

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

**Fordulóponton a magyar közoktatás?
Konferencia Lillafüreden**

**A közoktatás megújulásának
esélyei és ellentmondásai**

Hiány és pazarlás a magyar közoktatásban

Iskolaszervezet – településszerkezet

**Ezerkilencszázkilencvenhat
Január**

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ÉS AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA

Angelusz Erzsébet

Bállér Endre

egyetemi tanár (BKE, Budapest)

Báthory Zoltán

helyettes államtitkár (Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest)

Csorba F. László

tanár (József Attila Gimnázium, Budapest)

Halász Gábor

igazgató (OKI, Kutatási Központ, Budapest)

Liskó Ilona

tudományos tanácsadó (Oktatáskutató Intézet, Budapest)

Mezei Gyula

egyetemi docens (BME Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest)

Mihály Ottó

főigazgató (OKI, Budapest)

Nagy József

egyetemi tanár (JATE, Szeged)

Timár János

egyetemi tanár (BKE, Emberi Erőforrások Tanszék, Budapest)

Trencsényi László

tudományos tanácsadó (OKI, Iskolafejlesztési Központ, Budapest)

Varga Júlia

tudományos munkatárs (BKE, Emberi Erőforrások Tanszék, Budapest)

Lapunk a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával készül. Számunkat a takácsi kisiskola növendékeinek rajzai díszítik.

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

Szerkesztőbizottság: 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 Közoktatási Intézet — *Felelős kiadó:* Mihály Ottó főigazgató

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető a szerkesztőségben, a hírlapkézbesítőknél 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 ANTEUS Kft. nyomdájában készült. Felelős vezető: Juhász László. Terjedelem: 7 (A/5 iv). Tászkaszám: 96.001

4000 Ft.

4-5000 Ft.

FAX

Penelope

312

80

88

3214039

321403φ

NEdit.

Tartalomjegyzék

XLVI. évfolyam
1996/1

- 3 *Báthory Zoltán*: A közoktatás megújulásának esélyei és ellentmondásai
- 9 *Nagy József*: ...És a nevelés tartalmával mi legyen?
- 20 *Ballér Endre*: A központi és a helyi tartalmi szabályozás lényege, összefüggése
- 27 *Varga Júlia*: A központosított iskolától a helyi társadalom iskoláig
- 33 *Timár János*: Hiány és pazarlás a magyar közoktatásban – Az erőforrások hatékonyabb felhasználásáról
- 41 *Mezei Gyula*: Szakfelügyelet – szaktanácsadás
- 48 *Mihály Ottó*: A pedagógusképzés és -továbbképzés ellentmondásai, megújulási igénye
- 54 *Liskó Ilona*: Iskolaszervezet – településszerkezet
- 65 *Halász Gábor*: A középiskolai oktatás kiterjesztése: elitoktatás – tömegoktatás – lemorzsolódás
- 76 Fordulóponton a közoktatás? – Pódiumvita
- *
- 90 Angelusz Erzsébetre emlékezünk

Műveltségkép és iskola

- 95 *Csorba F. László*: A műveltség egysége: ábránd vagy szikla?

Kritika-Figyelő

- 108 Mi újság a művészetpedagógiában? (*Trencsényi László*)

A magyar közoktatás régóta vár arra a fordulatra, amelynek eredményeként végre minden szempontból jobb feltételek közé kerülhet gyermek, tanár, iskola, amelyek eredményeként megszűnhet az oktatás költségvetési alkukra épülő, maradványelvű finanszírozása, s amelyek eredményeként javulás következhet be az oktatás minőségében, hatékonyságában.

Miközben várjuk ennek a fordulatnak a bekövetkeztét, az oktatásügy, a pedagógia világában immár több mint egy évtizede intenzív változások zajlanak. A központilag kötelezően előírt nevelési eszmény felszámolásával, az iskola és a pedagógus értékválasztási szabadságának deklarálásával valósággá vált a nevelés pluralizmusa. Alternatív pedagógiák egész sora honosodott meg, s ehhez kapcsolódva tantervek, programok, tankönyvek és taneszközök soha nem látott gazdagsága jelent meg az oktatás piacán. Az alternatívitás az iskolakínálatban is érzékelhetővé vált: alapítványi, egyházi és magániskolák egész sora működik, színesítve az iskolák közötti választási lehetőséget. S ami ennél is lényegesebb: évek óta tart a tradicionális homogén iskolaszervezet átalakulása, a középiskolák „lefelé”, az általános iskolák „felfelé” terjeszkedése. Kialakulóban van a tartalmi szabályozás új – a jelzett változásokkal összhangban álló – rendszere. Elkészült a Nemzeti alaptanterv, évek óta folyik az alapterületvizsga és a kétszintű érettségi kimunkálása.

E jelentős modernizációs folyamatok ellenére a magyar oktatásügyben az átúttó erejű változás, az igazi fordulat, az oktatás minőségi fejlődésének megindulása azonban még mindig várat magára.

A fordulat késlekedésének alapvető okát szinte mindenki az oktatási ráfordítások alacsony szintjében, az anyagi eszközök hiányában látja. A helyzet megoldási lehetőségeit illetően azonban jelentősen megoszlanak a vélemények. Vannak, akik azt állítják: mindaddig nem jöhet létre fordulat, amíg a gazdaság helyzete nem teszi lehetővé a jelenleginél nagyságrendekkel nagyobb összegű oktatási ráfordítások biztosítását. Ezzel szemben mások azt állítják, hogy a fordulattal, a minőségi fejlesztés megindításával nem lehet megvárni a gazdasági-költségvetési feltételek javulását, hanem a meglévő források racionálisabb felhasználásával most kell megkezdeni a minőségi fejlesztés szükséges feltételeinek megteremtését.

Várni a fordulatra vagy racionalizálással katalizálni a fordulatot? 1995-96 fordulóján ez az oktatáspolitikai legfontosabb kérdése. A kérdés nem is igazán lenne kérdés, ha a racionalizálás nem járna iskolabezárással, feleslegessé váló pedagógusokkal, sztrájkokkal, demonstrációkkal, az iskola működéséhez szükséges nyugalom, stabilitás veszélyeztetésével.

Nem csekély az oktatáspolitikai előtt álló feladat, meg kell ugyanis találnia azokat az ésszerűsítő megoldásokat, amelyekkel források szabadíthatók fel a minőségi fejlesztés számára, de amelyek a lehető legkisebb mértékben zavarják meg az iskola világát.

Ennek a kényes egyensúlynak a kereséséhez kíván hozzájárulni januári számunk, amely az elmúlt év végén „Fordulóponton a magyar közoktatás?” címmel Lillafüreden megtartott konferencia előadásait és pódiumvitáinak anyagát adja közre.

Báthory Zoltán

A közoktatás megújulásának esélyei és ellentmondásai

A társadalmi igények és a szakmai lehetőségek szempontjából valóban fordulóponthoz érkezett a magyar közoktatás, de politikai támogatottság híján a fordulat mégsem fog bekövetkezni a közeljövőben, hacsak a politikai erők idejében fel nem ismerik, hogy mindannyiunk közös érdeke a konszenzus, a modernizációs program politikai támogatása.

A harmadik lillafüredi pedagógiai konferencia rendezői „Fordulóponton a magyar közoktatás?” címet adták a rendezvénynek. Jobban szeretném, ha a cím után pont és nem kérdőjel lenne, ha tényszerű kijelentés lehetne. A kérdőjel azonban jól fejezi ki a jelenlegi helyzetet, nevezetesen azt, hogy a mostani sanyarú viszonyok között – amikor meglehetősen sok sebből vérzik a közoktatás s az egész magyar kultúra – beszélhetünk-e egyáltalán fordulópontról. Hogy mindezek ellenére – úgy vélem –, nem illúzió fordulópontról beszélni, azt szeretném kifejezni a következőkben.

Tartalmi szabályozás

Talán jól tükrözi a valóságban lejátszódó folyamatokat s egyben az oktatáspolitikai szándékokat az a metafora, mely szerint a közoktatás egy híd, amelyet *négy pillér* tart fenn. Ez a négy pillér a tartalmi szabályozás négy eleme: az *óvodai nevelés országos irányelvei*, a *Nemzeti alaptanterv*, az *alapműveltségi vizsga* és az *érettségi vizsga*. Ezt a metaforát azért választottam, mert érzékletesen fejezi ki azt, hogy az állami oktatáspolitikának nem feladata a közoktatás minden részletének *aprólékos* előírása, megszervezése, hanem sokkal inkább az a feladata, hogy bizonyos tartóelemeket, tartó struktúrákat dolgozzon ki. A metafora azt is kifejezi, hogy a közoktatás állapotáért a felelősség mindig megosztott az állam, az iskolafenntartók, azon belül zömmel az iskolafenntartó önkormányzatok, az iskolaigazgatók és a neveléstudományok között.

Hogyan áll ma a közoktatás tartalmi szabályozásának négy tartópillére?

Az *Óvodai Nevelés Országos Irányelvei* elkészültek és rövidesen államigazgatási egyeztetésre kerülnek, ezt követően az alaptantervhez hasonlóan a kormány – remélhetőleg rövid időn belül – ki is adja ezt a dokumentumot.

Tanulságos, érdekes az irányelvek története. Első változatként olyan szakanyag készült, amely a kisgyermeknek mint individuumnak a fejlődését állította a középpontba, s e köré próbálta szervezni az óvodai nevelés egész rendszerét. Ezt a koncepciót elég sok kritika érte. Ezért készült egy második változat, amely azokat a közösségeket írta le, amelyek hatásrendszerében, értékrendszerében folyik az óvodai nevelés. 1994 őszén a két eltérő koncepciót kidolgozó bizottságot olyan együttműködésre kértük, amelynek keretében lehetőség van a két alapvető szempont egyesítésére. Olyan program kidolgozására akartuk a két munkacsoportot ösztönözni, amelyben együttesen érvényesülnek az individuálszociológiai és a csoportlélektani szempontok. A két szemlélet egyesítésének eredményeként egy rendkívül magas színvonalú, humanisztikus óvodai nevelési irányelv jött létre.

A Nemzeti alaptanterv nem volt ilyen „könnyű” eset. Hatévi szakmai vita és politikai kötélfűzés után elkészült az a változat, amelyet a közelmúltban a kormány közzétett. A dokumentum jól tükrözi azt az alapvető megközelítést, amelyet a közoktatás-politika egészében szeretnénk megvalósítani, azaz az állami, a fenntartói és a működtetési felelősség elkülönülését. A NAT valójában központi tanterv, amely azonban működőképessé csak azáltal válik, ha helyileg alkalmazzák.

A sokszor kimerítő viták – úgy tűnik – jót tettek a NAT-nak. Szerkezete, funkciói életképebbnek tűnnek, mint bármelyik korábbi változaté. Érdekes végiggondolni, végigkövetni azt a folyamatot, amelynek során a viták NAT-jából a törvények NAT-ja lett. Számomra a törvények NAT-ja nem értékesebb, mint a viták NAT-ja, de úgy tapasztalom, hogy a pedagógiai közéletben a törvények NAT-ját mintha többen fogadnák el, mint a viták NAT-ját. Nem vizsgálom, hogy ez minnek a következménye, emberi gyengeség vagy a törvények erejének következménye-e. Akárhogy is van, a NAT a tartalmi szabályozás és a modernizáció egyik legális eszköze, amellyel kapcsolatban a fő feladat most már a megvalósítás.

Az elkövetkező három év a tanulás időszaka lesz: meg kell tanulnunk a NAT szellemét lefordítani a programok nyelvére, meg kell tanulnunk a NAT követelményeiből alpműveltségi vizsgakövetelményeket létrehozni, és legfőképpen meg kell tanulnunk a NAT alapján helyi programokat és tanterveket készíteni. Joggal várja mindenki, hogy ehhez megfelelő támogatórendszer álljon rendelkezésre. Ezért a megszüntetett tankerületi oktatási központok anyagi eszközeire építve szeretnénk megerősíteni a megyei pedagógiai intézeteket, valamint a központi fejlesztő és kutató intézeteket. A megyei pedagógiai intézeteknek és az Országos Közoktatási Intézetnek olyan iskola- és pedagógusbarát rendszert ajánlatos kialakítaniuk, amely lehetővé teszi azt a fajta tanulást, kommunikációt, amely szükséges ahhoz, hogy a törvények NAT-ja beépüljön a mindennapi iskolai gyakorlatba. Szeretnénk tartós szövetséget kötni a tankönyvkiadókkal, a taneszközgyártókkal, a pedagógusképző intézményekkel is annak érdekében, hogy megteremtődjön a NAT működésének feltételrendszere.

A NAT a tartalmi szabályozás bemeneti oldalának rendezése, három év múlva állapítható majd meg, hogy ez illúzió volt-e, vagy az elképzeléseink valósággá váltak. Addig azonban ki kell dolgozni a másik két cölöpöt, a kimeneti oldalt: a 16 éves kortól lehetővé alpműveltségi vizsgát és az érettségi vizsgát.

Az alpműveltségi vizsga koncepciója Nagy József professzor irányításával a szégedi Alpműveltségi Vizsgaközpontban készül és hamarosan kiadhatóvá válik. A NAT-ot kidolgozó héttagú bizottság mintájára az alpműveltségi vizsga ügyeinek gondozására létrehozunk egy kilenc tagú bizottságot. Már megjelent az érettségi vizsga koncepciója, elindult az erről szóló viták sorozata, terveink szerint 1996 januárjában lezárható ez a vita, és tanulságai alapján márciusra véglegesíthető a koncepció. Ezt követően elkezdődhet az érettségi vizsgatárgyak kétszintű követelményeinek kidolgozása. A két vizsga, azon túl, hogy a tanulók és az iskolák részére visszajelzést ad a tanulás, illetve a tanítás hatékonyságáról, feltehetően a rendszerszintű értékelésnek is hatékony eszközzé válhat. Egy ilyen eszköz birtokában végre lehetőségünk nyílik arra, hogy érvényes és megbízható választ adjunk azokra az újra és újra jelentkező kérdésekre, hogy vajon hatékony-e a magyar közoktatás, hol vannak eredmények, hol vannak hibák.

A középiskola expanziója

A közoktatás ambiciózus terve a középiskolák kapuinak szélesre tárása. A magyar népoktatás rendszere, *Eötvös József* törvényeinek eredményeként, a fejlett világgal egy időben alakult ki. A középiskolai oktatás expanziója esetében már fáziskészen vagyunk. A fejlett európai országokban a középiskolai expanzió a 60-as 70-es években zajlott le, nálunk akkor csak elvetélt kísérletekre került sor. Később sem sikerült a középiskolai oktatás kiszélesítésének megvalósítása. A demokratikus változások azonban ebből a szempontból is fordulatot hoztak. A 80-as évek végétől, a 90-es évek elejétől *elkezdődött a középiskola expanziója*, s ezzel együtt a középiskolai rendszer *átstrukturálódása*.

1989 és 1995 között 24 ezerrel növekedett a gimnáziumba járó tanulók és 40 ezerrel a szakközépiskolások száma, míg a nem teljes középiskolai végzettséget adó szakmunkásképző intézetek tanulóinak száma 38 ezerrel csökkent. Az új szakiskolák tanulóinak létszáma is jelentősen, mintegy 9 ezer fővel emelkedett. Mindezek a változások egy olyan időszakban mennek végbe, amikor a demográfiai apály erőteljesen érezteti hatását a közoktatásban. A középiskolai expanzió fő trendje ígéretesnek és hosszan tartónak tűnik. Ha minden a stratégiai elképzeléseknek megfelelően alakul, akkor valószínű, hogy 10-15 éven belül a középiskolás korú népesség 80-85%-a érettségit adó középiskolába fog járni. Ez az arány megegyezik a fejlett országok középiskolázásban részt vevő népességének arányaival.

Vannak azonban *nyugtalanító* jelenségek is.

A középiskolai expanzió szempontjából kedvezőtlen jelenség a *gimnáziumok lefelé történő terjeszkedése*, a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok kialakulása. Ezáltal a 9. évfolyamban, az expanzió szempontjából legfontosabb ponton jelentősen beszűkül a középiskolák felvevőképessége. Azon gimnáziumok száma, amelyek hat- vagy nyolcosztályos évfolyamokat nyitnak az 1991. évi 66-ról az 1994-95-ös tanévre 214-re emelkedett. Ez a gimnáziumok 77%-a, az összes középiskolák 48%-a. A középiskolai expanzióval együtt jelentkező lefelé terjeszkedési trend akkor is nyugtalanító, ha valójában nem túl sok tanulót érint: ma az összes hatodik vagy nyolcadik osztályosok 3,7%-a (18 600 tanuló) jár jelenleg gimnáziumi osztályokba. E negatív trendben egyedül az a vigasztaló, hogy a 6 osztályos gimnáziumok gyakoribbak és talán életképebbek, mint 8 osztályos társaik.

A középiskolai expanzió másik fékje abban jelölhető meg, mintha a *hagyományos középiskolázás képviselői* nem értenék meg azt a *pedagógiai kihívást*, amely az expanzió révén éri őket. Az expanzió következtében tanulási képességeik és ambícióik tekintetében a jelenleginél lényegesen *heterogénebb csoportok* kerülnek a középiskolába, ami megnehezíti a homogén csoportokhoz szokott pedagógusok munkáját. A közoktatási stratégiai koncepció számol ezzel a jelenséggel, s annak kezelésére a differenciált tanulás-szervezés különböző módszereinek alkalmazását ajánlja. Kétségtelen, hogy ennek a szűkös gazdasági helyzet nem nagyon kedvez.

Az expanzió egyik sajátos jelenségéeként megkezdődött a magyar középiskolázás két típusának, a gimnáziumnak és a szakközépiskolának a tartalmi közeledése. A két intézmény lassan komprehenzív iskolává kezd átalakulni, ahol a fő oktatáspolitikai cél az, hogy a középiskolai oktatás differenciálása ne az iskolatípusban, hanem egy-egy középiskolán belül, a lehetséges tanulási irányokban jelenjen meg.

A közoktatás racionalizálása

A közoktatás racionalizálása iránti igényt már több évtizede görgeti maga előtt a közoktatás. Mindig találtak jó okot a probléma megoldásának elmulasztására.

Fontosnak érzem a racionalizálás közoktatáson belüli értelmezésének pontosságát. Racionalizáláson azt értem, hogy az oktatás iránti társadalmi igényeknek megfelelően alakítjuk ki a pedagógiai feladatokat, s ezekhez a pedagógiai feladatokhoz előteremtjük, biztosítjuk a szükséges kapacitásokat: pedagóguslétszámot, épületeket, felszereléseket, a rendszer működtetéséhez szükséges anyagi forrásokat és minden egyéb feltételt. *Ma azért van szükség racionalizációra, mert megbomlott a kívánatos egyensúly a társadalmi igény, a pedagógiai feladat és a kapacitások között.* Az adatok azt mutatják, hogy jelenleg „katasztrófa sújtotta területnek” nyilvánítható az alapfokú nevelés két területe: az óvoda és az általános iskola, valamint több szempontból a napközi otthoni nevelés. A társadalmi igények, a pedagógiai feladatok és a kapacitások ennél lényegesen jobban illeszkednek egymáshoz a középfokú oktatásban. Ez fellendülő szektora a magyar közoktatásnak, mert a demográfiai apályt ellensúlyozni tudja a középiskolázás iránti társadalmi igény.

A racionalizálást három ok teszi szükségessé.

A legfőbb ok az oktatási rendszertől független: az iskoláskorú népesség jelentős csökkenése. A demográfiai helyzet várható kilátásai sem jók. Az 1993–2005 közötti időszakban az óvodás korosztály létszáma csökken, majd az időszak felétől enyhén emelkedik; az általános iskolás korosztály létszáma az időszak nagy részében csökken, majd a végén enyhén emelkedik; míg a középiskolás korosztály létszáma az egész időszakban enyhén csökken. A demográfiai csökkenés mértékét jelzi, hogy 1995-ben 1988-hoz képest közel 260 ezer fővel kevesebb az általános iskolai tanulók száma.

A racionalizálás szükségességének másik nagy okcsoportja Magyarország településszerkezetéből következik. Mint ismert, igen magas az olyan kistelepülések száma, ahol óvodát és általános iskolát – vagy annak legalább néhány évfolyamát – kell fenntartani annak ellenére, hogy ezeknek az intézményeknek a működtetési költségei fajlagosan igen magasak. A magyar településszerkezetből adódik, hogy az általános iskolák egyharmadába jár a tanulók 10 százaléka. Sok az olyan általános iskola, amely 100–200 tanulót oktat, de olyan is akad, amelyben a tanulók létszáma 20-nál alacsonyabb. Hasonló gondokkal küszködik az óvodai hálózat is.

A kistelepülések oktatásügye tehát nemcsak és nem elsősorban oktatásügyi, hanem sokkal inkább társadalmi, társadalompolitikai kérdés. A társadalomnak kellene végre tisztáznia a kistelepülések helyét a magyar település- és társadalomszerkezetben, és ennek megfelelően kellene majd alakítani az oktatási intézményrendszert. Az oktatáspolitikai megoldási javaslat a kistelepülések iskolafenntartói társulása. Sokak számára a társulás egyet jelent a körzetesítéssel, holott bizonyára számos különbség van a kettő között. Egy fontosat érdemes kiemelni, és pedig azt, hogy míg a körzetesítés kényszer jellegű, a társulás szabad választás. Ennek a megoldási módnak az elterjedése természetesen számos feltétel mérlegelését kívánja meg. Például a jelenleginél alaposabban meg kell vizsgálni a közlekedés – az iskolabusszal történő szállítás – lehetőségeit. A kistelepülési társulásokat alapvetően finanszírozási eszközökkel célszerű ösztönözni. Az 1996-os költségvetési javaslat a 3000 lakosnál alacsonyabb lélekszámú községekben az általában érvényes oktatási költségnormatívánál lényegesen magasabb normatívát irányoz elő.

A racionalizálásban a legfájdalmasabb a kialakult anomáliák, keményebben fogalmazva, a *túlfoglalkoztatás* kezelése. Tapasztalataink, a statisztikai adatok és az országos felmérések egybehangzóan a következő főbb visszasságokat jelzik.

1. Annak ellenére, hogy Magyarországon a GDP viszonylag magas arányát fordítjuk közoktatásra (1994-ben ez 4,7%, szemben az OECD-országok átlagos 3,4%-ával), a pedagógusok bére más értelmiségi csoportokhoz képest mégis igen alacsony, és viszonylag kevés pénz jut a közoktatás működtetésére, s szinte semmi sem jut fejlesztésre, oktatási beruházásra. A közoktatás szerkezetéből adódóan az összes oktatásügyi ráfordítás 80% bére használódik fel és csak 20%-a jut működésre, fejlesztésre és beruházásra.

2. A teljes foglalkoztatott munkaerőhöz képest igen magasnak tűnik a pedagógusok foglalkoztatási aránya. Magyarországon az összes munkaerő 4,2%-a pedagógus (ebben az adatban nem jelenik meg az iskolákban nem pedagógusként foglalkoztatott munkaerő), az OECD-országok átlagában ugyanez az arány 3,1%.

3. Az OECD országainak átlagához képest jóval többet költünk óvodai szolgáltatásra, és arányaiban valamivel többet fordítunk az általános iskolai szolgáltatásokra, mint a fejlett országokban.

4. A foglalkoztatási mutatók összehasonlítása szerint az OECD-országokhoz képest viszonylag enyhék a pedagógusokkal szemben támasztott munkateljesítménybeli követelmények. Míg Magyarországon a tanárok kötelező évi terhelése 648 óra (18 óra/hét, 36 tanítási héttel számolva), addig az OECD-országok átlagában ez 781 óra. (A legalacsonyabb Svédországban: 576 óra, a legmagasabb az Egyesült Államokban: 1042 óra.) Hasonló eltéréseket mutat a terhelés tekintetében a közoktatás különböző szektoraiban kialakult tanár/tanuló arányok összehasonlítása:

	OECD-átlag	Magyarország
óvoda	20,2	11,3
elemi iskola	17,4	11,6
alsó középfok	15,8	11,5
felső középfok	13,5	14,1
középfok együtt	13,8	12,7

Az adatokból látható, hogy az egy tanárra jutó tanulólétszám egyedül a középfokon van az OECD-átlag közelében, az óvoda, az elemi iskolai szakasz és az alsó középfok esetében a magyar adatok a fejlett országokhoz képest számottevően alacsonyabb terhelésre utalnak.

5. A relatíve laza pedagógusterhelési paraméterek dacára a magyar tanulók tanulási teljesítményeit vizsgáló Monitor '95 vizsgálat eredményei szerint a legalapvetőbb – olvasásmegértési, matematikai, számítástechnikai – tanulási teljesítmények csökkenő tendenciát mutatnak. Ez a tendencia egyébként már egy évtizede érzékelhető. Pedig az ismertetett paraméterek relatíve kedvezőbb állapota, a pedagógustúlfoglalkoztatás alapján éppen teljesítménynövekedésre lehetne számítani.

A racionalizálás keresztülvitelét nehezíti a körülötte kialakult politikai és szakmai polémia. Míg az önkormányzatok általában a racionalizálásban érdekeltek, addig a szakszervezetek a jelenlegi foglalkoztatási feltételek megtartásában és a bérek emelésében. A minisztérium is érdekelt a bérek emelésében, de azt össze kívánja kötni a racionalizálás elindításával. Jól képzett, de a jelenleginél kisebb létszámú és ugyanakkor jól fizetett pedagógusokban érdekelt az egész társadalom.

Véleményem szerint ez megfelel a tanulóknak, a szülőknek, az iskolafenntartóknak és a pedagógusok közös érdekeinek.

A közoktatási stratégia

Kiadás előtt áll a közoktatás hosszú távú stratégiája. Ebben megfogalmaztuk a közoktatás modernizációjának (tartalmi szabályozás, középiskolai expanzió és a racionalizálás) főbb szakaszait és várható kimenetelét. A közoktatás vertikális és horizontális szerkezeti kérdéseit a tartalmi szabályozás szemszögéből elemezzük.

A stratégiai koncepció nem részesít előnyben semmilyen szerkezeti modellt. Nem vagyunk érdekeltek abban, hogy *egységes iskolaszervezet alakuljon ki Magyarországon*. Az oktatáspolitikai ma abban érdekelt, hogy megvalósuljon a tartalmi szabályozás egységes rendszere, s ezáltal váljék átjárhatóvá az iskolarendszer. Az iskolafenntartóknak kell dönteniük abban, hogy milyen iskolaszervezetet hoznak létre, milyen iskolatípusokat alakítanak ki. Mindezekből következik, hogy az *oktatáspolitikai fő eszköze nem a struktúra módosítása, hanem a tartalmi szabályozás*.

Fordulóponthoz jutott-e a közoktatás?

Amennyiben a *társadalmi fejlődés és az oktatás összefüggése* felől közelítem meg a kérdést, akkor a kérdésre igenlő választ lehet adni. A társadalom többsége – a társadalmi rétegződésben elfoglalt helyétől szinte függetlenül – ma az egyre hosszabb ideig tartó, egyre jobb minőségű oktatásban érdekelt. A valóságos társadalmi folyamatok tehát az oktatás fontosságát jelzik még akkor is, ha ennek hangoztatása igen sok esetben nem több politikai retorikánál. A társadalmi folyamatok szempontjából tehát megállapítható, hogy fordulóponthoz érkezett a magyar közoktatás. Ez még akkor is igaz, ha a társadalomnak az oktatással szemben támasztott igényeiben nagy súllyal jelenik meg egy negatív motiváció: a munkanélküliségtől való rettegés és annak felismerése, hogy az alacsony képzettség és a munkanélküliség szoros kapcsolatot mutat egymással mind nálunk, mind pedig a fejlett világban.

Amennyiben abból a szempontból keressük a választ (a fordulópont kérdésére), hogy *létezik-e program* az oktatás iránti társadalmi igények kielégítésére, akkor e tekintetben is *igenlő* felelhetünk a konferencia címében szereplő kérdésre. Ezt bizonyítja a kormányprogram, és az abból következő közoktatási modernizációs program, a stratégia, a tartalmi szabályozás kialakult rendszere.

A konferencia alapkérdésének megválaszolásához azonban szükséges annak eldöntése, hogy *létezik-e politikai támogatás* az oktatás modernizációjának programjához. Erre a kérdésre már némileg szkeptikus választ tudok adni. A politikai támogatás kérdésében – számomra úgy tűnik – a kormánykoalíció megosztott, az ellenzék elfogult, a legnagyobb pedagógus-szakszervezet pedig hajlik a demagógiára. Számomra ugyanakkor világos, hogy megfelelő politikai támogatás nélkül mégoly jó szakmai programot sem lehet megvalósítani. Ezért azt gondolom, hogy a társadalmi igények és a szakmai lehetőségek szempontjából ugyan valóban fordulóponthoz érkezett a magyar közoktatás, de *politikai támogatottság híján a fordulat mégsem fog bekövetkezni a közeljövőben*, hacsak a politikai erők idejében fel nem ismerik, hogy mindannyiunk közös érdeke a konszenzus, a modernizációs program politikai támogatása. Szeretném, ha némileg pesszimista következtetéseimet itt, Lillafüreden a Konferencia megcáfolná.

Nagy József

...És a nevelés tartalmával mi legyen?

A rendszerváltozás kezdeteitől fölerősödött a vita az intézményes nevelésről, az állam szabályozó szerepéről. Miután a Nemzeti alaptanterv megszületett és hatályba lépett, egy sor nyitott kérdés jogilag lezártnak tekinthető. Ezért jelenleg azt célszerű vizsgálni, hogy a nevelés szempontjából mit jelent ez az új helyzet.

Mi következik a tartalmi szabályozás új módjából az intézményes nevelés gyakorlatára és elméletére nézve? Amint régi szokás szerint az oktatást illetően különbséget teszünk a „mit?” és a „hogyan?”, vagyis az oktatás, a tanítás tartalma és módszere között, hasonlóképpen tegyünk különbséget a nevelés tartalma és módszere között. Ez az előadás a címnek megfelelően csak a nevelés tartalmával összefüggésben felmerülő kérdésekkel, problémákkal, feladatokkal foglalkozik. A nevelés tartalmának kérdése, vagyis az, hogy mire, milyenné neveljük a felnövekvő generációkat, a világon mindenütt napjaink egyik legsúlyosabb gondja. A megoldásra váró problémák jobb megértése érdekében kísérletet teszek az elméleti alapok, lehetőségek felmutatására, majd a szóba jöhető alapvető nevelési tartalmak néhány példájával szemléltetem a megoldási lehetőségeket.

A nevelés tartalmi szabályozásának új rendje

Az alaphelyzet abban foglalható össze, hogy a NAT az oktatás tartalmi feladatait körvonalazza. Szándékosan nem írja elő a nevelés tartalmait: azt, hogy mire, milyenné neveljük a felnövekvő generációkat. A törvényben és a NAT-ban a nevelés tartalmára vonatkozó útmutatások némi keretet kínálnak, de túlságosan általánosak ahhoz, hogy megfelelő alapul szolgálhatnának az iskola pedagógiai programjának kidolgozásához, az iskola, a pedagógusok nevelőmunkájának tartalmi kialakításához. Ennél fogva arra az alapkérdésre, hogy az állam mennyiben írhatja elő a nevelés tartalmát, a NAT egyfajta választ adott. Ezt természetesen lehet és kell is vitatni, de ez a vita az előállt helyzetben elméleti jellegű. Gyakorlatilag az a kérdés, hogy a gyermeki jogok tiszteletben tartásán, az általános keretek figyelembevételén túlmenően az iskoláknak, a pedagógusoknak milyen nevelési feladatai vannak. Az iskolák, az egyes pedagógusok milyen alapon, milyen jogon, milyen mértékben határozhatják meg a nevelés tartalmát, vagyis azt, hogy mire, milyenné nevelik tanulóikat.

A nevelés tartalmát az értékrend: az embereszmény, a világnézet, az ideológiák, az eszmék, az erkölcsi értékrend, a jogrendszer, a társadalmi szokások rendszere határozzák meg olyan mértékben és hatással, amennyire a sajátos értékrend a szóban forgó társadalmat áthatja. Századunkban, különösen annak második felében a gazdaságok, a kultúrák egymásba hatolásának vagyunk tanúi, részesei és elszenvedői. Megkezdődött és szemünk láttára bontakozik ki az emberi társadalmak integrációja, globalizációja, ami egyéni, helyi és globális problémák sokaságát generálja. A természet sokat emlegetett globális problémái mellett legalább ekkora gondot okoznak a globális emberi tényezők, az egyes régiók, társadalmak,

népek sajátos értékrendjeinek egymásba hatoló szétesési folyamatai, a globális értékrend kialakulatlansága. A sokféle, gyakran egymással szemben álló értékrend együttélése zavarokat okoz az egyes emberek értékrendjének kialakulásában, a nevelés gyakorlatában és elméletében egyaránt. Feltartóztathatatlannul növekszik a deviáns szubkultúrák, az antiszociális személyiségek és cselekmények aránya, mélyül a nevelés válsága. Akár tetszik, akár nem, az integráció, a globalizáció folyamataival és pozitív/negatív következményeivel együtt kell élnünk, a nevelés tartalmi kérdéseiről gondolkodva ezeket a tényezőket tekintetbe kell vennünk. A mi helyzetünket az is nehezíti, hogy amíg a fejlettebb országokban ezek a folyamatok fokozatosan zajlanak, nálunk a diktatúra által fenntartott sajátos értékrend hirtelen omlott össze.

A spontán szocializáció és a szándékos nevelés válságával kapcsolatban sokféle válasz, törekvés létezik. Ahhoz, hogy a saját helyzetünket, problémáinkat világosabban láthassuk, idézzünk fel néhány karakterisztikus választ. A nyolcvanas években nagy feltűnést keltve olyan antipedagógiai¹ kiadványok jelentek meg, amelyek szerzői mindenféle nevelést károsnak, lélekgyilkosnak minősítettek. Ezt a terjedő irányzatot elfogadva a címben feltett kérdés okafogyottá válna. Szerencsére hazánkban ma még nem sok híve van ennek az irányzatnak, ezért remélhetem, hogy nem fűtyülnek ki, ha folytatom a gondolatmenetemet azt a meggyőződésemet követve, hogy *a spontán és a szándékos nevelés mint a kultúra átszarmaztatója a személyiségek és a társadalmak kialakulásának, létezésének és fejlődésének alapvető feltétele és eredménye. Az antipedagógiánál kevésbé szélsőséges nézet szerint szándékos nevelésre nincsen szükség, az többet árt, mint használ.* Eszerint a család, a szociális közeg spontán szocializáló hatásába nem kell tudatosan beavatkozni. Az iskolának sem a szándékos nevelés, hanem az oktatás a dolga. Ha azt megfelelő tartalmakkal eredményesen végzi, az iskola spontán szocializáló befolyása kifejti nevelő hatását. Vagyis témánk szempontjából ez azt jelenti, hogy nincsen szükség a nevelés tartalmának tudatosítására, szándékos megválasztására, kidolgozására. Ennek a szemléletmódnak több évszázados elmélete és általa isosan művelt gyakorlata van.

A fentiekkel szemben létezik az a közismert elmélet és gyakorlat, mely szerint egy meghatározott eszme, ideológia, világnézet, vallás sajátos értékrendjének megfelelően tudatosan és szándékosan kell a nevelés tartalmát megválasztani, abból levezetni, kidolgozni, követelményként állítani. Ennek egyik változata szerint az állam kötelező érvénnyel írja elő, hogy meghatározott értékrend szerinti ideológiai, világnézeti nevelés legyen, továbbá azt is, hogy milyen eszme, ideológia, világnézet érvényesüljön. A másik változat szerint ez államilag ne legyen szabályozva, mert az eszmék, az ideológiák, a világnézetek, a vallások megválasztása alapvető emberi, a gyermekek esetében szülői jog.

