy évig tartó első project célja az volt, hogy az iskolások tapasztalatot szerezzenek a *közös munkában*. A program témájának megválasztásához a gyerekek egy dobozba dobták be javaslataikat. Ezek a legegyszerűbbektől – az osztály dekorációja, a virágok gondozása – a bonyolultabbakon át – az iskola közvetlen környezetének tisztán tartása – a lakóhelyi szintűekig – pénzgyűjtés szegényeknek, betegeknek – terjedtek. A közös munka megszervezéséről az UNESCO-kiadvány nem ad hírt. Ezzel szemben részletezi az együttes tevékenység értékelését, annak kritériumait, a gyerekek önértékelését, társaik viselkedésének megítélését, valamint a nevelők véleményét.

A második projectet az ebbe időszzerűvé, hogy sok gyereknél tapasztalták, hogy társaikat diszkriminálják. Ezért önéletrajzok és világirodalmi művek részleteinek olvastatása alapján próbálták a tanulóknban felébreszteni az *emberi méltóság* tiszteletét, elképzeltetni velük a kiemelkedő személyiségek, illetőleg az olvasott művek korabeli hatását. A részletek feldolgozása az irodalomórán szokásos volt, kiegészítve az élő önéletrajzírókhoz intézett tanulói levelekkel, valamint az irodalmi részletek dramatizálásával. Ezt a projectet is kidolgozott szempontok szerinti tanári értékelés kísérte.

A harmadik projectet az osztályban létrejött *konfliktusok korrekt megoldásának* elsajátíttatására dolgozták ki. Az Európában kialakult megközelítési módoktól eltérően, nagyon is leegyszerűsítve próbálkoztak. Eszerint az 5. osztályban keletkezett konfliktusok megoldásának lépései a következők: a gyerekek értékelik saját viselkedésüket; a tanár megállapítja, hogy konfliktus az osztályban akkor keletkezik, ha az egyik gyereket társai valamely szándékában akadályozzák, aki ettől szenved. Majd a tanár tanácsot ad az osztálynak arra, miként oldható meg a

konfliktus. Utolsó lépésként a tanulók szerepe csak annyi, hogy követik a pedagógus tanácsát, tervet készítenek a megvalósítására, s a nevelő ebben segíti őket.

A negyedik project az *interkulturalizmust* és a saját kultúra jobb megértését előmozdító – negyedikesekből és hatodikosokból álló – klub munkájának hatékonyságát kívánta emelni.

A klubon belül a hat kontinensnek és az óceánok zónáinak megfelelően hat kiscsoportot hoztak létre, saját jelvényekkel és jelmonddal. Tevékenységük tartalma: információk gyűjtése az adott terület természeti, földrajzi adottságairól, történelméről, társadalmi életéről, valamint a szerzett tapasztalatok általánosítása és azok cseréje a többi csoporttal.

Mindez kiegészült a hazai, különböző szinteken megvalósult tapasztalatszerzéssel. Az osztály szintjén például meglátogatták az incheoni kínai iskolát a kínai tanulók életének tanulmányozására, kirándultak a nemzeti múzeumba az ősök életmódjának jobb megismerésére. A szélesebb interkulturális tájékozódás érdekében egyénileg nézegettek videokazettákat más országokról, a világ híres városairól, műemlékeiről, hallgattak más népek jellemző tradicionális és kortárs zenéiből. Össziskolai megmozdulás volt a részvétel különböző országok népi táncainak versenyén vagy felvonuláson más földrészek – például trópusi, mérsékelt égövi, alpesi, sivatagi zónák –, idegen országok jellemző, illetve hagyományos viseleteiben.

A középfokú oktatás szintjén: részvétel a demokratikus kultúrában

Magyarország

– Felépíteni és belakni a civil társadalmat –

A kiadvány nagy teret szentel a magyar helyzetnek, ahol négy évtizedes pártállami központosító uralom után újra kell tanulni a demokratizmus alapvető elveit. Szól a publikáció a magyar példáról, amely olyan politikai rekonstrukcióra vállalkozik, amelynek eredményeképpen a jövőben felnőttek képessé válnak hazájuk felelős, demokratikus kormányzására. Ahhoz, hogy Közép- és Kelet-Európában megerősítsék az állampolgári nevelést új koncepciók mentén, szükséges volt egy megfelelő közép- és kelet-európai középiskolai hálózat létrehozása.

A program 1990-ben indult meg, amikor a New York-i Maxwell School of Citizenship and Public Affairs elfogadta a budapesti Rákóczi Gimnázium és az Oktatáskutató Intézet megkeresését, hogy csatlakozzék hozzájuk a magyarországi állampolgári oktatás megerősítése érdekében. A résztvevőknek egész hálózata alakult ki. Számos előmunkálat után kidolgozták az állampolgári nevelésnek a felmért szükségleteknek megfelelő tervét: „A demokráciára nevelés programjára”. Hogy segítsék a részt vevő pedagógusokat a társadalmi ismeretek és a magyarországi tartós demokrácia felépítéséhez szükséges más tudomány/tantárgy programja elkészítésében, kimunkálták annak pedagógiai keretét. Ez a dokumentum kiemeli a demokrácia által felvetett nagy kérdéseket. A problémásor a következő:

1. A demokrácia és értékei.

2. A demokratikus állam. Ki kormányoz, milyen szabályok szerint, milyen szférában?

3. Az állampolgárok védelme az állammal szemben: a többség törvénye, szemben a kisebbség jogaival.

4. Módot adni a polgárnak a cselekvésre az államban: felelősség, részvétel és szolgálat.

5. Mindenütt ugyanolyan a demokrácia?

6. A demokratikus civil társadalom és a demokratikus polgár.

7. Miként szövik meg tőlünk a több oldalról fenyegetett civil társadalom: a modernizmus kórtana.

8. Hogyan lehet létrehozni, ismételten létrehozni, megőrizni a civil társadalmat: megtartani a személyiségek kohézióját anélkül, hogy veszélyeztetnénk szabadságukat.

9. Mindenütt ugyanolyan a civil társadalom?

A publikáció hangsúlyozza: a demokráciára nevelés sikeréhez megfelelő segédanyagokat, kézikönyveket kell a tanár rendelkezésére bocsátani, s idézi is, hogy konzorciumuk milyen kiadványokat dolgozott ki.⁴

Szenegál

- A békés konfliktusfeloldás útján -

Napjainkban a népek többsége fellázad a diktatúra, az elnyomás, a diszkrimináció valamennyi formája ellen. Mint mindenütt, Afrikában is több pártot, népképviselőt, nagyobb szabadságot követelnek. Szenegál a jogi garanciák sokaságát hozta létre, hogy előre tudjon haladni a népek közötti barátság és megértés útján. Szellemük áthatja a közoktatást is. Álljon itt néhány példa a szenegáli UNESCO-asszociált iskolák gyakorlatából.

Ismerkedés a falusi tanács munkájával

Szenegálban 1972-től bevezették a tanácsrendszert, amely végrehajtotta központosítás leépítését és érvényesítette a felelős részvétel demokratikus elveit. A demokrácia jobb megértése és az elveivel való azonosulás érdekében a Notto Deabassi alsó középfokú iskola növendékei elhatározták a helyi falusi tanács működésének tanulmányozását.

Szerveztek egy előkészítő összejevetelt, amely a látogatás céljainak, eszközeinek, módszereinek és a tevékenység lebonyolításának megállapítását szolgálta. Kérelmet intéztek a tanácselnökhöz, hogy részt vehessenek a pénzügyi bizottság ülésén.

A következő mozzanat a polgármester-helyettessel és a tanácsstagokkal való megbeszélés volt. Ez alkalmat adott arra, hogy a tanulók jobban megértsék az 1972. évi reform decentralizációs politikáját, amely valóságos demokráciát hozott létre.

⁴ Részvétel a kormányzásban - Az Ön tettei is számítanak. Olvasókönyv a társadalomismeret tantárgyhoz. Edukáció, Bp., 1992. 92 o.; A jó polgár. Joint Eastern Europe Center for Democratic Education and Governance, Bp., 1994. 176 o.; Társadalmi kérdésekről az osztályteremben. [Tankönyv] Joint Eastern Europe Center for Democratic Education and Governance, Bp., 1995. 169 o.; Társadalmi kérdésekről az osztályban. [Tanári segédlet] Joint Eastern Europe Center for Democratic Education and Governance, 1995. 37 o.; Critical choices for Hungary. Issue materials for social science curricula. Joint Eastern Europe Center for Democratic Education and Governance, Bp., 1995. 105 o.; Critical Choices for Hungary. The teachers' Guide. Joint Eastern Europe Center for Democratic Education and Governance. Bp., 1996. 39 o.

Megismerkedtek a falusi tanács összetételével, tagjai általános, közvetlen megválasztásának rendszerével, az állami megbízott egyre csökkenő szerepével is.

A következő izgalmas eseményt a bizottsági ülésen való részvétel jelentette, amelynek során a tanulók közvetlen közelről figyelhették meg, élhették át a demokrácia működését. Egész sor demokratikus elv gyakorlati megvalósulása keltette fel figyelmüket. Így például a szerepek meghatározottsága, a méltányosság a hozzászólások megosztásában, a felszólalók szabadsága stb. A kezdetben mérsékelt légkör – az aktív figyelem, türelem, tolerancia – néhány óra múlva viharossá, sőt szenvedélyessé vált, a felszólalások az üléselnök erőfeszítései ellenére anarchikus jelleget öltöttek. A tanulók megállapíthatták, hogy mely pontokon vált nehézé hallgatni, toleranciát tanúsítani. Lassanként a kedélyek lecsillapodtak. S bár nem sikerült kompromisszumot találni, s egyetlen szavazat döntött, a kisebbség barátságosan, megértéssel fogadta el a többségi döntést. A fair playnek ez a megnyilvánulása a tanulókra mély benyomást gyakorolt.

A gyerekek tevékenységének következő mozzanatát a simulációs gyakorlat volt: az UNESCO-klubban kísérelték meg a felismert demokratikus elvek alkalmazását, s váltak így megfigyelőkből cselekvőkké. Átélték, hogy a demokratikus attitűdök alkalmazása nem könnyű, megtanulták, hogy pontos napirendet kell kialakítani és megtartani, a feladatokat meg kell osztani, biztosítva azokban a közösség minden tagjának a részvételét, mindenkinek egyenlő esélyt szükséges adni a felszólalásra, keresni kell a kompromisszumot, tiszteletben tartva a többség törvényét csakúgy, mint a kisebbség tiszteletét.

Az UNESCO-klubon kívül a tanulók az osztályban és tanórán kívüli foglalkozásokon gyakorolták a demokratizmust. Helyet kapott azokon konkrét problémáiknak a megvitatása, amely osztatlan figyelmet keltett. Ilyen kérdések foglalkoztatták a fiatalokat: A szabadság mely megnyilvánulásait tolerálja a hatalom? Mely társadalmi csoportok élvezik azokat, és melyeket zárják ki belőlük? Mivel az alkotmánynak egyaránt védenie kell az állam és az egyének érdekét, lehetséges-e egyidejűleg tiszteletben tartani a népakarat kifejeződését és biztosítani az egyenlőséget, engedélyezni a különböző szabadságokat?

A békés konfliktusfeloldás egy aktuális példája

Béketeremtés a konfliktusok békés feloldásának útján mindig fontos törekvése volt az ENSZ-nek. E megoldási mód mechanizmusának jobb megértésére hívták meg a ndongi alsó középfokú leányiskola növendékei a falu vezetőjét, hogy ismertesse velük annak a földtulajdonnal kapcsolatos konfliktus békés megoldásának a mozzanatait, amely annak idején nagy port vert fel. A tanulók ezzel kapcsolatos tevékenysége nyolc órát vett igénybe.

A munka a falu vezetőjének az elbeszélésével indult, aki elmondta a konfliktus lényegét és megoldásának az útját. A falu két legrégebbi családja vitázott, hogy a birtokaik között elterülő legtermékenyebb földterület melyikük tulajdona. Az egyik történeti eredetű jogokra hivatkozott, a másik egy kifogástalan, megfelelően elkészített adásvételi szerződésre hivatkozott. A két család viszonyát a szóbeli erőszak, esetenként a fizikai agresszió, a formális csata jellemezte. Mivel több vita után sem jutottak egyetértésre, a hagyományoknak megfelelően a falu öregeihez fordultak, akik összehívták a két családot és rokonságát, s megoldásokat kínáltak a problémájukra. Néhány héttel később az ügy ismét terítékre került. Ő ezt a

pillanatot választotta az intervencióra, és sikerült egy elmélyült eszmecsere után a mindenkit kielégítő kompromisszumra jutni.