Hazánkban mindeddig az intézményes nevelést központilag előírt értékrend szabályozta. Az más kérdés, hogy a nevelés tartalmát milyen részletezettséggel határozták meg, hogy azt a szülők, a pedagógusok, az iskolák mennyire fogadták el, milyen hatékonysággal valósultak meg az előírások. A lényeg az, hogy *Magyarország történetében az évezred utolsó évtizedében az intézményes nevelés eddigiektől eltérő tartalmi szabályozásával szembesülünk. A törvény és a NAT értelmében ugyanis megszűnt a nevelés tartalmának valamely eszméből, ideológiából, világné-*

¹ Az antipedagógiáról lásd Zrinszky László tanulmányát. („Aki gyermeket akar nevelni, tönkre akarja őket tenni”. Jegyzetek az antipedagógiáról. = Új Pedagógiai Szemle, 1991. 12. sz., 12–21. o.)

zetből levezetett központi szabályozása. Egészen általános előírások keretein belül azonban a kialakult szabályozási rendszer nem azt a változatot követi, mely szerint szándékos nevelésre nincsen szükség, hanem előírja, hogy az iskola köteles a szülőkkel egyetértésben kialakítani a maga nevelési rendszerét, pedagógiai programját, ami a nevelési célok, tartalmak, követelmények kidolgozását jelenti. Ennek értelmében az iskola nemcsak oktató intézmény, hanem a szándékos nevelés is kötelessége. Az azonban nincsen kifejtve és központilag előírva, hogy mi legyen a nevelés célja, tartalma, követelményrendszere. Ez gyökeresen új helyzet, történelmi jelentőségű változás. Kérdés, hogy az iskolák, a pedagógusok mit tudnak kezdeni ezzel a lehetőséggel, hogyan tudnak megfelelni ennek a kihívásnak. Ez nemcsak súlyos gyakorlati, hanem alapvető elméleti kérdés is, továbbá nemcsak nálunk, hanem mindenütt lényegbevágó probléma ott, ahol megszűnt a nevelés tartalmának, követelményeinek központi előírása.

Hierarchikus értékrend

Az integráció, a globalizáció folyamatai, a kultúrák egymásba hatolása, a népességek iskolázottságának, műveltségének gyors fejlődése azzal a következménnyel jár, hogy egy-egy országon belül sokféle értékrend él együtt. Egyetlen sajátos értékrend egyre kevésbé alkalmas arra, hogy a különböző érdekek és értékrendek konfliktusait kezelje. Az integrációs, globalizációs folyamatoknak ugyanakkor pozitív fejleményei is jelentkeznek. A nevelés szempontjából pozitívum például, hogy megindult a globális értékrend kialakulása. Mindazok a szervezetek és mozgalmak, amelyek az egész emberi nem érdekeit szolgálják, olyan globális értékeket követve működnek, amelyek ugyanakkor nem kérdőjelezik meg a sajátos értékrendek létét, szerepét (kivéve az antiszociális eszméket). Viszonylag gyorsan halad a globális értékek kodifikálása is. A nevelés szempontjából ilyen a gyermeki jogok deklarációja, amelyet egyre több ország iktat törvénybe. A globális értékrend kialakulásának kezdeti lépései és eredményei az értékrend teljes hierarchiájának kiépülési folyamatát jelzik, ami az emberiség talán legjelentősebb fejleménye lesz, ha sikerül túlélni az ezzel együtt járó bomlási folyamatokat.

A csoporttársadalmakban sok tízezer éven át az egyén értékrendje és a csoport értékrendje gyakorlatilag azonos volt, nem terjedt túl az egyes csoportokon. A tömegtársadalmak létrejöttével a társadalmak kohézióját létrehozó sajátos értékrendek alakultak ki, amelyek lehetővé tették az egyének, valamint a társadalom kisebb csoportjainak, egységeinek viszonylagos önállóságát, az általánostól eltérő értékrendjük létezését, amennyiben azok nem ütköztek az ország, a birodalom általános értékrendjével, érdekeivel. Századunk második felében bontakoznak ki a globalizációs folyamatok, amelyek az emberi nem egészére kiterjeszkedő globális értékrend kialakulását eredményezhetik.

Az egyén, a csoport, a nemzetiség, a nemzet, az ország, a régió és az emberiség teljes hierarchiáját átfogó hierarchikus értékrend kialakulása azt jelenti, hogy létrejön egy olyan globális értékrend, amely ez egyén és az emberi nem létének, túlélésének legáltalánosabb érdekeit fejezi ki. Amely rendkívül gazdag sokféleséget tesz lehetővé az egyének és a legkülönbözőbb csoportosulások számára; és amely csak az egyén és az emberi nem léteérdekeit veszélyeztető eszmékkel, magatartásokkal áll szemben. Minden más a sajátos értékrendek hatáskörébe tartozik. *A globális érdekek egyben a legmélyebb egyéni érdekek is, a globális értékrend minden ember sajátos értékrendjének magja, alapja is. Amikor tehát a*

nevelés tartalmáról gondolkodunk, akkor célszerű különbséget tenni a globális és a sajátos tartalmak között. A globális tartalmak a nevelés alapjai, ebbe épülnek be a sajátos tartalmak. A probléma abból származik, hogy a globális értékekrend még csak kialakulóban van, a globális tartalmak még nem kellően feltártak, hogy a rivális sajátos tartalmak továbbra is általános érvényre törnek, ami szakadatlanul újratermelődő konfliktusok forrása. Nem tudatosult még eléggé, hogy a nevelés globális tartalmairól már ma is eleget tudunk ahhoz, hogy e tudás ismeretében kezdeti segítséget kapjunk a nevelés tartalmainak, követelményeinek a megválasztásához, az iskolai pedagógiai programok kidolgozásához.

A továbbiakban csak a nevelés globális tartalmairól, feladatairól, követelményeiről lesz szó. Nem mintha a sajátos nevelési tartalmak megválasztásának ügye kevésbé fontos lenne, de erre most nem áll módomban kitérni.

Mielőtt a globális értékek szemléltetésére rátérnék, föl kell tenni a kérdést: honnan származtathatók ezek az értékek, hogyan lehet eldönteni, hogy az adott érték minden ember létérdekeit szolgálja-e. A forrásokat illetően viszonylag egyszerű válasz adható: az emberek és a társadalmak működésének, viselkedésének gyorsan gazdagodó tapasztalataiból, ismereteiből. Sokkal súlyosabb az a probléma, hogy ebből az irdatlan tudástömegeből mi módon lehet kiválasztani, feltárni a globális értékeket, amelyek ugyanakkor konkrétabbak a szokásos közhelyszerű általánosságoknál, mégis univerzális jelentőségűek. Erre a kérdésre nincsen kielégítő válasz. Mégsem reménytelen a feladat. Úgyanis a globális szemléletmód a kutatásokban is növeli az integrációs törekvéseket, amelyek elősegítik a globális jelentőségű ismeretek feltárását. A globalizálódás egyre növekvő direkt kutatása is hozzájárul a folyamatok lényegének megértéséhez. Továbbá léteznek – és növekvő számban készülnek – globális érvényű deklarációk, amelyek azt is demonstrálják, hogy a globális, az univerzális jelentőségű ismeretek feltárhatók; belátható, meggyőző globális érvényük pedig azt is jelzi, hogy az érvényesség problémája sem megoldhatatlan.

Ami a nevelést illeti, a tudományok egész sorában a hetvenes évek végétől olyan egymást támogató fejlemények bontakoztak ki, amelyek elősegíthetik a nevelés globális jelentőségű tartalmainak, feladatainak feltárását. Ezekről egy összefoglaló ismertetés most jelenik meg a Magyar Pedagógiában.² A téma direkt kutatása a pedagógiában a nyolcvanas évek közepén indult. Torsten Husén a „globális tanulás” 1985-ben született fogalmát felhasználva fejti ki nézeteit. Szerinte prioritást kell adni a globalizáció, a globális problémák tanításának, valamint a multidiszciplináris feldolgozásnak. A globális tanulás stratégiájának oly módon kell integrálnia a szerteágazó tudományok eredményeit, hogy azok a mindennapi tapasztalatokkal is összhangban legyenek. A globális tanulási mód továbbá azt jelenti, hogy az átfogja a helyi, a nemzeti, a regionális, a nemzetközi (a globális) szinteket. A helyi, a nemzeti értékek és nézetek, valamint a globális nézetek és univerzális értékek kompatibilitásának lehetőségeit, problémáit a nevelés tartalmává kell tenni.³ A nevelésre vonatkozó globális érvényű kész dokumentum közismert példája a már említett gyermeki jogok deklarációja.

² Lásd A forrástudományok néhány fejleménye című fejezetet. (Nagy József: Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újrmértelmezésére. Magyar Pedagógia, 1995. 3-4. szám.)

³ Torsten Husén 1990-ben publikált könyvének utolsó fejezetében (Global Learning in an Interdependent World) ismerteti ezeket a fejleményeket és fejti ki az ezekkel kapcsolatos nézeteit. (Education and the Global Concern. Pergamon Press, Oxford, New York...)

A nevelés univerzális tartalmát, feladatait különböző módon, nyelven lehet megfogalmazni. A viselkedés, a magatartás, a velük szembeni elvárások nyelvén és a kodifikált értékek, normák nyelvén. Továbbá a személyiség pszichikus komponenseinek, komponensrendszereinek nyelvén, amelyeknek köszönhetően megvalósulhat az értékeknek, normáknak, és bennük foglalt elvárásoknak megfelelő viselkedés, magatartás, és amelyek elsajátításának segítése a nevelés feladata. A humánétológia, a pszichológia, az antropológia, a szociálpszichológia, a szociológia ma már olyan ismereteket kínál az emberről, közösségeiről, társadalmairól, amelyek fogalomkészlete lehetővé teszi, hogy a nevelés globális tartalmait, feladatait a pszichikus komponensek nyelvén kíséreljük meg leírni. Az előző két leírási mód mögött nincsen ilyen empirikus tudományokból származó tudásrendszer. Hagyományosan a sajátos értékrendek leírására alkalmasak. Ezek azok a körülmények, amelyek miatt a pszichikus komponensek, komponensrendszerek nyelvén kíséreltem meg a nevelés alapvető tartalmait, feladatait vázolni egy tavasszal megjelenő könyvemben, amely ennek az előadásnak az alapja: Nevelési kézikönyv pedagógiai programok készítéséhez.⁴ Ez a megközelítési mód megkívánja néhány alapfogalom legalább jelzészzerű értelmezését.

Pszichikus komponensek: a személyiség öröklött és tanult, relatíve önálló, működő egységei: öröklött és tanult motívumok; öröklött mechanizmusok és tanult szokások, rutinok, készségek; öröklött felismerési mintázatok és tanult ismeretek. A komponensek *komponensrendszereket*⁵ alkotnak, amelyek a meglévő komponensekből univerzális szabályok (szabályozók) alapján szervezik az aktuális viselkedést. A viselkedés tulajdonképpen aktuális komponensek létrehozása, amelyek szerepüket betöltve lebomlanak vagy új komponensként rögzülnek. A *személyiség* ebben az értelemben hierarchikus komponensrendszer. Univerzális szabályozói a létérdekek, az érzelmek, a képességek és a tudat (a személyes világtudat és az éntudat). A személyiség mint hierarchikus komponensrendszer különböző komponensrendszerek egysége. Itt most csak a funkcionális szempont szerinti komponensrendszerekkel foglalkozunk, amelyeket kompetenciáknak⁶ nevezünk. A *kompetenciák* univerzális szabályozói a megfelelő létérdek(ek) és a képességek. A

⁴ Hetedik éve dolgozom egy pedagógiai kézikönyvön. Ez a tág értelemben vett nevelés tartalmáról és módjairól szólna, de a befejezéséhez még további két-három évre van szükség. Ezért úgy határoztam, hogy a nevelés tartalmára vonatkozó részekből összeállítok egy kötetet, és ezt előbb köze adom, mivel a nevelés tartalmi szabályozásának új rendjéhez, az iskolai pedagógiai programok kidolgozásához nagyon kevés forrás áll az iskolák rendelkezésére.

⁵ A komponensrendszer a bonyolult önreprodukáló, adaptív rendszerek osztálya, amelyet *Kampis György* dolgozott ki: *Self-Modifying Systems: A New Framework for Dynamics, Information, and Complexity*. Pergamon Press, Oxford, New York, 1991.

⁶ A „kompetencia” köznyelvi fogalomból szakmai fogalommal alakulásának előzményei az ötvenes évek végétől jelentek meg. Az előkészítő folyamatok a „kompetenciamodell” kidolgozásával zárultak (*Albee, G. W.*: A competency model to replace the defect model. Paper presented at conference on the Identification and Enhancement of Social Competence. Toronto, August 1978.; *Wine, J. D.*: From defect to competence models. In: *Wine, J. D. and Smye, M. D.* (ed.): *Social Competence*. The Guilford Press, New York, 1981). A segítő hivatások (például a pszichiátria) az úgynevezett „defektmodell” szerint működtek. Ennek értelmében a patológikus, a szociálisan deviáns viselkedés kutatása, gyógyítása, a mentális egészség védelme dominált az elméletben és a gyakorlatban egyaránt. Ezzel szemben a „kompetenciamodell” a humán funkciók teljességét magában foglalja, és ezen belül a pozitív motívumokra, a képességekre esik a hangsúly. A problémák általában abból adódnak, hogy kezelésükben az emberek nem eléggé kompetensek, vagy kompetenciájuk diszfunkcionális. Ebből az következik, hogy a kompetencia fejlesztése az elsődleges feladat mind a megelőző korai szocializáció, a nevelés és a képzés eszközeivel, mind pedig a már kialakult pszichiatríai problémák megoldásával. *Hisen, ha a fejletlen, a diszfunkcionális kompetencia nem fejlődik, nem változik meg, a pszichiátriai kezelés tüneti szintű marad. A kompetenciát a szociális megismerés (percepció, felismerés, kogníció), a szociális motívumok és a szociális képességek, szokások, készségek, ismeretek komplex rendszerének tekintik a szerzők (lásd például Sarason, B. R.*: The dimensions of social competence: Contributions from a variety of research areas. In: *Wine, J. D. and Smye, M. D.* (ed.): *Social Competence*. The Guilford Press, New York, 1981).

létérdekek a szóban forgó kompetencia motívumainak, a képességek pedig a szokások, rutinok, készségek, ismeretek készleteinek felhasználásával szervezik a viselkedést. A pszichikus komponensek nyelvén megfogalmazott nevelési tartalmak, feladatok a globalitás, az univerzalitás szempontjából vagy természetüknél fogva függetlenek valamennyi pozitív sajátos értékrendtől (például az egészség, a gondolkodás képessége), vagy olyan átfogó alapértékek, amelyek nem állnak ellentétben a pozitív sajátos értékrendekkel (lásd majd a globális személyes tudat és a globális proszocialitás példáit).

Minden élőlény alapfunkciója az egyed és a faj túlélése. Az ember mint egyén túlélése szervezetének és pszichikumának védelmét, stabilizációját, fejlődését jelenti. Ezt szolgálja a *személyes kompetencia*, amelynek fejlesztése a nevelés egyik alapvető feladata. Könyvelvi fogalmazással ez az „egészséges és kulturált életmódra nevelést” jelenti. Az emberi csoportok, nemzetek, társadalmak, az emberi nem létét, védelmét, stabilizációját, fejlődését a *szociális kompetencia* szolgálja, amelynek – mint látni fogjuk – a proszocialitás, a segítőkészség a feltétele. Ezért a szociális kompetencia fejlesztésének feladatát könyvelve „segítő életmódra nevelésnek” nevezzük. A személyes és a szociális kompetencia működését az információfeldolgozás teszi lehetővé. A mai világban az információfeldolgozás, ennek megvalósítója, a *kognitív kompetencia* (a megismerés, a kommunikáció, a gondolkodás, a tanulás) domináns szerepet játszik az ember, a társadalom életében, ezért általános kompetenciaként kezelendő. E kompetencia fejlesztésének feladatát „az értelem kiművelésének” nevezhetjük. A munkamegosztás következményeként sok ezer speciális kompetencia (szakma, hivatás, foglalkozás stb.) létezik. Ezek elsajátításának segítése a szakmai képzés feladata. Közös alapjuk: az alkotóképesség és a tehetség. Az alkotóképesség fejlesztése és a tehetséggondozás az iskolai nevelés alapvető feladatai közé tartozik, az iskola pedagógiai programjában e két feladatnak méltó helyet kell kapnia. (A feladatok részletes kidolgozásához az említett könyv és a tehetséggondozással kapcsolatos gazdag hazai szakirodalom kínál segítséget.)⁷

Mindezek értelmében az iskolai nevelés alapvető feladatai: a személyes, a szociális és a kognitív kompetencia, illetve motívumaik és képességeik fejlődésének segítése, valamint az alkotóképesség fejlesztése és a tehetséggondozás. Természetesen most minderről nem lehet szó. Mivel az értelem kiművelésének, az alkotóképesség fejlesztésének és a tehetséggondozásnak a feladatai, tartalmai természetüknél fogva univerzális, globális értékek, a téma most mellőzhető. A személyes és a szociális kompetencia általános jellemzésével és néhány példával töreksem szemléltetni a globális értékeket mint a nevelés tartalmait.

A személyes kompetencia fejlesztése (egészséges és kulturált életmódra nevelés)

A személyes kompetencia önérdéket szolgáló pszichikus komponensrendszer. A mások érdekeivel kölcsönhatásba kerülő önérdék a szociális kompetencia hatáskörébe tartozik, amiről később lesz szó. Az önérdék értékelése az öröklött és tanult személyes motívumok alapján történik. Az önérdék érvényesítését, a kivitelezést, a

⁷ Lásd például: *Harsányi István* (1988): A tehetségvédelem kis kalauza. Pest Megyei Pedagógiai Intézet, Budapest. *Ranschburg Jenő* (szerk. 1989): Tehetséggondozás az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest. *Balogh László, Herskovits Mária, Tóth László* (szerk. 1994): A tehetségfejlesztés pszichológiája. KLTE, Debrecen. *Parkas Katalin, Avramov András* (1994): Tehetséggondozás és alapítvány. Mündus Press, Budapest. *Herskovits Mária, Gyarmathy Éva* (1994): Kérdések és ellentmondások a tehetséges gyerekek kiválasztásában. Pszichológia, 4. szám.

megvalósítást a személyes képességek szervezik. A *nevelés feladata a személyes kompetencia motívumrendszerének és képességrendszerének fejlesztése. E feladatot tekintve a nevelés, a pedagógiai program tartalmát a személyes kompetencia fejlesztendő motívumai és képességei, valamint a személyes tudat képezik.* Személyes motívumok az egészséges és kulturált életmód szokásai, attitűdjei, meggyőződései (például a tisztálkodási szokások, a testedzés, a sportolás iránti igény, az olvasászeretet, a zeneszeretet és tucatszói hasonló motívum). Személyes képességek például az érdekértékelés, az esztétikai értékelés képessége, az önreflexív képességek (önértékelés, önminősítés, önfejlesztés stb.), testi képességek, zenei, vizuális művészi, irodalmi befogadói és közlési/alkotói képesség, önkiszolgálási képesség és a képességekhez tartozó készségek és ismeretek sokasága, amelyek által a képességek kialakulnak és működnek. Sajnos mindezekről a motívumokról és képességekről mint nevelési feladatokról e helyen nem szólhatok. Csak egy példára van lehetőség. Legyen ez a személyes tudat fejlesztésének feladata mint a nevelés globális tartalmának szemléltetése.

A személyiség működésének alapvető feltétele a *személyes tudat* (a személyes világtudat és az éntudat) kialakulása. Ugyanis ez az identitás alapja, az egzisztenciális jelentőségű döntések mérceje, a viselkedés legmagasabb szintű szabályozója. A személyes tudat léte az ember elementáris erejű pszichikus szükséglete. A személyes tudat motívumok és ismeretek integrált világmagyarázatot adó hierarchikus rendszere, amelyben a személy éntudata meghatározza saját helyét és szerepét. Személyes tudat nélkül az ember viszonyítási alap, tájékozódási pontok, „iránytű” nélküli lény, akinek a viselkedését az öröklött mechanizmusok, a szokások és az aktuális külső erőtér kölcsönhatása szabályozza. A mai nevelés legnagyobb fogyatékosága, hogy a felnövekvő generációk többségében nem alakul ki az intellektuális fejlettségnek megfelelő szilárd pozitív világtudat (pozitív = nem antiszociális). A kialakulatlan személyes világtudat mint elementáris erejű szükséglet szembeszökően nyilvánul meg a szekták térhódításában, a deviáns szubkultúrák terjedésében, az antiszociális személyiségek arányának növekedésében.

Ha ez így van, akkor a nevelés alapvető feladata a pozitív személyes tudat kialakulásának segítése. Csakhogy nagyon sokfajta sajátos pozitív tudat létezik, sőt minden ember személyes tudata sajátos, rendszerint valamely ismert ideológia, világnézet, eszme, vallás egyedi változata. Miután az állam által kötelezően előírt világnézeti nevelés megszűnt, mára két választás lehetősége alakult ki: a világnézetileg nem elkötelezett („semleges”) nevelés az iskolák túlnyomó többségében, valamint a világnézeti nevelés az egyházi iskolákban és a vallásoktatás keretében. Mint minden leegyszerűsítő alternatíva, ez is súlyos következményekkel jár. A világnézetileg semleges iskola nem segíti elő a felnövekvő generációk pozitív személyes tudatának kialakulását, aminek a káros következményeit nem szükséges tovább részletezni. Ezzel szemben az egyedül üdvözítő, rivalizáló eszmék, ideológiák, világnézetek alapján (még a pozitív világnézetek esetén is) beszűkült, előítéletes, szélsőséges esetben rögeszmés, személyes tudatú személyiségek jöhetnek létre, mint a legkülönbözőbb mértékű és jellegű konfliktusok forrásai, megtestesítői. A globális személyes tudat kialakulásának segítése megalapozhatja a sajátos személyes tudat kialakulását a világnézeti nevelésben nem részesülők esetében, a világnézeti nevelésben részt vevők látókörét kitérítve pedig csökkentheti a beszűkülés, az előítéletes, rögeszmés személyiségek kialakulásának veszélyét. Egyszerűen a globális személyes tudat kialakulásának segítése nem harmadik lehetőség, hanem a sajátos személyes tudatok közös, összekötő alapja.

A személyes tudat két összetevőjét célszerű megkülönböztetni: a *személyes világtudatot* (ezen belül a természet, a társadalom és az értékrendek/eszmék világról kialakult személyes tudatot, motívum és ismeretrendszer), valamint az *éntudatot*, vagyis az emberről, a személyiségről szerzett és önmagunkra vonatkoztatott, valamint az önmagunkról kialakult motívumok és ismeretek alapján kialakult tudatot. Mint láttuk, *Torsten Husén* szerint a globális tanulás tartalmi integrációt, globális motívumokat (értékeket) és ismereteket, valamint az ezeknek megfelelő tanulási/tanítási programot feltételez. Lássuk, mit jelent a globális személyes tudat fejlődésének segítése e szempontok szerint!

A *természeti világtudat* korszerű ismeretbeli alapjai adottak. A NAT Ember és természet című műveltségi területe az integratív szemléletmód érvényre jutását szorgalmazza, és tartalmaiban megfelelő súllyal szerepelnek a globális témák is. A megoldandó probléma e vonatkozásban, hogy ebből személyes természeti tudat alakuljon ki a tanulóknál. A helyi tanterv, a pedagógiai program kidolgozóinak azt kell megoldaniuk, hogy a világszerű jelentőségű motívumokat és ismereteket (képzeteket, tényeket, fogalmakat, összefüggéseket) a természet egészeire vonatkozóan kiemeljék (ami az egész anyag kis hányadát képezi) és elrendezzék. Kidolgozzák azt a módot, ahogyan ezeknek a világszerű jelentőségű összetevőknek a folyamatos ismétlését, az átfogó egységek rendszerező ismétlését, az úgynevezett folyamatos rendszerező ismétlését (átfogó ismeretrendszer vázának folyamatos kitöltése, ami a rendszert szakadatlanul működteti) meg kívánják oldani. E nélkül ugyanis nem jöhet létre a tanulóknál átfogó, rendezett természeti világtudat. E nélkül a pedagógus tanít, a tanuló felejt, ami nem lenne baj, a probléma abból származik, hogy az átfogó világszerű összetartó ismereteit is elfelejtik.

A *társadalmi világtudat* kialakításának is megfelelőek a tantervi alapjai az Ember és társadalom című műveltségi területnek köszönhetően. Jómagam lényegesen nagyobb szerepet adnék a globális társadalmi problémák tartalmainak. A NAT előnye többek között éppen abban van, hogy amennyiben az iskolák ezt fontosnak tartják, ezen a területen mélyebbre hatolhatnak. A világszerű jelentőségű komponensek kiemelése, a szilárd elsajátítást szolgáló ismétlések összehangolt rendszerének megtervezése e műveltségi területen sokkal nehezebb, mint a természet esetében. Ezért bármilyen kis előrelépés is megbecsülendő, ha fontosnak tartjuk, hogy tanulóink személyes történelmi/társadalmi tudata lehetővé tegye: az életbe kilépő fiatalok ne váljanak az egyre bonyolultabb, konfliktusokkal terhes világ kiszolgáltatott eszközeivé, és készek legyenek hozzájárulni a pozitív fejlemények kibontakozásához.

A globális személyes világtudat kialakulásának alapvető feltétele, hogy különböző korok és jelenünk meghatározó jelentőségű *értékrendjeit, eszméit, világnézeteket, vallásait* a tanulók kellő alaposítással megismerjék, megvitassák: a természeti népek néhány sajátos világfelfogását, az ókor és a középkor nagy eszmeáramlatait, legalább négy-öt világvallást, az Újkor és századunk néhány nagy hatású pozitív és negatív eszmerendszerét. A NAT kínál ehhez a feladathoz tartalmakat, de a konkrét tartalmak megválasztása, tananyagokká alakítása az elkövetkező évek feladata lesz. Nem kisebb felelősség és munka vár a pedagógiai programok kidolgozóira, az eredményes elsajátítás feldolgozási rendjének és módjainak kidolgozása, kikísérletezése érdekében.

Az *éntudat* (az önismeret, az identitás) témája az utóbbi években gyorsan meghonosodott a pedagógiai köztudatban. Ennek köszönhetően létezik némi affinitás az ezzel összefüggő pedagógiai feladatok iránt (bár egyes szakszerűtlen önisme-

reti tréningek visszhangja negatív attitűdöket is táplál). Az éntudat, melynek központi magja az azonosság-tudat (az identitás), hierarchikus komponensrendszer, amelynek a szakirodalom⁸ szerinti fontosabb összetevői a személyes éntudat (a tárgyi, a biológiai, az érzelmi, a kompetencia-éntudat) és a szociális éntudat (a személyközi, a rangsorbeli, a hovatartozási, a szociális kompetencia-éntudat). Az ember mint személyiség éntudata, identitása által létezik. Az éntudat a személyes tudat meghatározó összetevője, a személyiség viselkedésének központi szabályozója. Az éntudat fejlődésének segítése a nevelés alapvető, talán a legfontosabb feladata. Ennek ellenére ez ma még új nevelési feladat, az előrelépés feltétele a továbbképzés. Amit megoldható feladatként mégis jelezhetek: az éntudat kialakulásának általános viszonyítási alapja az emberi lény ismerete. Ezért a pedagógiai programok készítésekor célszerű arra törekedni, hogy a tanulókat minél alaposabb, de lényegre törő humánbiológiai, egészségvédelmi, humánológiai, antropológiai, pszichológiai, szociálpszichológiai képzésben részesítsük, megkísérelve, hogy ezeket az ismereteket önmagukra vonatkoztatva, önmagukkal összehasonlítva dolgozzák fel. A NAT különböző műveltségi területei tartalmaznak ilyen ismereteket, és nyitott a rendszer arra, hogy ennek a nevelési feladatnak a tartalmi kézikönyvekben, esetleg tankönyvekben hozzáférhető legyenek.

A szociális kompetencia fejlesztése (segítő életmódra nevelés)

A szociális kompetencia fejlődése a komponensek (motívumok, készségek és ismeretek) gyarapodásával, a működési hatékonyság növekedésével (a szociális képességek fejlettségével), valamint a szociális motívumrendszer mint egyéni szociális értékrend fejlődésével (pozitív magatartási szokások, attitűdök, meggyőződések elsajátításával, a negatív motívumok módosulásával) valósul meg. A nevelés feladata ezeknek a folyamatoknak a segítése. A szándékos segítség, nevelés eredményessége érdekében célszerű a pedagógiai programba felvenni az elsajátítandó pozitív motívumokat, ismereteket, a fejlesztendő szociális készségeket, a szociális képességek fejlesztésének feladatait, hogy az iskolai életet, a tanítás tartalmait és módjait e nevelési feladatoknak szolgálatába állíthassuk. A komponensek megválasztásáról, gyarapodásának segítéséről, valamint a szociális képességek fejlesztéséről most csak érintőlegesen eshet szó. Az egyéni szociális értékrend fejlesztésének problémái a kialakult helyzetben előnyben részesítendők.

A szociális kompetencia működését tekintve hierarchikus önmódosító pszichikus komponensrendszer, amely a komponenskészleteit (a szociális motívumokat, készségeket, ismereteket) felhasználva, univerzális szabályai (a szociális alapérdek-ek és képességek) szerint szervezi, bonyolítja le a szociális kölcsönhatásokat (a viselkedést).⁹ A hierarchia kreativitási, hatékonysági szinteket jelent: az öröklött, a tapasztalati, az értelmező és az öntelmező szintek különböző komplexitású, bonyolultságú viselkedést tesznek lehetővé. A gondolkodás, a viselkedés folyamatában a meglévő komponensek (szociális motívumok, szokások, készségek, ismeretek) felhasználásával új aktuális komponensek jönnek létre, amelyek rögzülhetnek, miáltal a komponensrendszer önmagát módosítja. Az önérdék mások

⁸ A nemzetközi és a hazai szakirodalom pedagógiai szempontú elemzését lásd Nagy József: Én(tudat) és pedagógia című tanulmányában, Magyar Pedagógia, 1994. 12. sz. 3–26. o.

⁹ Ez a fejezet a 2. látjegyzetben jelzett tanulmány és az abban hivatkozott szakirodalom alapján készült vázlatos összefoglalás.

érdekeivel kölcsönhatásban szociális érdekké válik. A *szociális alapérdekek* és az érvényesülésüket szervező, lebonyolító univerzális *szociális képességek*: közérdek és segítség, eltérő érdek és együttműködés, eltérő érdek és vezetés, érdekütközés és versengés. A *szociális kompetencia hatékony működése érdekében a nevelés feladata a szociális képességek és a hozzájuk tartozó többcsoportnyi szociális készség fejlesztése*. A téma gazdag szakirodalma¹⁰ lehetővé teszi, hogy megfelelő továbbképzések eredményeként viszonylag rövid idő alatt előrelépés következzen be a szociális képességek és készségek hatékonyabb fejlesztése érdekében. Ezért e nevelési feladatok részletei most mellőzhetők.

A hatvanas évek végétől gyakorlati és elméleti okok miatt előtérbe került az egészséges személyiség pozitív sajátosságainak kutatása. Ennek a paradigmaváltásnak az altruizmus a központi problémája, témája. Az etológiai kutatások az aktuálisan észlelt helyzet által kiváltott altruisztikus viselkedés megfigyelését végezhetik. Az ember életében is alapvető jelentőségű az aktuális helyzet észlelése által involvált, elindított altruisztikus viselkedés (például vészhelyzetben segélynyújtás). Az ember azonban az aktuális helyzet involváló hatása nélkül is kész és képes altruisztikus, morális viselkedésre. A táguló értelmezési tartomány megfelelő terminológiát igényelt. E célra a pozitív, a segítő és a proszociális viselkedés kifejezések terjedtek el. (A terminológiai letisztulás még nem zárult le, de a körvonalak eléggé egyértelműek. A „pozitív és a negatív viselkedés, személyiség” kifejezések a legátfogóbbak, de kevésbé használatosak, a „segítő, illetve a proszociális és a szociális, az antiszociális viselkedés, személyiség” terminusok széleskörűen elterjedtek. A köznyelvi „segítés” megnevezés inkább a gyakorlati területeken, a viselkedéssel, a készségekkel, a képességekkel kapcsolatban általános, illetve a „proszociális” műszóval stílárís okok miatt szinonimaként működik. Az „altruizmus” egyre inkább az emberre vonatkoztatva is csak az involvált proszociális viselkedést jelöli.)

Ervin Staub 1978-ban és 1979-ben megjelent kétkötetes műve (Pozitív szociális viselkedés és moralitás¹¹) foglalja össze a pszichológiában végbemenő fordulat kezdeti eredményeit. A kutatások további gyors expanziójának közleményei közül a pedagógiai szempontból is fontos „Proszociális viselkedés” című tanulmánygyűjteményt emeljük ki.¹² Annak köszönhetően, hogy a kutatások az önfeloldozó, önzetlenül adakozó, a helyzet által involvált altruizmus fogalmát kitágították, a *proszocialitás a másik ember, a csoport és a másik csoport, a társadalom és a másik társadalom, az emberi nem túlélését, létfeltételeinek javulását szolgáló, segítő életmódként értelmezhető*. A proszocialitásnak ez az átfogó tartalma nem azonos az együttműködéssel és nem feltételezi az önérdék és a csoportérdek érvényesítését szolgáló vezetés és versengés „feloldását”, szerepének csökkenését. Továbbá a proszocialitás átfogó fogalma magában foglalja a moralitást abban az értelemben, hogy a proszociális viselkedés erkölcsösnek, annak elmaradása, megkerülése, kijátszása erkölcsstelennek minősül, bár jogilag általában nem szankcionálható. Ugyanakkor a jogszabályok megszegése, kijátszása szankcionálható és általában erkölcsstelennek is minősül, de a *jogszerű eljárás is lehet erkölcsstelen, ha az*

¹⁰ Lásd a 2. lábjegyzet tanulmányában hivatkozott szakirodalmat.

¹¹ Staub, E.: Positive Social Behaviour and Morality. Volume 1 Social and Personal Influences. Volume 2 Socialization and Development. Academic Press, New York, 1978, 1979.

¹² Clark, M. S. (ed.): Prosocial Behavior. Sage Publication, 1992, Newbury. Magyar nyelven lásd Szilágyi Vilmos válogatását főleg német tanulmányokból Együttérzés, önzetlenség, felelősség címen. Tankönyvkiadó, Bp., 1981, 1983.

szembekerül a fenti értelemben vett proszocialitással. A *szociális kompetencia* proszociális értékrendje az érdekek olyan érvényesülését szolgálja, amely a másik ember, a csoport túlélését nem veszélyezteti, szükség szerint az önérdék korlátozásával is segíti. A proszocialitás a szociális értékrend univerzális alapja. Nincs olyan sajátos pozitív értékrend, amely a proszocialitással szemben állna, amellyel egymást kölcsönösen nem erősíthetnék. A proszocialitás a közös alap értelmében globális értékrend.

A proszocialitás globális értékrend abban az értelemben is, hogy az öröklött hajlamokból táplálkozó, a faj túlélését szolgáló funkció hozza létre a csoportidentitást, a csoportérdeket. Sok tízezer éven át a proszocialitás a másik csoportra nem terjedt ki. A tömegtársadalmak létrejöttével a törzs, a birodalom, az ország, a nemzet a csoportok létét, védelmét, túlélését is szolgálja, vagyis a tömegtársadalmakban a proszocialitás a csoport-csoport kölcsönhatásokra is kiterjeszkedik. Századunk második felében az egész emberi nem túlélésének gyakorlati kérdéseivel, problémáival szembesülünk. A globalizáció folyamatai ebből a szempontból azt jelentik, hogy a proszocialitás a nemzetiségek, nemzetek, országok, tömbök közötti kölcsönhatásokban is megjelenik. Ennek a reménye, igénye már ma is létezik, és az értelmetlen, kegyetlen konfliktusok sokaságának közepette terjed a fölismerés, hogy az emberi nem túlélése, létfeltételeinek javulása minden társadalom alapvető önérdékévé vált. Szabályozni, korlátozni szükséges a társadalmak közötti érdekütközések kezelési módjait is. Megkezdődött a proszocialitás gyakorlati globalizálódása. Talán túléljük az átalakulási folyamatokat, amihez a nevelés is hozzájárulhat.

Az iskolai nevelés feladata a proszociális magatartás elvárása, a segítőkészség fejlesztése. Ennek érdekében olyan pedagógiai program, iskolai életrend, légkör, ethosz kialakítása, amely az iskolai közösség mindennapi életében elősegíti, hogy a tanuló folyamatosan tapasztalja az egyének és csoportok kölcsönös megértésének, együttérzésének, segítőkészségének előnyeit, ezek hiányának hátrányos következményeit. Olyan szociális közeg működését, amelyben a tanuló folyamatosan megélheti, hogy végső soron önérdেকেivel ellentétben, ha a proszocialitás, a segítőkészség nem érvényesül: sérül a szabálykövetés és a fair play a versengésben, sérül az arányos hozzájárulás és elosztás az együttműködésben, sérül a vezetett érdeke a vezető-vezetett viszony eseményeiben. Az iskola olyan irodalmi élmények sokaságában részesítse a tanulókat, amelyek egyértelművé teszik a proszociális, a segítőkész magatartás előnyeit, megsértésének hátrányos következményeit.

A gyermekkor végétől a proszociális magatartás elvárása, a mintaadás és az élménynyújtás kiegészül a szociális viselkedés értelmezésével, a magatartási normák, szabályok megismerésével. A történelemtanítás hozzájárulhat a tanulók szociális kompetenciájának fejlődéséhez, ha gondot fordít a szociális értékrend (eszmék, erkölcsi normák, jogrend) változásának, fejlődésének megismerésére. A szociális kompetencia fejlődését jelentősen segítheti néhány sajátos erkölcsi értékrend és a hatályos magyar büntetőjog alapjainak a megismertetése. A NAT gondot fordít a mai világ alapvető problémáinak megismerésére, megértésének elősegítésére. Ezen belül különösen fontosak a globális problémák, a globalizálódás előnyeinak, veszélyeinek, a globális értékrend jelentőségének a megértése.

A cserdülőkör végén a szociális magatartás értelmezése is lehetővé válik. Történelmi személyiségek, irodalmi hősök döntéseinek elemzése lehetővé teszi, hogy az egyéni döntések közösségi, társadalmi szerepét, hatását is megismerjék, megértsék a tanulók. Az értelmező megismerés hatékony eszköze lehet a gyakorlatias szociálpszichológiai képzés.

Ballér Endre

A központi és a helyi tartalmi szabályozás lényege, összefüggése

A NAT érvénybe lépésével új típusú tartalmi szabályozás kezdődött, amelynek természetes következménye mindkét pólust képviselők együttes és sajátos felelősségének, feladatainak megnövekedése, közös tevékenységeinek nélkülözhetetlensége.

Rövid fogalmi értelmezés és történeti áttekintés

Az oktatás tartalma szélesebb, összetettebb a *tananyag*nál. Magában foglalja ugyanis a tanítás-tanulás célrendszerét, a társadalom anyagi, szellemi, magatartási kultúrájának iskolai közvetítésre, feldolgozásra kiszemelt és elrendezett értékeit, a tanulók személyiségfejlődését, tudását, teljesítményeit megalapozó ismeretek, tevékenységek rendszerét, a tervezett követelményeket.

Természetes tehát, hogy az oktatás tartalma központi kérdése mind az iskolai gyakorlatnak, mind az ehhez kapcsolódó elméleteknek, mind számos más társadalmi tevékenységnek.

Elválaszthatatlan mindettől az a problémakör, amely arra vonatkozik, hol, kik és hogyan hozzák az oktatás tartalmára, annak szelekciójára és organizációjára vonatkozó *döntéseket*. Ennek formai kereteit a *tantervek* biztosítják. Következésképpen a tartalmi szabályozás azoknak az erőknél, tényezőknél a tevékenységei révén valósul meg, amelyek közvetlenül meghatározzák, előírják, szentesítik („legitimálják”), ellenőrzik, módosítják a tantervi dokumentumokat, közvetve pedig – ami ennél is fontosabb – befolyásolják ezeknek megvalósítását a nevelés-oktatás folyamatában.

A tantervek története során témánk szempontjából *három alaptípus, modell* alakult ki. Időben is az első a *helyi tartalmi szabályozás* volt.¹ Ebben maguk az iskolák alakították ki tantervi, tantárgyi rendszerüket, határozták meg az óraszámokat, választották ki az alkalmazott tankönyveket. A döntésekbe beleszóltak az intézményfenntartók, az iskola főhatóságai is, de az alapot a helyi igények, lehetőségek adták, s mintául rendszerint valamely nagy hírű iskola tanterve, esetleg egy-egy általánosan elismert és használt tankönyv szolgált.

Az iskolázásba bekapcsolódók körének kiszélesedésével, az oktatás társadalmi, politikai és egyéni jelentőségének a felismerésével, a tartalmi egységesítésre törekvések erősödésével az újkor kezdetén, a felvilágosodás eszmeköréhez kapcsolódva megjelent a *központosított tartalmi szabályozás*. Ebben is az egyházak voltak a kezdeményezők (pl. a jezsuita iskolák egységes rendszerét meghatározó Ratio Studiorum még 1599-ben, vagy a protestáns iskolák tananyagára, működésére vonatkozó előírások). A felvilágosodott abszolutizmustól kezdve azután az államhatalom centralizációja vált meghatározó tényezővé, eleinte különösen a német

¹ Horánszky Nándor: Központi tanterv – helyi tanterv. A helyi tantervek történetéből. Köznevelés, 1992. 30. sz. 6–7. o.

nyelvterületen, de később Európa más országaiban is. Megkezdődtek a törvények által alátámasztott, nagy, átfogó tantervi reformok. Ha a tananyagra vonatkozóan ezek gyakran csupán vázlatos előírásokat tartalmaztak is, a kísérelő általános és részletes utasítások (enyhébben fogalmazva „instrukciók”) bőségesen kárpótlak a szükségességért. Részt kaptak ebben a rendszerben a helyi tantervek is, de a korábbi típushoz képest lényegesen kisebb mozgástérrel.

Századunk közepétől kezdve azután a központosítással szemben, annak visszahatásaként ismét megerősödtek a decentralizált, iskolaközpontú tantervi szabályozás pozíciói (különösen az angolszász országokban). A tapasztalatok azonban kimutatták mindkét modell gyengeségeit (például merevség, egyoldalúság az előbbinél, zétforgácsolttság, a szükséges, alapvető tartalmi egység kibontakozott a központi és a helyi tartalmi szabályozást összekapcsoló „kétpólusú” modell.² Ez ötvözte az egységes tartalmakra vonatkozó országos, „nemzeti”, „alap”, „mag”- vagy „kerettantervet” a helyi, iskolai döntések által kialakított tantervekkel azzal a céllal, hogy megőrizze mindkettő előnyeit, s kiküszöbölje hátrányait. Ma már világosra ez a rendszer dominál, vagy legalábbis ennek kialakítására törekszik a legtöbb ország oktatásirányítása.³

A szabályozás kötöttsége és szabadsága a hazai Nemzeti alaptantervben

Az 1995. október elején kormányhatározattal bevezetett NAT – mintegy másfél évtizedes elméleti építkezés, és hat évig tartó, nemcsak a szakmai, hanem a szélesebb közvéleményt is megmozgató viták, különböző, hol gyökeresen eltérő, hol hasonló szövegváltozatok, kompromisszumok után – hazánk közoktatását is a kétpólusú tartalmi szabályozás mellett kötelezte el. *Maga a NAT elsősorban a központi irányítás dokumentuma, miközben kötöttségei elválaszthatatlanok a helyi, iskolai szinten hozott döntésektől.* Nem véletlen, hogy a NAT munkálatainak kezdetén mottóként szerepelt *Kemény Gábor* mély és szép gondolata: „A szabadság és a kötöttség... nem különválasztható, steril fogalmak. A szabadság és a kötöttség egymástól el nem választható, egymással küzdő lényegek. A szabadság és a kötöttség a valóság alapritmusa, ki- és belélegzése.”⁴

Melyek a NAT-ban meghatározott legfontosabb kötöttségek?

1. Az Alkotmány, a közoktatási törvény, az emberi, a gyermeki jogokról, a lelkiismereti és vallásszabadságról, a nemzeti és etnikai kisebbségekről a különböző nemzetközi egyezményekben is megfogalmazottak alapján a dokumentumban érvényesített *eszmiség*, a demokrácia, a nemzet, a haza, az európai humanizmus, az emberiség közös értékei.

² Szabenyi Péter: Tantervi szabályozás Európában. In: Tanterv és vizsga külföldön. (Szerk.: Mátrai Zsuzsa). Akadémiai Kiadó, Bp., 1991. 25–78. o.

³ Ballér Endre: Helyi tantervek külföldön. In: A helyi tantervek. (Szerk.: Balla Árpád) Miskolc, 1994. 51–66. o.; Leuy, Arieh: National and school-based curriculum development. UNESCO, Paris, 1991. 98–116. o.

⁴ Kemény Gábor: Az európai ember nevelkedésének történetéhez. (1947) In: Kemény Gábor: Az egyszerűség útja. Tankönyvkiadó, Bp., 142. o.

2. A NAT-ban kifejezett, komplex, korszerű, a társadalom jelene és fejlődése szempontjából relevánsnak ítélt *műveltségfelfogás*, amelyet a műveltségi területek és az azokat átható közös tartalmak vázolnak fel.

3. Ennek a műveltségnek a minden magyar iskola és minden tanuló számára jognya és kötelességnek egyaránt felfogott, *egységesen érvényes, alapvető törzsanya*ga, általános és fejlesztési követelményei, minimális teljesítményei.

4. A gyermekek, tanulók életkori jellemzőire, fejlődési sajátosságaira, a tartalmak, tevékenységek struktúráira épülő, a 4–6–8. és 10. évfolyamok (a tankötelezettség) végéig *elsajátítandó követelmények szakaszolása*.

5. A fentiek adaptálása a *nemzeti és etnikai kisebbségek, valamint a fogyatékos tanulók nevelésére, oktatására*.

Első megközelítésben mindezek talán túl „kemény” szabályozásnak tűnhetnek egyesek szemében. Igazuk is van, ha kötelező előírásoknak tekintik a tananyag minden részletét és a helyi tantervekre jelzett általában 30–50%-os, továbbá az egyes műveltségi területekre javasolt tantervi arányokat. Ezzel kapcsolatban azonban érdemes utalni a NAT bevezető fejezetében található alábbi összegezésre:

„A NAT kötelező jellege azt jelenti, hogy a különböző helyi tantervi változatokban, tantárgyi programokban, tankönyvekben és más taneszközökben

- érvényesítendők a kiemelt elvek;
- helyet kell adni a műveltségi területeknek, részterületeknek, témaköröknek;
- olyan tananyagokat, tevékenységeket kell előtérbe állítani, amelyek megalkozhatják az általános és részletes fejlesztési követelmények megvalósítását;
- minden tanuló számára biztosíthatják legalább a minimális teljesítmények elérését.⁵

A központi tartalmi szabályozás nyitottsága

Az eddigiekből kitűnhet, hogy a NAT a „hagyományos” központi tartalmi szabályozáshoz viszonyítva egyenesen hiányosnak mondható. Nem azért, mert nem kötelezi el magát egyetlen ideológiai, politikai irányzat mellett. Feltűnőbb, hogy nem határoz meg tantárgyakat, nem adja meg azok struktúráját, évfolyamok szerinti elosztását, óraszámát. Mindez azonban nem fogyatékos, hanem a NAT lényegétől, koncepciójától, funkciójától elválaszthatatlan sajátosság. Ez is bizonyítja a dokumentumnak azt a kulcsfontosságú megállapítását, hogy „a NAT nem hagyományos értelemben vett tanterv, hanem alapja a helyi tantervek és a tantárgyi programok számára”.⁶

Érthető tehát, hogy a NAT korábban említett *megkötő előírásai minden esetben csak a helyi tantervek áttételével valósulhatnak meg*. Nézzünk erre néhány példát.

1. A *tanterv célrendszere, eszmeisége* „az intézmény nevelési-oktatási céljait meghatározó pedagógiai programnak” kisugárzó hatású központja. Tartalmát az iskola körülményei, sajátosságai, környezetének, közösségeinek, fenntartóinak az igényei, megegyezései alakítják ki. „Csupán” az tartandó szem előtt, hogy az iskola nevelési koncepciója nem lehet ellentétes a NAT-ban képviselt általános elvekkel.

⁵ A Nemzeti alaptanterv. 1995. I. fejezet. (A NAT követelményrendszerének értelmezése, struktúrája.)

⁶ A Nemzeti alaptanterv. I. m. I. fejezet. (A NAT alkalmazása és a helyi tanterv.)

2. *A műveltségi területek tartalma* – beleértve a közös, átfogó tartalmakat is – a helyi tantervek tantárgyi rendszerében helyezendő el. Meghatározó jelentőségű, hogy az iskolák pedagógusai milyen módon csoportosítják, szervezik (Bernsteint idézve „gyűjteményes” vagy „integrált”) rendszerre az oktatás tartalmát.⁷ (Egy, éppen az angol „nemzeti alaptantervvel foglalkozó könyv az iskolai tantárgyak kialakításának „filozófiaelméleti, társadalomelméleti és társadalmi tapasztalati (socio-empirical) eredetű érvrendszerét sorakoztatja fel.)⁸ A tantárgyak kötőanyagai egyaránt lehetnek viszonylag homogén ismeretek, tevékenységek vagy képzési funkciók.⁹

A NAT egyes műveltségi területei vagy részterületei önmagukban is lehetnek tantárgyak (pl. Anyanyelv és irodalom, Matematika, Földünk és környezetünk, Történelem, Fizika, Kémia, Biológia). Mások komplex ismeret- és tevékenység-rendszereket egységbe foglaló integrált tárgyak kialakítása felé mutatnak (pl. Informatika, Művészetek). Komplex tárgyak előretörését valószínűsíti az is, hogy egyes részterületek beépülhetnek különböző tantárgyakba (pl. vizuális kultúra vagy médiaismeret az Informatikába, a művészetek az Irodalomba). Nyilvánvaló, hogy a tantárgyi rendszer kiépítése során korlátokat szab a rendelkezésre álló, törvényben rögzített órakeret. Célzerű ezért, hogy a nevelőtestületek a tanterv teljes kiépítését, évfolyamonként meghatározott óraszámait a NAT műveltségi területeiből kiindulva bontsák le. (Ehhez tapasztalatok szerint a NAT-ban javasolt arányok jó alapot adhatnak.) Így ugyanis könnyebb az egyes területek és tantárgyak között ésszerű munkamegosztást, „csapatmunkát” kialakítani az oktatás, a feldolgozás során, s ez valószínűleg a szűkös lehetőségek gazdaságosabb felhasználását is elősegíti.

3. *A helyi, iskolai tantervek tantárgyakon belüli tartalmainak követelmény-rendszer jellegű meghatározása* egyike a legnehezebb feladatoknak. „Kísérleti és engedélyezésre benyújtott helyi tantervek elemzése alapján meg kell állapítanunk, hogy a követelmények reális meghatározása a tanárok által készített tantervek legkritikusabb része – olvasható a „Profil” rendszerű tantervfejlesztés leírásában. Ebben nyilvánul meg leginkább a tanítási és tervezési szakértelem vagy annak hiánya. Tipikus hiba a követelmény és a cél összetévesztése, a követelmény és a tananyag összekeverése, a túlzott követelmények támasztása... a cél, a követelmény és a tananyag közötti összhang hiánya, a rövid és hosszabb távú követelmények összetévesztése, a témának meg nem felelő követelménytámasztás.”¹⁰

Ezeknek a nehézségeknek az áthidalásához – a nevelők ön- és továbbképzése mellett – segítséget nyújthat a NAT tartalma, struktúrája, mivel az nem egyszerűen s nem is elsősorban tananyagot, hanem követelményeket, követelményrendszert foglal magában. Bizonyára konkrétabbá teszi a tervezést, ha rendelkezésre állnak majd az alpműveltségi és az érettségi vizsga követelményei. Fontos hozzájárulást jelenthet az is, ha a tantárgyi programok részletezése szakmailag minősített tantervek, tankönyvek és más taneszközök felhasználásával történik. (Máris vannak eredmények az ilyen dokumentumrendszer kialakítása, számítógépi és más-más utakon történő hozzáférhetősége terén.)

⁷ Bernstein, Basil: Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről. In: Az iskola szociológiai problémái. (Szerk.: Ferge Zsuzsa–Háber János) Bp., 1974. 123–152. o.

⁸ Ribbins, Peter: Reproducing the subject-based secondary school. In: Ribblings, P. (ed.): Delivering the National Curriculum: Subjects for Secondary Schooling. Harlow, 1992. 10–18. o.

⁹ Ballér Endre: Tantervfejlesztés az iskolában. Veszprém, 1993. 39–58. o.

¹⁰ Tantervfejlesztés. Kompendium. Mentor, 1994. Kézirat. 61. o.

4. Ismert, hogy a NAT követelményeinek szakaszai nem terjednek ki mind-egyik évfolyamra, és a tankötelezettség határán véget érnek. A helyi tantervekben azonban nyilvánvalóan az *adott iskola valamennyi évfolyamára érvényes, teljes rendszerrel kell kialakítani*. Ez különösen fontosá teszi a tantárgyakból összeálló tartalmak, követelmények vertikális elrendezését és koncentrációjának alapos átgondolását, kialakítását. Ugyanakkor az iskolai tanterv érvényesítheti azokat az eltéréseket is, amelyek például az intézmény – gyakran hagyományos – specializációjából erednek. Helyet kaphatnak a tervezésben a különböző választható tárgyak, órák, iskolán kívüli tevékenységek (esetleg felhasználva a kötelező órákon felül biztosított kereteket is). Azok az intézmények, amelyek a tankötelezettségi kor után is tovább viszik a tanulókat (például a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok, a szakközépiskolák), tervezésükben a diákok 16. életévéig nem hagyhatják figyelmen kívül a NAT-ban meghatározott követelmények teljesítését. Tanulóiknak ugyanis törvényben biztosított joguk, hogy letegyék az alapműveltségi vizsgát. Ehhez viszont a szükséges tartalmi, szervezeti feltételeket mindenütt biztosítani kell.

5. *A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatásának helyi tantervei számára is érvényesek a NAT elvei, követelményei*. Ezeket azonban az intézmények sajátos céljainak, feltételeinek, helyzetének, összetételének megfelelően rugalmasan lehet alkalmazni. „A kisebbségi program alapján oktató iskolák tanterveiben a NAT által javasolt műveltségi területek közötti aránytól el lehet térni” – szögezi le a dokumentum. *A testi, érzékszervi, értelmi, beszéd- és más fogyatékos tanulók nevelése, oktatása esetében pedig „a NAT-nak az egyes fogyatékoságok terén történő konkrét alkalmazásáról, a tananyagokról, a fejlesztési követelményekről és a minimális teljesítményekről külön tantervi irányelvek készülnek” – állapítja meg a NAT.*¹¹

Központi, regionális, helyi és iskolai együttműködés mint a NAT megvalósításának (implementációjának) feltétele

Annak, hogy a NAT érvénybe lépésével a magyar közoktatásban „hivatalosan” is új típusú tartalmi szabályozás kezdődött, természetes következménye lett a *mindkét pólust képviselők együttes és sajátos felelősségének, feladatainak megnövekedése, közös tevékenységeinek nélkülözhetetlensége*. Különösen három ellenpont emelhető ki ebben a rendszerben: *a központosítás és a decentralizálás egysége; a direkt és indirekt hatások összefonódása; a szakmai, professzionális, az oktatáspolitikai és a „laikus” tényezők befolyása*. Ezzel kapcsolatban emeljük ki, hogy a NAT kormányhatározattal történő elfogadása azzal a következménnyel is jár, hogy tartalma *alappfeladatnak* minősül. Feltételek megteremtése, biztosítása tehát minden érdekelt számára felső szintű jogszabályban előírt kötelesség.

A NAT megvalósításának folyamatában érvényesülő, különböző érdekeltiségű, helyzetű, szükségletű, eltérő hatáskörű szervezetekhez tartozó tényezők együtt- és ellenműködése *szükségessé teszi az erő, a források összefogását*. Ezért a jövőben várhatóan – különösen a jelenlegi helyzethez viszonyítva – *megnő a központi irányítás szerepe, mégpedig éppen a régi típusú centralizált tartalmi szabályozás maradványainak teljes felszámolása érdekében*. Hogy ez ne vezessen a politikai, hatalmi erők direkt befolyásának a növekedéséhez, az egyik legbiztosabb ellenszer lehet a *szakmaiság erősítése, a központi és regionális szakmai intézmények működé-*

¹¹ Nemzeti alaptanterv. I. m. I. fejezet.

senek, az „alulról”, „oldalról” jövő kezdeményezéseknek, tapasztalatoknak a beépülése a „felülről” mozgatott tevékenységekbe.

A központi feladatok között a NAT szempontjából is különösen fontos egy *komplex közoktatás-fejlesztési stratégia kidolgozása*. Ebbe beletartoznak az *iskolastruktúrára* vonatkozó döntések is. Tudjuk, hogy az elmúlt másfél század legtöbb hazai tantervi reformja egyszersmind valamilyen iskolaszervezeti módosításhoz is kötődött. A NAT – ahogy sokan hangoztatni szokták – ebből a szempontból „semleges”, tehát alkalmas lehet a különböző iskolaszervezeti variánsok tartalmi szabályozására. Ez kívánatos is, mivel ezekkel a jövőben együtt kell élni. Ugyanakkor „egyáltalában nem szükségszerű, hogy a spontán szerkezeti mozgások egységsítőt szabályozás nélkül érvényesüljenek” – mutatott rá *Gazsó Ferenc* egy tanulmányában. „Maga a NAT – folytatta – a szerkezeti koherencia biztosításának egyik legfontosabb eszköze, hiszen a kijelölt pedagógiai ciklusokhoz kötődő tartalmi követelmények elementáris szinten biztosíthatják a közoktatás működésének egybehangolását.”¹²

A NAT feltételezhetően *elsősorban nem közvetlenül, hanem áttételek útján gyakorol majd hatást az iskolák tevékenységének tervezésére és magára a pedagógiai folyamatra*. Ezért válnak valóban meghatározóvá a NAT-ra épülő vizsgakövetelmények, a különböző tantervek, tantárgyi programok, tankönyvek változatainak, „moduljainak” kidolgozása, minőségi kontrollja, hozzáférhetővé tétele. Ezek koordinálása, finanszírozása, fejlesztése, a helyi tantervkészítés szakmai segítése (pl. továbbképzésekkel, tanácsadással, a pedagógiai intézetek erősítésével) elsősorban központi szakmai feladat, amelyet számos országban tantervi és vizsgaközpontok látnak el.

A NAT megvalósításában – eddig talán nem kellően vizsgált – meghatározó szerepe van a *pedagógusképző intézményeknek*. „A helyi tantervek (curriculumok) készítésére a pedagógusképzésben kell megkezdeni a felkészülést” – mondta egy neves nemzetközi tantervi szakember.¹³ A probléma megoldásának egyik fő iránya a NAT nyomán megjelenő új képzési tartalmak, követelmények beépülése a pedagógusképzés anyagába és szakos rendszerébe. A közoktatás tartalmi szabályozásának megváltozása emellett korszerűsítést kíván a pedagóguspályára történő általános felkészítéstől is (pl. tantervelméleti, tantervkészítési kompetencia beépítésével). Mindezekon túl a pedagógusképzés a NAT implementációját a pedagógusok át- és továbbképzésében betöltött növekvő szerepével is szolgálhatja.

Megállapíthatjuk tehát, hogy a NAT-ban képviselt rendszerben a *központi tartalmi szabályozás felelőssége, feladatai megváltoztak ugyan, de semmit sem csökkentek*. Ugyanakkor a tartalmi szabályozást a helyi, iskolai tantervek hozzátartoznak az intézmények nevelési-oktatási gyakorlatának a közvetlen közelébe. Ezek nemcsak az iskolák, a neveléstudományok, az egyes pedagógusok érdemi tartalmi döntéseinek a keretei, formái, hanem – a pedagógiai programban rögzített stratégia részeként és eszközeként – az iskolafenntartók, az önkormányzatok, az iskolaszékek, az intézmények nevelési környezetének, „klienseinek” az igényeit, érdekeit is kifejezik, akiknek az iskolák lényegében pedagógiai szolgáltatásokat nyújtanak. Az iskolai tanterv tehát a helyi oktatáspolitikai része. A kidolgozása során megvalósuló tárgyalások, „alkuk”, kompromisszumok segítségével alakítható, fejleszthető ki tényleges együttműködés az iskola és környezete, a gyermekek, fiatalok nevelésében érdekelt, ennek érdekében tevékenykedő tényezők között. Enélkül nem

¹² *Gazsó Ferenc*: Utak és tévutak a közoktatásban. Kritika. 1994. 4. sz. 11–12. o.

¹³ *Lewy, Arieh*: Interjú. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 12. sz.

beszélhetünk az intézmények önállóságáról, alkotómunkájáról, de nem biztosíthatók teljesen az anyagi, tárgyi, személyi feltételek sem.

Különösen nagy szerepe van mindezekben az *intézmények igazgatóinak*. Nekik kell összefogni az együttműködés különböző szálait. Irányításukkal történhet meg a következő három évben az új rendszerre előírt áttérés viszonylag zökkenőmentesen. Ennek során igen bonyolult feladatokat kell megoldaniuk az iskoláknak: felmérni az intézmény helyzetét; a változtatás iránti igényeket; kidolgozni a pedagógiai program alapjait; kialakítani az iskola tantervi rendszerét; meghatározni és megteremteni az áttéréshez nélkülözhetetlen feltételeket, hogy csak a legfontosabbakat említsük.

Van már Nemzeti alaptantervünk, s ez a magyar oktatásügy és a pedagógia jelentős vívmánya. Ahhoz azonban, hogy *valóban éljen, hasson*, nagyon sok feladat áll mindenki előtt.

Pályázati felhívás

A Magyarországi Gyermekbarátok Mozgalma környezetvédelmi pályázatot hirdet 10–14 éves gyermekek számára „Környezetünk és az ipar” címmel egyéni kategóriában.

A pályázat témája: Válasszatok ki lakóhelyeteken vagy környékén egy ipari létesítményt, és írjátok le, hogy az ott dolgozók munkájuk során mit tesznek a környezetvédelem érdekében.

Munkáitokat 1996. március 1-ig küldjétek be két példányban a következő címre: 1238 Budapest Táncsics M. u. 74.

A legjobb pályamunkát készítő jutalma, hogy térítésmentesen vehet részt vehet környezetvédelmi táborunkban.

Az eredményhirdetés 1996. április 22-én, a Föld Napján lesz. Eredményes munkát kívánunk és várjuk pályázataitokat!

Magyarországi Gyermekbarátok Mozgalma

Tel/fax: 282-3852

Levélcím: 1701 Bp. Pf. 244.

Varga Júlia

A központosított iskolától a helyi társadalom iskolájáig

1990-ben, az autonóm önkormányzati rendszer létrehozásakor szinte teljes volt az egyetértés a különböző politikai és nem politikai szervezetek között: a közoktatás fenntartását a helyi önkormányzatok hatáskörébe kell helyezni, az önkormányzatok központi költségvetési támogatását pedig normatívan, előre rögzített szabályok szerint kell megoldani.

Ez a döntés megegyezett az európai tendenciákkal és az oktatás-gazdaságtani szakirodalom tanulságaival, mely azt mondja: a különböző közszolgáltatásokat a felhasználókhoz legközelebb eső kormányzati egység fennhatósága alá célszerű rendelni. Szinte mindenki azt várta a változtatásoktól, hogy az oktatás jobban alkalmazkodik majd a helyi és felhasználói igényekhez, valamint azt, hogy az oktatás „végre kiemelt helyet kap a fejlesztésekben”. Az iskolafenntartásban bekövetkezett átalakulások azonban költségvetési restriktív időszakban történtek, ezért azok az illúziók, melyek ahhoz fűződtek, hogy a központosítás megszüntetésével jelentősen növelhetők lesznek az oktatási ráfordítások, hamarosan szertefoszlottak. A pedagógus-szakszervezetek és a pedagógusok egy része csalódott a helyi társadalom iskoláiban. Úgy vélték, az önkormányzati döntések meghozói „szakmailag felkészületlenek, és pusztán pénzügyi szempontok szerint döntenek szakmai kérdésekben”. Ezért végső soron támogatták és részben jelenleg is támogatják azokat az elképzeléseket, melyek a közoktatási intézmények finanszírozását – legalább részben – ismét központosítanák.

A központosítási törekvések nem egyszerűen a jelenlegi kormányhoz kötődnek. A közoktatási intézmények finanszírozási rendszerének megváltoztatását szinte változatlan formában az előző kormány már felvázolta. A szempontok kevéssé politikaiak, a központi költségvetés egyensúlyi szempontjai vezérlik őket. A változtatásokkal azt a célt szeretnék elérni, hogy megtörténjenek azok a racionalizálási lépések, melyeket a helyi önkormányzatok elmulasztottak megtenni. A változtatások célja tehát éppen az ellenkezője annak, mint amit a pedagógus-szervezetek kívánnak elérni.

Az elégedetlenséggel szemben az adatok nem támasztják alá sem azt, hogy az átlagos önkormányzatok háttérbe szorították volna a közoktatási intézményeket, sem azt, hogy teljesen érzéketlenek lennének a költségek alakulására, hogy ne folyamodnának racionalizáló lépésekhez, ha rá vannak kényszerítve.

Az elégedetlenség ellenére az adatok azt támasztják alá, hogy az önkormányzatok az oktatást saját lehetőségeiken belül általában kiemelten kezelték. Az önkormányzatok egy része a korábban körzetesített iskolákat megosztva saját, önálló igazgatású iskolát hozott létre. A folyamat nyomon követhető a kis létszámú iskolák számának alakulásában. 1986-ban a 100-nál kisebb létszámú általános iskolák száma 291 volt, 1990-ben 531, 1994-re pedig 1000-re emelkedett. A kis létszámú iskolák elterjedését ugyanakkor aggodalommal kíséri a központi költségvetés. Úgy vélik, hogy mivel ezek az iskolák az átlagos iskoláknál rendszerint magasabb

átlagköltséggel dolgoznak, nehezítik a kiadások racionalizálását a közoktatásban. Az adatok azonban azt mutatják, hogy az összes általános iskolai ráfordítás mindössze 2%-át adják a kisiskolák ráfordításai. A kisiskolák megszüntetése vagy újrakörzetesítése az utazási, diákotthoni ráfordítások növekedésével járna, nem beszélve arról a jóléti veszteségről, melyet azoknak a településeknek kellene elszenvedniük, amelyek már az iskola újraindításával kinyilvánították preferenciáikat: az iskolafenntartás költségeinél többre értékeli, hogy az iskola helyben van.

Az önkormányzatok gazdálkodásában az oktatás fontos szerepet játszik, a közoktatási ráfordítások a helyi önkormányzatok költségvetésében jelentős súlyt képviselnek. Az 1. táblázat a folyó oktatási kiadások, a fejlesztési kiadások és az összes oktatási kiadás arányát mutatja az önkormányzatok összes kiadásainak arányában.

1. táblázat — Az oktatás részesedése a helyi önkormányzatok költségvetéséből

Év	1991	1992	1993	1994 (előirányzat)
A folyó kiadások aránya az önkormányzatok összes folyó kiadásából %	41,4	36,1	38,7	37,9
A fejlesztési kiadások aránya az önkormányzatok összes fejlesztési kiadásaiból %	20,0	17,9	20,1	18,7
Az összes (folyó + fejlesztési) kiadás aránya az önkormányzatok összes kiadásából %	37,9	30,2	34,1	34,1

Forrás: Állami költségvetés az adott évre.

A táblázatból látjuk, hogy az oktatási kiadások az önkormányzati kiadások több mint egyharmadát teszik ki. Az arány a folyó kiadásokon belül ennél valamivel magasabb, a fejlesztési kiadásokból pedig alacsonyabb, 20% körüli. Azt is láthatjuk viszont, hogy 1991 és 1994 között az oktatási kiadások aránya az összes önkormányzati kiadásokból némileg csökkent. Ezt a források közötti arányok megváltozása magyarázza.

Az önkormányzatok a kiadások szinten tartását egyre inkább saját forrásait felhasználva biztosították. Egyre kisebb arányú volt a központi költségvetés részvétele a közoktatás finanszírozásában, és egyre nagyobb szerep hárult az önkormányzatok saját forrásaira. Az önkormányzatok saját forrásainak aránya a kezdeti egyharmad körüli értékről a kiadások felére nőtt. Csökkent az Szakképzési Alap aránya a ráfordításokban, és ugyancsak csökkent az intézmények saját bevételeinek aránya, aminek elsősorban az az oka, hogy viszonylag kevesebb térítéses szolgáltatást (diákotthon stb.) nyújtanak az oktatási intézmények.

2. táblázat — A helyi önkormányzatok oktatási kiadásainak források szerinti összetétele 1991–1995 %

Év	1991	1992	1993	1994	1995 (előirányzat)
Kiadások	100	100	100	100	100
Normatív támogatások	52,0	56,1	52,3	45,3	37,8
Egyéb központi költségvetési támogatás	6,9	1,5	4,1	1,1	6,5
Központi költségvetési támogatás összesen	58,9	57,6	56,4	46,4	44,3
Önkormányzatok saját forrása	31,7	35,3	36,8	47,6	49,7
Szakképzési Alap	1,7	1,6	1,4	1,1	1,1
Intézmények egyéb saját bevétele	7,7	5,5	5,4	4,9	4,9

Forrás: Számított adatok a költségvetés adatai alapján.

A központi költségvetési támogatások zöme normatív támogatás formájában jut az önkormányzatokhoz. 1991-ben a normatív támogatások még az önkormányzati közoktatási kiadások 52%-át fedezték, 1994-re már csak 45,3%-át. Az 1995-ös előirányzat további csökkenést jelez, már csak a kiadások 37,5%-át fedezik ebből a forrásból. A normatív támogatások szerepének csökkenését egyrészt az magyarázza, hogy nagyobb részt demográfiai okokból, kisebb részt az egyházi és magánintézmények számának növekedése miatt csökkent a tanulólétszám. Létszámárrányos támogatási rendszer esetén a gyereklétszám csökkenését automatikusan követi a forráskivonás az ágazatból. A létszámcsökkenés mellett ugyanakkor azért is egyre kisebb a szerepe a központi költségvetési támogatásnak, mert az egy tanulóra jutó normatívák nem emelkedtek (folyó áron) az elmúlt három évben. A mindenkor normatívákat a 3. táblázat mutatja be. A normatívák változatlansága mellett további korlátozó intézkedések is voltak, melyek a központi szerepvállalás csökkenését erősítették. Ilyen korlátozó intézkedésnek tekinthető például, hogy azt a kiegészítő normatív támogatást, mely a nemzeti és etnikai oktatásért illetve meg az önkormányzatokat, 1994-től a művelődési tárca jóváhagyásához köztették.