A faluvezető mély benyomást keltő elbeszélését követően a foglalkozás további lépéseként a tanulók számba vették a faluvezető békés konfliktusfeloldó tevékenységének a mozzanatait: segíteni kell a két felet abban, hogy világosan fogalmazzák meg a konfliktus tárgyát; a megbeszéléshez nyugodt légkört kell teremteni; szükséges mindkét fél erőfeszítése ahhoz, hogy meghallgassa a másikat, törekedjék logikájának a megértésére; feltárandók a konfliktus legmélyebb okai, a két fél közötti tárgyalások kudarca esetén közvetítőt és több, mindkét fél érdekét szem előtt tartó, kompromisszumra vezető megoldást kell keresni.

A helyi konfliktusnak az előbbieken ismertetett elemzését követően a tanulók az Irán és Irak között létrehozott békére vonatkozó szövegeket tanulmányozták, és megpróbálták a faluvezető, illetve az ENSZ által alkalmazott békés konfliktusmegoldás eszközeit összehasonlítani.

A tanulói tevékenységet egy konfliktusmegoldást szimuláló szerepjáték zárta le. A tanulók három csoportot alkottak, amelyekből kettő a konfliktusban szereplő feleknek, a harmadik pedig a békéltetőbizottságnak a szerepkörét vállalta.

Az iskolásokat és nevelőket a teljes aktivitássor nagyon érdekelte, hiszen elsajátítottak egy olyan technikát, amelyet mind az osztályban, mind azon kívül alkalmazhattak.

Svájc

- A kantonális iskolától a világ iskolájáig -

Svájcban nem lehet egyetlen, egységes közoktatás-politikát kialakítani, mivel mindhárom kanton autonóm, szuverén a kultúrpolitika és az oktatás területén is. Parlamentjeik féltékenyen őrzik az általuk képviselt nép kulturális identitásának fenntartását. Svájcot három kulturális zóna – a német, a francia és az olasz – iskolai programjai befolyásolják. Az átalakuló Európa nyomására a helyzet változik: az erők rossz koordinációja mindinkább anakronisztikusnak tűnik.

A svájci komplexitásnak vannak előnyei és hátrányai. Előnye a közvetlen részvétel a demokratikus közéletben. Egy kanton polgárai egymást egyazon közösséghez tartozóként azonosítják, amelynek az életébe aktívan bekapcsolódhatnak, hiszen megegyeznek kantonális nemzetiségük tekintetében, s csak harmadsorban tekintik magukat egy konföderáció tagjának. Az európai konstrukció partnereinek is csak lépésről lépésre ismerik el magukat.

A svájci komplexitásnak hátrányai is vannak. Olyan keretet jelent, amely mintegy kínálja mindenkinek, hogy bezárkózzék saját régiójába. Azt hihetnők, hogy egy olyan országnak az iskolája, ahol a polgárnak számos lehetősége van a közügyekbe való becsolásra, élen jár az állampolgári nevelésben. De nem ez a helyzet: az a svájci iskolában marginális helyzetben van. Az indoktrinációtól való félelem miatt sokan azt gondolják, hogy nem az iskolában kell politikai kérdésekkel foglalkozni. Jelentős az ellentmondás tehát a demokrácia magas foka és a demokráciára nevelés alacsony szintje között.

A svájci helyzetben természetes, hogy kiemelt szerepe van az UNESCO-asszociált iskoláknak a demokráciára neveléssel kapcsolatos kezdeményezések megismertetésében, elterjesztésében. Ezek egy tipikus példájával érdemes megismerkednünk.

A *Macrocosmos* csoport munkája

A *Macrocosmos* 1985-ben a fribourgi Saint-Michel Collège tanulójának egy csoportja alakította meg *Michel Joye* professzor kezdeményezésére. Céljai a következők: a nyomorék, elnyomott vagy elfeledett emberek, közöttük is elsősorban a gyerekek és az öregek segítése; szolidaritási kapcsolat létrehozása a kollégium és a szükségét szenvedő hazai vagy külföldi közösségek között; a kollégium növendékeinek nyitása a világ felé tisztán humanitárius, jóakarató akciók útján. Azóta mintegy 50-60 növendék több professzor támogatásával egy kis közösséget alkot, amely sok, részben egyszerű alkalmi, részben több év alatt kibontakozó akciót szervez.

Az egyszeri aktivitások két típusa alakult ki. Egyfelől a nem kormányzati jellegű szervezetekkel való kapcsolat. Idetartozik például az Amnesty Internationallal létesített együttműködés (küzdelem a halálbüntetés ellen, aláírásgyűjtés politikai meggyőződésükért bebörtönzöttek érdekében) vagy a kooperáció a Veszélyben Lévoók Segítése Egyesülettel (amely a negyedik világban nyomorgók érdekeinek képviselőjét vállalja). A cél ezen nagy szervezetek működésének megismerése az akcióikban való bekapcsolódáson keresztül. A másik típus a direkt akció meghatározott embercsoport – például egy iskola, egy brazil árvaház, egy kalkuttai éjjeli menedékhely, két libanoni kollégium – érdekében.

Az egyszeri aktivitás legjellemzőbb példája talán a kalkuttai menedékhely-akció. Ez az intézmény összegyűjti a kallódó gyerekeket, akiknek valamely szakma megtanulását ajánlja. Az akció azzal indult, hogy 1986-ban a *Macrocosmos* eljuttatta Kalkuttába az első pénzsegélyt, majd kidolgozta egy szakképzési információs központ projektjét. 1988-ban két tagját a személyes kontaktus felvételére küldte el Kalkuttába. A továbbiakban 25 ezer svájci frankot gyűjtöttek össze és küldték el a központ létrehozására, majd 1991 júliusában 14 *Macrocosmos*-tag utazott Kalkuttába, hogy a helyszínen szerezzon tapasztalatokat a kialakult partnerségről.

Ehhez, valamint a többi nemzetközi tevékenységhez szükséges anyagiakat a legkülönbözőbb akciókkal szerzi meg a *Macrocosmos*: nyilvános megmozdulások alkalmával folytatott gyümölcs- és süteményárúsítással, autósózással, ingyen fellépő művészek koncertjeinek rendezésével stb. Az anyagiak előteremtése sohasem öncélú, mindig kíséri a közvélemény szimpátiájának megnyerése azok iránt, akikre a segítség irányul.

La culture démocratique: un défi pour les écoles. Sous la direction de *Patrice Meyer-Bisch*. Éditions UNESCO, Paris, 1995. 152 o.

Szerkesztette, fordította: *Majzik Lászlóné*

Műhely

Ilosvai Ferenc

Módszerek egy elképzelt új tantárgy, a lakáskultúra oktatásához

Az ember egész életében lakni kényszerül valahol. A kulturált vagy kulturálatlan lakáskörülmények nemcsak egyéni sorsát befolyásolják, hanem a közösségek életére is hatnak. Az emberhez méltó, színvonalas lakáskultúra nem pusztán anyagiakon múlik, és nem is születik meg automatikusan a kor színvonalát tükröző földi javak birtoklásával. Ez is, mint az ember életében minden, megfelelő társadalmi és családi indítást, nevelést és hosszú tanulást igényel.

A lakáskultúra oktatásának általam elképzelt módját bemutató tanulmányom elméleti jellegű, a gyakorlati kipróbálás tapasztalatai és a teljesség igénye nélkül. Tervezem egy tanév tematikája heti egyszeri alkalommal kétórás foglalkozásra az általános iskola felső tagozatán.

A lakáskultúra oktatása a gyerekek életkori sajátosságaihoz igazodó komplex ismeretnyújtás játékos, önismeretre is serkentő, gyakorlatias formában.

Fontos, hogy a gyerekek – megismerkedve e példa nélkül álló „tantárggyal” – felismerjék azt, mennyi hasznát vehetik ismereteiknek a gyakorlati életben.

Ezen új ismeret további célja a gyermekek kezűgyességének, alkotóképességének, találékonyságának fejlesztése; szoktatás a közös munka megszervezésére és elvégzésére, egymás segítésére. Ugyanennyire fontos az esztétikai fogékonyság és értékelőképesség fejlesztése is.

A lakáskultúra oktatása iskoláinkban nem válhat kivételezett, elit csoportok privilégiumává! E munka mindenütt haszonnal végezhető, ahol mód van a bevezetésére és vállalkozó szellemű pedagógus is akad hozzá.

A lakáskultúra oktatása során az emberi otthonokkal kapcsolatos tevékenységek közben a gyerekek nemcsak élvezni fogják a foglalkozásokat, hanem arra is ösztönzést kapnak, hogy idővel maguk is törekedjenek a saját környezetük igényes kialakítására.

Mikor kezdjük, hogyan kezdjük?

A lakáskultúra oktatását az általános iskola 5. osztályában érdemes megkezdeni. Egy tízéves gyermeknek: „Mind a magatartásában, mind a gondolkodásában természetessé válik, hogy nem egyedül az ő nézőpontja érvényes, hogy egy helyzet több szempontból vizsgálható. (...) Nyitott a világra, minden új megragadja, minden tevékenységi lehetőség vonzza.”¹

¹ Mérei Ferenc–Binét Ágnes: Gyermeklélektan. Gondolat, Bp., 1970.

„Egy ilyen korú gyerek tárgyilagos higgadsággal és érdeklődéssel veszi szemügyre a külvilág apróbb részleteit. Ezek a maguk anyagszerűségében vagy tényszerűségében nagy hatást gyakorolnak rá, és óriási tömegű ilyen részletmegfigyelés, konkrétum begyűjtésére képes.”²

Ahol vállalják a lakáskultúra oktatását, ott célszerű önálló órakeretet vagy szakköri órákat biztosítani ehhez, hiszen nem kevésbé jelentős ez az új tárgy, mint bármely más készségi tárgy, ezért nem lenne helyes a rajz- vagy a technikaórákhoz kapcsolni, avagy ezek óraszámából lecsipenteni néhány órát erre a célra.

A lakáskultúra-oktatás bevezető, alapozó időszakában a következő foglalkozásokat tervezzük: *drámajátékok, önismereti játékok, irányított beszélgetések, manipulációs foglalkozások, szabad beszélgetések, spontán játékok, önálló feladatmegoldások, tanulmányi séták, kiegészítő, szabadidős elfoglaltságok.*

E tanulmány példákat és mintákat sorol fel ezen játékos foglalkozások köréből, remélve, hogy további ötletekre és variációk kitalálására serkenti a pedagógusokat.

Drámajátékok...

avagy a gyerekek játékoságára, mozgásigényére építő, mozgással, táncsal, pantomimmal tartott foglalkozások

A lakáskultúra oktatása során számtalanszor használjuk majd a tér fogalmát. A barlang, a sátor, a lakóház és a különféle helyiségek mind, mind a térnek egy bizonyos célra elhatárolt „darabjai”. Az ősközösségekben az ember még nem élt a téralakítás lehetőségével, az még nem tudatosult benne. Ő a természet alkotta „térdarabokat”: üregeket, barlangokat, faodúkat stb. vette birtokba védelmet keresve. Csak jóval később jött rá arra, hogy önmaga is képes az addig nem tudatosan észlelt térből – saját kétkezi munkájával – kiszakítani egy-egy testhezállót részt.

Így lehetnek ezzel a kisgyerekek is. Számukra a lakás, a házak, az utcák stb. eleve adottak, jól tájékozódnak bennük anélkül, hogy a térélmény s még inkább a téralakítás lehetősége tudatosulna bennük. A térről alkotott elképzeléseiket késleltetheti, illetve deformálhatja is az a tény, hogy saját testük határaival sincsenek mindig tisztában. Gyakorta okoz ez zavarokat a viselkedésben, a magatartásban.

E problémák kiküszöbölésére a lakáskultúra oktatását célszerű drámajátékkal, úgynevezett „térjátékkal” kezdeni, amelyben a gyerekek testvázlatismereteire támaszkodunk. Ezáltal elméleti fejtegetések nélkül egyszerűen tapasztalhatják az addig nehezen elképzelhetőnek vélt fogalmat: a teret, a tér használatát, a tájékozódást és a téralakítás konkrét lehetőségeit.³

Önismereti játékok...

avagy személyiségfejlesztő programba ágyazott környezetkultúra-nevelés

A személyiségfejlesztő önismereti játékokban, amelyek a lakáskultúra oktatásának szerves részét képezik, a hagyományostól eltérően alakul a pedagógus-gyerekek

² Vekerdy Tamás, Beszéljessünk iskolásokról. Minerva, Bp., 1979.