3. táblázat — Az egy tanulóra jutó normatív támogatás Ft/fő

Év	Óvoda	Általános iskola	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakmunkásképző elmélet	Szakmunkásképző gyakorlat
1991	15 000	30 000	44 000	54 000	33 000	36 000
1992	19 000	36 000	51 000	63 000	39 000	37 000
1993	27 500	41 000	62 500	66 000	42 100	40 600
1994	27 500	41 000	62 500	66 000	42 100	40 600

Forrás: Az adott évi állami költségvetés.

Az tehát, hogy a közoktatás GDP-n belüli aránya egészen 1995-ig nem csökkent, egyértelműen az önkormányzatok ráfordításainak köszönhető. Az önkormányzatok azonban nemcsak preferenciáikban, az oktatás fontosságának megítélésében különböznek, hanem pénzügyi lehetőségeikben is.

A központi költségvetési támogatás arányainak csökkenése és a támogatás úgynevezett normatív formája a területi különbségek jelentős növekedésével is járt. Az önkormányzatoknak ugyanis nem azonosak a pénzügyi lehetőségeik. Az egységes normatívákra alapuló támogatási rendszer viszont nem veszi figyelembe az iskolafenntartó önkormányzatok pénzügyi helyzetét, jövedelemtermelő képességét. A támogatási rendszer szükségessé teszi az önkormányzatok saját forrásainak mozgósítását, de nem veszi tekintetbe, hogy azoknak erre nincs egyforma lehetőségük. Ráadásul a centralizációs folyamatok következtében csökkentek az önkormányzatok saját és átengedett bevételeinek arányai. 1991-ben az önkormányzatok a személyi jövedelemadó megosztása során még az adóbevétel 50%-át kapták vissza, 1994-ben már csak 30%-át. Olyan körülmények között, amikor a központi költségvetés szerepvállalása csökken, még nagyobb mértékben érvényesülnek az önkormányzatok közötti különbségek, az iskolák forrásellátottságának területi különbségei nőnek.

A területi különbségek illusztrálására bemutatjuk a megyei jogú városok között a közoktatási kiadásokban, és azok forrásaiban kialakult különbségeket (4. táblázat). Valószínűsíthető, hogy a különböző településtípusok között még ennél is jóval nagyobb különbségek alakultak ki.

4. táblázat — Szóródás a megyei jogú városok egy gyerekre (tanulóra) jutó

közoktatási kiadásaiban oktatási fokozatonként

Mutatószám	Óvoda	Általános iskola	Középiskola
Az egy tanulóra jutó átlagos összes ráfordítás (Ft)	88 277	80 645	86 933
Az egy tanulóra jutó átlagos fejkvótán felüli önkormányzati többlettámogatás (Ft)	57 581	30 500	2 827
Az egy tanulóra jutó normatív támogatás (Ft)	27 500	41 000	62 500
Az egy tanulóra jutó átlagos összes ráfordítás szóródásterjedelme (Ft)	40 570	37 188	71 812
Az egy tanulóra jutó átlagos összes ráfordítás szórása	12 781	10 389	18 755
Az átlagos önkormányzati többlettámogatás szóródásterjedelme (Ft)	53 400	30 500	71 300
Az átlagos többlettámogatás szórása	13 897	12 333	21 638

Forrás: Számított adatok az MKM számára készült Kimutatás a megyei jogú városok oktatási intézményeinek költségvetési kiadásairól összeállítás alapján.

A megyei jogú városokban az egy tanulóra jutó átlagos ráfordítások az óvodákban a normatíva több mint háromszorosát, az általános iskolákban kétszeresét, a gimnáziumokban pedig 139 százalékát tették ki. Az egy tanulóra jutó átlagos, önkormányzati normatíván felüli többlettámogatás az óvodákban volt a legnagyobb (a normatíva több mint kétszerese). Az átlagos többlettámogatás az általános iskolákban is meghaladta a normatívát, míg a gimnáziumokban a normatívának mindössze négy és fél százalékát tette ki, aminek az a magyarázata, hogy több megyei jogú város nem költött egyáltalán a normatíván felül gimnáziumaira. Ezt jól mutatja a többlettámogatás szóródásterjedelme (vagyis a legnagyobb és legkisebb támogatás különbsége), mely a gimnáziumok esetében a legnagyobb. Az egy tanulóra jutó összes ráfordítás szórása az óvodákban az átlag 14%-át teszi ki, az általános iskolában 12,8%-át, míg a gimnáziumokban 21%-át. Vagyis az egyes megyei jogú városok egy tanulóra jutó összes ráfordításai az óvodák esetében átlagosan 14, az általános iskolák esetében több mint 12, a gimnáziumok esetében pedig 21 százalékkal térnek el az átlagos összes ráfordítástól. Az egy tanulóra jutó önkormányzati többlettámogatás szórása jóval nagyobb. Az óvodák esetében az átlagos 1 tanulóra jutó többlettámogatás 24,1 százaléka, az általános iskolákban 40,4 százaléka, míg a gimnáziumokban több mint hét és félszerese.

Ezek szerint tehát már a megyei jogú városok között is jelentős különbségek alakultak ki a ráfordításokban. A különbségek valószínűleg ennél is jóval nagyobbak településtípusok és régiók között. Sajnos erre vonatkozó alapos empirikus vizsgálatok, melyekre a kérdés megítélésében támaszkodhatnánk, eddig nem készültek.

A központi költségvetési források szűkülésével a helyi önkormányzatok lassan rákényszerülnek arra, hogy megpróbálják kiadásait racionalizálni. 1991 és 1993 között ez elsősorban az iskolák szociális kiadásainak csökkentésében jelentkezett. Az általános iskolában a napközis ellátásra fordított kiadások aránya jelentősen csökkent a folyó ráfordításokon belül 1990 és 1994 között, 2,2%-ról 14,4%-ra. Ezzel egyidejűleg viszont a diákétkeztetési kiadások arányának növekedése figyelhető meg 2,1%-ról 7,9%-ra. Az arányok eltolódása nem független az általános iskolai tanulók évfolyamonkénti számarányainak változásától sem. Mivel az alsó tagozatosok aránya egyre kisebb az általános iskolában, míg a felső tagozatosok aránya nő, a napközi iránti kereslet is csökken, hiszen azt elsősorban az alsó tagozatosok támasztják. Az önkormányzatok tehát átrendezték kiadásait, és a kevésbé költséges étkeztetésre költenek többet.

A középfokú oktatásban a jóléti szolgáltatásokra fordított kiadások aránya csak kismértékben csökkent az 1990-es években. Jelentős csökkenés egyedül a diákotthoni ellátásnak az összes ráfordításban belüli arányában következett be. Ezeket az intézményeket általában a megyei önkormányzatok üzemeltetik, így kisebb nyomás nehezedik a felhasználók részéről a döntést meghozókra, mivel nagyobb közöttük a távolság.

1995-ig a források szűkülése és az önkormányzatok racionalizálási törekvései nem érintették az iskolában alkalmazottak számát. A tanulólétszám csökkenése nem vezetett a pedagógusok számának csökkenéséhez az óvodákban és az általános iskolákban, a középiskolákban a pedagóguslétszám a tanulólétszám növekedésénél sokkal jelentősebb mértékben növekedett, a nem pedagógus alkalmazottak száma pedig a tanulólétszám alakulásától függetlenül mindenhol jelentős ütemben nőtt. A csökkenő tanulólétszám ellenére a pedagógus-szakszervezetek igen hatásosan védelmezték a pedagógus-álláshelyeket. Ez volt az, ami már a megelőző ciklusban is kiváltotta a központi költségvetési szempontokat figyelembe vevő kormány csendes roszallását, ennek ellensúlyozására dolgozták ki a közoktatási törvény elkészítésekor a központi bérfinanszírozásra vonatkozó szabályozást. A központi bérfinanszírozás bevezetéséről folytatott vita időszakában az önkormányzatok még kevésbé hajlottak arra, hogy az alkalmazotti létszámban racionalizálási lépéseket tegyenek, engedtek az intézményi törekvéseknek és a szakszervezeti nyomásnak az alkalmazotti létszám és az F-kategóriás bérsorolások tekintetében, mivel úgy gondolták, hogy azok bér- és járulékkihatását majd úgyis a központi költségvetés állja. Ez a folyamat azonban még jobban megerősítette a centralizációt támogatókat.

1995-re azonban kiderült, hogy a központi bérfinanszírozás bevezetése késlekedik, illetve elmarad. Az önkormányzatok, mint láttuk, saját forrásaikat már így is egyre nagyobb mértékben vonták be az oktatás finanszírozásába, most szembesültek saját forráslehetőségeikkel, és kezdtek iskolabezárásokkal, csoportszámcsökkentéssel és létszámcökkentéssel intézkedéseket tenni a költségek racionalizálására. A várt racionalizálás tehát megkezdődött, és semmi okunk feltételezni, hogy a felhasználókhöz közelebb lévő, azokkal napi kapcsolatban álló önkormányzatok kisebb körültekintéssel vagy a pedagógusok számára fájdalmasabban végeznék azt, mint bármiféle központi szabályozás.

Az eddigiekből tehát azt láttuk, hogy sem azt nem támasztják alá az adatok, hogy az önkormányzatok nem fordítanak elegendő figyelmet közoktatási intézményeikre, sem azt, hogy ha rákényszerülnek, ne próbálnák meg racionalizálni kiadásait.

Az önkormányzatok jelenlegi támogatási rendszere azonban valóban súlyos problémákat vet fel. Nevezetesen azt a problémát, hogy a támogatási rendszer nem veszi tekintetbe az önkormányzatok eltérő pénzügyi lehetőségeit. Normativitásán a jelenlegi értelmezésben azt értik, hogy a központi költségvetés oktatási szintek szerint ugyan differenciált, de egységes, egy tanulóra vetített pénzüsszegekkel, fejkvótával támogatja az iskolafenntartó önkormányzatokat. A normativitásnak ez rendkívül szűk és célját tévesztett értelmezése. A normativitás valójában azt jelenti, hogy jól átlátható, előre rögzített szabályok szerint történjék az iskolafenntartók támogatása.

A központi költségvetési támogatásoknak azt a célt kellene kitűzniük, hogy olyan támogatási rendszer legyen, mely az eltérő pénzügyi helyzetet, az eltérő jövedelemtermelő képességet is figyelembe veszi. Az államnak nem ahhoz fűződik érdeke, hogy mindenkire egyforma mennyiségű pénzt költsön oktatási célokra,

hanem ahhoz, hogy a központi költségvetési támogatással olyan helyzetbe hozza az iskolafenntartókat, hogy jövedelemtermelő képességük különbözősége ellenére biztosíthassák a közoktatási intézmények fenntartását. Ilyen finanszírozási megoldások kidolgozhatók, és működnek az Egyesült Államokban is, és néhány európai országban is. A támogatás nyújtásán túl pedig továbbra is az önkormányzatokra kellene bízni, hogy az adott forrásokat hogyan osztják el intézményeik vagy a kiadási kategóriák között. Illúzió abban bízni, hogy a centralizáció nyomán a források növekedni fognak, hogy megúszható az alkalmazotti létszám felülvizsgálata. Féltő viszont, hogy a központi költségvetés a legegyszerűbb és legkevésbé hatékony megoldás felé hajlik. A központi kormányzat felelősségét szeretnék erősíteni a közoktatás fenntartásában, az önkormányzatok lassan kialakult fenntartó, munkáltató szerepét pedig háttérbe szorítani. Úgy gondolják, racionalizálási lépéseket csak központilag lehet tenni, ha ők nem teszik meg azokat, akkor a közoktatás nem fog hatékonyan dolgozni. Ezzel pedig nemcsak attól fogunk ismét messzebb kerülni, hogy az iskolák jobban alkalmazkodjanak a helyi, felhasználói igényeknek, hanem attól is, hogy ösztönözzék az önkormányzatokat és az iskolákat az erőforrások legjobb kihasználására.

NAGYJENŐ



Timár János

Hiány és pazarlás a magyar közoktatásban

- Az erőforrások hatékonyabb felhasználásáról -

Miért került a közoktatás fejlesztésének stratégiai céljai közé az erőforrások hatékonyabb felhasználásának feladata? Miként valósíthatók meg a közoktatás korszerűsítésének és a középiskolai oktatás kiterjesztésének nagy céljai? Ezekre a jogos kérdésekre szeretnék világos és mindenki által elfogadható választ adni.

Az MKM a múlt év végén bocsátotta vitára a közoktatás fejlesztési stratégiájáról szóló dokumentum tervezetét.¹ Ez a távlatokra szóló koncepcióvázlat három kiemelt fejlesztési célt sorolt fel: a tanítás és tanulás színvonalának és hatékonyságának javítását; az erőforrások hatékonyabb felhasználását; a középiskolai oktatás kiterjesztését, az általános és a szakképzés új kapcsolatának kialakítását.

Az elmúlt hónapok vitái során számtalan észrevétel és bírálat, javaslat és kérdés hangzott el. A legnagyobb vitát és a legtöbb kérdést az első két cél váltotta ki, mégpedig – logikus módon – főként a majd mindenki által helyeselt harmadik céllal, a középiskolai oktatás kiterjesztésével összefüggésben.

A gyakorló pedagógusok és az oktatásigazgatás munkatársainak nagy többsége egyetértett azzal, hogy a kilenc- vagy tízosztályos általános iskola létrehozása húsz-harminc évvel ezelőtt még a közoktatás fejlesztésének önálló célja lehetett volna, ma és holnap azonban az általános alapoktatás meghosszabbítása már csak a középiskolai oktatás kiterjesztése keretében, ennek részfeladatákként értelmezhető és valósítható meg helyesen.

A pedagógustársadalom helyesen érzékelté azt is, hogy a XXI. század küszöbén a középiskola általánossá tételének célja a magyar közoktatás számára olyan új távlatokat nyit, amelynek jelentősége csak a XIX. század végi ötvösi népoktatási reformhoz hasonlítható.

Talán ezért tették fel sokan azt a kérdést, hogy akkor *miért került a közoktatás fejlesztésének stratégiai céljai közé az erőforrások hatékonyabb felhasználásának feladata?* Az iskolák és a pedagógusok mindennapos anyagi gondjait tapasztalva pedig sokan kifogásolták, hogyha nem lehet számítani az oktatásra fordított költségvetési részesedés további növekedésére,² akkor miként valósíthatók meg a közoktatás korszerűsítésének és a középiskolai oktatás kiterjesztésének nagy céljai. Ezekre a jogos kérdésekre szeretnék világos és mindenki által elfogadható választ adni.

Ma már szinte közhelynek számít az az állítás, hogy az oktatás és a gazdaság fejlettsége és fejlődése között szoros kapcsolat és kölcsönös összefüggés áll fenn. Egyfelől az iskolai oktatás, társadalmi szocializációs és kulturális nevelőmunkájának szerves részeként és eszközeként, a társadalmi munkatevékenységeknek

¹ A közoktatás fejlesztésének stratégiája. Vitaanyag, Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1994. december, 48. o.

² I. m. 25. o.

megfelelő szintű és tartalmú ismeretekkel látja el a felnövő nemzedékeket, némi egyszerűsítéssel: igazodik a társadalom munkaerő-szükségletéhez. Jól példázza ezt a modern szakképzés és a felsőoktatás fejlődésének évszázados története.

Másfelől a tudomány és a technika fejlődésével egyre iskolázottabb és képzetesebb munkaerőre van szüksége a társadalomnak, és a gazdasági növekedés meg is teremti a gyorsan kiterjedő oktatás és képzés anyagi feltételeit. Az oktatásban való társadalmi-gazdasági kollektív érdekeltiséget fejezi ki az, hogy *az iskolai oktatást minden országban teljesen vagy túlnyomórészt az állam, a költségvetés finanszírozza, bármilyen legyen is az adott ország ideológiája, politikája, társadalmi berendezkedése.*

Századunk második felében az oktatás világszerte gyors fejlődésnek indult; hatalmas „ágazattá” nőtte ki magát, amely nagyszámú munkaerőt foglalkoztat, és amelynek fenntartása és fejlesztése egyre több erőforrást igényel. Így van ez Magyarországon is, ahol *ma az oktatás – a kereskedelem és vendéglátás után – a nemzetgazdaság legnagyobb létszámú ágazata.* (360 ezer főt foglalkoztat, többet, mint az egész mezőgazdaság vagy mint például a gépipar és a vegyipar együtt.)

Az „oktatási piac” azonban sajátos piac, amelyben – szűk körtől eltekintve – nincsenek valós árak, nincs igazi verseny, a keresletet és kínálatot csak korlátozottan és fölöttébb torzan befolyásolják a furcsa piac viszonyai. Nem érvényesülnek tehát a piacgazdaság fejlődését elsődlegesen meghatározó kemény hatékonysági követelmények. Sőt, még ennek értelmezése és számítása is csak bonyolult elméleti modellek és szimulációs eljárás alapján lehetséges.

A gyakorlatban azonban *elháríthatatlannak a finanszírozás nehézségei.* A gyorsan fejlődő oktatás a társadalmi termék számottevő és növekvő részét veszi igénybe, ami arra készteti az államot, hogy korlátozza az oktatás rendelkezésére bocsátott erőforrásokat, illetve azok növekedését. Az oktatás pedig, noha nem gazdasági tevékenységet folytat, *előbb vagy utóbb rákényszerül, hogy reálisan számba vegye költségeit, megvizsgálja, milyen módon javíthatja költséggazdálkodását, és hogyan hasznosíthatja hatékonyabban a rendelkezésére álló erőforrásokat.* Ez a követelmény a legfejlettebb országokban már a hetvenes években előtérbe került. Magyarország ebben is egy-két évtized késéssel követi a nyugati országokat. Súlyos gazdasági nehézségeink most *sürgetik és elkerülhetetlenné teszik* ennek az általános és régóta esedékes követelménynek a megértését, elfogadását és végrehajtását. Ha ugyanis egy ország oktatása nem képes a rendelkezésére bocsátott hatalmas erőforrásokkal takarékosan és hatékonyan gazdálkodni, akkor sajátos nevelési céljait sem tudja megvalósítani. Ezért és ily módon függ össze egymással a közoktatás fejlesztésének a bevezetőben idézett három fő célja.

Ez az önmagában bizonyára elfogadható magyarázat azonban nem ad választ arra a másik kérdésre, vajon tényleg olyan „hatalmas erőforrásokat”, *elegendő anyagi támogatást kap-e Magyarországon az oktatás az államtól.* A mindennapi tapasztalatok, a pedagógusok alacsony keresete, az egyre szűkebben csordogáló tanulói támogatások, valamint az iskolák működésének mindennapos anyagi nehézségei alapján e kérdésre csak a nemleges válasz tűnhet korrektnek. A valóságban azonban az igények kielégítetlensége csak akkor bizonyíthatja az ellátatlanságot is, ha az állam a korábbiakhoz és jelenlegi lehetőségeihez, valamint más országokhoz képest is keveset ad az oktatásnak, miközben az oktatás mindent megtesz az erőforrások takarékos és hatékony felhasználásáért. Nézzük tehát, mit mutatnak a tények.

Magyarország az elmúlt két évtizedben társadalmi termékének következő hányadát (%) fordította az oktatásra:

1975	1986	1991	1994
3,8	4,5	6,7	7,2

Ebben az évben és jövőre valószínűleg a korábbi 6,7–6,9%-ra áll vissza az oktatás részesedése. A tények azonban így is azt bizonyítják, hogy az egymást váltó kormányok és rendszerek minden más ágazattal szemben előnyben részesítetik az oktatást; a nemzet tortájából az oktatás számára elosztott szelet nőtt. Igaz, az elmúlt öt év alatt súlyos gazdasági válság sújtotta az országot; az elosztható torta ma valamivel kisebb, mint volt a nyolcvanas évek végén. Ez azonban mit sem változtat a tényen: az oktatás nagyobb, mások – például az egészségügy – a korábbinál jóval kisebb szelethez jutottak.

Más országokkal összehasonlítva is kedvező képet mutat a magyar oktatás anyagi ellátottsága. Tizennégy európai piacgazdaság átlagában a GDP 5,9%-át fordították az oktatásra 1991-ben. Csak egyetlen országban, Norvégiában fordítottak kicsivel többet az oktatásra, mint Magyarországon. Hazánkban, más országokhoz hasonlóan, az oktatási ráfordítások valamivel több mint kétharmadát a közoktatás veszi igénybe. Ez az arány 1991-ben nálunk 4,6%, a 14 ország átlagában 4,0% volt. A hazai ráfordítások arányát csak Svédország (5,1%) múlta felül.³

Semmi sem alapozza meg tehát azt az időről időre felröppenő kritikát, hogy ez vagy az a magyar kormány „elhanyagolja az oktatást”. Sokkal indokoltabban vetődik fel azonban az a másik kérdés, hogy ha oktatásunk ellátottsága viszonylag kedvező, akkor mivel magyarázhatók az alacsony pedagóguskeresetek, az iskolák mindenki által tapasztalható és növekvő anyagi szűkössége.

Ez a probléma más országokban már korábban felvetődött, és megválaszolására hosszabb ideje komoly összehasonlító elemzések folynak. Az OECD szakértői az egyes országok szakembereivel együttműködve kiszámolták, hogy mennyibe kerül egy tanuló évi oktatási költsége dollárban kifejezve, illetve mennyi egy tanuló oktatási költsége az adott ország egy lakosra jutó nemzeti termékének százalékában kifejezve. A kétféle mérés különböző módon, de ugyanazt fejezi ki.

Az adatok szerint a nyugati országok dollárban számított átlagos képzési költségének 64%-át költjük Magyarországon egy óvodás és 46%-át egy általános és középfokú iskolai tanulóra. Miután azonban az egy lakosra jutó GDP alig haladja meg az előbbi országok átlagának 40%-át, így arányosan jóval többet költünk az óvodai és valamivel többet a közoktatásra, mint a nálunk gazdagabb országok. (Nem foglalkozunk itt a felsőoktatással, de meg kell jegyeznünk, hogy annak fajlagos költsége kiugróan magas.)

Az előbbi következtetést támasztja alá a másik mérési módszer, amely szerint tíz ország átlagában az egy lakosra jutó társadalmi termék 16%-ába, Magyarországon 23%-ába kerül egy óvodás és ott 26%-ába, nálunk 27%-ába egy közoktatásban tanuló iskolázása. (Lásd 1. sz. táblázat.)

Minden jel arra mutat, hogy az óvodai nevelés viszonylagos drágaságát elsősorban az egy óvodai pedagógusra jutó gyermekek feltűnően alacsony száma magyarázza. A közoktatáson belül hasonló a helyzet az általános iskolában, míg a középfokon a nyugati szinthez közeli a pedagógus/tanuló arány. A közoktatás

³ Education at a Glance, OECD, Paris, 1993. Lásd 1. sz. táblázat.

átlagában így csak 5%-kal haladjuk meg 12 fejlett piacgazdaság átlagát, és ezek rangsorában a 7. helyen állunk. (Lásd 2. sz. táblázat.)

Az általános iskolai pedagógusellátottság magas szintje elsősorban azzal függ össze, hogy jelenleg közel 350 ezerrel kevesebb a tanulók száma, mint volt a nyolcvanas évek második felében. Ugyanakkor az általános iskolai pedagógusok létszáma ez idő alatt még emelkedett is. A korábbi oktatáspolitikai kötelező óraszámok csökkentésével, a kiscsoportos oktatás nem mindig indokolt kiterjesztésével kívánta elfedni a tanulók számának nagyarányú csökkenése és a pedagóguslétszám közötti nyilvánvaló ellentmondást.

Ez az ellentmondás azonban már csak azért sem tartható sokáig fenn, mivel ez az egyik oka annak, hogy a pedagógusok átlagos keresete alacsony, noha a közoktatás költségeinek közel háromnegyedét a személyi kiadások veszik igénybe.

Az oktatás nagyvonalúnak bizonyult anyagi ellátottsága valamint az iskolák és a pedagógusok mindennapos szűkössége közötti ellentmondásban nagy szerepet játszik az is, hogy oktatásunk mennyiségi fejlettsége jóval meghaladja gazdasági fejlettségünk szintjét. Magyarországon a 25–34 éves népességből a legalább középfokon végzetek aránya 71%, míg 16 jóval fejlettebb európai ország átlagában csak 68%. Ezek rangsorában Magyarország a 9. helyen áll, megelőzve olyan országokat, mint Belgium, Franciaország, Olaszország, Hollandia, Spanyolország és Portugália.

Az 5–29 éves fiatalok közül iskolába járók aránya is kissé kedvezőbb Magyarországon az európai átlagnál. (Lásd 3. sz. táblázat.) Korévenként vizsgálva azonban inkább kedvezőtlen a kép: a 16. életév után gyorsan csökken az iskolázás. Középiskolai oktatásunk még ma is, a felsőoktatásunk pedig a kilencvenes évek elején mennyiségileg jóval elmaradt a fejlettebb európai országok mögött.

Gazdasági fejlettségünkhöz képest azonban egészében „túlméretezett” az oktatásunk; a fejlettségünk által korlátozott szűkös erőforrásokat túlzottan igénybe veszi. Ez a „túlméretezettség” azonban kifejezetten az *előnyünkre szolgálhat a jövőben, ha oktatásunk minősége és összetétele megfelel a fejlődés követelményeinek*. Ezért az erőforrások szűkössége önmagában semmiféle mennyiségi visszafejlesztést nem indokolhat, de takarékosabb és hatékonyabb költséggazdálkodást sürget.

Bizonyosra vehető, hogy ésszerű létszámgazdálkodás és hatékony költséggazdálkodás rövid távon is sokat javíthat közoktatásunk mai anyagi gondjain. Kérdéses azonban, hogy rendelkezésre fognak-e állani a jövőben az alapoktatás megerősítéséhez és a középiskolai oktatás kiterjesztéséhez szükséges erőforrások.

Ennek vizsgálatakor abból indulunk ki, hogy jövőbeni fejlődésünkben megkülönböztetett szerep vár az emberi tényezőkre, amelyek fejlesztésében meghatározó szerepe van a közoktatásnak, a szakképzésnek és a felsőoktatásnak. Ezért számítani lehet arra, hogy *az oktatás továbbra is megfelelő anyagi támogatást kaphat, és részesedése a társadalmi termékből a belátható jövőben is az utóbbi évek arányai körül alakul*.

Mivel gazdaságunk már túljutott az előző évek súlyos válságának mélypontján, a még várható nehézségek ellenére számítani lehet arra is, hogy gazdasági növekedésünk lassanként megindul és növekedése a következő évtizedben – a várható ingadozások ellenére – felgyorsul. Ebben az esetben nemzetgazdaságunk bruttó társadalmi terméke az évtized végén mintegy 15–20%-kal, a következő évtized végére pedig 50–75%-kal fogja meghaladni a jelenlegi szintet. Az eddigiekhöz hasonló részesedési arány mellett tehát a jövőben fokozatosan bővülő anyagi források állnak az oktatás rendelkezésére.

A közoktatás fejlesztésében további előnyt jelent, hogy az előttünk álló másfél évtizedben a demográfiai hullámok nem ismétlődnek. A fiatalok száma jelentősen csökken. Az általános alapoktatás évjáratának népessége az előző évtized nagyarányú visszaesése után további közel tíz százalékkal, a mai középiskolai oktatáshoz tartozó fiatalok száma pedig több mint egynegyeddel csökken a következő évtized végéig. (Lásd 4. sz. táblázat.) További jelentős megtakarításokra ad lehetőséget, hogy a középiskolai oktatás kiterjesztésével és tartalmi korszerűsítésével párhuzamosan megváltozik, jelentősen csökken a közoktatás szerepe a különösen költséges gyakorlati szakképzésben.

A bővülő lehetőségek és javuló feltételek kihasználása az oktatáspolitikai elsőrendű feladata és elháríthatatlan felelőssége, ami az oktatás egészének rendelkezésre álló erőforrások eddiginél ésszerűbb elosztását és jóval hatékonyabb felhasználását igényli. E feltételek megvalósulása esetén – a jelenlegi átmeneti nehézségek leküzdése után – előreláthatólag rendelkezésre fognak állni azok az anyagi erőforrások, amelyeket az oktatás fejlesztési stratégiájának megvalósítása igényel.

A fejlesztési koncepció megvalósítása egyébként sem igényli különleges erőforrások előzetes felhalmozását, hanem azt követeli meg, hogy az oktatás a mindenkor rendelkezésre álló erőforrásokat az előre meghatározott célokra és ésszerű takarékossgal használja fel. Ezért az oktatás fejlesztési stratégiájának lényegi eleme *a költségérzékenységet garantáló finanszírozási rendszer kidolgozása és bevezetése.*

Példaként több olyan feladat is megnevezhető, amelynek megoldása lényegesen javítaná a gazdálkodás hatékonyságát:

- a demográfiai csökkenés nyomán rendkívül költségessé váló intézmények összevonása pedagógiaileg eredményesebben, gazdaságilag hatékonyabban működtethető nagyobb intézményekké;

- a munkaerő-keresletnek meg nem felelő szakképzés megszüntetése, átalakítása; az átlagosnál jóval költségesebben fenntartható és működtethető épületek átadása más célokra;

- a tanulók lemorzsolódását csökkentő új nevelési módszerek elterjesztése;

- a tanulók szociális támogatásának szigorúbb korlátozása az arra szociálisan rászoruló családok gyermekeire stb.

Mindezeknek a problémáknak az elemzésére és a megoldásukra irányuló intézkedések kidolgozására csak a kellő helyismerettel rendelkező *önkormányzatok* képesek. A központi szervek felelőssége a sokoldalú *szakmai iránymutatás és pénzügyi ösztönzés.*

A költségérzékenységet előtérbe állító oktatási stratégia különösen nehéz feladata a *létszámgazdálkodás érdemleges javítása*, mivel a keresetek alacsony színvonalra ellenére a bérköltségek aránya igen magas. A probléma megoldásának csak egyik feltétele a pedagógusok és a tanulók arányának és a kötelező óraszámoknak az ésszerű módosítása. Az alapvető feladat annak a vizsgálatára, hogy adott oktatásra fordított bérköltségek milyen pedagógiai tevékenységet tételnezen fel, és milyen eredményeket hoznak a tanulók felkészültségében és az iskolai feladatok ellátásában.

Végül az erőforrások hatékonyabb felhasználásában meghatározó szerepe van az *iskolavezetés színvonalának*. Az erőforrások felhasználásának döntései elsősorban az iskola, illetve a helyi önkormányzatok szintjén történnek. E döntések érdemi javítása jelentős változtatást kíván a pedagógusképzésben, továbbá az iskolák és a szakigazgatási vezetők speciális vezetőképzésének kiépítését igényli.

A közoktatás fejlesztési irányait érvényesítő, a takarékoság és hatékonyság követelményeinek megfelelő finanszírozási rendszer kidolgozása bonyolult és aprólékos szakmai feladat, amelynek részleteire itt nem térhetünk ki. A kiinduló alapot bizonyára az utóbbi években kialakult *normatív finanszírozás* rendszere képezi, amely a központi költségvetés és a helyi iskolafenntartók közötti *költség- és felelősségmegosztáson* alapszik.

A továbbfejlesztett rendszer lényege olyan bonyolultabb és megalapozottabb normatívák kidolgozása, amelyek kifejezik a pedagógusok óraterhelését, a csoportlétszámokat, a támogatott óraszámokat, valamint figyelembe veszi az indokolt egyéb ráfordítási igényeket is és az így számított támogatásokat az egyes önkormányzatok *igen eltérő jövedelmi helyzete esetén megfelelően differenciálja*.

A finanszírozási rendszer bonyolultsága és nehézségei abból erednek, hogy három, egymással szorosan összefüggő, de egymás közötti ellentmondásokat is magukban hordozó céloknak kell megfelelniük:

- az iskolafenntartók, mindenekelőtt az önkormányzatok oktatásigazgatási tevékenységét a közoktatás stratégiai céljainak megfelelő irányba terelje;
- takarékos létszámgazdálkodásra, hatékony költséggazdálkodásra ösztönözzön;
- lehetővé tegye, hogy az alacsony jövedelmi helyzetű önkormányzatok is kielégíthessék a lakosság oktatás iránti igényeit.

Mindezeknek a bonyolult feladatoknak a megvalósítása azonban mindenképp a pedagógusok és az oktatásirányítók megértését és tevékeny támogatását igényli.

I. táblázat — Az oktatási költségek nemzetközi összehasonlítása (%)

Ország ^a	Oktatási költség/GDP		Egy tanulóra jutó PPPsUSD ^b		Egy tanulóra jutó FV/GDP %-ban	
	Összesen	Közoktatás	Óvoda	Közoktatás ^c	Óvoda	Közoktatás
B	5,6	3,3	2250	3640	13	21
DK	6,1	4,4	4420	5000	25	28
F	6,0	—	2310	4130	13	23
D	5,4	3,8	1520	5430	8	28
IRL	5,9	3,9	1490	2060	13	18
NL	5,8	3,6	2390	4390	15	21
P	5,5	4,2	—	—	—	—
E	5,6	3,8	2070	2510	16	20
GB	5,3	3,2	—	—	—	—
A	5,4	3,6	—	—	14	25
SK	6,6	4,5	2800	4590	17	27
N	6,8	4,4	—	—	37	28
S	6,5	5,1	2500	6050	15	41
CH	5,4	3,8	—	—	9	28
Átlag ^d	5,9	4,0	2170	3690	16	26
H	6,2 ^e	4,3 ^e	1380	1680	23	27
H/átl.	105	108	64	46	144	104
Rangs.	2	5	10	10	3	6

Forrás: Education at a Glance, OECD, Paris, 1993.

a) A betűk a gépkocsijelek szerint jelzik az országokat.

b) Összehasonlítható USD vásárlóerő-paritás alapján (PPPs).

c) Valamennyi országban általános és szakközépiskola, valamint szakmunkásiskola együtt, óvoda nélkül.

d) Egyszerű számtani átlag.

e) Az eredeti forrásmunkában – hivatalos magyar adatszolgáltatás alapján – 1991-re 6,7% szerepel. Varga Júlia kutatásai szerint 1961-ben 6,2%, 1992-ben 6,9% volt az arány. Feltehető, hogy a kétféle adatforrás közötti eltérés a naptári év és az iskolaév közötti eltérésekből adódik. A sokak számára meglepőnek tűnő nemzetközi összehasonlításból adódó fontos következtetések erősítésére célszerűnek tartottuk, ha e táblázatban az 1991. évi alacsonyabb arányt, 6,2%-ot, és az ennek megfelelően kisebb közoktatási részesedést tüntetjük fel. A hazai részesedés arányai még így is felülmúlják a táblázatban szereplő jóval fejlettebb országok túlnyomó többségét.