³ Térjátékokra, a térérzékelés, térkihasználás elajátításának játékos formáira kitűnő ötleteket kaphatunk Gabnai Katalin Drámajátékok gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek című munkájából. (Tankönyvkiadó, Bp., 1987.)

kapcsolat, háttérbe szorul a tanítási jelleg. Nem a felnőtt elvárásai vagy egy jó osztályzat miatt aktívak a gyerekek, tevékeny részvételüket a személyes érdekelt-ség és a belső motíváltság szabályozza.

A vezető legfőbb feladata a gyerekek közlési szándékának segítése, megerősítése. A közös játékban az a lényeg, hogy az aktivitás gyermekekre jellemző egyéni sajátosságai (érdeklődés, kezdeményezés, önállóság) megmutatkozzanak.

Problémaérzékenység

Ismerkedés a témával

Bemutatóképpen ki-ki mesél a saját otthonáról. (A megnyilatkozásokat nem szabad erőltetni, önkéntesnek kell lenniük.)

Munkamegosztás

Régebbi korokban az emberek önellátók voltak: szöttek, fontak, cserépedényeket készítettek, házat építettek stb. Idővel a foglalkozások önállósodtak, az emberek szakosodtak. Korunkban már teljes megosztottságot, differenciáltságot tapasztalunk. Milyen foglalkozások és munkafolyamatok nélkülözhetetlenek egy új ház (lakás) megteremtéséhez? (Feladatlap: Hol? Ki? Mit csinál?)

Házigazdajáték (pantomim vagy rajz)

Külföldi vendég érkezik hozzátok, akinek az anyanyelvét nem ismered, de be kell neki mutatnod a lakásotokat.

Kérdezz még!

Borítékban elrejtettük egy foglalkozás nevét, amely kapcsolatos a házépítéssel, illetve a lakberendezéssel. Úgy kell kérdezni, mint a barkochbában!

Nyomozzuk ki!

Találtam egy szerszámot a ház előtt, szeretném visszaadni annak, aki elveszítette. Nyomozzuk ki, kié lehet!

Ki vagyok? – Mi vagyok?

Egy kiválasztott játékos kezébe lezárt borítékban adjuk egy olyan foglalkozás nevét, amit a játék szerint ő űz. Ki kell találni, melyik az. A többiek számolják, hány kérdéssel sikerül ez neki. Segítségül adhatunk egy olyan táblázatot, amelyen a már megismert foglalkozásokat soroltuk fel.

Ismertetőjegyek

A feladat olyan kérdések összeállítása egy-egy foglalkozásról, amelyekkel többet, pontosabban a legtöbbet tudhatjuk meg róla. (Munkatevékenység, eszközök, a felhasznált anyagok, munkaruha stb.) Ezt a feladatot otthon folytathatják a gyerekek.

Csak hármat kérdezhetsz!

Egy ismerős lakásviszonyait kell tudakolni. Melyik az a három legfontosabb kérdés, amelyből a legtöbb információ nyerhető?

Gyűjtőgető (Otthoni feladat)

Gyűjtsünk képeket, fotókat olyan foglalkozásokról, amelyeknek köze van a lakáskultúrához!

Te is tudod!

(Otthonra kapott feladatlapok, amelyek kitöltéséhez szülői segítséget is kérhetnek.) Megadott foglalkozásokhoz kell beírni annak fontos szerszámát vagy eszközét, a munkavégzés helyét s a feladatot, amit megold.

Képnézegetés

Egy mozgalmas és látványos képhez (például enteriőr) olyan kérdéseket kell föltenni, amelyekre nincs válasz a képen, vagyis nem olvasható le róla közvetlenül a felelet.

Játsszuk azt, hogy belépünk a képbe!

Olyan kép, festmény szükséges hozzá, amelyen személyek láthatók. Meg kell próbálni az ő szemükkel látni, az ő fejükkel gondolkodni. (Mi történik? Mit csináltak? Mihez kezdenének? stb. A jelenetet el is játszhatják a gyerekek.)

Az én házam, az én váram! (tv-riport)

Riporter, riportalanok jelentkeznek, megbeszélik a situációt: a lakástulajdonos milyen foglalkozású legyen, milyen házban lakják stb.

A kreatív ember

Az ember nem csupán alkalmazkodott a környezetéhez, hanem a saját képére is formálta azt koronként eltérő módon. Szerszámokat, gépeket talált föl, amelyek legszűkebb környezetét; az otthonát még inkább lakhatóvá tették.

Hajtöröttek találékonysága

Alapsituáció: Hajtöröttek vagyunk, s egy lakatlan szigetre vetődünk... Gyűjtsük össze, melyek azok a problémák, amelyek a szigeten tartózkodás első percétől jelentkezhetnek, amelyeket az otthonteremtés érdekében muszáj megoldanunk (szálláshely, étkezés, védekezés a természet erőivel szemben stb.).

Találmányok, a véges emberi képességek kiegészítői

Milyen szerszámok, eszközök sokszorozhatják meg az ember érzékszerveinek a teljesítményét? (Érzékszervek, eszközök, kik készítik, kik használják.)

Dolgozik a kéz

Gyűjtsük össze, hogy milyen mozdulatokat, milyen műveleteket végez kezünk a lakásban (a háztartásban)! (Mozdulat, cselekvés – eszköz, szerszám, gép.)

Mesélő lakások

Egy-egy berendezett otthon sokat elmond lakójáról (társadalmi és anyagi helyzetéről, érdeklődési köréről, ízléséről és egyéb személyiségjegyeiről). Valóságban látott vagy lakáskultúrával foglalkozó újságokból vett minták alapján beszélgesünk arról, miről mesélnek a bútorai, elrendezésük módja, színvilága stb.

Legyünk újítók!

Otthonainkban és azok környezetében sokféle tárgy van, ami az embert szolgálja. Milyen újításokkal tudnánk ezeket tökéletesíteni? (Más tantárgyakban tanultak jól felhasználhatók itt is.)

XXI. századi otthon

Megváltozik-e majd a jövő században a lakás funkciója? Milyen új anyagokból épülhetnek akkor a házak? Milyen családszerkezetre készülnek? Milyen bútorok és berendezési tárgyak fogják benépesíteni?

Reklámozzunk!

Reklámszakemberek vagyunk, s népszerűsíteniünk kell egy új háztartási gépet, berendezési tárgyat, technikai eljárást stb. Mi legyen ez a valami, hogyan hirdessük?

Problémamegoldás

Egy háztartásban számtalan probléma adódhat. Képesnek kell arra lennünk, hogy felismerjük az adott probléma megoldásának leggyorsabb, leghatékonyabb módját, illetve azt is, hogy ki, milyen foglalkozású ember segíthet ebben nekünk.

Egy probléma több szakember

Csőrepedés van a lakásban azik a fal, a szőnyeg... Milyen szakemberekre van szükségünk? (Fontossági sorrend szerint.)

Nagytakarítás

A hosszú tél után ki kell takarítani a lakást. Hol és mivel kezdjük? Milyen eszközök, tisztító- és egyéb szerek szükségesek?

Nincs, aki takarítson!

Eldozhatatlan a takarítás, de betegség vagy más miatt nem végezhetjük mi. Hová forduljunk, kik vagy milyen cégek tudnak ebben segíteni nekünk?

Tisztaságot otthonunk környékén is!

Sokemeletes házban lakunk, ahol nem alakultak ki a lakók együttélési szokásai, nincs még házirend. (Van, aki délben rázza a szőnyeget; van, aki reggeli „csúcsban” mossa fel a lépcsőházat; van, aki éjjel bömbölteti zenéjeit stb.) Magunkra vállaljuk, hogy ennek véget vetünk. Hányféle „környezetszennyezéssel” kell számolnunk? Hogyan csökkenthetjük, illetve szüntethetjük meg ezeket?

Rádióriport

Ahol élünk (utca, lakótelep), több olyan problémaforrás van, amit a lakók magukban nem képesek kiküszöbölni. Ennek orvoslására az önkormányzathoz fordulunk. (Problémaválasztás, riportalany és riporter jelentkezése, játék, értékelés.)

Az emberi képességek fejleszthetősége*Otthonteremtő képességeink*

Készítsünk listát azokról a képességekről, amelyek nélkül nem képzelhető el az egyéniségünket is tükröző, anyagi és társadalmi helyzetünknek megfelelő otthon megteremtése. (Képzelőerő, kezűgyesség, empátia mások iránt, műszaki érzék, szervezőkészség, logikus gondolkodás stb.) (Megjegyzés: Tisztázandó a képesség, a tulajdonság és az adottság fogalma!)

Képességek rendszerezése

Azt már tudjuk, milyen sokféle képességgel rendelkezik az ember, most azt vesszük sorra, milyen képességek szükségesek a leendő otthon eltervezéséhez, megvalósításához, berendezéséhez (figyelembe véve a családtagok eltérő igényeit, szokásait, életkorukból és nemükből fakadó sajátosságait), a normális családi élet folyamatos fenntartásához, a lakás időről időre történő felújításához, a menet közben jelentkező új igényeknek és funkcióváltásoknak megfelelő átalakításhoz.

Csodaházikó

Gondolatban belépünk a „csodaházikóba”, ahol olyan képességekre teszünk szert, amilyeneket nagyon szeretnénk. Koncentráljon mindenki saját magára, mielőtt válaszolna arra, hogy milyen képességeket szeretne és miért! Mire használná ezeket?

Így nézek ki a „csodaházikóban” (rajz)

Vágyott, elképzelt képességeinket ábrázoljuk rajzban. Ezekhez utólag szóbeli kiegészítést nem fűzünk, ezért a lehető legkifejezőbb ábrázolásra kell törekedni, hogy mindez mások számára is érthető legyen.

Szabad a választás! (Feladatlapos munka)

A feladatlapokon tíz képesség és nyolc foglalkozás található. A foglalkozások mellé kell írni azoknak a képességeknek a sorszámát, amelyek nélkül nem végezhetőek eredményesen.

Képességek: 1. megfigyelőképesség; 2. képzelőerő; 3. kitartás; 4. beszédképesség; 5. mások problémáinak megértése; 6. logikus gondolkodás; 7. alkotóképesség; 8. leleményesség; 9. pontosság, precizitás; 10. a kapcsolatteremtés képessége.

Pályák: fizikus, közlekedési rendőr, mentőorvos, pénztáros, festőművész, lakberendező, belsőépítész, asztalos, pedagógus.

Minden ember külön világ

Ahhoz, hogy másokat szokásaikkal együtt el tudjunk fogadni, először is önmagunkkal kell tisztában lennünk. Az emberi másságok elfogadása az egyéniség, a személyi szabadság tiszteletben tartása.

Falanszter

Különböző házakról vagy különböző megjelenésű, de azonos fajta bútorokról készült képek nézegetése (például ülőbútorok, kerti bútorok, asztalok stb.). Közben figyeljük meg jól, hogy látszólagos hasonlóságuk ellenére mennyire különböznek egymástól. (Ezek mind székek – mondjuk –, ebben hasonlók, de van fából, műanyagból, fémből készült, azután van kárpitozott, szobai, konyhai stb., ebben pedig különböznek.) Gondoljuk végig, mi lenne, ha minden ember ugyanolyan házban, ugyanolyan bútorok között élne? Hogyan hatna ez idővel a személyiségre?

A másság, mint megkülönböztető jegy

Gyűjtsünk olyan tulajdonságokat, amelyek az embereket egymástól megkülönböztetik! Ugyanezt végezzük el a minket körülvevő tárgyi világgal is! (Például: A nagyszülők, szülők, gyerekek bútorai; otthonok és közintézmények bútorzata; tőlünk távolabb élő emberek otthonai, berendezési tárgyai stb.)

Játékos hasonlítások

Van, aki egy kicsit olyan, mint a családi ház, mert... (mint a fotel, faragott bútor, parasztház stb.) Válasszátok ki ezek közül azt, amelyik rátok illik!

Fejezzük be!

Játék befejezetlen mondatokkal.

Én nem szeretem azokat az embereket, akik a lakásban...

Egy lakás akkor jó, ha...

Az én házamban biztosan lesz...

Ma már vidéken sem divat...

Nem az a jó bútor... stb.

Beleéző képesség

Önismeretünk és emberismeretünk csakis empátiás képességünkkel együtt alakulhat ki.

Nézőpont kérdése

Bár sokszor ugyanazokat a dolgokat látjuk, tapasztaljuk, mégis másképpen számolunk be róla. Minden ember más nézőpontból figyeli a jelenségeket és a tárgyi világot. Alaphelyzet: körbe ülünk és egy kör közepére helyezett kisebb bútordarabot vagy lakásdíszítő tárgyat írunk vagy rajzolunk le előbb egy tőlünk messzebb ülő nézőpontjából, azután úgy is, ahogyan valójában mi látjuk. Beszélgessünk arról, hogy egy közösség (család) életében mikor válik fontossá, hogy minden tagja a másik ember nézőpontjából is képes legyen figyelni az eseményeket. (Például: Sáros időben nem megyünk be ismerősünk lakásába cipőben stb.)

Legyünk újra kisgyerekek!

Játsszuk azt, hogy 2-3 évesek vagyunk. Milyennek látjuk így a lakást, a bútorokat, a háziállatokat és a felnőtteket? Erről fogalmazást írhatunk.

Mit érezhet?

Kedvenc háziállataink, növényeink helyébe képzelve magunkat meséljünk arról, hogy mit érezhet például egy kényes szobanövény a sötét szobában, mit érezhet egy előszobában tartott kutya, mit érezhet egy bűdös és megvilágítatlan akváriumban az aranyhal stb.

Tréfás találós kérdések (nyelvi játék)

Készítsünk egy-egy lakóhelyiségre, bútorra vagy használati tárgyra vonatkozó találós kérdéseket! (Például: Hosszú, karcsú a testem. Igaz, alul széles és lompos vagyok! Keringőzni szoktak velem olykor, de csak azért, hogy a padlónak kedvére tegyenek. Leghűségesebb társam a lapát. Ki vagyok?)

Szakmaismeret

Szituációs játékban a gyerekek beleélhetik magukat egy-egy foglalkozási szerepbe.

Helyzetjátékok

Játsszuk azt, hogy parkettázók vagyunk, s egy kopott szőnyegpadló helyett rakunk le parkettát! (Ugyanígy más szakmával.)

Szarvashiba

Találjunk ki olyan – házban, lakásban adódó – képtelenségeket, amelyek a berendezési tárgyak használhatóságát, magát a funkciót veszélyeztetik, teszik lehetetlenné! (Tusoló a nappali közepén, WC a kamrában, tv-készülék a garázsban stb.)

Mi bennük a közös?

Hasonlítsunk össze különféle foglalkozásokat!

A lakberendező egy kicsit olyan, mint... a színházi rendező, az ipari formatervező, a pedagógus, a dizslettervező, a világítástechnikus, a jó szülő stb.

A szobafestő egy kicsit olyan, mint... a festőművész, a vegyész, a pszichológus, a dekoratőr, a reklámszakember stb.

Mit hoz a jövő?

Az eddigi foglalkozások alapján, több ismerettel felvértezve gondolkodhatnak el a gyerekek arról, milyen kultúrájú lakásokban és környezetben szeretnének élni.

A jelszó: 2005!

Képzeljétek el, hogy milyen otthonotok lesz tíz év múlva! Milyen lesz akkor a bútorrúházak választéka? Erről fogalmazást is készíthetnek!

Adjunk tanácsot!

Segítsünk egy fiatal párnak! Ők most költöznek be egy 56 m²-es lakótelepi lakásba! – Egy kétgyermekes családnak! Ők nagy belmagasságú, de kis alapterületű lakásban szeretnének valami változtatást helynyerés céljából! – Egy zöldövezeti tágas házba költöző nagycsaládnak (nagyszülők, szülők, három gyerek).

Készítsünk katalógust!

Gyűjtsük össze és állítsuk betűrendbe mindazok nevét (vállalkozók, forgalmazók cégek, kis boltok, nagy áruházak stb.), akik az iskola településén, illetve annak körzetében található és tevékenységük a lakáskultúrával kapcsolatba hozható!

Irányított beszélgetések

A célzott, irányított beszélgetések a foglalkozás vezetője által megjelölt témakörökben folynak. Ehhez kiindulási alapul a gyerekek emlékei, élményei, megfigyelései, valamint környezetük konkrét tárgyai szolgálnak. A beszélgetések irányítója (tanár vagy szakkörvezető) ügyel arra, hogy a társalgás az adott témában folyjon, de semmilyen gyermeki megnyilatkozást, véleményt nem fojt el. Sőt! Kibontja a témával kapcsolatos ismereteiket, további megnyilatkozásokra buzdít, majd rendszerezi az elhangzottakat és eloszlatja a téves képzeteket.

Az irányított beszélgetések témakörei, azok rövid kifejtése**Az élőlények otthonai**

Az állatvilágban az utódnemzés, az utód világrahozatala, illetve felnevelése is általában helyhez kötött. Ez a hely méretét tekintve igen eltérő lehet.

A beszélgetés során célszerű a gyerekek számára ismerős példákat említeni (Például: a madarak fészket raknak, amit időről időre felkeresnek, költés idején féltve vigyáznak, a róka kotorékot készít, a vaddisznó dagonyás erdőszűrűt választ.)

Miből fejlődött ki az ember mai otthona?

Hogyan védekezett az őskori ember a természeti erők, az időjárás viszontagságai ellen? Miként vált barlanglakóból házépítővé? Mitől függött a felépítendő ház anyaga, formája, nagysága stb.? Az emberek gazdagodásával a házépítés és a lakberendezés funkcionalizmusa mellett miként jelent meg az igény a díszítésre? (alkalmazott művészetek)

Mitől jó egy ház?

Funkcionálisan feleljen meg a benne lakók különféle tevékenységeinek. Szolgálja jól a lakók igényeit (hang- és hőszigetelés, világosság, megfelelő belmagasság, jó tájolás, otthonosság). Legyen összhangban a környezetével (arányos, tájba illő és emberléptékű). Feleljen meg a kor építészeti és esztétikai követelményeinek (korszerűség, komfortosság, egészséges és környezetbarát építőanyagok).

A lakóházhoz kötődő legfontosabb emberi életfunkciók

Munkavégzés, alvás, pihenés, szórakozás, táplálkozás, tisztálkodás, WC-használat stb.

Ahány ember, annyi ház

A régi szöveg megfordítása arra utal, hogy a sokféle ember egymástól eltérő igényeit csak sokfajta ház- és lakástípus képes kielégíteni. Mitől függnek még az eltérések? (Éghajlat, domborzati meghatározottság, a tájra jellemző építőanyagok, a közösség hagyományai, vagyoni helyzet és a kor divatja stb.) Tudatosítani kell a gyerekekben, hogy az országokonként vagy tájegységekenként mutatkozó eltérések, máságok tekintetében nincs helye diszkrimináló értékítéleteknek.

Otthonteremtés

Az otthonok berendezésének két jellemző, de egymástól eltérő módja van: a tervek, vágyak alapján megvalósuló ház, lakás, lakberendezés, illetve a készen kapott (vásárolt) ház, lakás berendezése. (Kompromisszumkészség és találékonyság.)

Az építőanyagok hatása az emberre

A hazánkban alkalmazott és leggyakrabban felhasznált építőanyagok felsorolása. Jellemzésük (esztétikum, tartósság, megmunkálhatóság). Csoportosításuk (meleg, barátságos, rideg, hideg hatású stb.). Csoportosításuk aszerint, hogy külső vagy belső felhasználásra alkalmasak leginkább. Egészségre ártalmas és ártalmatlan, természetes és mesterséges anyagok. Melyek tárgyi környezetünk legállandóbb anyagai és miért?

Hatáselemek

Festési eljárások, belsőépítészeti „trükkök” és más, a ház vagy lakás adottságait kiemelő, hátrányait kiküszöbölő építészeti és belsőépítészeti megoldások. (Például sötét lakásbelső világosra festése, erős vagy hidegebb színek alkalmazása a napfényes szobákban, a nagy belmagasság csökkentése álmennyezettel stb.)

Célszerűség - esztétikum

A tartalom és forma klasszikus egysége. Arányos és használható tárgyak. Értékes anyagok, tökéletes kivitelezés, minőségi munka. A nemes egyszerűség. A túldíszítés elfedi a lényegét. Nem elég, hogy szép valami, praktikus is legyen! Nem elég, hogy használható, kellemes kinézésű is legyen!

Korok - stílusok - emberek

A művészeteket – így az építészetet és lakáskultúrát is – koronként meghatározó világdívatok, stílusok legfőbb jellemzői. A mögöttük rejlő társadalmi, szellemi, anyagi változások megláttatása, melyek az emberek életformáját, annak változásait is meghatározzák.

Variálhatóság - sokszínűség

Egy látszólagos ellentmondás elemzése: az emberek többsége számára az otthon a menedéket, az állandóságot jelenti, ugyanakkor időről időre változtat, alakít rajta. A változtatosság új élményt ad, a variálhatóság újabb funkciókkal ruházhatja fel az otthont. Ebben jól kifejezheti az ember az egyéniségét, kiélheti kísérletező, alkotókedvét.

„Svéd” módszer a lakberendezésben

Önkényes az elnevezés, mert a svédek eredetileg nem a lakások berendezésénél éltek vele, hanem a települések tereinek, parkok sétaújtjainak kialakításánál. (Mevárták, hogy a fő közlekedési utakat kitapossák az emberek, s csak annak nyomán építettek végleges utat, ültettek növényeket, gyepesítettek.) E módszer átültetve a lakberendezés területére annyit tesz, hogy várjuk meg, amíg kialakulnak a családtagok szokásai, és belakják a lakást.

Növények és állatok a lakásban

Csak olyan élőlényt és csak akkor tartsunk a lakásban, ha a körülmények számukra is megfelelőek, illetve nem korlátozzák a család életfunkcióit.

Giccs és kommersz

Beszélgetés arról, hogy mi valójában a giccs, hogy az egyszerű vagy szegényes tárgy, otthon nem feltétlenül giccses, és megfordítva: a díszes, cifra holmi nem biztos, hogy értékes. Az állítások igazolását példák szolgálják.

Lakhatóság - lakályosság

A lakás van az emberért és nem megfordítva.

Először mit?

Induljunk ki egy adott ház- vagy lakástípusból. Milyen bútorokat vennénk először, melyik helyiséget rendezzük be elsőként? Milyen szempontok szerint vásároljunk berendezési tárgyakat?

Ezer apró cikk

Hogy néz ki egy jól felszerelt háztartás? Az otthon lakhatósága, szépsége apróságokon is múlhat. (Edények, üveg és porcelánárúk, textíliák, lámpák stb.)

Manipulációs foglalkozások

Vizuális nevelés: vizuális képzetek, fogalmak kialakítása: a térre, formára és színre vonatkozó ismeretek elmélyítése, a vizuális emlékezet és képzelet fejlesztése, vizuális ítéletalkotás és a vizuális gondolkodás kialakítása.

Vizuális kifejezőkészség kialakítása: a képi közlőnyelv, a képi kifejezőeszközök, a kompozíciós eljárások, az anyagok és technikai eljárások megismertetése.

A lakáskultúra oktatásában a vizuális nevelésnek négy csomópontja lehet: szín, forma (konstrukció), kompozíció, tér. Ezek köré kell rendezni, pontosabban ezekből a nézőpontokból érdemes vizsgálni a képalakítás, komponálás, formázás, szerkesztés lényegi elemeit; a szakkönyvek, hazai és külföldi szakfolyóiratok belsőépítészeti példáit.

A vizuális nevelést szolgáló és manipulációs foglalkozásokon alkalmazott módszeres eljárások:

1. Megfigyelés, összehasonlítás
(Például egy enteriőrben álló tárgyegyüttes tulajdonságainak, a tárgyak összefüggéseinek vizsgálata.)
2. Csoportosítás, válogatás, rendezés
(Számítalan szempont alapján végezhető: méret, alak, szín, esztétikum, funkcionalitás, anyag stb.)
3. Kísérlet
Milyen anyagokkal kombinálható egy bizonyos anyag? Milyen színek alkotnak harmóniát? Egy-egy tárgy formálásakor vagy egy térbelső rendezésekor milyen funkciók kapcsolhatók össze stb.?
4. A vizuális kifejezőkészség kialakítása során adódó célzott beszélgetések.
(Megjegyzés: a művészettörténet, a rajz és a technika tantárgyak tanításához bőséges szakmai anyag, módszertani útmutató, tanmenetjavaslat stb. áll rendelkezésre, amelyekből a lakáskultúrát oktató pedagógus kedvére válogathat.)