2. táblázat — A pedagógusellátottság nemzetközi összehasonlítása

Ország ^a	Oktatás összes pedagógusai gazd. aktívák %-ában	Egy pedagógusra jutó tanulók száma	
		Óvoda	Középfok
B	5,3	–	7,7
DK	2,9	13,6	10,7
F	–	27,5	14,0
D	2,4	20,8	16,5
IRL	3,6	28,3	17,2
NL	2,8	21,3	15,9
P	3,6	22,2	11,6
E	3,4	24,8	16,9
GB	2,4	27,8	14,7
A	3,7	20,9	10,0
SK	2,8	–	–
N	–	–	8,9
S	–	–	10,7
Átlag	3,3	23,0	12,9
H	4,2	10,8	13,5
H/átl.	127	47	105
Rangsor	2	1	7

Megjegyzés: lásd 1. sz. táblázat.

3. sz. táblázat — A gazdasági fejlettség, az iskolázottság és az iskolázás néhány országban 1991-ben (%)

Ország ^a	GDP/lakos ezer USD ^b	25–34 éves népességből	
		min. középfokot végzett	5–29 évesekből iskolába jár
B	14,1	58	57
DK	14,1	75	55
F	14,6	66	58
D	15,7	88	50
IRL	9,2	54	57
I	13,6	43	48
NL	13,6	67	55
P	7,2	12	47
E	10,1	40	57
GB	13,0	79	53
A	14,1	79	49
SK	12,9	81	59
N	13,6	88	55
S	13,8	85	50
CH	17,4	88	49
Átlag ^d	13,1	68	50
H	5,3	71	52
H/átl.	41	104	104
Rangsor	16	8	7

Megjegyzés: lásd 1. táblázat.

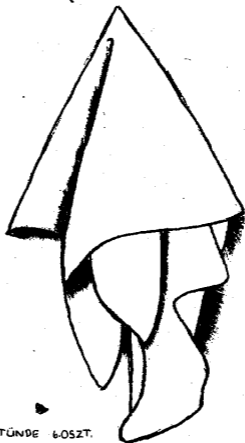
4. sz. táblázat — Az iskolarendszer fokozataiba belépő korosztályok népességének

száma (ezer fő)

Január 1.	6 éves	14 éves	18 éves	6-13 év	14-17 év
1990	123,2	190,1	142,5	1202 ^a	671a
1995	122,8	145,3	180,0	1024	644
1996	122,1	139,7	172,8	1006	610
1997	124,7	130,9	172,9	1000	577
1998	126,3	124,7	163,8	1001	545
1999	121,1	122,5	145,6	1000	522
2000	116,6	127,8	139,9	989	510
2001	117,6	125,9	131,2	981	504
2002	117,6	124,7	125,0	975	504
2003	117,1	123,3	122,8	970	505
2004	116,4	122,7	128,1	965	499
2005	116,1	125,3	128,2	957	499
2006	116,5	126,9	126,4	949	501
2007	116,2	121,8	125,2	944	499
2008	115,8	117,4	123,1	945	494
2009	114,9	118,7	125,8	942	488
2010	114,8	118,7	127,5	939	480

Forrás: *Hablicsek László*: Népeség-előrejelzések, demográfiai forgatókönyvek a nemzetközi vándorlás figyelembevételével, 1994–2010. Emberi Erőforrások Távlati Fejlesztési Bizottsága 1. sz. Dokumentum, 1996. április.

a) 14. sz. demográfiai tájékoztató füzet szerint.



BÓDI TÜNDE 6.OSZT.

Mezei Gyula

Szakfelügyelet– szaktanácsadás

A szakfelügyeletről szóló rövid áttekintésben a szakmaiságért folyó küzdelmet, a szaktanácsadás kezdeteit, előzményeit kívánom megmutatni. Szeretném bizonyítani, hogy a szaktanácsadás mai kialakításának megvannak a maga hagyományai, a szakfelügyelet tud erre vonatkozó tapasztalatokkal szolgálni, s ezeket nem szabad elvetni.

A cím arra szólít fel, hogy egyenrangú feladatként kezeljem a szakfelügyeletet, amely már nincs, és a szaktanácsadást, amely még csak most van kialakulóban. Lehet persze a cím után kérdőjelet is tenni, akkor jobban kifejeznék azt, hogy témánkhoz a kérdések sora kapcsolódik. Számukat ezúttal magam is gyarapítom, a válaszadásban azonban csak kívánságok megfogalmazására, tendenciák jelzésére vállalkozom.

A szakfelügyelet története folyamán mindig konfliktusok forrása volt, egészen a legutolsó időkig. Az ellentmondások, az ütközések – érthetően – mindig a pedagógusok fenntartásaiból, bizalmatlanságából keletkeztek. Amióta csak felügyelet van, úgy a XVI. századtól kezdve, azóta a pedagógus mindig azt tapasztalta, hogy annak legfőbb tevékenysége az iskola életébe való beavatkozás, a központi akarat számonkérése a pedagóguson, hogy a felügyelet bizalmatlan, nem hagy érvényesülni helyi kezdeményezést. Nem volt válogatós a módszereiben sem. Az ellenőrzést gyakorta bízták a pedagógus szakemberek helyett jogászokra, laikusokra, módszereiben a pedagógust megalázó módon. A pedagógus ezért – ha már az ellenőrzést el kellett fogadnia – nem mondott le sohasem a szakszerűség követelményéről.

Az iskola, a nevelő megtanult együtt élni a felügyelet szoros ellenőrzésével. Elviselte és nem tartotta bűnnek, etikai vétségnek a kijátszását, félrevezetését sem. Köztudott, hogy a felügyelt órán mindig több volt a szemléltetőeszköz, nagyobb az aktivitás, kitűnő az együttműködés tanár és osztálya között. A felügyelő látogatása idején az egész iskola összekapta magát, ünnepibb arcát mutatta a hétköznapi helyett.

Ebben a rövid áttekintésben a szakfelügyeletről a szakmaiságért folyó küzdelmet, a szaktanácsadás kezdeteit, előzményeit kívánom megmutatni. Szeretném bizonyítani, hogy a szaktanácsadás mai kialakításának megvannak a maga hagyományai, a szakfelügyelet tud erre vonatkozó tapasztalatokkal szolgálni, s ezeket nem szabad elvetni.

A Ratio Educationis jelenti a kezdeteket, először fogalmazza meg az állami irányítás igényét, a felügyelet feladatait. Akkor a tanügyigazgatás irányítására kilenc tankerületi szervezet állt rendelkezésre főigazgatók vezetésével. A Ratio így fogalmazza meg a főigazgató felügyelői feladatát: „Az igazgatóknak feladatuk, hogy a kerületükben elhelyezett összes iskolák éber szemmel tartassanak és arra törekedjenek, hogy a vezetésükben a legalkalmasabb erők neveztesse ki.” A népiskolai felügyeletről szólva hasonló szellemben fogalmaz: „Ennek a felügyelőnek kötelessége lesz gondoskodni, hogy a tanítómesterek és igazgatók egymás között a lelki egyetértést ápolják, vagy tanulmányok elfogadott módszerét gondo-

san megőrizték, hogy a gyermekektől szigorú fegyelmet követeljenek, hogy a tanítói életfenntartás eszközeiben hiányt ne szenvedjenek, s hogy kellő időben rendelkezésükre bocsáttassanak." El kell ismerni a szakmai igényességet, hiszen a legalkalmasabb erők kinevezését írja elő, az elfogadott módszerek gondos őrzését kívánja. Talán itt a leghelyesebb megjegyezni, hogy a felügyelettel gyakran akartak elvégeztetni olyan feladatokat, amelyekhez sem hatalmuk, sem eszközeik nem voltak. A kialakult felügyeletnek el kellett látnia a tanügy-igazgatási, a törvényességi és a szakmai felügyeletet egyaránt. Ez szellemisége miatt akadályos lett a szakmai követelmények szakszerű megvalósításának.

Tiltakozásul az ilyen jellegű felügyelet ellen a szakmai felügyelet követelésének hosszú folyamata indult el. Kiemelkedik ebben a folyamatban az 1848. évi országos tanítógyűlés, ahol határozottan követelték, hogy az iskola munkáját, a nevelési tevékenységet pedagógus végzettségű felügyelők vizsgálják. Ennek a jogos követelésnek az indokoltsága a következő évtizedekben tovább erősödik. A kiemelkedő, évszázadra előremutató 1868. évi népoktatási törvény végrehajtása során ugyanis nagy szerepet kap a laikus felügyelet. *Szebenyi Péter* a *Válaszúton*¹ című munkájában idéz egy 1876-ban megjelent miniszteri utasítást, amely az iskolaszék tagjai számára fogalmazza meg az óralátogatási feladatokat. Ebben ilyen megfigyelési szempontokat olvashatunk a tanító ellenőrzéséhez: "... b) a megállapított tanterv és órarend szerint és sikeresen tanítja-e tanítványait az eléje szabott tanítási valókra? c) a gyermekek nevelésében és tanításában tapintatosan és hasznosan alkalmazza-e az eléje írott fegyelmi szabályokat?" (Mindezt olvasva eszünkbe jut a kalcinált szóda története, ez a klasszikus kis remek az ilyen típusú felügyelő szerepléséről.)

Olyan feladatok ezek, amelyek ellátására nemhogy az iskolaszék tagjai, de az akkori tanfelügyelők sem voltak felkészültek. Ugyanitt közli *Szebenyi*, hogy az 1868-ban kinevezett negyven tanfelügyelőből mindössze tizenhét volt, aki korábban tanárként vagy tanítóként működött. Meg kellett várni az új század elejét, amikor 1912-ben megszületett az a rendelet, amely szétválasztotta az általános tanügyigazgatást és a felügyeletet. Az iskolalátogató a tanácsadó tisztét tölti be, miután a vallás- és közoktatásügyi miniszter az 1912–13. tanévtől életbe léptette az „iskolalátogató intézményt”.² A látogatók többsége igazgató volt, mellettük kiemelkedő felkészültségű pedagógusok működtek, akik kisebb óraszámban tanítottak és szervezetenként a Tankerületi Főigazgatóság, illetve a tanfelügyelőség külső munkatársainak számítottak. Az iskolalátogatók munkáját a tanfelügyelők irányították. A munkájukra vonatkozó szabályzatból tudjuk, hogy az „iskolalátogatónak” nem volt intézkedési jogköre, látogatásai alkalmával a megfigyelő és a tanácsadó tisztét töltötte be. Kötelessége volt azonban a szükségesnek vélt intézkedésekre a kir. tanfelügyelőnek javaslatot tenni. Ez a követelmény először kap ilyen hangsúlyt a felügyeleti munkában. Ez az intézkedés szakszerűbbé teszi az iskolai ellenőrzést. A szakfelügyelői elnevezés is ezután kezd meghonosodni, de továbbra is használatos marad hosszú ideig az iskolalátogató cím.

A centralizált, számon kérő felügyelet teljes érvényesítését *Hóman Bálint* vallás- és közoktatásügyi minisztersége idején fogalmazza meg a közoktatási igazgatásról szóló 1935. évi VI. törvénycikk, illetve az ehhez kiadott utasítások

¹ *Szebenyi Péter*: *Válaszúton a szakfelügyelet*. Akadémiai Kiadó, Bp., 1993. 104. o.

² A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1912. évi 100 000 sz. körrendelete, a tanfelügyelőségi iskolalátogatók részére szervezeti szabályzat és utasítás kiadásáról. *Szebenyi* i. m. 107. o.

(7000/1935. és a 3500/1936. VKM. eln. sz.). Az előbbi a népiskola, az utóbbi a középiskolai ellenőrzés szempontjait tartalmazza. Ezeket érdemes közelebbről is szemügyre venni, mert szemléletesen illusztrálják, hogy milyen aprólékos részletességgel lehet szabályozni a központi akarat végrehajtásának ellenőrzését. Igazolásul idézni kell ezekből a szempontokból néhányat. A tanár megfigyelésére: „A tanításra írásban előkészült-e, milyen a fellépése, kérdései, feleltetési módja, a tanulók iránt tanúsított türelme, a tanár elhelyezkedése a tanítás alatt megfelelő-e, a tanulók látják és jól hallják-e, ismeri-e névről a tanulókat?”

Az óra értékeléséhez adott útmutatás így szól: „... megvolt-e az órának a nevelés és tanítás szempontjából megkívánható értéke, voltak-e az órának különös nevelői értékei, törekedett-e a tanár a kínáló vagy elforduló nevelői vonatkozásokat kihasználni.”

Ez a szellemiség 1945 után is élt. A tanácsok létrehozását követően 1950-ben, illetve 1951-ben a közoktatási miniszter rendelete (1212-F/1951. IV. sz.) szabályozta az iskola felügyeletét és ugyanezeket a módszereket írta elő. Logikusan következik ez be, mert az új politikai rendszer a maga teljesen más politikai célkitűzéseit, ideológiáját szoros központi irányítással valósítja meg, s nem tűrheti az ettől való eltérést. Idézet a rendeletből: „... a tervszerűen kiépített általános felügyeleti hálózat, amely egységes központi irányítással működik, ellenőrzi az oktató-nevelő munkát az általános iskolákban és középiskolákban ... a párt és a kormány határozatainak, valamint a közoktatásügyi minisztérium, a megyei, a járási és városi tanácsok által kiadott rendeletek végrehajtásában.” A vizsgálat módszereiben is ugyanaz a mindenre kiterjedő, részletekig menő ellenőrzés érvényesül.³

Ez a miniszteri rendelet a felügyeletet két részre osztotta: az általános tanulmányi felügyeletre, amely közvetlenül a megyei tanácsok hatáskörében maradt, valamint a szakfelügyeletre, amely az akkori közoktatási miniszter hatáskörébe került. 1954-től a szakfelügyelet is a megyékhez tartozik, irányítását a megyei tanulmányi felügyelők végzik. Erre a szakfelügyeletre a passzív, szemlélődő módszer volt jellemző, és ez sok elégedetlenséget váltott ki a felügyelők közül és a pedagógusokból egyaránt. Utóbbiak próbálták a legjobbat mutatni magukból, alkalmazkodva a felügyelet igényéhez, hiszen a felügyelő legtöbbször 2-3 órájukat megnevezve mondott véleményt egész munkájukról.

A felügyelet – különösen az 1960-as évek végétől – nagy változatosságot mutat. Ahány megye, annyiféle rendszer és módszer. Elterjedtek a brigádvizsgálatok. Egy-egy tanulmányi felügyelő vezetésével négy, öt, időnként még több szakfelügyelő jelent meg az iskolában, ahol több napon át tartó átfogó, mindenre kiterjedő vizsgálatot végeztek. Volt, ahol hónapokig tartó általános tanulmányi felügyeletet szerveztek. Négy-öt évenként minden iskolára sor került.

A szakfelügyelők általában jól felkészült pedagógusok voltak, akik bizonyos óraszámban tanítottak is saját iskolájukban. A szakfelügyelet mindinkább szakmai jelleget képviselt és érvényesített a felügyeletben, míg az általános felügyeletnek mindvégig megmaradt a politikai ellenőrző szerepe. „Kísérletek a felügyelet korszerűsítésére” címmel lehetne összefoglalni az 1960-as és 70-es évtizedek törekvéseit, amelyekben a kezdeményező szerepet Budapest vállalta. Ezen a

³ Mezei Gyula: A felügyelő szerepe az iskolai munka korszerűsítésében. Tankönyvkiadó, Bp., 1978.

terepen biztonságosabb az eligazodásom. A benne vállalt szerepemet egy emlékezésben így jellemeztem: „... vesszőfutásom a felügyelettel”.⁴

A fővárosban 1963-ban a szakfelügyeletet kivontuk a tanácsi hatáskorból, és azt a munkáltatói jog gyakorlásával együtt a Fővárosi Pedagógiai Intézetre bíztuk. Ez a lépés azt jelentette, hogy lemondott a hatalom gyakorlásának egy fontos eszközéről a szakmaiság érvényesítése érdekében. Követte ezt a módszert Zala, Somogy és még több megye is. Voltak azonban megyék, ahol 1985-ig az általános felügyelet irányítása alatt működött a szakfelügyelet. Ez a szervezeti intézkedés új szemléletet kívánt érvényre juttatni: a segítségadás, a szakmai tanácsadás jellegének erősítését a szakfelügyeletben.

1968-ban a szakfelügyelet Budapesten már nem rendelkezett utasítási joggal, majd jóval később, 1981-ben a pedagógiai felügyelet létrehozásával az általános tanulmányi felügyelet is elvesztette ezt a jogát. A szakfelügyelet vállalta a segítő, tanácsadó szerepet, feladatának az ilyen jellegű ellenőrzést tartotta. Elindítottuk az aktív, eredményvizsgálatra koncentráló szakfelügyeleti kísérletet. Feladatait a következőképpen jelöltük meg: „Vizsgálja a tárgy tanításának és nevelő hatásának eredményességét, egyúttal ellenőrzi a tantervi követelmények teljesítését és a nevelési terv felhasználását a tanuló személyiségének fejlesztésében. Ösztönző tanácsaival, az önképzés igényeinek felkeltésével, a szervezett továbbképzési lehetőségek megteremtésével közvetlenül és azonnal segíti a nevelőt munkájában. Helyzetelemzéseivel, azaz az eredmények és hiányok okainak feltárásával, javaslataival, valamint szervező munkájával segíti az igazgatók pedagógiai irányító tevékenységét.”⁵

A kísérletek tapasztalatai is hozzájárultak az 1972. évi minisztériumi felügyeleti utasítás tartalmának kidolgozásához. Ebben már azt olvashatjuk, hogy az igazgató egyértelműen az iskola vezetője, a felügyeletnek mindenekelőtt az igazgató munkáját kell segítenie. A felügyelők nehezen birkóztak meg az eredményvizsgálatokkal, sok idejüket vette igénybe, nagy terhet rótt rájuk. 1980-tól ezért az eredményvizsgálatokat a nevelőtestületől kértük önértékelésként, s a szakfelügyelő erre építkezve igyekezett segíteni, fejlesztő munkát végezni. Nem mondtunk le azonban a periodikus (minden iskolát öt évenként érintő) vizsgálati rendszerről. Ez azt eredményezte, hogy megnőtt az iskolák írásbeli munkája. Sok idejük ment el rá, és ezért rossz néven vették.

1978-ban újabb szervezeti változással kívántuk segíteni az elindított folyamatot. Különválasztottuk a tanügyigazgatás ellenőrzését – ezt a tanácsi szakemberekre bíztuk – a pedagógiai ellenőrzéstől, amelynek feladata az iskolák pedagógiai szemléletének, arculatának, az igazgatók pedagógiai vezetésének segítése volt, ugyancsak utasítási jog nélkül. Ez így világos, egyértelmű elhatárolásnak tűnt, joggal feltételezhettük, hogy mindenki azt csinálja, amihez jól ért, hogy a feladatok keveredése nem okoz többé gondot, kialakul mind a három felügyeleti területen a feladathoz illő munkastílus, kapcsolatrendszer.

Hipotézisünk nem egészen igazolódott. Sem a pedagógiai felügyelők, sem a szakfelügyelők nem tudtak megszabadulni a régi beidegződésektől. Munkájukban továbbra is dominált az ellenőrző jelleg, és erőtlenebb maradt a segítő, fejlesztő tevékenység.

⁴ Mezei Gyula: Tettem, amit tettem... Szabad Tér Kiadó, 1991. 126. o.

⁵ Mezei Gyula: i. m.

Az 1985. évi oktatási törvény az iskolai önállóságot erősítette meg. Ennek a segítségével már nyilvánvalóan nem lehetett alkalmas az eddigi felügyelet. A törvény a végrehajtási utasításban még a szakfelügyelet elnevezést is megszüntette és helyére a szaktanácsadói hálózat létrehozását rendelte el. Az elnevezéssel is nyilvánvalóvá tette, hogy ez a hálózat az iskolák, a pedagógusok segítségét szolgálja. A szaktanácsadói hálózat létrehozása ebben az időben nem volt könnyű feladat. Az intézkedés vegyes fogadtatásra talált, sok helyen zavarodottság mutatkozott. A fővárosi és több megyei pedagógiai intézetet arra készítetett, hogy felszámolja a régi felügyeletet és a helyére teljesen új – személyi állományában is új – hálózatot hozzon létre. Alaposan megnyirbálták az intézetek költségvetését is. Volt, ahol teljesen felszámolták az intézetet és a helyére önálló szolgáltató irodát szerveztek.

A miniszteri rendelkezésnek van egy előírása: a szaktanácsadó csak akkor mehet ki az iskolába, ha erre őt az igazgató vagy egy pedagógus felkéri. A rendelet készítőit ebben az iskola önállóságának védelme, a zavartalan iskolai élet őrzésének szándéka vezette. Éltek a régi rossz tapasztalatok emlékei – ez időben még felerősödve is – a felügyelet védelmeiről. És a köztudatban is nehezen terjedt el, hogy ez a nevében új hálózat valóban segíteni kíván és tud is segíteni.

De miért is hívták volna az iskolába a szaktanácsadót? Még azt hihetné valaki, hogy nem értik a dolgukat, nem képesek megbirkózni a feladattal. Ez a magatartás viszont elkeserítette a szaktanácsadók legjobbjait, mert megaláznak tartották ajánlkozni vagy valami kerülő út alkalmazásával kijutni az iskolába. Az idő múlásával új helyzet teremődött az iskolákban. Az iskola önállóságának kiteljesedése olyan új feladatokat adott, amelyekre az korábban nem készülhetett fel. Változatlanul érvényben maradtak például az 1978-ban kiadott tantervek, de egymás után jelentek meg azok a tankönyvek, amelyek már nem a tantervi anyagot dolgozták fel. Az ilyen anomáliák elbizonytalanodáshoz vezettek. Tapasztalható volt egy másik – kedvező – vonulat is. Azok, akik korábbi kezdeményezésekkel, kísérletek szervezésével, pályázatok elnyerésével előnyt szereztek, most lehetőséget kaptak terveik megvalósítására. Mindkét helyzetben szükségessé vált a külső segítség.

Úgy látszik a történelem ismétli magát. A fenntartók némelyike a hiány pótlására laikus ellenőrzéssel próbálkozik. Az iskolákban megjelennek az önkormányzati képviselők, az oktatási bizottságok tagjai. Különösen a kis településeken véleményt is mondanak az iskola munkájáról. A pedagógusok ettől is megriadva egyre inkább igénylik a külső szakmai segítséget. *Szebenyi Péter* idézi *Junghaus Ibolya* 1991–92-ben végzett vizsgálatának az eredményét. Ez az általános és középiskolai tanárok között végzett reprezentatív vizsgálat azt mutatta, hogy a megkérdezettek 74%-a szükségesnek tartja a szakfelügyeletet.⁶

A szaktanácsadással kapcsolatos egyik kérdés az, hogy lehetséges-e megfelelő tanácsot adni ellenőrzés nélkül. El lehet-e különíteni a szaktanácsadást, a fejlesztést az iskolában folyó munka értékelésétől? Többek határozott véleménye az, hogy a szaktanácsadás csak az ellenőrzés tapasztalataira épülhet. Mások azt vallják, hogy valóban szükséges az előzetes tájékozódás, felmérés, de a hangsúly a segítő, fejlesztő tevékenységen van. (Szerintem ez csak látszólagos különbség.)

A szaktanácsadónak az iskolában kell segítséget nyújtania, szükség szerint az igazgatónak, a pedagógusnak, a munkaközösségnek. Nem minősíti az iskola nevelő-oktató munkáját, nem ad írásos jelentést, abban megfogalmazott feladato-

⁶ *Szebenyi Péter*: i. m.

kat. Érvekkel igyekszik meggyőzni partnerét arról, hogy mit volna célszerű tenni, milyen fejlesztés volna hasznos. Megmutatja, hogyan kell összeállítani a pedagógiai programot, segítséget nyújt a helyi tanterv elkészítéséhez. Az iskolának erre szüksége van. De hogyan tegye mindezt a szaktanácsadó, ha nem juthat el az iskolába? Miféle trükköt találjon ki, hogy meghívják, a segítségét kérik? Ez indított arra több pedagógiai intézetet, hogy – különösen a helyi tantervek segítségével – ne hagyatkozzanak csupán a meghívásra, hanem szervezetteressék maguk is a kapcsolatot az iskolákkal.

A szakértői hálózat megjelenése újabb fejlemény, amely ugyancsak kérdéseket támaszt, rendezést, megoldásokat igényel. A szakértői hálózat az 1993. évi közoktatási törvény intézkedése alapján jött létre. Rendeltetése az, hogy a fenntartók segítségére legyen az autonóm iskola ellenőrzésében. Vannak eleve olyan törvényes előírások, amelyekhez kötelező a szakértő igénybevétele, más esetekben az iskolafenntartó jól felfogott érdeke, hogy kérje a szakértői segítséget. A szakértőnek ellenőrzési joga van, de utasítási joggal nem rendelkezik. A szakértő a felkérés céljának és a feladat jellegének megfelelően végez ellenőrzést, és ennek eredményéről jelentést ad az őt felkérő szervnek vagy személynek.

A szakértők megjelenése váratlan hatással járt a szaktanácsadói testületre. Többen zavarba jöttek, megbántódtak, mert eddig jóformán egyedül végezték mindkét feladatot, ők voltak a szaktanácsadók és ők voltak a szakértők is. És most íme, megjelennek a listára felvett „profil”, az igazi szakértők. Akkor most ők visszaminősített emberek, akik ugyan szaktanácsot adhatnak, de az igazi szakértelem mások tarsolyában lapul? Ezt az érzést nem lehet hiúsági kérdéssé egyszerűsíteni, választ kell rá adni.

De kiből lehet szakértő? Hol termettek ezek az emberek? Miben van a szakmai többletük, szakértői hitelük? Azok lettek szakértők, akik pályáztak a szakértői cím elnyerésére. Őket vették fel a szakértői listára. Pályázhattak és pályáztak szaktanácsadók is. Ők egy személyben szaktanácsadók és szakértők is. Náluk már csak az a kérdés, hogyan egyeztethetik össze a kétféle feladat ellátását. (Összeférhetetlennek tartom például, hogy ugyanaz a személy ugyanabban az iskolában, ahol szaktanácsadóként segített akár a helyi tantervek összeállításában, akár a szakmai fejlesztésben, szakértői feladatot is vállaljon, hiszen így majdnem hogy saját magát ellenőrizné.)

A szakértő független személyiség, mindenekelőtt egzisztenciálisan független, ez óvja meg attól, hogy különböző érdekeltségek, viszonyok befolyásolják véleménye kialakításában. Csak saját szakmai meggyőződése vezeti. De hogyan találja meg a legmegfelelőbb szakértőt az, akinek szüksége van rá? Bökjön rá egy ismertebb névre? Vagy abban legyen inkább bízalma, aki a környezetében él, akiről feltételezhető, hogy jól ismeri a helyi körülményeket? Mi legyen a felkérés módja, a szakértővel való megállapodás rendje? Ezek a kérdések egyrészt jogi szabályozásra várnak, másrészt szükséges az eddigi tapasztalatok feldolgozása, közreadása.

Valószínűsíthető, hogy a törvényben előírt eseteken kívül a szakértőket elsősorban az iskolai munka egészére vonatkozó ellenőrzésre, értékelésre kérik fel. Milyen az iskola pedagógiai programja? A helyi tantervek megfelelnek-e a követelményeknek? Milyen az iskola és a szülők együttműködése? Az egyes fejlesztési tervek szakszerűségének vizsgálata, segítségadás a fenntartó és az igazgató, az igazgató és a nevelőtestület vagy az iskolaszék közötti esetleges konfliktusok megoldásához stb.

Leginkább a régi „pedagógiai felügyelet” feladataihoz és munkamódszeréhez hasonlíthat a szakértői feladatok ellátása. Az egyes szaktárgyakhoz a segítséget, a munka hatékonyságának megítélését az iskolák nyilván a szaktanácsadótól várják a továbbiakban is. A fenntartó pedig csak ritka esetben jut olyan helyzetbe, hogy egy-egy szaktárgy hatékonyságáról valamely iskolában szakértői véleményt kérjen.

A szakértői listát látva meggondolandó, hogy nem túlságosan sok-e ennyi szakértő. Nem lenne-e szükség bizonyos kritériumok alkalmazására a listára való felvételhez? Ha igen, akkor kinek a feladata legyen ez? Biztató jelzés, hogy a minisztérium már tervezi a szakértők szakmai felkészítését 1996-ban, erre több főiskola és egyetem posztgraduális közoktatás-vezetői képzését igénybe veszi, és ennek érdekében külön tanfolyamot indít. Maguk a szakértők is felismerték, hogy szükséges szakmai önszerveződésük, ezért a civil szervezetek példájára, létrehozták a Közoktatási Szakértők Egyesületét. Ezenkívül nagy segítséget nyújthat a szakértők számára mindaz a tapasztalat, ami a szakfelügyeletre vonatkozó kísérletek során a legutóbbi két évtizedben összegyűlt. (A budapesti, zalai, somogyi, debreceni, kazincbarcikai felügyeleti, szaktanácsadói kísérletek természetesen forrásanyagot jelentenek mindkét hálózat számára.)

Összegezve: meggyőződéssel vallom, hogy a szaktanácsadói rendszer magában hordozza a közoktatási irányításnak és az ellenőrzésnek a szakszerűbbé tételét, annak a régi követelménynek a megvalósulását, hogy a szaktanácsadás legyen jellemző, az iskolák kapják meg tőle a szükséges segítséget, a kívánt külső szakértelmet munkájukhoz. Magában hordja azt a lehetőséget, hogy a szaktanácsadók „házhoz kimenő” szakemberek legyenek, akik zívés fogadtatásra találhatnak, akik együttműködésre kész közegben, a kölcsönös bizalom jegyében dolgozhatnak. Ahhoz, hogy ez több legyen az ígértes lehetőségnél, szükségük van egy intézeti háttérre, amely intézet összefogja, koordinálja a munkájukat és mintegy kiközvetíti őket az iskolákhoz. Erre ma legalkalmasabbak a megyei (fővárosi) pedagógiai intézetek. Ez a szervezeti megoldás megkönnyíti a jogi szabályozást is.

A szakértői munka kialakulásához időre és türelemre van szükség. Ki kell alakítani az eljárásokat, a működés mechanizmusát. Segíteni kell a szakértő igénybevevőit abban is, hogyan éljenek ezzel a lehetőséggel, a törvényesen kötelező előírásokon túl milyen feladatok ellátására célszerű felhasználni ezt a szakértői kapacitást. Keresni kell a két hálózat közötti együttműködés lehetőségeit is. Ebben nagy szerepet vállalhat a szaktanácsadók és szakértők önálló szerveződése. A szakfelügyelet megszűnését nem tekintem sem katasztrófának, sem diadalnak, egykori működése hozzátartozik a múltunkhoz, érdemes a tanulmányozásra, tapasztalatait pedig felhasználásra. Csak így remélhető, hogy az újonnan létrejött szaktanácsadói szervezet munkája beváltja a hozzá fűzött reményeket.

Mihály Ottó

A pedagógusképzés és -továbbképzés ellentmondásai, megújulási igénye

Honnan tudja a képzés, hogy melyik pedagógia a jó, hogy melyikre képezzen? A nevelő, amikor belép az iskolába dolgozni, választhat a különböző pedagógiák között. A képzés tehát ab ovo nem kötelezheti el magát egy adott típusú pedagógiai képzés mellett, mert nem biztos, hogy a fiatal nevelő olyan iskolába fog kerülni, ahol az működni fog.

Úgy gondolom, nem kell külön bizonyítanom, hogy mindaz, ami a magyar közoktatásban azt az érzetet kelti, hogy fordulóponton van a közoktatás, az hatást gyakorol a tanárképzésre is. Minden, ami az iskola területén – szabályozásában, tartalmában, funkciójában – változásokat hoz, az valamilyen módon megjelenik a tanárképzésben: a képzésnek is kell változnia. A NAT kapcsán is megjelent eléggé erős támogatottsággal az a gondolat, érzés, hogy fordítva kellene a dolgokat csinálni: először képezni olyan tanárokat, akik felkészültek arra, hogy a NAT alapján dolgozzanak. Igen sokszor jelent meg a kérdés: „De ki fogja ezt tanítani?” A kérdést megkerülhetetlen: Milyen hatásokat gyakorolhat a NAT a pedagógusképzésre (és ezen belül a tanárképzésre), melyek azok az összefüggések, amelyekkel a pedagógusképzésnek és pedagógus-továbbképzésnek számolnia kell?

Természetesen nagyon érdekes lenne egy teljesen újszerű, modern tanárképzés kialakítása, annak keretében annak a tanármennyiségnek a felkészítése, amely képes lenne a NAT alapján dolgozni. Ez körülbelül 10-20 éves tanárképzést igényelne, de eközben az iskola teljesen másképp működne. Ezzel jelezni szeretném: biztos, hogy nem lehetséges előre kiképezni pedagógusokat olyan valamire, ami még nincs bent az iskolában. Ezért meggyőződésem, hogy nincs más lehetőségünk, minthogy megtesszük a szükséges lépéseket elsősorban az iskola szabályozásában, és tudjuk, hogy ettől a NAT még nincs bent az iskolában. De ennek a nyomásnak a hatására van esetleg reményünk arra, hogy a tanárképzésben is elindulnak mozgások. Azért jelzem ilyen szkeptikusan még ezt az összefüggést is, mert akik a tanárképzésben érdekeltek, akik ott dolgoznak, azok tudják, hogy a tanárképzést, amely része a felsőoktatásnak, nem egyszerűen a pedagógiai iskolai gyakorlat determinálja. Ennek ellenére nagyon sokszor elhangzik az, hogy miért nincs a megrendelőnek a fölhasználónak nagyobb szerepe abban, hogy mi történik a tanárképzésben. Ugyanazért nincs, amiért, mondjuk a gyerekeknek, a szülőknek sincs olyan nagy szerepe abban, hogy mi történik az iskolában. Azért, mert mindkettő önálló intézményrendszer, működésüket alapvetően a saját intézményi érdekeik határozzák meg. Azok az érdekek, amelyek alapján az ott dolgozók saját életesélyeiket, saját szakmai esélyeiket, ugyanúgy, mint bármely más intézményben, képesek érvényesíteni. Mindezek ellenére kétségtelen, hogy a NAT-tal összefüggésben lehetőségünk van arra, hogy újra végiggondoljuk a magyar tanárképzést, s ez jó alkalmat és nyilván egy idő után bizonyos kényszereket is fog jelenteni a tanárképzés szempontjából.

Utánanéztam, hogy a tanárképzés vonatkozásában milyen kérdésekkel foglalkozott a szakirodalom, s hogy én magam mit próbáltam írni. Az embernek vannak megjelölt publikációi, vannak a fejében, vágyaiban élő publikációk, és vannak félbehagyott dolgai, amelyeket elkezdett és utána otthagzott. Nagy döbbenettel vettem tudomásul, hogy félbehagyott dolgaimnak jelentős része éppen a tanárképzéssel foglalkozik, ami azt jelzi, hogy mindig megpróbálja az ember végiggondolni, és aztán feladja. Ugyanezt mutatja a magyar szakirodalom. A hazai tanárképzéssel kapcsolatos publikációk egyik alapvető jellegzetessége, hogy a strukturális, a szervezeti kérdésekkel foglalkozik, és a tartalmi problémákkal is csak abból a szempontból, hogy milyen tantárgyakat kellene tulajdonképpen tanulniuk a jövőben a leendő tanároknak. Magára a képzés alapproblémáira igen kevés figyelem fordul. Ebben a vonatkozásban azt kell mondanom, hogy a magyar tanárképzés, és hadd tegyem hozzá: a -továbbképzés sincs igazán végiggondolva, nincs kitalálva.