Néhány ötletadónak szánt javaslat a manipulációs foglalkozások tervezéséhez

Festés: alapszínek, kiegészítő színek, színskála festése, a színek optikai hatása (világos figura sötét háttér előtt, sötét figura világos háttér előtt stb.)

Rajzolás: szerkesztés, perspektivikus ábrázolás, tárgyak különböző nézetekben, tervezés (pl. szőnyeg- vagy tapétaminta)

Téridomok készítése: téglatestek, kocka, kúp, gúla, henger stb. és ezek csonkolt változatai is.

Érzékszervi játékok: anyagok felismerése tapintással, szaglás útján és hallás után.

Szemléltető ábrák, tablók készítése: lakóháztípusok koronkénti bemutatása, lakberendezési tárgyakról (stb.) gyűjtött képek tablóvá rendezése, tablók a népművészet világából.

Makettek készítése: háztípusok, szobabelsők, bútorok stb.

Papírhajtogatás

Fotózás

Szabad beszélgetések, spontán játékok, önálló feladatmegoldások

Időnként be kell iktatni előre nem tervezett beszélgetéseket is a gyerekekben felgyülemlett – a lakáskultúrával kapcsolatos – kérdések megválaszolására, problémáik megvitatására.

Önálló feladatok az önismereti foglalkozásokon végzett írásbeli munkák, fogalmazások készítése (például egy múzeumlátogatás, kiállítás vagy tanulmányi séta leírása), szögyűjtések (a lakás berendezési tárgyai, ezek főfogalom alá csoportosítása; színek megnevezései, fűtési módok, építőanyagok stb.).

Tanulmányi séták, kiegészítő, szabadidős feladatok

Tájházak, múzeumok, kiállítások meglátogatása, lakáskultúrával kapcsolatos boltok, áruházak felkeresése, szállodák, üzletek, vendéglátó helyek portáljainak, illetve belső tereinek megfigyelése.

Gyűjtőmunka

Lakáskultúrával kapcsolatos magyar és külföldi újságok, folyóiratok, cikkek, bútorbolti katalógusok, áruházi árjegyzékek, fotók, művészi reprodukciók gyűjtése.

Régen élt és kortárs emberek lakóházát, lakását, háztartását, a család életmódját leíró irodalmi szemelvények keresése regényekből, novellákból, elbeszélésekből stb.

Könyvtárlátogatás

Építészeti, művészeti témájú vagy lakáskultúrával foglalkozó könyvek olvasása, nézegetése, jegyzetek készítése.

Gyűjtemények készítése

Lakástextíliából, bútorfából, padlóburkoló anyagokból, épületüvegekből, falfestékekből, bútorfestékekből, tapétákból, építőanyagokból; továbbá: saját készítésű fotókból, diaképekből, ábrázoló rajzokból stb.

Tévéfigyelés

A televízióban műsoron levő lakás- és környezetkultúrával kapcsolatos sorozatok figyelemmel kísérése.

Irodalom

Bessenyei Antal: Praktikus ábrázolás az óvodában. Tankönyvkiadó, Bp.

Csányi Yvonne: Módszertani útmutató az 5. osztályos „anyanyelv” tantárgyhoz

Dehelán Zsuzsa-Polgár Zsuzsa: Kiscsoportos személyiségfejlesztő program. Országos Pedagógiai Intézet, Bp., 1985.

Gabnai Katalin: Drámajátékok gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek. Tankönyvkiadó, Bp., 1987.

Gábor István (szerk.): Esztétikai nevelés, kulturált életmód. Segédkönyv középiskolai tanárok számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1969.

Mészáros István: Gyerektípusok – esztétikai tevékenységek. Tankönyvkiadó, Bp., 1971.

Sándor Éva: Rajzkézikönyv. Tankönyvkiadó, Bp., 1990.

Vekerdy Tamás: Beszélgessünk iskolásokról! Minerva, Bp., 1979.

Kritika-Figyelő

Janusz Korczak és a zsidó nevelés

A mártírsorsú varsói Öreg Doktor, az árvaház legendás igazgatója, *Janusz Korczak* a XX. század egyik legméltatótabb alakja, ám ő az, akit kevésbé vizsgáltak tudományos nézőpontokból – véli *Gerard Kahn*, a fiatal svájci kutató. Fontos megismerni *Korczak* zsidó identitását, indítványozza kortársa a kötet bevezetőjében, hiszen ez a tény egész életét, tevékenységét megpecsételte. *Kahn* könyve céljával tűzte ki annak bemutatását, hogy milyen módon állt kapcsolatban *Korczak* a zsidó világgal, hitvallással, elemezni kívánta e pedagógia zsidó vonásait is. *Kahn* bizonyítja, hogy *Korczak* pedagógiai elképzelése visszavezethető a zsidó hagyományokra. Lényeges eltérés a keresztény pedagógusoktól, hogy *Korczak* nevelésmélete a jelenre összpontosul, és benne különös hangsúlyt nyer a gyermek iránti tisztelet s a gyermeki önállóság. Mivel a modern pedagógia a szerző szerint elsősorban protestáns vonásokra épít, így a *Korczak* által körvonalazott „nevelésen” (a gyermek oltalmazásán, figyelemmel kísérésén, ráhatáson) alapuló pedagógia egyértelműen kihívás jellegű. Ezzel a nagy ívű állítással indul a kötet.

Miért van szükség még egy *Korczak*-ról szóló könyvre a számos többi mellett? *Kahn* írásában elsősorban *Korczak* zsidóságát s a zsidó nevelés iránti affinitását szeretné bemutatni, mivel ez a szempont általában háttérbe szorult az eddigi tanulmányokban. Semmiképpen sem az ortodox zsidót kereste *Korczak* személyiségében, és nem állt szándékában sematikus ideológiai képet festeni róla. *Korczak* maga sem törekedett arra, hogy az elméletet helyezze előtérbe, hanem gyakorlati szak-

ember lévén mindig a mindennapok tapasztalatait dolgozta fel, és számára a gyerek maradt mindig az első. Számos jelzővel illették már *Korczak*-ot: „a krochmalnai jóságos ember”, „a lengyel Pestalozzi”, „a realitás és álom pedagógusa”, „a szent” (stb.), és ezek mindegyike elsősorban a mártíriumot hangsúlyozza, háttérbe szorítva *Korczak* gyakorlati életművét, amely korántsem szorítkozott a halálra. *Korczak* megközelítését a kutató az életrajzi adatokra alapozta. Szándékosan tág spektrum ez, kezdve Lengyelország történelmével, majd később a zsidóság tagoltságával, lehetővé teszi, hogy *Korczak* személyét el tudja helyezni az akkori politikai-társadalmi képben. A könyv először néhány adalékot közöl *Korczak* életéből, amelyek zsidó, illetve cionista magatartását bizonyítják. Az első utalások a lengyelországi történelmi dimenzióra mutatnak, e prizmán át tekinthetünk be a második részben a lengyelországi zsidók különös helyzetébe. A harmadik rész néhány kelet-európai vallási és szekuláris zsidó áramlat előtt tiszteleg. Ez a rész teszi lehetővé, hogy a rákövetkező negyedik fejezetben pontosabban részletezze a zsidó nevelés elveit: mik az alapjai, mire támaszkodik, mi adja specifikusan zsidó jellegét. Természetesen a szerző szelektál, s nem is tagadja, hogy ebben személyes interpretációja is közrejátszott. A gyakorlatba való kitekintést követően az ötödik fejezetben megkísérli *Korczak* nevelési ideológiáját felvázolni.

Az életútból elsősorban azokra a momentumokra tér ki, amelyek a zsidósághoz fűződő kapcsolatát világítják meg. *Korczak* elsősorban elődeiben, őse-

iben érezte múltját. Polgári neve *Henryk Goldszmit* volt, ősei is ebben, valamint a *Gebicki* családban keresendők. Nagypapa – akiről azt tudjuk, hogy egyszerű kereskedő volt – a haszkalamozgalom mérsékelt híve volt. (Ez a mozgalom a letelepedési országba történő asszimiláció mellett harcolt, ellentétben az ortodoxiával.) A lengyel kultúrába, társadalmi életbe való bekapcsolódás mellett zsidó identitását is meg akarta őrizni. *Korczak* felvilágosult apja elismert ügyvédként több haladós szellemű írást publikált lengyelül, németül és héberül. (Többek között – testvérével közösen – a zsidó válásjogról és a zsidó nevelés szekularizációjáról.) *Korczak* anyai ősei (a *Gebicki* család) is a mérsékelt lengyel asszimiláció felvilágosult és elismert hívei voltak. A *Goldszmit* család nagy, cseledekkel ellátott polgári házban lakott, ahová gyakran jártak előkelő vendégek, estélyek követték egymást. Henryk és testvére, Anna zárt életet éltek, „szalonygyerekek” voltak, akik nem találkoztak „az utca gyerekeivel”. A katolikus lengyel léggör vette körül gyerekkorát, így érthető, hogy *Korczak* erősen lengyelnek érezte magát. Sok feljegyzés szerint katolikusnak nevelkedett, de ennek ellentmondanak memoárjai, melyek arról tudósítanak, hogy már öt éves korában szembesült zsidó mivoltával, amire egy katolikus kisfiú csúfolása ébresztette rá: „én a mennyországba kerülök, de te valami pokolszerű sötétségbe”. Mivel a család idegen uralom alatt nőtt fel, érthető a lengyelek és zsidók összefogása a közös ellenséggel szemben. Az apa korai halála miatt a család anyagi gondokkal küzdött, és *Korczak* orvostanhallgatóként magánórákból segítette családját. 1901 és 1919 között sokat tartózkodott külföldön (Svájc, Mandzsuria: japán–orusz háború, Berlin, London, Párizs, Lódz).

Az árvaellátás ez időben az egyes egyházközségek feladata volt. *Korczak* 1910-től zsidó árvaházat, majd 1919-től keresztény gyerekek számára

fenntartott árvaházat vezetett. A zsidó árvaház irányításában lényeges volt számára a lengyel nyelvű oktatás. Emiatt gyakran a túlzott asszimilációs tendencia vádjával illették. Betartották a zsidó szokásokat és ünnepeket, de a gyerekeket nem egy meghatározott vallás szerint nevelte, meghatározott szabad választást engedni számukra.

A gyerekkori, informálisnak mondható vallási befolyást követően, anyja halála után (melyben részesnek érezte magát, mivel egy általa behurcolt betegségben halt meg), 1920 körül egyre közelebb érzi magát Istenhez. Ezt több versciklusa és 1934-ben, majd 1936-ban tett palesztinai látogatása is tanúsítja. Az 1936 körül a fokozódó zsidóellenesség okozta depresszió hatására latolgatja a végleges kitelepülést. Szüleinek ajánlja 1920-ban írt verseit, amelyben „Istennel társalog”, majd egy évtizeddel később, 1931-ben jelenik meg „Komor humoreszk” címmel drámája, melyben ismét Istenhez fűződő kapcsolatáról ír. Első palesztinai útja után két műve is (A kis próféta, A Biblia gyermekei) tanúskodik növekvő cionista nézeteiről.

Korczak származása alapján a felvilágosult zsidósághoz tartozik, azonban a szülői ház nem alakította ki benne a zsidó öntudatot. Hogy ez mikor alakult ki? *Kahn* szerint visszavezethető a lengyel történelmi múlt, és a lengyelországi zsidók helyzetére. *Korczak* életében két lényeges, Lengyelországot érintő történelmi esemény következett be: a több mint 150 évig tartó idegen uralom alóli felszabadulás és az ismét bekövetkezett bekebelezés.

A történelmi visszapillantásból megtudjuk, hogy az első zsidó kereskedők a X. század körül vándoroltak nyugatról a békésebbnek mondható Lengyelországba. Az előnyös üzleti feltételek okán egyre több zsidó települt ide, egészen a megosztottság időszakáig, az 1800-as évekig. Ekkor azonban a három megszálló hatalom teljesen kü-

lönböző – sokszor egymásnak is ellentmondó – törvényeket vezetett be (a porosz és az osztrák megszállás alatt levő területeken a szegény zsidókat elűldözték, míg a gazdagoknak állandó letelepedést biztosítottak), és ezek nagymértékben akadályozták a zsidó közösségi autonómiák működését és gazdasági életét. II. Sándor ideje alatt, 1856-ban a zsidók egy része olyan engedményeket kapott, amelyek alapján reménykedhettek abban, hogy hamarosan egyenjogú polgárokká válnak. Néhány évvel később azonban, II. Sándor halálával szerteoszlottak ezen remények. Az 1918-as köztársaság kikiáltásával ismét remények éledtek a zsidóság körében, és az egy évvel később megfogalmazott párizsi kisebbségi egyezmény alapján a zsidókat valóban nemzeti kisebbségként ismerték el. Ennek ellenére a valóság másképpen festett: a lengyel lakosság nem volt hajlandó elismerni a zsidó minoritást, így fokozatosan erősödött az antiszemitizmus, ami már a 20-as években kezdetét vette. A lengyelországi zsidó lakosság három, egymástól eltérő módon reagált a növekvő antiszemitizmusra: létezett cionista, szocialista és ortodox irányzat. Pár *Korczak* sohasem kételkedett saját – lengyel – identitásában, mégis konfrontálódott a sovinszta helyzettel, amit saját bőrén is érzett. Amennyire csak lehetett, védekezett a restriktív intézkedések ellen, de viszaautasított mindenféle, személyének szóló megkülönböztetést. Miután aztán a gyerekekkel közösen bevonult a gëttóba, fő gondja a „(túl)élés” volt.

A lengyel-zsidó lakosság a XX. század elején egyáltalán nem volt egységesnek mondható – ellenkezőleg: elkeseredett harcok folytak az ortodoxok és felvilágosultak, a cionisták és szocialisták között, sőt az egyes irányzatokon belül is voltak ellentétek. Az *ortodoxia* a XIX. században bekövetkezett kihívásokra próbált reagálni: az idetartozók a zsidó hagyományörzés egyetlen autenti-

kus csoportjának tartották magukat, teljesen elutasítottak mindenféle érintkezést mind a nem ortodox, mind a nem zsidó közösségekkel. Elutasították továbbá a zsidókérdés profán megoldását, így elleneztek a zsidó állam létrehozását. A *hasszidizmus* vallásos-misztikus mozgalma *Israel Ben Elieser* tanaira (1700–1760) vezethető vissza, de már őt megelőzően ismertek voltak ehhez hasonló tanok. A *haszkala* kialakulása a XVIII. századra tehető, a német felvilágosodás zsidó megnyilvánulásaként. Fő célkitűzésükkel, miszerint nagyobb hangsúlyt kell fetetni a világi képzésre, szöges ellentétben álltak az ortodox irányzattal. Iskoláikban a profán oktatást helyezték előtérbe, és az oktatás az adott ország nyelvén folyt. *Korczak* vonzalmat érzett az úgynevezett reformzsidóság iránt, ami például az árvaházban bevezetett újfajta imádkozásértelemezésben nyilvánult meg. Ez a mozgalom a XIX. században lényeges megújulást hozott a zsidó közösségekben. A *cionizmus fogalma* először *N. Birnbaum* folyóiratában jelenik meg, 1890-ben. Ez alatt a zsidó nép azon célkitűzését értették, hogy visszatérjen „*Israel földjére*”. A mozgalom igen szerteágazó, nem egységes. *Korczak* helye a különböző irányzatokon belül megint csak őseire, szüleire vezethető vissza – állítja a svájci kutató. Az ortodoxia a cionizmus ellen irányult, és a haszkalomozgalomra való reakcióként jött létre. Elsősorban a XIX. század felvilágosult középrétegét vonzotta, így a *Goldszmit* és *Korczak* családot is. *Korczakot* megérintette ugyan a cionizmus is: sok palesztinai barátjával állt kapcsolatban, és több cionista hangvéltelű írást tett közzé.

Mit jelentett a zsidó nevelés?

A zsidó nevelés mibenlétét nem könnyű körvonalazni – állítja *G. Kahn* könyvében, mert túlságosan különbözőek az egyes áramlatok, irányzatok a zsidóságon belül. Ehhez jön még az a nehézség is, hogy igen csekély a szakiro-

dalom a zsidó nevelésről, az asszimilált családon belüli (zsidó) nevelésről pedig szinte egyáltalán nincs. Minden zsidó nevelés a Tórából és a Talmudból eredezteti magát – így a szerző. A legtöbb úgynevezett asszimilált családban (így Korczak családjában is) a vallás fogalma a vallásosságra, a családon belüli tradíciók fenntartására, ápolására szorított. A zsidó jog és etika fő vonalait a Tóra szabályozza, bemutatván Isten és az ember, valamint az emberek közötti kapcsolatrendszerét. Az itt felsorolt 613 parancsot 365 tiltást és 248 „cselekvésre felszólító parancsot” tartalmaz. A Talmud a zsidó hit szóbeli konkretizálását öntötte írásos formába, de ez nem előírásos, parancsszerű formában történt, hanem továbbemlékedésre, gondolkodásra, vitára szólítva fel a hívőket. Tehát itt is a tanulás áll a középpontban. (Ennek ellenére mind a Tóra, mind pedig a Talmud ismerete kötelező volt egy zsidó számára, ezért a pedagógiai program középpontjába állt.) A Tóra és a Talmud közötti különbséget talán úgy lehetne megfogalmazni, hogy míg előbbi a hit otthoni, családi környezetben való nevelését jelenti, a másik intézményesített iskolai keretek között teszi ezt. A Talmud elvárta a tanulóktól, hogy aktívan részt vegyenek az oktatásban, és differenciáltan határozta meg a tananyagot: kis lépésekben, a tanuló egyéni képességeihez és érdeklődéséhez mérten – mutatja be szemléletesen svájci kollégánk. Rosenzweig és más szakemberek szerint is a zsidóság nem leírható, mivel az első sorban a létezésben nyilvánul meg, abban a tudatban, hogy valaki zsidónak érzi és vallja magát. Korábban Kahn felidézte, hogy a zsidók legfőbb önvallomása a Tóra, amely tiltásaival és parancsolataival egyfajta egységes utat mutat. Mivel ezek hasznos útmutatást adnak az embereknek, egyfajta életvitelt kínálnak. Szemben a kereszténységgel – állítja szerzőnk – a zsidó hitben felfedezhető az egység alapgondolata: minden rész

az Egésznek, minden levezethető az Egészből, az Egészből, és igen nagy jelentősége van a gondolat szabadságának, az egyéni döntésnek (szemben a predesztinációval), hiszen a Tóra betartásával hozzájárulhat az egyén az üdvözüléshez.

A zsidó nevelés elméletéhez igen fontos adalék az emberkép ismerete – állítja Kahn. Mózes Könyvében azt olvashatjuk, hogy Isten saját képmására alkotta az embert; segíthet a világ megjavításában, szabad döntései kell hogy vezéreljék élete során, döntéseiről azonban saját maga felel. Az eddig vázoltakból levonható néhány alapvető magatartási mód a zsidó nevelésben: az emberi individuum tisztélete, a tett fontossága a Tóra parancsolatait követve, a tanulás végigkíséri egész életünket, soha nem befejezett és szabad akaratból, dialógus formában történik. Továbbá lényeges a zsidó nevelés szempontjából az a tény, hogy bármikor lehetséges a visszafordulás, a megbocsátás, azaz létezik belülről jövő megbánás (az eredendő bűn fogalmát tehát a zsidó vallás nem ismeri) s megbocsátás. Ezen két fogalom igen lényeges a korczaki pedagógia szempontjából az általa bevezetett gyerektörvényesék esetében.

Milyen volt a zsidó iskolai nevelés Lengyelországban? A középkorban a lengyelországi zsidó pedagógiát nagymértékben befolyásolták a Németországból bevándorolt tanárok, rabbik és kántorok nevelési elvei. A gyerekek ötéves koruktól jártak a tóra-talmud-iskolába. Itt először a héber betűket és szavakat, majd a bibliai verseket tanulták, tízéves kortól pedig a Misnát (az első héber írásos zsidó törvénygyűjtemény, mely kiegészítéseivel, szövegmagyarázataival együttesen alkotja a Talmudot) tanulmányozták. (A lányok nevelése azonban csak a legalapvetőbb ünnepnapok és a háztartási ismeretek megismerésére terjedt ki.) Anyagi nehézségek és megfelelően képzett szakember hiányá-

ban az „oktatás” a Tóra-interpretációkra szorítkozott, figyelmen kívül hagyva magát az alapművet, a Bibliát. Ennek ellensúlyozásaként a XVII. század végén törekedtek arra, hogy nagyobb hangsúlyt kapjon az eredeti Biblia, és a szekuláris tárgyak oktatása is. A nyílt zsidóüldözést követően – némi késéssel – értek Lengyelországba a felvilágosodás eszméi, melyeknek hatására *Max Lilienthal* a zsidó iskolákat reformálni akarta. Ez a törekvés azonban ellenállásba ütközött, így ezzel szemben a XIX. század végén kialakultak a cionista körök által támogatott „jobb” iskolák, ahol héber nyelven zajlott az oktatás. Itt is elsődleges volt az emberi méltóság respektálása, a tanulás folyamatában tanúsított aktivitás és vélemény szabadság, valamint a megbánás, visszafordulás lehetősége. Számos hasonló, a zsidó elveket hangsúlyozó, különböző nézeteket valló iskola jött létre a két világháború között. A családban a gyerekek elsősorban a zsidó életformát, szokásokat „tanulhatták”, és ezzel kapcsolatban gyakorlati „útmutatást” kaptak. Különbséget kell tennünk azonban – figyelmeztet a szerző – az ortodox, illetve a liberális családi nevelés között: míg előbbieket feltétlenül elfogadták és követték a vallási szokásokat, parancsokat, és gyerekeiktől is feltétlen engedelmességet követeltek meg, a liberális elvű családokban az adott társadalomba való beilleszkedés volt az elsődleges szempont, és a gyerekeknek meghagyták az egyéni fejlődés lehetőségét, akár a hagyományok háttérbe szorulása árán is.

Hogyan helyezkedik el *Korczak* műve és nevelésmélete ebben a tradícióban? A szerző megkísérli *Korczak* rendszerbe nem foglalt gondolatait és feljegyzéseit elméleti szempontból rendezni. Ez azért is nehéz – állítja *Kahn* –, mivel *Korczak* gyakorlati szakembernek vallotta magát, aki szkeptikus volt mindenféle merev elvvel szemben.

A gyermek iránti tisztelet. Janusz Korczak a gyerekekben egy „feltáratlan titkot” lát, „hieroglifokkal teleírt pergament, amit ki kell betűzni”. Szerinte a gyerek azáltal, hogy növekszik, fejlődik, tanul, legalább olyan nehéz feladatot lát el, mint a felnőttek. Ami megkülönbözteti őt a felnőttől, az a tapasztalat hiánya, és éppen ennek megszerzésére van szüksége. *Korczak* tiszteletet követel minden gyerek iránt és a gyereki individualitás iránt; nemcsak a kiválóságokat tartja értékesnek, hanem ugyanúgy az apró, jelentéktelennek tűnő vonásokat is. A gyerek jogokkal rendelkezik: joga van a tudásra, tanulásra, jó tanárookra, de ugyanúgy játszani, kritizálni. *Korczak* – bizonyítja a szerző – azonban került az általánosításokat az „azonos jogok, azonos köteleességek” elvvel kapcsolatban, hiszen minden gyerek más-más adottsággal, képességgel, igénnyel rendelkezik, így más bánásmódra jogosult. Számára nem léteznek abszolút igazságok, a nevelő nem irányíthatja a gyerek útját. Nem voltak illúziói, valójában ítélte meg a gyerekeket, így tisztában volt az azal a lehetőséggel is, hogy a nevelés kudarcot vallhat. Relativizálja a nevelő beavatkozási jogát: a gyerek önmagáért felel, a nevelő legfeljebb a mai napért.