Az első dolog, amit szeretnék mindezzel kapcsolatban elmondani, hogy valójában a magyar tanárképzés egész rendszerén belül két modell s természetesen a kettőnek a keveredése létezik. Az első modell elnevezései a nemzetközi szakirodalomban „hivatásmodell”, „kraftmodell”, „mesterségmodell”. Ennek az a lényege, hogy egy olyan összetett folyamatnak képzeli a tudás átadására felkészülő emberek, a pedagógusok képzését, amelyben különböző elméleti, filozófiai ideákat fogalmaznak meg és közvetítenek a számukra, az ezekből következő gyakorlati pedagógiai tartalmakat, lépéseket pedig azok adják át nekik, akik nagy mesterségbeli tudással rendelkeznek arról, hogy hogyan és miképpen zajlik maga a gyakorlati pedagógiai folyamat az iskolában. A magyar tanítóképzés óriási tradíciókat hordoz e modell tekintetében, és ha megnézzük a főiskolai szintű általános iskolai tanárképzést, ott is jelentős hagyományai alakultak ki az ilyen jellegű képzésnek. Ennek megvannak a maga okai a tanáraik rekrutációjában, abban, hogy kikből lesz az oktatók oktatója. Az e modell szerint kiépülő képzési folyamat úgy képzeli el a pedagógiai elmélet egész transzformációs rendszerét, hogy akik csinálják a transzformációt, azok a mesterségbeli tudást, fogásokat próbálják átadni, és ehhez a különböző időszakokban különböző általános elméleti ideákat használnak. A képzés két ága között nincs valamilyen szoros belső, logikai kapcsolat. Ha visszagondolunk rá, annak idején a nekünk adott képzés keretében az elmélet közvetítése és az a folyamat, amelyben megpróbálták a pedagógiai mesterséget átadni, két egymástól lényegében teljesen függetlenül futó tevékenység volt. Azt mondanám, kicsit élesen, hogy nem volt szükség szerű az, hogy a mesterség oktatója egyáltalában tudja, hogy a rá bízott hallgatók közül mit tanult bárki is az elmélet keretében. Az biztos, hogy több hallgató olvasta el az elméleti kérdéseket, a tankönyveket, mint ahány gyakorlatotkató, mert a hallgató olyan szerencsétlen helyzetben volt, hogy neki az elméleti tárgyakból le kellett vizsgáznia. A mesterség közvetítőjét nem nagyon zavarta, hogy miket beszélnek a képzés folyamán az elméletben. Ő így gondolkodott: „Én csináltam húsz évig, megtanítottalak téged is rá, és aztán próbáld meg te is csinálni.”

Ez a modell sajátos okok miatt él még az egyetemi szintű tanárképzésben is, ugyanis ott maga a szakterületre való képzés lehet igen magas szintű, de ettől a mesterségbeli képzés – akár elismerik, akár nem – lényegében független. Nem a szervezetét tekintve független, ott nem az szükségszerűen, mert ott meggyilkolhatja a két terület egymást azért, hogy hány óra jut az öt évből az egyikre vagy a másikra, de maga a két tevékenység egymással párhuzamosan, egymástól függetlenül fut. Nagyon egyértelműen látható például annak során, amikor a hallgató

elsajátítja a gyakorlatba, a praxisba való beépülést, az ott szükséges mesterségbeli tudás jelentős elemeit – gondoljunk csak a gyakorlóiskolákra –, azok nem abból az elméletből levezetettek, amelyet ő tanult. Nem az jelenik meg számára, hogyha követ egy ilyen és ilyen elméleti konstrukciót, ha annak alapján gondolja végig azt, amit csinálnia kell, akkor ilyen meg ilyen gyakorlati feladatok meg lehetőségek adódnak a számára, hanem arról van szó, hogy a képzés egyik részét csinálja egy meghatározott területre professzionalizáló tanári kar; a másikat pedig az esetek jelentős részében egy máshonnan és másképpen rekrutálódott tanári kar.

A másik modellt úgy lehet nevezni, hogy „elmélettechnológia”. Ennek képviselői úgy képzik a tanárképzés modernizálását, hogy amiként a technológia területén bizonyos elméletekből levezethető, lebontható, operacionalizálható egy technológia, ezt meg lehet, meg kell csinálni a tanárképzésben is, és természetesen ezt meg lehetne, meg kell csinálni az iskolában is. Ez a behaviorista, neobehaviorista pszichológia hátterével működő modell alapvetően úgy képzelte el a pedagógiai elmélet és a pedagógiai praxis közötti viszonyt, hogy az elméletből pontosan levezethetőek azok a technikai, technológiai folyamatok, lépések, elemeket, ha a pedagógus megtanul, megtesz, akkor ez ugyanolyan módon és értelemben biztosítja a hatékonyságát az iskolában, mint ahogyan ezt például a műszaki területen a technológiai folyamatokban elképzelik. Ez az elképzelés nálunk, Magyarországon is megjelent.

Ha konkrétan megnézzük egy intézményrendszert, akkor ez a két modell sajátosan keveredik, sőt, ha úgy tetszik, ez a nagyon modern alapúnak tűnő második modell mintegy ráépül az elsőként említettre. A második modell úgy próbálja feltüntetni, mintha az egy „theory to technology” modell lenne, tehát egy nagyon jól végiggondolt modell. De valójában még a műszaki technika, a műszaki tudományok területén sincs ilyen szoros összefüggés egy elmélet és a technológia között. Ugyanis ott is az elmélet és a technológia közé még nagyon sok interpretációs mező iktatódik be. Vagyis; miközben úgy tűnik, hogy ezt az elméletet lebontottam lépésekre, és ebből alakul ki a technológia, valójában csak egy sor ki nem mondott előfeltevéstről van szó.

Mi a baj ezzel a két említett modellel, ha tekintetbe vesszük azokat a változásokat, amelyek ma körülveszik a pedagógust? A tapasztalható változások alapvetően módosítják a pedagógus szerephelyzetét. Csak néhány dolgot emelek ki ennek illusztrálására. Megváltozott és megváltozik az iskola szabályozási környezete: ma a magyar iskola nem ugyanabban a korábbi szabályozási környezetben létezik az alkotmánytól egészen a legutóbbi miniszteri intézkedésig. Mindegyikben van ugyanis – legalábbis egy kicsit – már egy más logika is jelen. Alapvetően az történt ugyanis, hogy megfordult a képző és a képzett, a pedagógus és a tanuló közötti viszony – akár elismerjük ezt, akár nem. Ma elsősorban nem állampolgári kötelesség, nem az állam által előírt az iskolába járás, hanem joggá válik. Világossá válik, hogy ma már nem más az iskola sem, mint egy sajátos szolgáltatás. Ennek következtében az, ahogy én mint pedagógus elhelyezkedem ebben a rendszerben, lényegesen változik meg. Ha ehhez az emberi jogok és a gyermeki jogok által gerjesztett folyamatot is hozzátesszük, akkor még világosabbá válik, hogy a pedagógus nem ugyanabban a helyzetben van, mint korábban. Már nem működik az, hogy „én ezt tartom jónak, ezt nektek így vagy úgy, de meg kell emésztetetek”. Eddig alapvetően abból állt a pedagógus szerepe, hogy ezt ügyesen csinálta. Erre kellett a technikák, mindaz, amit praxistudásnak nevezhetünk. Ma már megjelenik egy másik, technikai igény is, az elmélettől függetlenül: neki

úgy kell viselkednie, hogy a tanulót valahogy rá kell vennie arra, hogy egyáltalában a nevelési folyamatban részt vegyen. Ha nem tudja rávenni, akkor valójában nem nagyon vannak eszközei. Ha a tanuló valami mást akar, akkor megvan a jogosultsága arra, hogy azt a másikat megszerezze. Ha neki nem jó ez a szolgáltatás, akkor kereshet egy neki megfelelőbb, másik szolgáltatást.

Igen nagy mértékben megváltoztatja a középiskolai tanárok szerephelyzetét például az az egyszerű tény, hogy ebben a tanévben bent van az adott korosztály 58%-a a teljes értékű középiskolában. És tudjuk, megakadályozhatatlan, hogy 75–78%-uk bent lesz a teljes értékű középiskolában. S ez többé nem az a középiskola, amelyben a két említett tanárképzési modell egyáltalában működik. Azokkal a gyerekekkel töltődik fel igen jelentős arányban ez az iskola, akikről a középiskolai kollégák már tíz évvel ezelőtt is azt mondták, hogy „nem kell gimnáziumba járni, az nem kötelező”. Tele lesz a gimnázium azokkal a gyerekekkel, akik alapvetően problémát fognak jelenteni a pedagógus számára. Egyszerűen nem fog működni az a régi mechanizmus, amely szerint „én tudom, hogy nektek mi kell, én ennek megtanultam a módját, és akinek ez nem jó, az nem való ide”. Mert ott lesz. Meg lehetne kérdezni, hogy miért kell beengedni őket. Beiskolázásuknak egy nagyon primitív indoka van: azért, mert egyébként kevesebb lesz a pedagógus-álláshely. De nem ez a dolog lényege. Csak pragmatikus módon lehet azt mondani, hogy vagy beengedik Pistikét, aki nem oda való, és akkor lesz pedagógus-álláshely, ha nem engedik be, akkor ugyan csak 25%-os gimnáziumi beiskolázás lesz, de sokkal kevesebb tanár kell. Ez csak egy cinikus, szarkasztikus érv. A növekvő arányú gimnáziumi beiskolázás mögött a munkaerő-piaci változások által hajtott iskolázási igények vannak. Ebben a folyamatban tehát megint egy olyan elem jelenik meg, amelynek következtében megváltozik a pedagógus szerepe.

Milyen modellben lehetne még gondolkozni? Emlegeti a szakirodalom – és sok helyen próbálkoznak vele, részben mi itt a miskolci egyetemen is – azt a képzést, amit úgy lehetne nevezni: felvilágosító modell. Ez a modell az alapszerephelyzet megváltozásából indul ki. Azt mondja: valósággá vált az – valljuk be magunk között –, hogy nem tudjuk, melyik az igazi pedagógia. Nagyon sok igazi pedagógia van, mert világos, hogy attól jó vagy rossz egy pedagógia, hogy mit várnak tőle, mit akarnak elérni vele.

Aki azt akarja, hogy a gyereke igen magas kvalifikációt szerezzen, az biztosan nem fog mondjuk a Waldorf-pedagógiával egyetérteni, hiszen azt akarja látni, hogy a gyerekét egy kemény tréningfolyamaton végigzavarják. És számára nem is ez a tréningfolyamat a lényeg, hanem a végcélul kitűzött, kevesek számára elérhető pecsét. Nem azért járhatja a magyar elit jelentős része a gyerekét külföldi iskolába, mert azt gondolja, hogyha azt elvégzi, akkor többet fog tudni. Dehogyan. Azért küldi oda a gyerekét, mert abból a végzettségből kevés van. Az másként hangzik, hogy ott járt a gyerek iskolába, ott érettségizett. De ez is egyféle pedagógia. Lehet azt mondani, hogy ez rossz? Nem! Aki rosszul csinálja ezt a pedagógiát, az rosszul csinálja, az egy más dolog. És megint más, amikor egy pedagógia például azt mondja, hogy tessék időt hagyni a gyerekeknek, azt állítja, hogy értékké válik maga az az idő, amit gyerekkornak, ifjúkornak nevezünk. Tehát nem egyszerűen az az értéke, hogyha jól felhasználjuk, akkor ilyen meg olyan felnőtt lesz a gyerekből, hanem azért érték ez az idő, mert óriási része az ember életidejének. Lehet a különböző pedagógiákat tovább sorolni az alternatívák mentén. Aki úgy gondolja, hogy a vallásos etika, a világnézet a fontos az ember életében, az megint egy másik pedagógiát akar, amelyben nemcsak arról van szó, hogy betesz a kötelező

tananyagba a vallásetikát, a dogmatikát. Hanem egy olyant, amelyben egészen sajátos logika mentén bontakozik ki a pedagógiai folyamat, meghatározott szempontokat érvényesítve.

Honnan tudja a képzés, hogy melyik pedagógia a jó, hogy melyikre képezzen? A nevelő, amikor belép az iskolába dolgozni, választhat a különböző pedagógiák között. A képzés tehát ab ovo nem kötelezheti el magát egy adott típusú pedagógiai képzés mellett, mert nem biztos, hogy a fiatal nevelő olyan iskolába fog kerülni, ahol az működni fog. Ezért mondják azt, hogy alapvetően egy kritikai viszonyulást kell kialakítani a tanárképzés során, kritikai viszonyulást a teóriák irányában. Fől kell világosítani a pedagógust tényleges helyzetéről, hozzá kell szoktatni ahhoz a situációhoz, amelyben a legkülönbözőbb tényezőket elemezve neki kell eldöntenie, hogy milyen úton kíván haladni, milyen megoldásokat szándékozik alkalmazni, és ebből következik, hogy az egész képzési folyamat középpontjába magának a tanári személyiségnek kell kerülnie.

Abból kell tehát kiindulni, hogy a nevelésben a legfontosabb eszköz a pedagógus személyisége. Mindenki hangsúlyozza, hogy a döntő figura a pedagógus, ha arról van szó, hogy az iskola működjék. Nem baj az sem, ha az iskola dologi kiadásaira a központi támogatásnak csak az 5%-a jut, a pedagógus bére az alapvető, mert ha ő nem érzi jól magát a munkahelyén, akkor nincs jó iskola. Más szempontból ezerszer emlegetjük, de a képzés keretében mindennel törődünk, csak éppen azzal nem, amiről kikiáltottuk, hogy az az alapvető ebben a folyamatban. Azzal nem foglalkozunk, hogy a hallgató képes legyen személyiségét a várható szerepekre felkészíteni. Nem véletlenül emelem ki, hogy ő legyen képes erre fölkészülni, mert a szóban forgó képzési modellnek az is egyik jellegzetessége, hogy nem egy személyiségtréningbe akarja belevinni a pedagógust, hanem azt célozza, hogy vele kooperációban, ő maga próbálja személyiségét meghatározni, újra meg újra végiggondolva azokat az eszközöket, amelyekkel rendelkezik. Az erre a képzési modellre való áttérés nem könnyű. Vannak szervezeti, kompetenciabeli és egyéb akadályai, amelyekre itt nem térhetek ki.

Néhány szót a tanárképzés szervezetével kapcsolatban. Valójában egy duális képzési rendszer lenne a jó, vagyis az a képzési szisztéma, hogy képezünk osztálytanárokat – nálunk tanítónak nevezik őket –, és képezünk szaktanárokat. De a rendszerünk ezt ma megduplázza azzal, hogy kétféle tanárt: általános iskolait és középiskolait képez, és e tekintetben nagyon nehéz lesz elmozdulni. A szerkezeti elemeken túlmenően ennek vannak olyan akadályai is, hogy eldöntetlen például a magyar rendszerben, hogy miként viszonyul egymáshoz a szakkiképzés és a pedagóguskiképzés, illetőleg, hogy azok miképpen kapcsolódnak egymáshoz. A képzés egyik ellentmondása, hogy kétféle logika érvényesülhet benne. Az egyik, hogy más szakfelkészítés kell annak, aki az adott szakjával együtt tanárnak is készül. Ez egy párhuzamos képzést tételez fel, vagyis együtt zajlik a pedagógusi kiképzés és a szak szerinti tudás megszerzése. Ebben az esetben az iskolai munka logikája eleve egy kétszakos képzést kívánna, hiszen mindannyian tudjuk, hogy két szakkal könnyebb létezni az iskolában. Ha ezt a logikát követjük, egy teljesen más tanárképzésben kell gondolkodnunk. De létezik egy másik logika is, amely azt mondja: nem. Egyfelől ne döntse el egy 18 éves ember még, hogy ő tanár akar-e lenni. Ha erről dönt is, ne hozzuk abba a helyzetbe, hogy ötévi tanulás után nem lehet más, csak tanár. Mi Miskolcon például abból indulunk ki, hogy kell, hogy a hallgató a képzés folyamatában hozzon döntést arról, hogy akar-e tanár lenni. Ez viszont azt a logikát feltételezi, hogy bárkiből lehet tanár a szakjától függetlenül,

ha megtanulja, úgymond, a tanári mesterséget. Ez azt jelenti, hogy nem kell tudnom, hogy a politológusnak kiképződő ember számára lesz-e politológiai szak az iskolában. Ettől ő még lehet tanár, ha kiképzik. A kérdés akkor azonban az, hogy mi van, ha ő ugyan tanár akar lenni, de az iskola azt mondja, hogy politológia tantárgya nincsen, tehát nem tudja őt alkalmazni.

Nagyon röviden jelzem, hogy ebben a folyamatban a NAT óriási változásokat hoz még akkor is, ha azokat nem mindig tudjuk végigvinni. A NAT ugyanis egy vonatkozásban világossá teszi, hogy nem lehetséges az iskolai tudás átadását egyszerűen úgy elképzelni, hogy a hagyományos szakokra kiképzett emberek között elosztom az óraszámot. Egyes főiskolák el is indultak egy másik úton, mert érdekük volt. Ha azt mondták nekik, hogy lesz az iskolában szinkrón társadalmi ismeret, akkor – mondták – képezni kell gyorsan társadalomismereti tanárt. Miért jó ez nekik? Azért, mert több hallgatót vehetnek fel, azonnal lesz egy ilyen tanszékük, s ha egy van, akkor három év múlva már kettő lesz. Ez nyilvánvalóan azt jelenti, hogy ennek az alapján majd lehet fejleszteni az illető főiskolát. Vagy azt mondja az iskola, hogy lesznek polgári ismeretek, és akkor beindul a polgári ismereti tanárképzés. Elkezdnek képezni a NAT-ra hivatkozva, s lesznek közigazgatási ismereti tanáraink és emberismereti tanáraink is. Ez utóbbi például azt jelenti, hogy kiképzünk arra tanárokat emberismeretből, amit, ha én külön képzés nélkül nem tudok értelmezni, akkor nem az a baj, hogy nem vagyok jó „emberismereti” szakember, egyszerűen nem vagyok jó tanár sem, hiszen pedagógusként legalább annyit tudnom kell az emberről, amennyit érdemes egy 10-12 éves gyereknek közvetíteni.

Nem vitatható azonban, hogy a NAT nemcsak integráltabb, hanem új szakmai kompetenciák megjelenését is feltételezi az iskolákban. A „kihívásokat” folyamatokban szemlélő azonban azt is regisztrálhatja, hogy ezek nagy többsége még nem elégséges mértékben, még nem teljesen kiforrott programokkal, de már ma is jelen van a pedagógusképzésben. Elég, ha az informatikával, a környezetvédelemmel, ökológiával, a háztartás-gazdasági és közgazdasági ismeretekkel összefüggő képzési kezdeményezésekre utalok. Új lehetőségeket jelent ebből a szempontból – például a miskolci egyetemen – a tanárképzés kiterjesztése új területekre. Meggyőződésem, hogy a politológia, a szociológia és a kulturális antropológia szakos hallgatók belépése a tanárképzésbe jelentős segítséget jelenthet akár a „társadalomismeret”, akár a „polgári ismeretek” iskolai oktatásával kapcsolatos kompetenciák „lefedésében”. De hasonló segítséget jelenthet a mérnök- és közgazdásztanároknak az általános képzésbe történő intenzívebb bevonása is.

Meggyőződésem szerint a NAT implementációs folyamatában – különösen az első években – a kompetenciák szükséges módosításában a hangsúlyt a továbbképzésre, a kompetenciák részleges átalakítására, felfrisítésére kell helyeznünk. Az ezzel összefüggő feladatok megoldásában igen jelentős szerepük lehet a tanárképzésben érdekelt intézményeknek, de csak akkor lehetnek sikeresek és hatékonyak, ha képzési programjaik kialakításában és a képzés során szorosan együttműködnek a szakmai szolgáltatás feladatait ellátó pedagógiai intézményekkel.

Liskó Ilona

Iskolaszervezet és településszerkezet

A 90-es évek közepére az iskolaszervezet korábbi monolit struktúrája kétségtelenül felbomlott, és akárhány ellenzője is akad a szerkezetváltásnak, a folyamat valószínűleg visszafordíthatatlanná vált.

Az iskolaszervezet és a települések viszonyát az elmúlt öt évben alapvető változások és súlyos feszültségek jellemezték. A legnagyobb változás az volt, hogy 1990-ben az oktatási intézmények a központi vezérlésű, bürokratikus és hierarchikus tanácsai irányítás alól az újonnan megválasztott, legitím önkormányzatok irányítása alá kerültek, amelyek a korábbi helyi hatalomtól eltérően erős törvényi felhatalmazásokat kaptak az intézményfenntartási jogkörökre, illetve a helyi érdekek érvényesítésére. A feszültségek egyik forrása az volt, hogy miközben a fenntartási költségek és igények fokozatosan növekedtek, az intézmények finanszírozására a helyi fenntartóknak az elmúlt öt évben egyre kevesebb pénz (költségvetési támogatás és helyi adóbevétel) állt rendelkezésükre. A feszültségek másik forrását pedig a politika szolgáltatta: az intézményfenntartók cseréjét (és ezzel az intézmények átalakítását) szorgalmazó egyházi kártalanítási törvénnyel és az iskolaszervezet átalakítására, illetve az iskolarendszer fejlesztésére vonatkozó ingatag elképzeléseivel. Eközben az események harmadik szereplője (illetve a folyamatok elszenvédője), az iskola, egyrésztől már a rendszerváltást megelőző időszakról (1985-től) jelentős autonómiát kapott az intézményfejlesztés (átalakítás) területén, másrésztől a rendszerváltást követően fokozatosan kiszolgáltatottá vált a finanszírozás ellehetetlenülése következtében, ami arra sarkallta, hogy autonómiáját a túlélési stratégiák megvalósítása érdekében használja fel.

Ebből a helyzetből szükségképpen újabb problémák és ellentmondások születtek. Nem következhetett be az, amit sokan reméltek: a korábbi korszerűtlen és központi vezérlésű intézményrendszer hibáinak és ellentmondásainak a felszámolása, és egy olyan hosszú távra végiggondolt, koherens reformfolyamat, amely a lakossági igényekhez és a modernizáció követelményeihez igazította volna az oktatási kínálatot.

Ehelyett a partikuláris helyi, intézményi és csoportérdekeknek megfelelő, de sem az oktatás iránti igényekkel, sem a finanszírozási lehetőségekkel nem számoló, meggondolatlan (helyi és országos) döntések születtek, amelyek hosszú távra, de korántsem biztos, hogy kedvező irányban határozzák meg az iskolaszervezetet. Ezek illusztrálására az Oktatáskutató Intézetben folytatott vizsgálataim¹ alapján olyan folyamatokról szeretnék beszámolni, amelyek a 90-es években meghatározták az intézményszerkezet és a településszerkezet viszonyát.

¹ Iskolaszervezetek a mérlegen (Kutatási zárótanulmány). Készítették: *Fehérvári Anikó, Liskó Ilona, Tót Éva* 1995. OKI, kézirat.; Szerkezetváltó iskolák, 1995. (Kutatási zárótanulmány). Készítették: *Fehérvári Anikó, Liskó Ilona*. 1995. OKI, kézirat).

Szerkezetváltó iskolák

1994-re a szerkezetváltás már a gimnáziumi képzést folytató iskolák 40%-át érintette, a folyamat tehát már régen nem nevezhető „kísérletinek”. Itt a hagyományos iskolaszervezet egyértelmű, határozott és visszafordíthatatlan felbomlásáról van szó (az iskolák valamivel több mint a fele 6 osztályos, majdnem a fele 8 osztályos modellt vezetett be).

A szerkezetmódosításra pályázó iskolák álláspontja világos és egyértelmű: a változtatástól eredményeik javítását és presztízszük növekedését várják. Az új szervezetre való áttérést természetesen minden iskola igyekszik szakmai érvekkel is alátámasztani, de valamennyi érv közül az látszik a legsúlyosabbnak, hogy a 10 vagy 12 éves kori felvételi vizsgával, illetve szigorú felvételi szelekcióval nagyobb valószínűséggel válogathatók ki azok a gyerekek, akikkel a gimnázium jó eredményeket érhet el.

Az iskolák szerkezetmódosításának másik általános motívuma a demográfiai hullámvölgytől való félelem volt. A 90-es évek elején nagyon sok gimnázium attól tartott, hogy kapacitása kihasználatlan marad, s netán pedagógusok elbocsátására is rákényszerül. A legtöbb esetben azonban az iskolák nem egyszerűen a jelentkezők csökkenő létszámától tartottak, hanem a jó minőségű és jó felkészültségű gyerekekért is folyt a verseny. Ezzel magyarázható az a láncreakció, hogy ha egy lakóközvetben valamelyik iskola szerkezetmódosításba kezdett, azt nagy valószínűséggel követték a körzet rivális iskolái is.

A szerkezetváltás a nagyvárosokból indult ki és fokozatosan haladt a kisebb települések irányába (az első évben a legtöbb szerkezetváltó iskola még budapesti volt, a második évben megyeszékhelyi, a harmadik évben már a városi iskolák vezették a sort, a negyedikben pedig a kisvárosiak voltak a legtöbben). Jelenleg a szerkezetváltó iskolák több mint egyharmada 20 ezer lakosúnál kisebb településeken működik.

Milyen településen működik a szerkezetváltó iskola (iskolaigazgatókkal készült kérdőívek alapján)

Település	N	%
Budapest	9	12,9
Megyeszékhely	19	27,1
Város	16	22,9
Kisváros	26	37,1
Összesen	70	100,0

Ezzel együtt megfigyelhető az is, hogy a szerkezetváltás az első években a magas presztízsű iskolák kiváltsága volt, és csak fokozatosan érte el az alacsonyabb presztízsű intézményeket (89–90-ben még nem találunk „közepes” presztízsű iskolát a szerkezetváltók között, 91-ben már négy ilyen iskola változtatta meg a szerkezetét, 92-ben már hét és 93-ban is hét).

Egy 1991-es rendelkezéssel a Művelődési Minisztérium olyan eljárásról kötötte a szerkezetváltást, hogy a programok bevezetésére ugyan központilag adták ki az engedélyeket, de ennek feltétele volt a fenntartói hozzájárulás, illetve az anyagi terhek fenntartói vállalása. 1991 és 94 között lényegében csak azok az iskolák kaptak minisztériumi engedélyt a szerkezetváltásra, amelyek ezt a fenntartói hozzájárulást előzetesen megszerezték.

A 90-es évek első felében az önkormányzati engedélyezés lényegében kettős szűrőn keresztül történt. A szervezetváltásra vonatkozó iskolai előterjesztések először az önkormányzati oktatási bizottságok elé kerültek, majd az itt kialakított vélemények ismeretében tárgyalta őket a képviselőtestület. Az esetek többségében azonban a szervezetváltás elé sem az oktatási bizottság, sem az önkormányzati testület nem gördített akadályt. Az igazgatók szerint az önkormányzati hozzájárulást az esetek 61%-ában mindenfajta vita vagy ellenvélemény nélkül kapták meg az iskolák.

Mindemellett megfigyelhető volt, hogy minél szakmaközeli testület foglalkozott az önkormányzatnál a problémával, annál gyakoribbak voltak a kétségek és a viták az engedélyezés körül, és minél inkább politikusokból állt a testület, annál inkább csökkent a szervezetváltást ellenzők aránya. (Előfordult például, hogy a művelődési osztály munkatársai elleneztek a szervezetváltást, az oktatási bizottság vitatta, de a képviselőtestület „simán” megszavazta.)

Ennek az volt az egyik oka, hogy bár a szervezetváltás valóságos motivációi között az iskolák túlélési stratégiája és az elitoktatásra való törekvés volt a legjelentősebb, ez a szakmai programokban ritkán jutott kifejezésre. Az iskolák a szervezetváltás mellett elsősorban szakmai érveket hangsúlyoztak. Így az önkormányzati bizottságoknak és képviselő-testületeknek az lehetett a benyomásuk, hogy pedagógiai, szakmai programokról kell ítéletet alkotniuk, illetve csupán szakmai innovációt kell engedélyezniük. Így azokban az esetekben, amikor a program szakmai szempontból alaposan átgondolt és jól kidolgozott volt, elismerve a tantestületek szakmai kompetenciáját, mind az oktatási bizottságok, mind a képviselő-testületek lényegében ellenkezés, illetve vita nélkül hozzájárulásukat adták a megvalósításhoz.

A szinte feltétel nélküli „támogató” magatartás azzal is magyarázható, hogy az igazgatókhoz hasonlóan az önkormányzatok is az iskolák presztízsének emelkedését várták a szervezetváltástól. Miután a képviselők egy része valamilyen módon „elkötelezettje” az adott település gimnáziumának (tanára vagy tanulója volt, esetleg rokonai, barátai ott tanítottak, vagy éppen ott tanult a gyereke stb.), személyesen is érdekelt volt a fejlesztési terv sikerében. A lokálpatrióta képviselői magatartást erősítette a szomszédos településekkel (vagy nagyobb településeken a városrészek között) kialakult versenyhelyzet is („ha nekik van 8 osztályos gimnáziumuk, nekünk miért ne legyen!”).

A 90-es évek elején a szervezetváltás önkormányzati engedélyezése igen gyakran a problémák alaposabb átgondolása és a döntés mérlegelése nélkül, szituatív módon, az iskolák vezetőibe és tantestületeibe vetett feltétlen bizalom alapján történt. Az önkormányzatok ebben az időszakban egyébként sem voltak még az intézményrendszerrel megfelelő ismeretek birtokában, és túlságosan tapasztalatlanok is voltak ahhoz, hogy megfontolt döntéseket hozzanak. Előfordult, hogy a döntések rendkívül gyorsan, alapos előkészítés nélkül születtek (pl. az iskola júniusban adta be a kérelmet a szeptemberben indítandó szervezetváltáshoz).

Holott a Művelődési Minisztérium 1990-ben nemcsak azért szabta a szervezetváltó pályázatok feltételül, hogy az iskolák önkormányzati támogatást szerezzenek, mert az anyagi többletterheket akarta az önkormányzatokra hárítani, hanem azért is, mert teljes joggal úgy gondolta, hogy miután az önkormányzat az iskoláztatási felelősség, az engedélyezett iskolaszervezetnek az önkormányzati iskolapolitikába kell illeszkednie. Az önkormányzatoktól tehát azt várta, hogy felméri az állampolgári igényeket, intézményeik kapacitását, kvalitásait és anya-

gi lehetőségeiket, majd mindezek alapján döntenek a szerkezetmódosító szándék támogatásáról. Ezzel szemben az önkormányzati testületek lényegében valamennyi vizsgált esetben anélkül engedélyezték az iskolaszervezet átalakítását, hogy meggyőződtek volna arról, hogy ilyen oktatási forma iránt van-e szülői igény az adott településen. Egy-két esetben előfordult, hogy történt a szülők körében némi tájékozódás (pl. összehívták őket szülői értekezletre), de ez mindig a szerkezetváltásra készülő iskola és nem az önkormányzat kezdeményezése volt.

Mindamellet a kötelező önkormányzati hozzájárulás bevezetését az is indokolta, hogy a minisztérium a szerkezetváltással járó többletköltségeket az iskolák helyi fenntartóira akarta hárítani. Az esetek többségében azonban a helyi önkormányzatok anélkül hagyták jóvá a szerkezetátalakításra vonatkozó terveket, hogy előzetes számítások történtek volna arra vonatkozóan, hogy ez milyen többletkiadást fog jelenteni az önkormányzat számára. Amikor az engedélyek kiadása után kiderült, hogy a fenntartótól fejkvóta-kiegészítést kér az iskola (mert az állami költségvetés a „kis gimnazisták” számára csak általános iskolai fejkvótát biztosít), vagy hogy tanterembővítésre kér pénzt az iskola (mert a meghosszabbított képzési idő megnöveli a szükségleteket), az önkormányzatok már nem mondhattak nemet, és sorra szavazták meg az iskolák extra kéréseit.

Azok a kivételesnek számító önkormányzatok, amelyek feltételekhez kötötték a szerkezetváltásra vonatkozó engedély kiadását, főként arra vonatkozóan fogalmaztak meg kikötéseket, hogy ne kerüljön több pénzbe az új oktatási forma, mint a régi, az új szerkezetű osztályok mellett tartásuk meg az iskolák a hagyományos 4 osztályos képzési formát is, és ne kerüljön sor pedagógusok elbocsátására a szerkezetváltás következtében.

Az engedélyezésnek ez az útja, az 1993-as oktatási törvény életbelépéséig volt érvényes, ettől kezdve az engedélyezés teljes felelőssége, illetve jogköre a fenntartó önkormányzatokhoz került. Ha úgy tetszik, 1993-tól a központi oktatásirányítás a szerkezetváltás jogát és teljes felelősségét a fenntartókra hárította.

A gimnáziumi szerkezetváltásra ugyan mindenütt határozott igény mutatkozott, főképpen a középosztályi és az értelmiségi szülők részéről, de megfigyelhető, hogy minden ilyen iskolában évről évre növekszik a felvettek aránya a jelentkezőkhöz képest (anélkül, hogy egy-egy iskolán belül jelentősen növelnék a szerkezetváltó osztályok számát), és az is egyértelmű, hogy ez a tendencia nem egyformán érinti a különböző településeken lévő iskolákat. Míg a nagyvárosi szerkezetváltó iskolákban az utolsó vizsgált tanévben is közel háromszorosa volt a túljelentkezés, a kisebb városok iskolái már a jelentkezők felét, a kisvárosok iskolái pedig majdnem a jelentkezők háromnegyedét felvették. Ez utóbbiaknak tehát már csak igen korlátozott lehetőségeik nyíltak a szelekcióra.

A szerkezetváltó iskolákba felvettek aránya évenként, településtípus szerint (%-ban)

Település	1991 (%)	1992 (%)	1993 (%)	1994 (%)
Bp.	15	11	21	31
Megyeszékhely	–	36	38	38
Város	20	38	46	50
Kisváros	–	46	62	70

A jelentkezők számának a csökkenése elsősorban a kisvárosi, „közepes” presztízsű szerkezetváltó gimnáziumokat érintette. Ez a jelenség arra utal, hogy miután a

szerkezetváltó iskolák képzési kínálata elsősorban az értelmiségi és a középosztálybeli családok gyerekeinek szól, a kisebb településeken azért csökkent egy-két év után olyan drasztikusan a jelentkezők aránya, mert egyszerűen nincs tartósan elengedő számú „fogyasztója” ennek a képzési formának.

A szerkezetváltó iskolák meglehetősen családottan nyugtazzák a kínálatuk iránti érdeklődés leohadását. A jelentkezők számának a csökkenése ugyanis azzal a következménnyel jár, hogy nem működtethetők tovább azok a szigorú szelekciós eljárások (felvételi vizsgák) sem, amelyekkel a képzést elkezdték. Ennek pedig az a következménye, hogy az iskoláknak az az aspirációjuk, hogy a szerkezetváltás útján váljanak a magasabb színvonalú képzés, illetve az elitképzés színhelyévé, a kisebb települések alacsony presztízsű gimnáziumaiban nem váltható valóra.

1990 és 1995 között az iskolák szerkezetének megváltoztatása helyi igényekre hivatkozva, intézményi kezdeményezésre és helyi fenntartói támogatással ment végbe. Az oktatási kormányzat mindvégig liberális, megengedő módon, de semlegességét hangsúlyozva kísérte figyelemmel az eseményeket. Sem a szerkezetváltás szükségességének kérdésében (nem tiltotta meg a szerkezetváltást, de nem is szorgalmazta), sem a szerkezetváltás irányában (6 osztályos legyen a gimnázium vagy 8 osztályos) nem foglalt egyértelműen állást. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy az iskolák meglehetősen magukra hagyatva bonyolították le ezt az igen lényeges, az oktatási rendszer egész struktúráját érintő változtatást.