A szabadság eszméje fontos szerepet játszik *Korczak*nak a gyerekek iránti tiszteletében. Mivel a zsidó hit szerint az embert nem terheli az eredendő bűn, saját maga felelős tetteiért, a Tórába foglalt törvények betartásáért. A szabadság gondolata úgy érvényesül például a Talmudban, hogy a különböző értelmezések egymás mellett, egyenrangúan sorakoznak. Nincsen általános érvényű út, mindenkinek kutatnia kell, meg kell találnia Isten felé vezető útját. *Korczak* tehát felruhazza a gyerekeket azzal a joggal, hogy saját egyéniségüknek megfelelően fejlődjenek, befolyásolás nélkül. (Itt hangsúlyoznunk kell, hogy az ortodox körökben a gyerek ilyen mértékű szabadságát nem ismerték el.)

A *jelen fontossága*. Korczak a gyerekek jogait a „Magna Charta Libertatis”-ban fogalmazta meg. Eszerint:

- a gyerekeknek joga van a halálra,
- joga van a mai napra,
- joga van olyanok lenni, amilyen.

Korczak magyarázatot fűz a meglepő megfogalmazáshoz: még veszély esetén is engedni kell a gyerekek kibontakozni, tapasztalatot szerezni; nem szabad a gyereket „túlféltetni”, mivel ez ugyanolyan káros lehet, mint az elhanyagolás. Azonban a veszélyesség határát a nevelőnek kell felmérnie, s szükség esetén tiltásokat kell beiktatni.

Második elve attól óv, hogy a jövőre való felkészítés miatt elfelejtjük, hogy a gyerek a jelenben él. Hagyjuk, hogy élvezze a jelent, hiszen a jövő előttünk is bizonytalan. (Ebben a kérdésben eltér a hagyományos zsidó nevelési elvtől.)

A *tettek jelentősége*. További hasonlóság a zsidó hittel, hogy az elmélettel szemben a gyakorlatot, a tettet helyezi előtérbe, hiszen a „tudomány az embert szolgálja”. Korczak munkássága is az elmélet és gyakorlat dialektikus egységét alkotta, írja több szakember, ráadásul saját élete a legjobb példa arra, hogy valóban a gyakorlatot helyezte előtérbe, hiszen valóban a végsőkig a gyerekekkel maradt. De talán éppen életének ezt a momentumát értelmezték nagyon gyakran félre – véli G. Kahn –, idealizálták, és életét mint mártírtét vizsgálták. Csak az utóbbi években sikerült valóságosabb képet kialakítani Korczakról – foglalt állást a szerző e nehéz kérdésben –, ami nem jelenti azt, hogy tettet lelkicsinylenék. (Talán a magyar olvasó is jóformán csak a mártíriumáról, a gyerekekkel vállalt légersorsról ismeri az Öreg Doktor példáját, ha egyáltalán a szűkmarkú hazai szakirodalomból ismeri. Jellemző tény, hogy a hetvenes évek Pedagógiai lexikonja is elhallgatta.) De térjünk vissza az ismeretettől könyvre. Kahn leírja, hogy Kor-

czak kialakított egy, specifikusan az árvaház életére vonatkozó törvénykönyvet, de bizonyítja, hogy ennek tartalma és mondanivalója is a zsidó eszmevilágra vezethető vissza. Már szólunk arról, hogy melyek a Tórában megfogalmazott parancsok funkciói a zsidóság számára: céljuk az, hogy az emberi élet megnemeseítésében segítséget nyújtsanak. A jóra való törekvés az egyénekből indul ki, és nem holnap, hanem már ma, s ez meg egyezik Korczak gondolatmenetével.

Lehetséges a visszafordulás. Korczak nevelési elvei szerint a tapasztalatszerzés során természetesen előfordulhat, hogy a gyerek téved. Lényeges, hogy ezeket a tévedéseket akként ismerje el, tudja azt, hogy megbánhat tanúsíthat, visszafordulhat. Ennek intézményesítésére hozta létre Korczak az árvaházbari az úgynevezett törvényszéket. „Engedd a gyereket tévedni, hiszen csak a hibákból tanulhat a jövőre nézve.” A törvényszék hetente háromszor ülésezett, feladata abból állt, hogy minden olyan esetet megtárgyaljon, amikor gyereket vagy nevelőt bármely fél részéről sérelem ért. Itt is felfedezhető az egyenlőség, a demokrácia elve. 99 paragrafus szól a megbocsátás mellett, és mindössze tíz büntetőjellelű törvény szerepel (ezek mindegyike pedagógiai célzatú). Korczak feljegyzései is azt bizonyítják, hogy elsődleges célja mindig a megbocsátás, a *gyerek megértése*: „a törvényszék az egyenjogúság és védelem, a megértés és megbocsátás helyszíne, valamint felszólítás az önmegvalósításra és önfegyelemre”. Mindennek vannak gyökerei a zsidó hagyományban: Isten színe előtt a zsidó ember önmagáért felel, a vétket kizárólag személyes megbánással kompenzálhatja.

Írásbeliség, tanulás, tudás. A zsidóság számára a tanulás központi szerepet játszik életükben: soha nem ér véget, és nem merül ki a tananyag ismeretében – írja a szerző. A Talmudban egymás mögé sorakoztatott tórama-

gyarazatok továbbgondolkodásra készítetnek, hiszen nem nyújtanak kész sémákat. Igen lényeges az írásbeliség a zsidók életében, elsősorban olyan kérdések esetében, amelyek nincsenek rögzítve a Talmudban. Ezen magyarázatok gyűjteménye volt az úgynevezett „responsa-irodalom”.

Korczak árvaházának a törvényszék mellett a leírt szó jelentősége volt a másik jellegzetessége. A közleményekkel telítődött falitábla, a törvényszéki hírek, a postaláda, a gyerekek és nevelők naplói mind lényeges pedagógiai eszközként szolgáltak az árvaházi életben.¹ Mindegyiknek megvan a maga kidolgozott szervezeti és pedagógiai funkciója, hiszen mindegyik gyereket gondolkodásra készíteti, ami igen fontos eleme a zsidó eszmevilágnak. Míg azonban az írásbeliség a zsidó hit szerint a parancsolatokon keresztül az Istenhez vezető utat mutatja meg, addig *Korczak* hitvallása alapján: „Lehet, hogy Istenhez vezet el Benneteket ez az út, de az is lehet, hogy hazaszeretetet vagy ember-szeretetet nyújt.” *Korczak* számára tehát lényegesebb a tanulás és cselekvés folyamata, mint maga a tudás.

Vallásosság. A vallásosság igen tág és komplex fogalom *Korczak* életében: jelenti az Istenhez vezető út keresését, a hit kérdését és a vallásos nevelés mibenlétét is. Gyakran vívódik *Korczak* a hit kérdéseivel kapcsolatban; ezt bizonyítja – többek között – édesanyja halála után írt versciklusa is. *Korczak* vallásosságát vizsgálva a kutatók egyetértettek abban, hogy nem előírt, hivatalos, intézményesített egyházi keretek között gondolkodott. (Bár több szakember említi keresztényi hitét, ezt eddig nem sikerült igazán

alátámasztani.) Összefoglalásképpen elmondhatjuk *Gerard Kahn*nal egyetértve, hogy *Korczak* zsidó hitvallása nem a hagyományos értelemben és módon nyilvánult meg. Hite mélyebben gyökerezik: a „Világ” léte nem véletlen műve, Istent állandóan keresni, kutatni kell. *Korczak* – *Kahn* szerint – nem a parancsolatok végrehajtásában látja a hit lényegét, hanem abban, hogy a feletünk álló erők felé vezető utat megtaláljuk. Az árvaházban végzett vallási szokások, szertartások is ebben a szellemben zajlottak. *Korczak* gyermekori neveltetése okán a zsidó vallási formák éppúgy legitimek voltak, mint a keresztény vagy más hitbeli eszmevilág. Egyértelműen zsidó vonás – véli szerzőnk – azonban az, ahogyan egész élete során keresi az Istennel való dialógust, a hozzá vezető utat.

Végezetül: *Korczak* kapcsolódása a zsidó világgal nemcsak életútjában, hanem pedagógiai gondolatvilágában és cselekvéseiben is megtalálható. A gyerekek iránti tisztelet visszavezethető bizonyos zsidó gyökerekre, azonban *Korczak* ebben a kérdésben még radikálisabb: míg a zsidó hit szerint a gyerek tanulásra, „okításra” szorul, addig ő a gyereket nagyfokú önállósággal és döntési szabadsággal ruhazza fel, akkor is, ha ez esetleg elvezet a tradícióktól. További párhuzam a zsidó hitvallással – mint láttuk – a jelen felértékelése, azzal a kitételrel, hogy a korczaki pedagógia számára a gyermeki jelen döntő fontosságú. Ezzel összefüggésben áll a tett fontossága, hiszen ha előtérbe helyezük a jelent a jövővel szemben, nagy jelentőséget kap a cselekvés, és ehhez kapcsolódik a visszafordulás, a megbánás lehetősége is. Így közelíti meg *Kor-*

¹ Mindezekről a magyar olvasó a mindmáig egyedüli magyarul hozzáférhető elméleti *Korczak*-opuszban, a *Hogyan szeressük a gyermeket?*-ben tájékozódhat. (Ezt 1984-ben adta ki a Tankönyvkiadó, egy részletét pedig kísérő tanulmányokkal az Iskolapolgár Alapítvány *Az alkotmányos pedagógus: Janusz Korczak* címmel. Utóbbi a közeljövőben adja közre A gyermek joga a tiszteletrre című *Korczak*-esszét. A kiadásban közreműködött a Magyar Pedagógiai Társaság kebelében működő magyar Janusz Korczak Munkabizottság, mely nemzetközi kapcsolatairól réven tájékozik a legújabb *Korczak*-kutatókról.

csak a tanulás tartalmi kérdéseit, nagyobb jelentőséget tulajdonít a megértés és a gondolkodás, elmélyülés dimenziójának. Célja nem a tudás elsajátíttatása, hanem a „kutatás”, a kérdésfeltevés megismertetése – foglalja össze *G. Kahn*.

Mint ahogy semmiképpen sem volt *Kahn* célja „rábizonyítani” *Korczakra* a zsidó eszmevilág kizárólagos meglétét, és semmilyen mértékben nem akarta kicsinyíteni érdemeit. Munkájával leginkább azt szerette volna bemutatni, milyen háttérből kell értelmezni a korczi pedagógiát.

Ha a zsidóság a tradíciók követését és továbbadását jelenti, akkor *Korczák* nem nevezhető zsidónak. Hite másfajta alapokra épül: az Istenhez fűződő közvetlen kapcsolat, a gyermek iránt tanúsított tisztelet, a jelen és a tett jelentősége, a megbánás lehetősége, a tanulás, szabadság és gondolkodás fontossága és végül az írásbeliség bővölete – mindezek a zsidó hitvilág és gondolkodásmód irán-

ti affinitást jelzik. Itt fedezhető fel – hangzik a kutató értékelése –, hogy *Korczák* felvilágosult zsidó családból származott, és hogy ezeket a hagyományokat tovább ápolta.

Végül maga a szerző jegyzi meg, hogy sok témát csak érinteni tudott. Például külön munkát érdemelne a zsidó nevelés rendszerezett feldolgozása a felvilágosodás után. Vagy *Korczák* emberképe, emberszéménye, illetve *Korczák* kapcsolódása a keresztény nevelés-elmélettel és a lyngyel kultúra hatása pedagógiájára.

A magyar olvasónak a könyv bepilantást nyújt egy méltatlanul alig ismert mintaadó jeles pedagógus „eredettörténetébe”, ugyanakkor általánosabb tanulságokkal is szolgál: megismertet a zsidó nevelés tradícióival, s elgondolkodtat – *Gerard Kahn* ezt kifejezetten ajánlja – a liberális, progresszív pedagógia (legalábbis egyik) forrásvidékén.

Gerard Kahn: Janusz Korczak und die jüdische Erziehung. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1995. 156 o.

Grossmann Erika

A Kinckerbocker-banda

Évek óta egyre nagyobb problémát jelent az oktatásban, hogy a gyerekek nem szeretnek, sok esetben nem is tudnak olvasni. Ennek a jelenségnek a gyökerei igen szerteágazóak. Az okok nem elsősorban a hazai olvasás-oktatásban keresendők, hiszen a nemzetközi publikációkat tanulmányozva egyértelművé válik, hogy világjelenséggel van dolgunk. Sokkal inkább a felgyorsult információáramlással és az elektromos médiák térnyerésével magyarázható, hogy a gyerekek egyre inkább elfordulnak a könyvektől.

A feladat jelen helyzetben az, hogy ezt a tendenciát lassítsuk, jó esetben megfordítsuk. A hogyanra keresték, és valószínűleg meg is találták a választ az osztrák pedagógusok. Kiindulási alap az, hogy a gyerekeket nem lehet eltiltani a televíziótól. Ez gyakorlatilag kivitelezhetetlen. Be kell látnunk, hogy korunk első számú médiumai, már ami a nagy tömeget illeti, feltétlenül a televízió és a videofilmek. Ez így van, és valószínűleg még hosszú ideig így is fog maradni. Ha azt szeretnénk, hogy a gyerekek visszatérjenek a könyvekhez, az első lépés, olyan irodalmat adni

a kezükbe, ami felveszi a versenyt a videofilmekkel. Ha ezeken a regényeken keresztül elsajátították az olvasás technikáját, megszokják, esetleg megszeretik az írott történetet, nagy lépéssel kerülnek közelebb az úgynevezett „klasszikus irodalomhoz”.

A kérdés csupán az, hogy milyen is legyen ez a könyv. Az ötéves gyerek a televízió és a videón keresztül olyan élményanyaghoz fér hozzá, amely egyáltalán nem az ő korosztályának szól, számára nehezen feldolgozható, de ugyanakkor izgalmas és lebilincselő. Ugyanez a gyerek egy évvel később az iskolába kerülve olyan olvasmányokat kap a kezébe, amelyek izgalomban, fordulatokban nem összemérhetők az ő eddigi élményeivel. Ebben a pillanatban az olvasás, mint szórakozás, illetve szabadidős elfoglaltság elveszti jelentőségét, marad a „kötelező” szó, ami – mint tudjuk – nem csak a gyermekekből vált ki ellenérzést. Olyan könyvek kellene tehát, amelyek dramaturgiája, felépítése olyan, hogy lehetőség szerint az első oldaltól kezdve lekösse a fiatal olvasót. A történet szerkezete vigye a gyereket újabb és újabb kalandok felé, minél kisebb esélyt adva annak, hogy letezi a könyvet és esetleg nem veszi fel újra. Az eredeti elképzelésből kiindulva, mindezt úgy kell megvalósítani, hogy a gyerek valóban egy regényt, egy igazi könyvet, ne pedig egy interaktív rejtvény-rejtélygyűjteményt kapjon a kezébe. (Ez utóbbi erényei elvitathatatlanok, de jelent esetben ez a megoldás nem felel meg a célnak.)

Többszöri próbálkozás után öt év tapasztalatainak tükrében az osztrák gyakorló és elméleti pedagógusok kijelenthetik, hogy találtak egyféle megoldást.

A 32 esztendőes *Thomas Brezina*, az ORF (Osztrák Televízió) népszerű ifjúsági műsorvezetője, az elmúlt öt év során vált Európa talán legáikeresebb, de mindenképpen legtermékenyebb ifjúsági szerzőjévé. Hat sorozat keretében 150

könyvet írt az utóbbi években. Minden sorozat egy bizonyos korosztályhoz szól, és maradéktalanul eleget tesz azoknak a követelményeknek, amelyeket a cikk elején ismertettünk. „Brezina könyvei rendkívül jelentősen fejlesztik az olvasási készséget és az irodalomhoz való kötődést” nyilatkozta *Dr. Andreas Bode*, a müncheni Nemzetközi Ifjúsági Könyvtár igazgatója.

Bár a megítélés természetesen nem egységés, nem is lehet az, a számok azonban magukért beszélnek. Az időközben 13 nyelvre lefordított könyvek közül világszerte több mint 14 millió példány kelt el. Magyarul eddig még csak a „Knickerbocker-banda” sorozat első három kötete jelent meg. Ezek könyvek a 8-14 éves korosztálynak szólnak, és tökéletesen megfelelnek a fent vázolt elvárásoknak. A sorozat eddig megjelent 37 kötete csupán Ausztriában közel kétmillió példányban kelt el. Ez az adat egyértelműen igazolja, hogy ezeket a könyveket nem csak azok a gyerekek forgatják, akik amúgy is szeretnek olvasni. A sorozat a Nintendon, videón nevelkedett generációt is képes lekötöni, és ezzel teljesíti hivatását. „A gyermek kreativitását veszi célba... Összességében hosszú időre kiváló elfoglaltságot jelent. A szöveg személyes hangvétele miatt a fiatal olvasók úgy érzik, hogy megértik és komolyan veszik őket.” véleményezte a sorozatot a Bajorországi Ifjúsági Irodalmi Bizottság.

A Knickerbocker-banda, két lány, Poppi és Lilo, valamint két fiú, Axel és Dominik. A négy barát különlegesenbenél különlegesebb kalandok sorát éli meg. Bejárják a világot, és közben izgalmas „bűnügyeket” oldanak meg. Természetesen erőszakról szó sincs, csupán izgalomról. Az egyes történetek nem épülnek egymásra. Minden kötet más helyszínen játszódik. A szerző a négy gyereket kísérve mutatja be az adott ország vagy régió nevezetességeit, történelmét, mindezt úgy beleszöve a cselek-

ménybe, hogy az olvasó játszva tanul, ismerkedik meg az adott hely jellegzetességeivel. A magyar kiadással kapcsolatban a szülőktől érkező pozitív, néha már-már lelkes visszajelzéseken kívül a szakma is honorálni látszik a kiadó igyekezetét. A könyvsorozat „...elősegíti annak a motivációnak a kialakulását, amelyen keresztül a gyerek megszereti a könyveket, megszereti az olvasást. ...történetei közel állnak az adott korosztály érdeklődési köréhez. Stílusuk gördülékeny, lebilincselő.” - írja *Dr. Salné Lengyel Mária*, az Országos Közokta-

tási Intézet tudományos munkatársa. A kiadó pártfogóra talált a „2 zsiráf” diáklapban is, ahol az első kötet megjelenése óta saját rovattal rendelkeznek. Az ifjúsági folyóiratban azóta rendszeresen jelennek meg regényrészletek.

Mint a kiadótól megtudtuk, a könyvesbolti forgalmazás mellett, a regionális pedagógiai intézetek bevonásával kedvezményes értékesítési akciót terveznek iskolák részére. Reméljük, így a pedagógusok mielőbb, minél szélesebb körben begyűjthetik saját személyes tapasztalataikat is.

Amennyiben bármilyen további információra lenne szükségük a könyvsorozattal kapcsolatban – új kötetek, kedvezményes értékesítési lehetőség iskolák számára stb. – szívesen állunk rendelkezésükre. Keller és Mayer Bt. 1112 Bp. Törösvár u. 38. Tel.: (20) 425695

(x)



Contents

Education Content and School – Discussion about the Conceptions of the Science and the School on Education Content (Page 3)

Andrea Kárpáti: Project-Systematic Exam in the Visual Education (Page 18)

Pál Rókusfalvy: Towards Orderliness (Page 29)

Horizon

Tibor Fedor: The Ecclesiastical Estate Settlement and the Hungarian School-System (Page 40)

From our Past

Tibor Nagy Péter: Outline on the History of the Ecclesiastical and the State Educational Policy between the Two World Wars (Page 50)

World Review

György Szondy: Experiences of a Guest Teacher on the England Schools (Page 57)

Anna Zsigmond: Dilemmas of the Élite Training and the Mass- Education in the United States (Page 68)

The Democratic Culture: Challenge Opposite the School (Compiled and translated by *Mrs László Majzik*) (Page 76)

Studio

Ferenc Ilsvai: Methods for Teaching an Imagined New Subject: Interior Decoration (Page 90)

Critics-Observer

Janus Korczak and the Jewish Education (*Erika Grossmann*) (Page 102)

Inhalt

Bildung und Schule – Diskussion von den Vorstellungen der Wissenschaft und Schule über die Bildungskonzeption (S. 3.)

Andrea Kárpáti: Projektorientierte Prüfung in der visualen Erziehung (S. 18.)

Pál Rókusfalvy: In der Richtung auf eine Ordnung zu (S. 29.)

Blickfeld

Tibor Fedor: Die Regelung der Kirchenimmobiliargüter und das ungarische Schulsystem (S. 40.)

Aus Unserer Vergangenheit

Péter Tibor Nagy: Abriss der Geschichte der kirchlichen und staatlichen Schulpolitik zwischen den beiden Weltkriegen (S. 50.)

Weltspiegel

Die demokratische Kultur: eine Herausforderung der Schule gegenüber (verfasst und übersetzt von *Frau László Majzik*) (S. 57.)

Anna Zsigmond: Dilemmas der Elitenbildung und des Massenunterrichts in den Vereinigten Staaten von Amerika (S. 68.)

György Szondi: Erfahrungen eines Gastprofessors über englische Schulen (S. 76.)

Werkstatt

Ferenc Ilosvai: Methoden zum Unterricht eines geplanten neuen Lehrgegenstandes: der Wohnkultur (S. 90.)

Kritik-Beobachter

Janus Korczak und die jüdische Erziehung (*Erika Grossmann*) (S. 102.)

Pályázati felhívás

Magyarország ezeregyszáz éves fennállása és a magyar szabaddalmi jogrend századik évfordulója alkalmából 1996 március 20-tól Budapesten megrendezzük a GENIUS '96 - Találmányok és Újdonságok Nemzetközi Kiállítása és Vására rendezvénysorozatát

A Magyar Feltalálók Egyesülete a GENIUS '96 rendezvényekhez kapcsolódóan pályázatot hirdet

„A XXI. század találmányai - A világ a következő évszázadban”

című nemzetközi kiállításon való részvételle.

A pályázat lehetőséget kínál a világ ifjúsága számára, hogy bemutassa, milyennek képzelet el a jövő század technikáját, tudományát, művészetét. Egyben alkalmas ad a fiatalok alkotóerejének meggyilvánulására

A pályázaton részt vehet a világ bármely országában élő, 6 és 19 év közötti fiatal, szakképzettségre és végzettségre való tekintet nélkül, a következő versenyzői korcsoportokba sorolva: I. korcsoport: 6-10 évesek, II. korcsoport: 11-14 évesek, III. korcsoport: 15-19 évesek

Az elkészítendő pályamű a világ bármely jelenségére vonatkozhat, és konkrét formát ölthet valamilyen fantáziaképpben, tárgyban, konkrét megoldásban, így például találmányban, matematikai, fizikai, kémiai, biológiai elgondolásban, számítógépprogramban vagy művészeti alkotásban.

A pályázó elképzelése bemutatásához bármilyen megjelenítési formát felhasználhat, például modellt, makettet, rajzot, vidéo-, hanganyagot, leírást, számítógépes programot, kiplasztikát, fa-, fém-, textilmunkákat stb.

A pályázatnak tartalmaznia kell.

a pályázó adatait: nevét, lakcímét (irányítószám, ország, város, utca, házszám), születésének dátumát. Ha tanuló: iskolája címét, pedagógusa nevét;

a pályaművet: a pályázat tárgyát képező rajzot, képet, modellt stb., a pályázat tárgyának max. 2 gépelt oldalon történő ismertetését.

A pályázatokat „A XXI. század találmányai - A világ a következő évszázadban” jelíggel az alábbi címre kérjük beküldeni.

Genius Iroda 1146 Budapest, Olof Palme sétány 3.

Beküldési határidő: 1996. március 1.

A Kiállítás Bíráló Bizottsága a Magyar Genius Társaság tagjaiból áll, elnöke Szántay Csaba akadémikus. A Bíráló Bizottság 1996 április 1-jén eredményt hirdet.

Minden pályázó részvétele elismeréséül oklevelet kap, nevét és pályamunkája címét megőrökítjük a „GENIUS '96 Arany Könyv” című kiadványban.

A Bíráló Bizottság által kiválasztott pályaművek bemutatásra kerülnek a GENIUS '96 rendezvénysorozat részét képező „A XXI. század találmányai - A világ a következő évszázadban” című nemzetközi ifjúsági kiállításon (Budapest, Városliget, Kozlekedési Múzeum, 1996. május 1.-október 30.)

A meghirdető a pályázati anyagra a kiállítás bezárása után is igényt tart.

További információk kérhetők a GENIUS IRODÁTÓL, H-1146 Budapest, Olof Palme sétány 3., Tel.: (36-1) 343-8444, Fax: (36-1) 343-2044

Kérjük a Pedagógusokat, hogy felhívásunkat tegyék közzé, s hassanak oda, hogy tanítványaik minél többen vegyenek részt a pályázaton.