A folyamat következtében a 90-es évek közepére a középfokú iskolaszervezet korábbi monolit struktúrája kétségtelenül felbomlott, és akárhány ellenzője is akad a szerkezetváltásnak, a folyamat valószínűleg visszafordíthatatlanná vált. Ebben a helyzetben az oktatási kormányzat már legfeljebb csak azt döntheti el, hogy milyen szerkezeti modellt támogat inkább, és hogy gyorsítani vagy lassítani kívánja az átalakulást.

A szerkezetváltás ugyanis annak ellenére, hogy jelen van a magyar oktatási rendszerben és viszonylag sok iskolát érint (a gimnáziumi képzést folytató intézmények 40%-át), mégis csak a gyerekek viszonylag alacsony hányadának (8-10%) nyújt képzési lehetőséget. Ennek legfőképpen az az oka, hogy noha az elmúlt öt évben az iskolák közül egyre többen vágtak bele a szerkezet átalakításába, az egy-egy iskolában működő szerkezetváltó osztályok száma alig emelkedett. Vagyis a szerkezetváltást elsősorban az intézmények közötti és nem az intézményeken belüli térhódítás jellemezte. Az intézmények lényegében azt a stratégiát követték, hogy oktatási szolgáltatásaik bővítése, illetve presztízsük javítása és stabilitásuk megőrzése érdekében elindították a szerkezetváltó osztályokat, de az osztályok nagyobb részét továbbra is hagyományos szerkezetben működtették.

Az iskolák igazgatóinak terveit kutatva azt tapasztaltuk, hogy minél kisebb településen van az iskola, annál kisebb a valószínűsége annak, hogy teljesen át akar térni az új szerkezetű oktatásra. Ennek valószínűleg az az oka, hogy az oktatási igényeket felmérve az utóbbi években a szerkezetváltó iskolák arra a következtetésre jutottak, hogy míg a nagyobb településeken valószínűleg tartós igény van a korai szelekción alapuló elitoktatásra is, a kisebb településeken a középfokú iskoláknak szélesebb oktatási kínálatra kell rendelkezniük ahhoz, hogy az igényeknek megfeleljenek. A szerkezetváltó iskolák által kínált szelektív és magas színvonalú oktatás ezekben az iskolákban csak egyfajta szolgáltatást jelenthet a sok közül.

A szerkezetváltás természetesen nem csak a gimnáziumokat érintette. Megváltoztatta a képzési időt az általános iskolák egy része is, vagy úgy, hogy

gimnáziummá kezdett „építkezni”, vagy úgy, hogy speciális szakképzés címén 10 osztályos képzést vezetett be. És mára a szakképző iskolák egy része is a hagyományos szerkezettől eltérő módon oktat (vagy úgy, hogy a világbanki kísérlethez csatlakozott, vagy úgy, hogy 5 évre növelte a képzési időt a technikusképzés bevezetésével). Találunk olyan önkormányzatot, amelynek körében lényegében egyetlen olyan középiskola sem maradt, amely kizárólag a hagyományos képzési szerkezetben folytatja az oktatást.

Mindemellett 1995-re lényegében „lecsengett” a szerkezetváltás nagy hulláma. Ennek az az egyik oka, hogy az 1993-as oktatási törvény rögzítette, hogy a legkülönbébb iskolaszervezeteknek van létjogosultságuk, és helyi önkormányzati hatáskörbe utalta a szerkezetváltások engedélyezését, ennek következtében az iskolák az országos politika részéről nem érzik „fenyegetett” helyzetben magukat, illetve nem érzik úgy, hogy ha nem változtatnak a szerkezeten, valamiről lemaradnak (csökken a presztízszük, az elismertségük vagy a finanszírozásuk stb.). A másik ok az, hogy az önkormányzatok az elmúlt öt év alatt saját kárukon is sok tapasztalatot szereztek az intézményfenntartásról és az oktatásfinanszírozásról. A legtöbb esetben ma már megfontoltabban döntenek azoknak az oktatási programoknak a bevezetéséről is, amelyek első pillantásra csupán szakmai innovációnak látszanak. Harmadrészt pedig a liberális oktatásirányításnak és az iskolák helyi autonómiájának köszönhetően azok az iskolák is színesítették és bővítették a szolgálatáikat (két tannyelvű oktatásba kezdtek, új tagozatokat indítottak, szakképző osztályokat szerveztek, felvételi előkészítőket tartanak stb.), amelyek hagyományos szerkezetűek maradtak. Így a csökkenő gyereklétszám miatt előállt versenyhelyzetben a hagyományos szerkezet megőrzésével is sikerült talpon maradniuk, illetve megőrizniük korábbi vonzerejüket.

A szerkezetváltás vesztesei

A szerkezetváltás ellenzői főként olyan intézmények köréből kerülnek ki, amelyeket negatív módon érint ez a változás.

Kiknek a részéről fogalmazódott meg külső ellenvélemény a szerkezetváltást illetően (az összes iskolák %-ában)

Intézmény	N	%
Senki	17	24,3
Általános iskolák	48	68,6
Önkormányzat	4	5,7
Más középiskolák	3	4,3

Mínél kisebb településen működik az iskola, annál gyakoribb, hogy ellenvéleménybe ütközik a szerkezetváltási törekvése. Míg a budapesti iskolák 44%-ának és a megyeszékhelyi iskolák 68%-ának kellett szembenéznie ellenállással, addig a városi iskolák 94%-a és a kisvárosi iskolák 81%-a találkozott ellenvéleménnyel, amikor bejelentette szerkezetváltási szándékát.

A szerkezetváltás ellenzői a szerkezetváltás népszerűségének növekedésével együtt aktivizálódtak. Míg a szerkezetváltás első évében csak az esetek 67%-ában fogalmaztak meg ellenvéleményt a településen az iskolák szándékával szemben, később (92–93-ra) ez az arány már 75%-ra emelkedett.

Milyen ellenérveket sorakoztattak fel?

	N	%
Elviszik a jó tanulókat	36	51,4
Elfogynak a gyerekek	16	22,9
Bizalmatlanság a változással szemben	6	8,6
Nincs rá szükség	4	5,7
Bizalmatlanság, mert kísérleti	4	5,7

Míg az önkormányzatok képviselői többnyire támogatják a szerkezetváltást, az általános iskolák igazgatói és pedagógusai a gimnáziumi szerkezetváltás határozott ellenzőiként lépnek fel. Álláspontjuknak elsősorban az a magyarázata, hogy sajnálják, hogy a szerkezetváltó gimnáziumok 10-12 éves korukban „elviszik” a legjobb képességű tanítványaikat, és ezáltal az általános iskolák végzős osztályai alacsonyabb színvonalú teljesítményt produkálnak. Másrészt a korai gimnáziumi beiskolázással csökken az általános iskolák gyereklétszáma, ami hátrányos a fejkvótás finanszírozás miatt, és hátrányos, mert egyébként is kevés az iskoláskorú gyerek. A létszámcsökkenés helyenként olyan mértékű lehet, hogy osztályösszevonásokra, sőt iskolabezárásokra is sor kerülhet, ami szükségképpen pedagógusbocsátással is együtt jár.

A konkurens általános iskolák által megfogalmazott ellenérvek majdnem mindenütt a gyereklétszám és főként a jó tanulók számának a csökkenésére vonatkoztak. Az ellenérveket illetően nem volt különbség aszerint, hogy milyen modellt vezettek be az iskolák. Mind a 6 osztályos, mind a 8 osztályos gimnáziumi szerkezet konkurenciát teremtett az általános iskolák számára.

Az önkormányzatoknál készült interjúkból az derül ki, hogy az általános iskolai pedagógusok a következő eljárásokhoz folyamodtak a számukra kedvezőtlen átalakulás megakadályozása érdekében:

- Hangot adtak ellenzésüknek, illetve ellenérdekeltségüknek az önkormányzati fórumokon (oktatási bizottsági üléseken, igazgatói értekezleteken stb.).

- Igyekeztek lebeszélni tanulóikat a szerkezetváltó iskolákba történő beiratkozásról.

- Visszatartották az információkat a szerkezetváltó iskolákba történő beiratkozás lehetőségéről.

- Megfenyegették tanulóikat és azok szüleit a szerkezetváltó gimnáziumokban rájuk váró nehézségekkel és problémákkal.

Az általános iskolák ezen akciói azonban az esetek többségében nem jártak sikerrel. Az általunk vizsgált mintában egyetlen olyan iskola sem akadt, amelyiknek a szerkezetváltását az általános iskolák hatására az önkormányzatok ne engedélyezték volna. Ennek valószínűleg az a legfőbb oka, hogy a gimnáziumi lobby valamennyi településen erősebb (illetve befolyásosabb), mint az általános iskolai, és az általános iskolák igazgatóinak aggályai nem ellensúlyozták azokat a motívumokat, amelyek a lokálpatrióta képviselőket a szerkezetváltás pártfogására indították. Arra nézve nincsenek információink, hogy hány gyermeket (illetve szülőt) sikerült lebeszélniük az általános iskolai pedagógusoknak arról, hogy szerkezetváltó iskolákba iratkozzanak, de a jelentkezésekre vonatkozó statisztikai adatokból arra következtethetünk, hogy ez legfeljebb olyan településkörzetekben (kisvárosokban, nagyközségekben) lehetett eredményes, ahol a szülők társadalmi összetétele miatt egyébként sem volt jelentős igény erre a képzési formára.

A szerkezetváltás természetesen nem egyformán súlyosan érintette valamennyi általános iskolát. Az általános iskolák intézményrendszere az elmúlt öt év alatt egyébként is soha nem látott differenciálódáson esett át. Annak ellenére, hogy összességében erre az iskolatípusra nézve alakult a legkedvezőtlenebb módon a központi finanszírozás (itt fedezte a központi támogatás a legkevésbé az intézményi szükségleteket), a települések között és egy-egy településen belül is határozott hierarchiába rendeződtek az intézmények. A hierarchia alapja egyrészt az anyagi támogatás mértéke volt, másrészt ezzel szoros összefüggésben az intézmények innovációs készsége. Ez pedig elsősorban attól függött, hogy milyen tehetős volt a helyi önkormányzat, illetve mennyire volt áldozatkész az általános iskolai oktatás finanszírozását illetően, másrészt pedig attól, hogy milyen menedzseri kvalitásokkal rendelkezett az igazgató, illetve milyen innovációs kvalitásokkal tudott mozgósítani a tanterületet a költségvetésen túli pénzforrások kihasználása érdekében. Ezek a különbségek olyan hierarchiába rendezték az általános iskolákat, amelynek a csúcán a legkülönbözőbb színvonalas extra szolgáltatásokat nyújtó nagyvárosi általános iskolák állnak, amelyek ma is sikerrel veszik fel a versenyt a 10-12 éves gyerekeket beiskolázó szerkezetváltó gimnáziumokkal, az alján pedig azok a kistéleplési általános iskolák, amelyek az alapfunkciókat is csak alacsony színvonalon képesek ellátni, és amelyekből részben a szerkezetváltás következtében is évről évre fogy a gyerek. A legrosszabb helyzetbe természetesen ismét a legkisebb és legszegényebb települések kisiskolái kerültek.

A kistéleplések iskoláztatási gondjaival régóta küszködik a magyar iskola-rendszer. Ezeket az iskolákat a 70-es évek iskolakörzetesítési hullámában általában egyszer már bezárták, és a gyerekeket a legközelebbi körzeti iskolákba telepítették át. A rendszerváltást követően azonban az újonnan életre kelt és ebből adódóan optimista helyi önkormányzatok sok helyen felélesztették ezeket az intézményeket. Azt remélték, hogy a helyi iskola életre hívásával megakasztható a település elnéptelenedésének, illetve leépülésének a folyamata. A 90-es évek első felében azonban kiderült, hogy ezek a fogyó létszámú kistéleplések a speciálisan nekik juttatott állami segítséggel sem képesek iskoláikat fenntartani. Részben azért, mert továbbra is kevés a gyerek, részben pedig azért, mert a helyi lakosság összetétele az elmúlt évtizedekben olyan irányban alakult át (az öslakosok idősek, tehát gyerektelenek, a beköltözők pedig főként szegények, munkanélküliek és cigányok); hogy a helyi adóbevételekből nem futja az állami költségvetésből származó támogatás kiegészítésére.

A kistéleplések kisiskoláinak a bezárását a szülők természetesen mindenütt ellenzik, mert az az érdekük, hogy minél tovább járhasson a lakóhelyén iskolába a gyerekük. Az önkormányzatok szorult helyzetben vannak: miközben ragaszkodni akarnak településük intézményéhez, a csekély adóbevételekből képtelenek kellő mértékben kiegészíteni az alacsony fejkvótát. Ezekben az esetekben az állami oktatás-irányításra hárul a probléma megoldása, amelynek be kell látnia, hogy a kistéleplések kisiskolái csak akkor tarthatók fent, ha állami többlettámogatásban részesülnek. (Az 1996-os költségvetésben vannak biztató jelek: olyan finanszírozási eljárásokat vezettek be, amelyek határozottan kedveznek ezeknek az iskoláknak: például az adóbevételek nagyobb hányadának újraelosztása, a kistéleplési fejkvóta felemelése.) Mindemellett nem várható, hogy valamennyi településen fenntartható legyen az általános képzés teljes vertikuma. Az ideálisnak mondható helyzet az lenne, ha az alapozó szakaszra (első 6 év) valamennyi településen

lehetőség nyílna, az alsó középfokú képzést pedig társulások formájában oldanák meg a kistépülési önkormányzatok.

Megyei iskolaátadás

Úgyancsak a településszerkezet és az iskolarendszer problémakörébe tartoznak azok az utóbbi években egyre gyakrabban jelentkező változások, amelyeket fenn tartócsereknél nevezhetnénk. Egyre gyakoribb ugyanis, hogy a helyi önkormányzatok megyei fenntartásba adnak át iskolákat. Ez elsősorban a kisebb települések középfokú iskoláit érinti.

Az 1995-ben megyei fenntartásban működő középiskolák aránya iskolatípusonként (az összes vizsgált iskolák %-ában)

Iskolatípus	%
Szaktanácsképző	9,2
Szakközépiskola	14,5
Gimnázium	10,3
Szerkezetváltó gimnázium	12,5
Összesen	11,6

Az 1995-ben megyei fenntartásban működő középiskolák aránya az iskola települése szerint (az összes vizsgált iskolák %-ában),

Település	%
Megyeszékhely	3,1
Város	6,9
Kisváros	23,2
Község	29,4
Összesen	11,6

Ezeknek az intézményeknek a nagy része a rendszerváltás előtt is megyei fenntartásban működött, majd 1990 után büszkén és örömmel vették őket tulajdonba az újonnan megválasztott önkormányzatok. Az elmúlt öt év azonban ebben a tekintetben is súlyos feszültségeket teremtett a helyi iskolafenntartás körül.

A megyei intézményátadásokat lényegében az oktatási intézményhálózat fenntartásának megrendülése idézte elő. Ez három okkal magyarázható: az egyre súlyosabb finanszírozási gondokkal (az intézményfenntartás költségeinek évről évre kisebb hányadát biztosítja a központi költségvetés), finanszírozástechnikai okokkal: nem sikerült megoldani azt a problémát, hogy a bejáró és kollégista (tehát a más településen lakó) gyerekek után ne az iskolafenntartó önkormányzatnak kelljen kifizetnie az önkormányzati hozzájárulást, végül demográfiai okokkal, vagyis a gyereklétszám folyamatos csökkenésével (ami miatt iskolai osztályok vagy egész intézmények működtetése vált gazdaságtalanná).

Az önkormányzati iskolák megyei átadását az önkormányzati törvénynek az a jogszabálya teszi lehetővé, amely a helyi önkormányzatoknak csak az alapfokú iskoláztatás kötelezettségét írja elő, illetve felmenti a helyi önkormányzatokat a középfokú iskolák fenntartásának feladata alól.

A megyének történő iskolaátadás általában a bizonytalanság helyzetét teremt meg az intézmények életében. (Van olyan iskola, amelyik az elmúlt öt évben már kétszer cserélt gazdát, és olyan is, amelyik tartós fenntartóválságot élt át, mert egyik önkormányzat sem akarta vállalni.) Az önkormányzatok is nehezen hozzák

meg ezeket a döntéseket, és gyakori, hogy az iskolavezetés és a tantestületek álláspontja sem egyértelmű. A fenntartóváltozás körül kialakult vitákat a lehetőségek, az esélyek és a veszélyek mérlegelése jellemzi.

Általában a megyei fenntartás mellett szól, hogy a helyi önkormányzat a szegénysége miatt ahelyett, hogy kiegészítené a központi támogatást, inkább még abból is lecsíp, ami az iskolának a gyereklétszám szerint járna. A megyei fenntartótól nagyvonalúbb finanszírozásra számítanak az iskolák. Annál is inkább, mert úgy emlékeznek, hogy a szocializmus idején, amikor még megyei fenntartású volt az intézmény, bőkezűbb volt a finanszírozás.

A megyei fenntartás mellett szól az is, hogy ez a helyzet megoldaná a bejáró tanulók oktatásából származó helyi finanszírozási feszültségeket, továbbá az is, hogy ha az iskola székhelyétől távol van a fenntartó, kevésbé lát bele és ennek megfelelően kevésbé szól bele az intézmény működésébe. Végül a megyei fenntartás mellett szól, hogy a középfokú iskolák (főként a szakmai iskolák) általában nemcsak a helyi, hanem ennél tágabb régió oktatási szükségletét elégítik ki, ezért az intézményfejlesztési koncepciókat sem lehet pusztán a helyi érdekek figyelembevételével alakítani.

Ugyanakkor a megyei átadás ellen szól, hogy a megyei fenntartó más szempontok szerint mérlegelne, mint a helyi, ha az iskola finanszírozásáról vagy megszüntetéséről esik szó. A megyei fenntartót nem befolyásolja a lokálpatriotizmus (hogy rangot ad a településnek, ha van középiskolája). Ha takarékoskodnia kell a pénzzel és kevés a gyerek, szélesebb régió igényei szerint dönt (előfordulhat, hogy arra a következtetésre jut, felesleges két szomszédos kistelepülésen azonos típusú középiskolákat fenntartani), sőt az sem kizárt, hogy takarékoskossági kényszer esetén a megyeszékhely érdekeit preferálja, vagyis a megyeszékhely iskoláit fejleszti a kisebb települések iskoláinak a rovására.

A megyei átadás ellen szól az is, hogy az iskolafenntartással együtt az ingatlant is megyei tulajdonba kell adni, ami – bár csökkenti a helyi önkormányzat finanszírozási gondjait – a vagyonát is leaszítja. Ráadásul, ha megyei tulajdonba adta az intézményt, soha többet nem szólhat bele a helyi önkormányzat abba, hogy bezárja-e a megye az iskolát, vagy hogy milyen célra használja az ingatlant, ha iskolaként nem akarja tovább működtetni.

A megyei iskolaátadás ellen szóló érv az is, hogy az iskoláknak a helyi önkormányzatokkal való együttműködésről már vannak tapasztalataik, a képviselők, akik a döntéseket hozzák helybeliek, és jól ismerik őket. Ehhez képest a megyei fenntartó ismeretlen és kiszámíthatatlan döntéshozó testületekből áll.

A megyei átadás lényegében az iskolafenntartókat és az iskolavezetést, illetve a tantestületek alakjában dől el. A végleges döntés függ az önkormányzat anyagi helyzetétől (mennyire adósodott el az utóbbi években), az iskola presztízsétől (szívesebben mondanak le egy alacsony presztízsű iskoláról, mint egy olyanról, amely növeli a település jó hírét), az iskola típusától (szívesebben mondanak le egy szakképző iskoláról, mint egy gimnáziumról), az iskola állapotától és felszereltségétől (szívesebben adnak át egy olyan iskolát, amelyre a közeljövőben sokat kellene költeni) meg az önkormányzat és az iskolavezetés kapcsolatától (könnyebben válnak meg egy olyan iskolától, amelynek a vezetőivel rossz a viszonyuk).

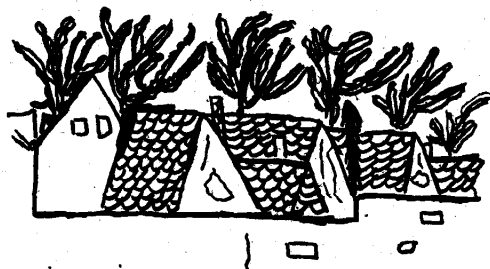
Milyen arányban tervezi a fenntartó a középfokú iskolák átadását iskolatípusonként (az összes vizsgált iskolák %-ában, N=241)

Iskolatípus	%
Szakk munkásképző	12,3
Szakközépiskola	12,9
Gimnázium	17,2
Szerkezetváltó gimnázium	14,3
Összesen	14,1

Milyen arányban tervezi a fenntartó a középfokú iskolák átadását településtípusonként (az összes vizsgált iskolák %-ában, N=241)

Település	%
Megyeszékhely	-
Város	20,7
Kisváros	24,6
Község	29,4
Összesen	14,1

A fenntartói tervekre vonatkozó adatfelvételünk 1995 tavaszán történt. Ha ezek az elképzelések megvalósulnak, 1996-ban az összes középfokú iskoláknak az egy-egyede és a kisebb települések középfokú iskoláinak több mint a fele már megyei fenntartásban fog működni. Ez ugyan a települések iskolaellátottságát lényegesen nem befolyásolja, de az iskolák működési módját és finanszírozását feltehetően jelentősen át fogja alakítani.



Csik Katalin

Halász Gábor

A középiskolai oktatás kiterjesztése: elitoktatás – tömegoktatás – lemorzsolódás

Az iskolaszervezeti változások néhány várható hatását, valamint az iskolaszervezettel kapcsolatos oktatáspolitikai stratégia lehetséges céljait és eszközeit próbálom meg elemezni, különös tekintettel a középiskolai oktatás expanziójára.

A középiskolai oktatás kiterjesztésének a célja számos, az elmúlt időszakban közzétett oktatáspolitikai dokumentumban megfogalmazódik. Valójában azonban realisabb lenne nem elérendő célról beszélni, hanem egy már zajló folyamatról és e folyamat problémáiról. A kérdés tehát nem annyira az, hogy miképp lehet ezt a célt elérni, mint inkább ez: miképpen lehet e folyamatot úgy szabályozni, hogy az minél kevesebb társadalmi és pedagógiai feszültséggel járjon. Más szóval: milyen az az iskolaszervezeti stratégia, amely kiszámíthatóságot visz a változásba anélkül, hogy azt megállítaná.

A magyar iskolarendszer szervezete évek óta átalakulóban van. Fontos hangsúlyozni, hogy ezt az átalakulási folyamatot, szemben a korábbi hasonló folyamatokkal, nem előre elhatározott reformszándékok, nem központi politikai döntések indították el. Ellenkezőleg: a változások mögött főképp helyi és iskolai szintű elhatározások, illetve az iskolákat választó tanulók és családok döntései állnak. Noha az átalakulási kereteit a közoktatásra vonatkozó országos törvényi szabályok határozzák meg, ez mégis a kívülről és felülről elő nem irt helyi döntések sokaságának az összegződéséeként jön létre. A hazai változásokat elemezve külső szemlélők nemegyszer reformot emlegetnek. Idehaza azonban a közoktatással kapcsolatban ezt a szót érthető módon szinte egyáltalán nem használjuk. Amíg nem egy országban az a döntéshozók fő gondja, vajon hogyan késztessek változásra a tehetetlen vagy bemerevedett oktatási rendszert, addig nálunk a legfőbb gond inkább ez: *hogyan tereljük megfelelő mederbe a már zajló dinamikus változásokat.* Ez pedig a szó hagyományos értelmében semmiképpen nem nevezhető reformnak.

A magyar közoktatási rendszerben zajló szervezeti átalakulás okait, irányait és várható következményeit sajátos módon meglehetősen ritkán elemezzük. Noha az iskolaszervezet a közoktatási rendszer egyik legfontosabb és a politika által általában a legközvetlenebbül ellenőrzött jellemzője, e témának a hazai kutatás viszonylag kevés figyelmet szentel. Annak, hogy ez a téma nincs a közfigyelem előterében, van némi előnye, ezáltal ugyanis elkerülhető a szervezeti viták egyik leggyakoribb csapdája: az tudniillik, hogy elméleti szinten vetünk össze különböző modelleket, amiből azután nem nagyon lehet semmilyen gyakorlati stratégiát levezetni. De az iskolaszervezettel kapcsolatos tudományos elemzés elmaradásának nem kis veszélyei is vannak: gondos odafigyelés híján ugyanis bizonyos változások hatásait csak akkor vesszük észre, amikor azokat visszafordítani már nem lehet.

Érdemes röviden számba venni: melyek is az iskolarendszerünk szervezetében lezajlott és ma is zajló legfontosabb változások.

A zajló iskolaszervezeti változások

A magyar oktatási rendszerben zajló iskolaszervezeti változásokat két szinten közelíteném meg. E két szint megkülönböztetését és szétválasztását azért tartom fontosnak, mert egy-egy változás nem ugyanazt jelenti az egyik szinten, mint a másikon, illetve vannak változások, amelyek csak az egyik szinten értelmezhetők, a másikon nem. Az egyik szint az *oktatási rendszer egésze*, a másik az *egyes iskolák*, azaz a pedagógiai gyakorlatot végző létező intézmények.

Rendszerszinten két jelentősebb változást érdemes kiemelni. Az egyik az ún. *horizontális szerkezet* változása, azaz az érettségihez vezető oktatásba belépők arányának a növekedése, ezen belül elsősorban a szakmai orientációjú középiskolai oktatás expanziója. 1988 és 1994 között a nyolcadik osztályt végzett tanulók közül az érettségihez vezető középiskolákba beiratkozók aránya 47,4%-ról 58,3%-ra növekedett, miközben az érettségit nem adó szakképzésbe, szakmunkásképzésbe belépők aránya 45,9%-ról 40,5%-ra csökkent (1. táblázat).

1. táblázat — A nyolcadik osztály után továbbtanulók megszűlése

Év	8. oszt. végzett fő	Gimnázium (%)	Szakközép (%)	Érettségit adó iskola (%)	Érettségit nem adó iskola (%)	Összes továbbtan. (%)
1989/90	170 891	20,4	27,0	47,4	45,9	93,3
1990/91	164 616	21,1	27,5	48,6	44,9	93,4
1991/92	158 912	21,6	28,9	50,5	41,4	91,9
1992/93	151 295	23,3	30,1	53,4	41,3	95,7
1993/94	144 203	24,2	31,8	56,0	41,5	97,5
1994/95	136 900	25,7	32,6	58,3	40,5	98,8

Forrás: Közoktatási statisztika.

A másik jelentős változás a *vertikális szerkezet átalakulása*, aminek eredményeképpen megváltoztak mind az alap- és középfokú, mind a közép- és a felsőfokú oktatás közötti határvonalak. E változás általában az oktatási szintek megnyúlását, a korábbinál hosszabbá válását jelenti: az általános alapoktatás 8-ról 10 évesre, a középfokú oktatás pedig 4-ről 5-8 évesre nyúlt meg. Mindeközben, ismét hangsúlyozzuk, megváltoztak az egyes képzési szintek közötti határvonalak. Ennek lényege az, hogy tovább tarthat az, amit hagyományosan alapfokú oktatásnak nevezünk, és hamarabb elkezdődhet az, amit hagyományosan középfokú oktatásnak tekintünk. A két szint egymáshoz való kapcsolódására a többszintűség lett jellemző, azaz egymással párhuzamosan eltérő vertikális tagolódások jöhetnek létre. Mindeközben növekedett az az idő, amelyet a fiatalok az iskolarendszerben töltenek, azaz vertikálisan ebben az értelemben is kiterjedt az oktatás (2. táblázat).

2. táblázat — A megszokott normál életkornál idősebb tanulók aránya az egyes oktatási formákban (%)

Év	Ált. iskola 13 év felett	Szakk munkásképző 16 év felett	Középiskola 17 év felett
1979/80	1,7	12,7	1,7
1990/91	2,9	13,2	4,2
1993/94	2,4	16,5	5,6

Forrás: Szép Zsófia (1995).

A rendszerszintű változások természetesen mindig konkrét intézmények konkrét szervezeti átalakulásában öltenek testet. Ha ezeket a konkrét intézményi átalakulásokat vesszük szemügyre, akkor a következőket érdemes hangsúlyozni:

Egyre több olyan általános iskola van, amely nem nyolc évfolyammal, hanem annál kevesebbel vagy esetenként többel működik. Ebből a szempontból figyelemre méltó a közoktatási törvény 1995. októberi módosításának a hatása. A törvényhozók ugyanis megpróbálták megerősíteni a nyolcosztályos általános iskolát, ezért deklarálták, hogy ez az intézménytípus nyolcéves, azonban a valóságos viszonyok tiszteltben tartása miatt meg kellett engedniük az ettől való eltérést. Azt, hogy milyen arányban fordulnak elő nyolcnál kevesebb évfolyammal működő általános iskolák, a 3. táblázat mutatja. Az ilyen iskolák léte magától értetődő: bizonyos népességsűrűség alatt – legyen szó akár falvokról, akár külvárosi körzetekről – nyolc évfolyamos iskolát csak megfizethetetlenül magas költségekkel lehetne helyben üzemeltetni, ugyanakkor a helyben működő iskolára szüksége van a lokális társadalomnak.

3. táblázat — A különböző évfolyamokkal működő általános iskolák száma (1993/94)

Évfolyamok száma	Intézmények száma	Intézmények (%)	Tanulók száma	Tanulók (%)	Tanuló/ oszt. terem	Tanuló/ pedagógus
1	57	1,5	2 021	0,2	42,1	32,1
2	128	3,4	6 947	0,7	41,4	31,7
3	156	4,1	5 520	0,6	21,0	16,1
4	380	10,1	18 485	1,8	16,5	10,6
5	17	4,5	1 683	0,2	16,4	9,4
6	35	9,3	5 103	0,5	17,0	9,9
7	31	8,2	3 688	0,4	14,0	8,7
8	2968	78,9	965 969	95,6	21,1	11,2
Összesen	3772	100	100 9416	100,0	21,0	11,3

Forrás: MKM tervezési és informatikai főosztály.

A második jellegzetes intézményi szintű változás a hat vagy nyolc évfolyamos képzés elindítása a gimnáziumokban. Ez az elmúlt években csak ritkán jelentette a gimnázium egészének hat vagy nyolc évfolyamos képzésre való átállítását. Az esetek nagy részében 1-2 ilyen osztályt indítottak, és közben fenntartották a négyéves képzést is. Az elmúlt időszakban az ilyen intézmények száma drámai módon növekedett, magával vonva a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzésbe bekapcsolódó 10–14 éves tanulók számának a gyors növekedését. (Az e képzési formába bekapcsolódó intézmények, osztályok és tanulók számát mutatja a 4. táblázat.)

A harmadik meghatározó jelentőségű változás az ún. *vegyes iskolák* számának az emelkedése. Egyre több olyan intézmény van Magyarországon, amelyet nem lehet egyetlen iskolatípusba besorolni, hiszen az intézmény *többféle*, nem egy esetben *különböző szintű* képzési programot indít. A tiszta profilú gimnáziumok és szakközépiskolák számánál sokkal gyorsabban nő a vegyes gimnáziumok és szakközépiskolák száma (5. táblázat). Még nagyobb a növekedés a vegyes szakközépiskolák és szakmunkásképző iskolák számában: ma már jóformán alig van olyan szakmunkástanuló, aki tiszta profilú szakmunkásképző iskolába járna. Nem kis számban vannak azonban olyan intézmények is, amelyekben egyszerre nyújtanak alap- és középfokú oktatást. Ezért statisztikai értelemben a *meghatározott típusú intézmény* fogalma a magyar közoktatási rendszerben egyre kevésbé használható, ehelyett egyre inkább *képzési programról* kell beszélnünk, és az intézmények helyett az adott programot követő *osztályokat* és *tanulókat* kell vizsgálnunk.

4. táblázat — A hat- és nyolcosztályos gimnáziumok jellemző adatai

Megnevezés	Iskolák száma	Tanulók száma					Osztályok száma				
		5	6	7	8	Össz.	5	6	7	8	Össz.
1991/92											
6 oszt.	21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8 oszt.	45	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Össz.	66	1621	538	1186	416	3761	55	18	39	13	125
1992/93											
6 oszt.	54	-	-	2254	1089	3343	-	-	74	29	103
8 oszt.	47	1746	1341	533	113	3733	60	48	18	4	130
Össz.	101	1746	1341	2787	1202	7076	60	48	92	33	233
1993/94											
6 oszt.	86	-	-	3317	1978	5295	-	-	113	66	179
8 oszt.	68	2669	1966	1463	572	6670	91	69	49	20	229
Össz.	154	2669	1966	4780	2550	11965	91	69	162	86	408
1994/95											
6 oszt.	126	-	-	4800	3606	8406	-	-	-	-	-
8 oszt.	88	3363	3004	2248	1584	10199	-	-	-	-	-
Össz.	214	3363	3004	7048	5190	18605	-	-	-	-	-

Forrás: Sugár András (1995).

5. táblázat — A tiszta és vegyes profilú intézmények számának alakulása

Év	Tiszta profilú gimnáziumok	Tiszta profilú szakközépiskolák	Vegyes gimnáziumok és szakközépiskolák
1988/89	195	363	86
1989/90	204	381	89
1990/91	214	405	107
1991/92	233	421	125
1992/93	261	427	147
1993/94	270	445	150
1994/95	278	439	167

Forrás: MKM közoktatási statisztika

A negyedik meghatározó intézményi szintű változás, amely részben ugyan kapcsolódik az előzőhöz, de attól mégis alapvetően más: a szakmai és az általános képzés feladatainak a keveredése. Egyre több szakképző intézmény nyújt egyre hosszabb általánosan művelő képzést. Erre a legjobb példát az első két évben általános és szakmai alapozó oktatást adó szakközépiskolák, illetve az első két évben általános képzés felé orientálódó szakmunkásképző iskolák adják. De ugyanilyen jó példa a fakultáció keretében szakmai jellegű képzést adó gimnázium vagy a speciális szakiskolai osztályokat indító általános iskola.

Az ötödik meghatározó jelentőségű változás azokban a szakmai középiskolákban zajlik le, amelyek *érettségit követő képzést* is biztosítanak a tanulóknak. Ezek az intézmények lényegében a felsőfokú oktatás szférájába hatolnak be, pontosabban egy olyan szférába, amelynek a hovatartozása ma még vita tárgya. Ez az ún. posztszekunder oktatás, amelyről azt biztosan lehet állítani, hogy sem a hagyományos értelemben vett középfokú, sem a hagyományos értelemben vett felsőfokú oktatásba nem sorolható be.

Mindezekkel természetesen nem írtam le teljesen az intézményi szinten zajló változásoknak azt a gazdagságát, ami a magyar közoktatást jellemzi. Nem is ez volt a célom. Csupán két dolgot szerettem volna ezzel is érzékeltetni. Az egyik az, hogy oktatási rendszerünk szerkezete valóban a változás, az átalakulás állapotá-

ban van. A másik pedig az, hogy e változások nem írhatók le tisztán rendszerszintű fogalmakkal. Ahhoz, hogy a rendszerszintű átalakulást megértsük, az intézmények szintjén zajló folyamatok világába kell betekintenünk.

A szerkezeti változásokat meghatározó tényezők

Nem könnyű feladat az imént bemutatott szerkezeti változások okainak és az azokat meghatározó külső tényezőknek az elemzése. E rövid dolgozat keretei között erre nincs is lehetőség, így itt is csupán néhány tényező felvillantására vállalkozhatom.

Törvényi szabályozás. A változásokat befolyásoló talán legfontosabb tényező kétségtelenül a törvényi szabályozás. Ez az, amihez a helyi döntéshozóknak igazodniuk kell, tehát ez az, ami alapvetően megszabja a helyi változások lehetséges kereteit. A törvényi szabályozással kapcsolatban a következő fontosabb változtatásokat érdemes hangsúlyozni.

Az első az 1985-ös oktatási törvény, amely az intézmények számára lehetővé tette ún. *egyedi megoldások* alkalmazását, amely egyedi megoldások adott esetben a horizontális és vertikális szerkezetet is érintő intézményi szintű változásokhoz vezettek. Ehhez hozzátartozik még a nyolcvanas évek második és a kilencvenes évek első felének igen liberális központi engedélyezési gyakorlata. Az 1985-ös törvény tette lehetővé a speciális szakiskolai osztályok nyitását is a normál oktatáson belül. Az 1990-es törvénymódosítás engedte meg a hat- és nyolcosztályos gimnáziumi osztályok indítását, amit az 1993-as közoktatási törvény nemcsak szentesített, de egyúttal az ehhez kapcsolódó központi jóváhagyási kényszert is megszüntette. Az 1993-as közoktatási törvény emellett megváltoztatta az általános iskolai oktatás hosszát (8-ról 10 évre emelve azt), illetve az ugyanebben az évben elfogadott szakképzési törvény a 16 életévet követő időre tolta ki a specializáló szakképzés megkezdését. Az 1995-ös törvénymódosítás deklarálta ugyan, hogy az általános iskolai oktatás újra nyolc-, a középiskolai pedig újra négyéves, de az ettől való eltérést nem zárta ki.

Helyi döntési felelősség. A szerkezeti változások egyik meghatározó tényezője a döntési felelősség helye. A döntési felelősség kereteit az iskolai önállóságot megerősítő 1985-ös, az önkormányzati iskolatulajdont létrehozó 1990-es és az önkormányzatok közoktatási jogosítványait ehhez igazító 1993-as törvények jelölték ki. Ennek értelmében az iskolaszervezettel kapcsolatos döntések, beleértve ebbe azokat is, amelyek kihatnak az iskolarendszer vertikális vagy horizontális szerkezetére, a helyi szint kompetenciájába kerültek. E döntéseket tehát alapvetően meghatározhatják a helyi szándékok, feltételek és érdekviszonyok.

Intézményi expanziós érdekek. Az iskolák által kezdeményezett, iskolaszervezettel kapcsolatos döntések mögött a leggyakrabban fellelhetjük az intézményeknek a fennmaradásukkal és terjeszkedésükkel kapcsolatos természetes érdekességét. Ezt az érdekeltséget alapvetően meghatározta két tényező: az egyik a demográfiai csökkenés, a másik a tanulólétszámtól függő finanszírozás.

Sajátos fejlesztési programok. Nem egy, az iskolaszervezetet is befolyásoló változás sajátos, központilag elindított fejlesztési programok hatására jött létre. Ennek jellegzetes példáját alkotják a kétnyelvű gimnáziumok vagy a világbanki szakközépiskolák. Itt is intézményi szintű döntésekről van azonban szó, hiszen mindig konkrét intézmények döntenek arról, hogy csatlakoznak-e ezekhez a programokhoz.

Hagyományok, mintakövetés. Az intézményi szintű szervezetátalakító döntésekben sajátos szerepe van a hagyományoknak vagy a különböző (esetenként külföldi) minták követésének. Jellegetesen a hagyományok felélesztésére való törekvéssel magyarázható a latin orientációjú nyolcosztályos gimnáziumi oktatás újjászületése.

Társadalmi, szülői igények. Az intézmények gyakran kívülről érkező társadalmi és szülői igényekhez alkalmazkodva változtatják meg a szervezetüket. A magyar társadalomra általában jellemző, hogy pozitívan viszonyul ahhoz, hogy a gyermekeket képességeik és tudásuk szerint mielőbb eltérő iskolákba adják, s az elmúlt években ez az attitűd erősödött is. Ezt igazolják azok a közvéleménykutatási adatok, amelyekben a korai szelekcióval és a tehetségek külön iskoláztatásával kapcsolatos állításokról kérdezték az emberek véleményét (6. táblázat).

6. táblázat — A válaszok megoszlása arra a kérdésre, hogy az egymással ellentétes állításpárok közül a megkérdezett melyikkel ért egyet (%)

	1990	1995
a) A gyerekeket képességeik és tudásuk alapján minél előbb a nekik legmegfelelőbb iskolába kell adni	67,5	76,1
b) Az a jó, ha a gyerekek képességeiktől és tudásuktól függetlenül minél hosszabb ideig egy iskolában tanulnak	25,8	17,3
Nem tud vagy nem akar választani	6,9	6,6
a) A tehetségesek számára külön iskolákat kell nyitni, mert csak így bontakoztathatják ki képességeiket	49,2	54,4
b) A tehetségesek számára nem szabad külön iskolákat nyitni, mert ez sérti a társadalmi igazságosságot	42,8	35,0
Nem tud vagy nem akar választani	8,1	10,6

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, Országos Közoktatási Intézet – Szocio-Reflex Kft. (a magyar felnőtt lakosságot reprezentáló minta).

Fontos ugyanakkor hangsúlyozni azt, hogy a korai szelekcióval kapcsolatos vélemények közvetlenül és lineárisan összefüggenek a megkérdezettek társadalmi helyzetével, illetve iskolai végzettségével. Minél magasabb társadalmi pozícióban van valaki, annál valószínűbb, hogy híve a korai szétválasztásnak, és fordítva. Ezeket a véleményeket természetesen alapvetően befolyásolja a létező iskolaszervezet is. Így például azoknak az embereknek a többsége, akik – amint láttuk – általában támogatják a korai szétválasztást, ez alatt a ma jellemző 14 éves életkort értik (7. táblázat). A magasabb iskolázottság és a korai szétválasztással kapcsolatos attitűd közötti összefüggés is arra utal, hogy a gimnáziumok a hat- és nyolc évfolyamos

7. táblázat — Hány éves korban adják a gyerekeket képességeik és tudásuk szerint eltérő iskolákba (%)

A megkérdezett végzettsége	14 éves kor alatt		14 évesen vagy később		Nem tudja	
	1990	1995	1990	1995	1990	1995
Felsőfokú	69	56	26	41	5	3
Gimn. érettségi	55	39	42	46	3	16
Szakközép. éretts.	58	35	35	51	7	14
Szakközép. éretts.	41	26	48	58	11	17
Nyolc általános	34	25	51	48	15	26
Nyolc. ált. alatt	29	25	44	56	27	19

Forrás: Oktatásügyi közvéleménykutatások, Országos Közoktatási Intézet – Szocio-Reflex Kft. (a magyar felnőtt lakosságot reprezentáló minta).

osztályok indításával alapvetően az iskolázottabb, felsőbb rétegekbe tartozó szülőknek az igényeire reagáltak. Elsősorban ők azok, akik azt kívánják, hogy a gyermekeik minél előbb felsőoktatás felé orientált iskolákba kerüljenek.

Pénzügyi kényszerek. Az iskolai szervezeti változások mögött nagyon gyakran pénzügyi kényszerek vannak. Jellegetesen ilyen az, amikor egy kisebb település úgy dönt, hogy nyolcosztályos alapoktatás helyett csak kevesebb évfolyam működtetésére vállalkozik, hiszen az anyagi lehetőségei csak ezt engedik meg. Ugyancsak a pénzügyi racionalitás munkál nem egy esetben a vegyes iskolák létrehozása mögött. Két elkülönült profiltiszta intézmény helyett olcsóbb lehet egy vegyesprofilú működtetni.

Tartalmi szabályozás. Végül a szervezeti változások egyik meghatározó oka a tartalmi szabályozás és a tantervi programkínálat változásaiban keresendő. Meghatározott tartalmú és hosszúságú tantervi programok megjelenése és az adott intézmény által való átvétele lehetőséget ad az intézmény számára a belső szervezetének az ilyen programhoz való hozzáigazítására. A Nemzeti alaptanterv intézményi szerkezetre gyakorolt hatása nyilván akkor erősödik fel majd, ha a piacon megjelennek és az intézmények által választhatóak lesznek az ún. „NAT-konform” tantervi programok.

Mindezekon túl nyilván több más hatótényezőt is lehetne említeni. Itt is inkább csak azt szerettem volna érzékeltetni, hogy mennyire sokrétű erőterben, milyen sokféle tényező hatása alatt születnek meg a szerkezeti változásokat eredményező helyi döntések.

Az iskolaszervezettel kapcsolatos politika

Közismert, hogy az iskolaszervezettel kapcsolatban Magyarországon még nem alakult ki konszenzus a mérvadó politikai tényezők között. Ezért korlátozott lehetőségei vannak egy hosszú távú kormányzati stratégia felvázolásának. Egy ilyen stratégiát ugyanis bármilyen jelentősebb politikai eltolódás nyomán állandóan megkérdőjeleznének, s a kitűzött célok helyett újabbakat fogalmaznának meg. Márpedig az iskolaszervezet az a terület, ahol rövid távú stratégiának nincs sok értelme, hiszen bármilyen célkitűzés csak évtizedes távlatban valósítható meg. A következőkben, amikor néhány szerkezetpolitikai cél megfogalmazására teszék kísérletet, nem az a célom, hogy bármilyen stratégiát felvázoljak, hanem csupán az, hogy e témában a konstruktív vita kialakulását próbáljam segíteni.

Az egyik kiindulópontom az, hogy az eddig lezajlott és felhalmózódott változások kizárják azt a lehetőséget, hogy visszatérjünk az 1990 előtti iskolaszervezethez. Kérdés már az is, hogy vajon mennyire beszélhetünk 1990 előtt stabil iskolaszervezetről, hiszen a már említett változások egy része ennél az időszaknál korábbra vezethető vissza. A második kiindulópontom az, hogy a változásoknak az a koordinálatlansága, ami az elmúlt öt évet jellemezte, nem tartható fenn. Elkerülhetetlen tehát egy koherens és társadalmi támogatottságú állami szerkezetpolitika megfogalmazása. Végül a harmadik kiindulópontom az, hogy a jelenleg zajló szerkezeti változások között egyaránt vannak kedvezőek és kedvezőtlenek, s hogy a folyamatot úgy kellene befolyásolni, hogy az a kedvező változásokat erősítse és a kedvezőtleneket gátolja. Ebben benne rejlik az a feltételezés is, hogy nem lenne jó a rendszer idő előtti bemerevítésével a zajló változásokat egyszerűen leállítani.

Ami az állami szerkezetpolitikát illeti, a legfontosabbnak azt gondolom, hogy e politikának nem arra kellene törekednie, hogy meg alósítson egy ilyen vagy olyan

konkrét modellt. Azaz semmiképpen nem érdemes egy adott modell bevezetésére törekvő reformban gondolkodni. Ehelyett szükség lenne először: azoknak az alapvető célkitűzéseknek a megfogalmazására, amelyekkel kapcsolatban társadalmi konszenzus alakítható ki, s amelyek a szerkezeti politikát orientálhatják, másodsor: a már zajló változásoknak olyan mederbe terelésére, hogy az megfeleljen a kitűzött céloknak. Ami a célokat illeti, talán a következőkből lenne érdemes kiindulni:

A középfokú oktatás expanziója. Csaknem általános egyetértés van azzal kapcsolatban, hogy egy-egy korcsoportból több fiatal jusson el a befejezett középfokú végzettséghez, és lehetőleg mindenki valamilyen képesítés birtokában lépjen ki az iskolarendszerből. Az iskolaszervezeti megoldásokat ezért mindenekelőtt abból a szempontból kell mérlegelni, hogy azok mennyiben segítik vagy akadályozzák ennek a célnak a teljesítését.

A középfokú végzettség megszerzésének időtartama. A befejezett középfokú végzettség megszerzéséhez ma, normális esetben 12 évre van szükség. Ezt, néhány sajátos esetet vagy képzési irányt leszámítva, nem lenne indokolt meghosszabbítani. Ez megfelel a domináns európai gyakorlatnak, és az ország gazdasági helyzete sem teszi lehetővé ennek az időnek a tömeges megnyújtását. Az a kedvező megoldás, ha tizenkettedik évfolyamot követő képzési formák általában a poszt-szekunder oktatás szférájába és az erre a szférára vonatkozó – a jövőben kidolgozandó – szabályok hatálya alá tartoznak.

A tankötelezettség időtartama. A tankötelezettség mai, 16 éves korig tartó időtartamán nem lenne célszerű változtatni. Különösen nem lenne jó a tankötelezettségi határt, ahogyan azt sokan javasolják, 18 éves korra felemelni. Ez nem jelenti azt, hogy ne kellene a 16 évesnél idősebb korosztály nagyobb arányú iskoláztatására törekedni, azonban elsősorban ehhez a feltételek megteremtését és nem a kötelezőség kimondását kell célnak tekinteni.

Képzési szintek, programok és intézmények. A kialakult hazai gyakorlatnak megfelelően világosan különbséget kell tennünk a képzési szintek, a tantervi programok és ezek konkrét intézményi megvalósítása között. A központi állam feladata elsősorban a képzési szintek meghatározása és az ezekhez illeszkedő megfelelő tantervi programkínálat biztosítása, a konkrét iskolaszervezeti megoldások kialakítása azonban logikusan továbbra is helyi felelősség marad.

A közoktatás három képzési szintje. Az európai közoktatási rendszerekben kialakult gyakorlatnak megfelelően a közoktatási rendszeren belül három (elemi, alsó közép és felső közép) képzési szintet érdemes meghatározni. Ezek közül az első kettő a tankötelezettség időtartamán belül kell hogy legyen azért, hogy az alsó középfokú szint elvégzése a lakosság teljes körében általános maradhasson.

A pályaválasztási kényszer kitolása. Arra kellene törekedni, hogy a tanulók a mainál később, lehetőleg csak a tankötelezettségi kor lezárulása után kényszerüljenek rá arra, hogy konkrét szakmát válasszanak. Ez nem jelenti azt, hogy a tankötelezettségi koron belül ne lehetne szakmai orientációjú képzést szervezni, de ez ne legyen konkrét szakmára betanító jellegű.

Differenciálás a kötelező alapoktatás zárószakaszában. Az egyéni érdeklődés és felkészültség szerinti differenciálás a közoktatás egyik legfontosabb feladata a kötelező alapoktatás időszakán belül is. Ezért már a kötelező alapoktatás zárószakaszában a differenciálás gazdag formáit kell kialakítani.

A társadalmi szegregáció elkerülése. A differenciálás feladatát úgy célszerű megoldani, hogy az a lehető legkevésbé vezessen az eltérő társadalmi rétegekből származó tanulók térbeli elkülönítéséhez, egymástól elzárt intézményekbe küldé-

séhez. Ez ugyanis a társadalmi szegregáció veszélyét hordozza és hosszú távon veszélyezteti a társadalom integritását.

A középfokú oktatás zárószakaszának rugalmassága. A középfokú oktatás zárószakaszát úgy kell megszervezni, hogy az ott folyó programok rugalmasan illeszkedjenek a felsőoktatás, a szakképzés és a munkaerőpiac változó igényeihez, s hogy a tanulók továbbtanulási vagy pályaválasztási igényeiknek megfelelően befolyásolhassák saját képzési programjukat.

Feltehető, hogy mindezek a célok a legtöbb szakmai és társadalmi csoport számára elfogadhatóak vagy legalábbis tárgyalási alapot jelentenek. E célok elfogadása esetén van lehetőség olyan konkrét szerkezetpolitika kimunkálására, amely immár e célok elérésének az eszközeit is megfogalmazza.

Differenciálás: az elit és a leszakadók problémája

Van egy olyan kérdéskör, amivel részletesebben is kell foglalkozni, ugyanis bármely szerkezeti stratégia sikere nagymértékben azon múlik, hogy mennyire képes az itt felmerülő problémákra megoldást kínálni. Ez a differenciálás kérdésköre, konkrétan az a kérdés, vajon milyen módon biztosítható a kimagasló tanulmányi teljesítményt nyújtók, illetve a lassan haladók és a leszakadás által fenyegetettek közös oktatása a kötelező alapoktatás időszakában. Ez a kérdés az alapoktatás hosszabbá válása esetén természetes módon hangsúlyozottabban vetődik fel.

Azt, hogy kit tekintünk kimagasló tanulmányi teljesítményt nyújtónak vagy lemaradónak, objektíve nem nagyon lehet meghatározni. Vannak szakértők, akik az egyes korcsoportokon belül 10–20%-ra teszik a kimagasló teljesítményre képes tanulók arányát, de vannak olyanok is, akik e csoportot szűkebben definiálják, és csak az egy-egy területen kiemelkedő tehetséget mutató tanulók kisebb csoportjára gondolnak. Ami a lemaradókat, a korai kilépés vagy lemorzsolódás által fenyegetett tanulókat illeti, az ő arányukat általában 20–25%-ra teszik. Van olyan is, aki a legjobb, a leggyengébb és a középen lévő egyharmadot különbözteti meg. A tehetség és a hátrány meghatározásának a problémáiba részletesebben itt nincs mód belemenni. Elég legyen annyit megjegyezni, hogy ezek a meghatározások és ezek az arányok mindig önkényesek. Ez azonban nem változtat azon a tényen, hogy a teljesítményt és a teljesítményre való képességét tekintve a tanulótársadalom rendkívül heterogén, s hogy ez a közoktatás számára az egyik legkomolyabb kihívást jelenti.

A kiemelkedő teljesítményre képes tanulók fejlesztése és támogatása természetes hagyománya minden oktatási rendszernek. Ezzel kapcsolatban azokkal értek egyet, akik azt mondják, hogy ez általában nem tartozik az oktatáspolitikai *stratégiai kérdései* közé. Némi leegyszerűsítéssel azt mondhatjuk, hogy ha társadalmi politikai megfontolásokból nem korlátozzák vagy nem rombolják szét a kiemelkedő teljesítményű tanulókra koncentráló intézményi formákat – amire egyébként nem kevés történeti példát találhatunk –, akkor ezek többé-kevésbé spontán módon kialakulnak és újratermelőnek minden oktatási rendszerben. A meghatározott területen (elsősorban a művészetek és a sport területén, de akár olyan területeken is, mint például a matematika) speciális tehetséggel rendelkező kisebb számú tanuló nevelése más kérdés. Nyilvánvaló, hogy szükség van olyan *sajátos intézményekre*, amelyek a nem nagy számú ilyen tanuló speciális fejlesztéséről gondoskodni tudnak. Ezek működését támogatnia kell a törvényalkotásnak, és működési feltételeikről gondoskodnia kell az államnak.

A modern oktatási rendszerek egyik legkomolyabb és csak komplex módon megközelíthető stratégiai kérdése inkább az, hogy milyen módon gondoskodjanak az alulteljesítők, az oktatásból túl hamar kilépők, a lemorzsolódók igen népes csoportjáról.

Az első dolog, amit ezzel a csoporttal kapcsolatban érdemes megjegyezni az, hogy *korántsem homogén csoportról van szó*. A szociálisan hátrányos helyzetű tanulóktól kezdve az iskolával kulturális okok miatt szembe forduló vagy a családi háttér elbizonytalanodása által fenyegetett gyermekeken keresztül a kisebb-nagyobb egyéni károsodástól szenvedőkig a legkülönbözőbb tanulók tartoznak ide. Noha az egyes csoportok között kétségtelenül van átfedés, egységes megoldás a problémájukra a különbözőségük miatt nem lehetséges.

A második dolog, amire érdemes odafigyelni az, hogy a leszakadókról és az iskolai kudarcoktól fenyegetettekről való kiemelt gondoskodás *valamennyi modern államban a közoktatás-politika egyik prioritása*, függetlenül attól, hogy jobb- vagy baloldali, illetve konzervatív vagy liberális politikai erők gyakorolják a hatalmat. Ez nálunk sem lehet másképp. Elkerülhetetlen, hogy az ezekről a csoportokról való gondoskodás a közoktatás egyik kiemelt feladatává váljon, s hogy komoly erőfeszítések történjenek azoknak a konkrét eszközöknek a kidolgozására, amelyekkel e feladat megoldható.

A harmadik nagyon fontos dolog, amit hangsúlyozni kell, az, hogy a leszakadók problémáját a modern közoktatási rendszerekben jó ideje alapvetően *nem szerkezetpolitikai, hanem másfajta eszközökkel* próbálják kezelni. Ennek mindeneke előtt az a tapasztalat az oka, hogy a korábbi szerkezeti reformok alig változtattak valamit a leszakadók relatív helyzetén, így a szerkezeti megoldások egyfajta diszkvalifikálódása történt meg a probléma miatt igazán aggódkók és azt ténylegesen kezelni kívánók körében. Az iskolaszervezettel kapcsolatos politikát általában nem lehet a leszakadókról való gondoskodásnak alárendelni. Az iskolaszervezetnek a jellegzetes tanulói pályafutással, ahogy az angolok mondják a „*mainstream*”-mel kell összhangban lennie.

Végül csupán néhány szót arról, hogy milyen stratégiai *eszközöket* alkalmazhat a leszakadók támogatását célzó politika. Aki körülnéz a fejlett világ országai-ban, nemcsak az ilyen eszközök sokaságát ismerheti meg, hanem az elmúlt évtizedek gyakorlata alapján arról is fogalmat alkothat, melyik eszköztől milyen eredmény várható, illetve mi az, amit biztos, hogy nem szabad csinálni. A különösen sikeres kezdeményezések közé tartozik például a francia ún. „*Z.E.P.*” (*Zones d'Education Prioritaire*) program, amely konkrét veszélyeztetett körzetek és iskolák kijelölésén és megfelelő többleterőforrások idekoncentráálásán alapul.

Tény, hogy a legsikeresebbeknek egyértelműen és mindenütt a *jól körülhatárolt célcsoportokat* (pl. meghatározott etnikai csoportokat, a legkisebb falvakban élőket vagy peremvárosi munka nélküli családok gyermekeit) megcélzó és csak azokra koncentráló programok bizonyultak. Megfelelő anyagi támogatás, jó menedzsment és a célok iránt elkötelezett emberek részvétele mellett az ilyen programokkal látványos eredményeket lehet elérni. Sőt, többet is érdemes mondani: csak az ilyen programokkal lehet eredményeket elérni.

Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy a leszakadókról való gondoskodásnak ne lennének az oktatási rendszer egészét érintő *szerkezeti feltételei*. Néhány ilyen érdemes megemlíteni.

A lassabb előrehaladás lehetősége. A lemaradókról való hatékony gondoskodás egyik meghatározó feltétele az, hogy az iskolarendszer intézményesen biztosítsa a

megszokottnál lassabb előrehaladást azok számára, akik nem tudnak a többséggel együtt haladni. Ez azonban nem lehet azonos a bukás primitív és rossz hatékonyságú intézményével. Ehelyett olyan felzárkóztató évfolyamok megszervezésében érdemes gondolkodni, amelyek lehetővé teszik a kitérőt, majd a főáramba való visszatérést a nehezen tanulók számára. Ez a megoldás egyébként nem teljesen ismeretlen a magyar közoktatási rendszerben.

A visszalépés lehetősége. Az iskolarendszernek biztosítania kell a visszalépés lehetőségét azok számára, akik valamilyen ok miatt a tanulmányaik befejezése nélkül léptek ki a rendszerből, de később, megváltozott élethelyzetben, hajlandók lennének befejezni tanulmányaikat. Ez azonban nem jelentheti azt, hogy később ugyanazt próbálják még egyszer nyújtani a számukra. A legrosszabb hazai példa a hazai felnőttoktatásnak az a múltból örökölt rendszere, amely legfeljebb annyiban különbözik a normál nappali oktatástól, hogy annál sokkal kedvezőtlenebb, gyakran elfogadhatatlan anyagi feltételek mellett működik.

A lemorzsolódókat fogadó rendszerek megléte. Miközben az oktatási rendszer vertikális szerkezetét, az egymást követő képzési szinteket a jellegzetes tanulói pályafutáshoz kell igazítani, aközben nem szabad megfeledkezni a nem jellegzetes pályafutásúakról sem. Így például egészen bizonyos, hogy bármennyire általánosságá válik a 14-16 éveseknek a középiskolai jellegű és általános képzése, mindig maradnak olyanok, akik ebben az életkorban gyakorlati célú és szakképző jellegű képzést igényelnek. Ugyancsak mindig lesznek olyanok, akik a tankötelezettségi életkoron belül nem tudják befejezni az általános alapoktatást, s akiket ennek ellenére be kell fogadnia a normális esetben az alapoktatásra épülő szakképző rendszernek.

A már elvégzett képzés későbbi beválthatósága. Nem igazán szerkezeti, sokkal inkább tanulásszervezési és értékelési megoldás, ám szerkezeti konzekvenciája is lehet a korábban elvégzett képzés beszámíthatóságának. Ez az, amit a felsőoktatásban ma már közkeletű szóval a kreditrendszerrel próbálnak megoldani. Szerkezeti konzekvenciája annyiban van ennek a megoldásnak, hogy nem kedveznek neki a túl hosszú képzési ciklusokra és linerális programszervezésre épülő szerkezeti formák. Sokkal kedvezőbb e megoldás számára az, ha a képzési ciklusok rövidebbek és támogatják a moduláris programszerkesztést, illetve a horizontális mozgásokat. Úgy gondolom, hogy az 1995 őszén elfogadott és közreadott Nemzeti alaptanterv ebből a szempontból a korábbiaknál jóval kedvezőbb feltételeket kínál.

Felhasznált irodalom

- A közoktatás fejlesztésének stratégiája (vitaanyag), Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1995.
- Lannert Judit: A közoktatás iskolarendszerének vertikális struktúrája, kézirat (1995).
- Sugár András: A közoktatási rendszer szerkezeti változásai, kézirat (1995).
- Szép Zsófia: A közoktatás horizontális struktúrája az általános és szakképzés kapcsolódása, kézirat (1995).

Fordulóponton a magyar közoktatás?

- Pódiumvita -

Valóban fordulóponthoz érkezett-e a közoktatás? Képes-e az oktatás megfelelni a társadalmi-gazdasági kihívásoknak? Megvalósíthatóak-e a modernizációs célok az oktatás jelenlegi finanszírozási feltételei mellett? Ezekre a kérdésekre keresett választ a Lillafüreden 1995. december elsején megtartott podiumvita.

A vita résztvevői: *Boroska Miklós* (Független Kisgazda Párt), *Csizmár Gábor* (Magyar Szocialista Párt), *Frivaldszky Sándor* (Kereszténydemokrata Néppárt), *Horn Gábor* (Szabad Demokraták Szövetsége). *Meghívást kapott még Dobos Krisztina* (Magyar Demokrata Fórum) és *Pokorni Zoltán* (Fiatal Demokraták Szövetsége-Magyar Polgári Párt), ők azonban a vitán nem jelentek meg.

A vitát *Györffy Miklós*, a Magyar Rádió főmunkatársa vezette.

*Arra kérem Önöket, először válaszoljanak arra a kérdésre, hogy valóban fordulóponton van-e a magyar közoktatás, s ha igen, miben áll ez a fordulat. Remélem, hogy a konferencia résztvevői is be fognak kapcsolódni a beszélgetésbe.*¹

Boroska Miklós: Meditáltam a konferencia címén: Fordulóponton a magyar közoktatás? Fordulni lehet jobbra, balra, lehet hátra. Sétálva Lillafüreden, odatévelyedtem az alagúthoz, és az jutott eszembe, nem ez a magyar közoktatás útja-e? Az alagút lehet jó is. Megy a vonat a jobb vágányon, jön vissza mellette a másik a balon. Semmi baj, a célhoz el lehet érni. Megnéztem jól a lillafüredi alagutat: csak egy vágány van benne, tehát jöhet azon a szembejövő forgalom is. Arra gondoltam, az egyik a NAT-vonat. Rá van írva: „hatékonyságát, eredményességét növeljük a közoktatásnak”. Ugyanakkor jön a szembejövő vonat, rá van írva, hogy mi kell a magyar közoktatás fejlődéséhez. Több szempont is van, de három közülük kikerülhetetlen. 1. Az iskolák felszereltsége – az botránys. 2. A tanuló szociális helyzete – a magyar családok 60%-a a létminimum alatt él. 3. A tanár, akinek a személye meghatározó, fontos. De bejelentették: 10%-ukat majd szépen kiebrudalják év végén az iskolákból.

A NAT lehet jó dolog. Lehet akármilyen jó, de illeszkedik-e ahhoz az ügghöz, amelyhez illeszkednie kellene? Azt mondom: ez a két vonat össze fog ütközni, karambol lesz, és hogy mi lesz a karambol vége, azt hiszem, nem nehéz megjósolni. Ugyanakkor nagyon sok jó eleme van a NAT-nak. Úgy látom azonban, hogy a jelen helyzet, amelybe a magyar közoktatást sodorták, kilátástalan.

Boroska úr szerint tehát a NAT-vonat egyvágányú alagútban megy?

Frivaldszky Sándor: A feltett kérdésre nagyon egyszerű a felelet: természetesen fordulóponton van a közoktatás. De válaszolni arra, hogy merre fordul, ahhoz jósnak kellene lenni, és én ezt a szerepkört nehezen vállalnám. Ha a legfelső

¹ A közönség soraiból három hozzászólás hangzott el: *Léndárt Béla*, *R. Vajda Mária* és *Ránki Lajos Júlia* részéről. Ezeket azonban a felvétel technikai hibái miatt nem tudjuk közölni.

személyes benyomásomat kimondhatom, akkor nekem az az érzésem, hogy Nyugat-Európából fordulunk Közép-Afrika felé.

Horn Gábor: Azt gondolom, hogy a magyar közoktatás már hosszú évek óta készül egy jelentős lépésre. Az én számításom szerint nem '90, hanem '85 óta. Lényegében az akkor elfogadott új oktatási törvény óta a magyar közoktatásban nagyon sok energia szabadult fel, igen sok kezdeményezés indult el. Ezek a helyi programok, amelyek sokszor csak egy-egy osztályra terjedtek ki, hatásuk tekintetében néhány gyereknek jelentettek fordulópontot a közoktatásban. A kezdeményezések szerencsére nagymértékben elszaporodtak, '90 óta elérhetőségük felgyorsult. Függetlenül az elmúlt időszak kormányzati tevékenységétől és szerencsére bizonyos értelemben a mostani másfél éves kormányzati tevékenységtől is. Tíz éve mozog a magyar közoktatás, és meggyőződésem szerint jó irányba. Ellentétben az előző két véleménnyel, azt gondolom, hogy a magyar közoktatás akkor, amikor egy modernizációs programot a helyi szintekre épít, alapvetően jó irányba fordítja a szekeret, hiszen a tanártársadalom volt a kezdeményezője, és ma is ő a döntő szereplője ennek a változásnak. Úgy látom, hogy az irány, amit közösen veszünk, jelentős fordulat a magyar közoktatásban. Amit modernizációnak szoktunk nevezni, az a közoktatás-fejlesztési programnak évek óta tartó és szerencsére gyorsuló folyamata. Lássuk ennek az elemeit!

Egyik, bizonyos értelemben talán leglényegesebb eleme a Nemzeti alaptanterv, amelyet természetesen lehet szidni, lehet róla jókat meg rosszakat mondani. Én szintén tudnék jókat és rosszakat is mondani róla. De azt gondolom, hogy a NAT a közoktatás fordulópontjának egy fontos cölöpe, amely olyan kompromisszum eredménye, amelyet a pedagógusszakma el tudott fogadni. Talán pont ezért jó, mert mindannyiunk számára bizonyos lehetőséget, másrészt egyfajta kötelezettséget biztosít.

A fordulatnak – legkevésbé az Afrika felé fordulásnak, bár lehet, hogy Afrikában csodálatos dolgok történnek időnként –, a Nyugat-Európa felé való fordulásnak a NAT legalább három szempontból döntő eleme. Az alaptantervből kiindulva a következő három évben minden iskolának meg kell fogalmaznia saját koncepcióját, le kell tennie az asztalra a helyi programját. Meg kell az iskoláknak saját magukat határozniuk. Én ezt tartom a legfontosabb, alapvető új vonásnak, elsősorban az iskolát használó szülői társadalom, a diákok, a helyi társadalom miatt. A második szempont az, hogy a NAT tantárgyblokkokban, műveltségi területekben gondolkodik. Ezt fantasztikus, nagy, korszerű, európai vagy angolszász típusú előrelépésnek tartom. Óriási jelentőségű a harmadik szempont, hogy a NAT a minimumszinteket határozza meg, lehetőséget adva helyi programok, alternatívák megfogalmazására.

Sajnos, ennek a fordulópontnak vannak kőkemény, nehéz elemei is. Az előrelépésnek nagyon rossz gazdasági helyzetben kell végbemennie, amely azonban nem indokolja, hogy lemondjunk a fordulatról. Sőt, ilyenkor szükséges igazán a változás. A szorító gazdasági körülmények, összekapcsolva a tartalmi modernizációs folyamattal, az egész pedagógusszakma számára elkerülhetetlenné teszi saját helyzetének, szerepének újragondolását.

Csizmár Gábor: Én is azt gondolom, hogy még nincs fordulóponton a magyar közoktatás, hanem előtte van. Hasonlóan Horn Gáborhoz, az a véleményem, hogy az elmúlt tíz évben egy sor olyan kérdés gyűlt össze, amelyre egyszerre és tartalmi szinkronban kellene megadni a választ. Most már ez nem halogatható tovább. A

leglényegesebb pontokon fél-egy éven belül el kell dőljön, hogy ez a fordulat miben áll, milyen lendülettel, tempóban, milyen irányban fog haladni. A kulcskérdés az, hogy a közoktatás a motor szerepét fogja-e betölteni a magyar társadalom és gazdaság modernizációjában annak elősegítője vagy elszenvédője lesz-e. Az lenne a helyes, ha az egész társadalmi-gazdasági megújulásnak elsősorban motorja és nem elszenvédője lenne.

Amiből a viták származnak, az a döntések sorrendje. A kívánatos ugyanis az volna, hogy létezzen egy elfogadott társadalmi-gazdasági modernizációs program, egy ahhoz kapcsolódó, társadalmi és szakmai egyetértéssel alapuló közoktatási stratégia. S ha mindez megvan, akkor kerüljön sor a közoktatási törvény olyan komplex módosítására, amely ezeknek az igényeknek megfelelő szabályozást nyújt: tisztázza az iskolastruktúra, a finanszírozás kérdését és az iskola szereplőinek – diák, pedagógus, szülő, önkormányzat, szakmai irányítás – szereposztását, egymáshoz való viszonyát. Mindezek után lehetett volna a NAT-tal foglalkozni. Ez lett volna a logikus sorrend. Ehhez képest a folyamat eleje, a konszenzusos stratégia nincs meg, s a vége: a NAT pedig elindított egy tartalmi modernizációt. Most a teljes folyamat közepe előtt tartunk, egy jogszabály-változtatási csomaggal. Vitáink nyilván a követett sorrend miatt vannak. Ha a folyamat logikájának megfelelően mentünk volna végig, akkor lépésről lépésre létrehozható lett volna valamilyen konszenzus a politikai pártok, a politika és a társadalom, a politika és a szakma között.

Azt gondolom, hogy tisztázni kellene éppen ezért nagyon rövid időn belül az iskola funkcióit, szerepét a társadalomban, gazdaságban. A funkcionális zavarok ugyanis számos problémához vezetnek. Ilyenekre gondolok, hogy mennyiben lát el az iskola szociális funkciót; mennyire kapjon szerepet a társadalmi mobilizációban az oktatás; miképpen fekézesse az egész közoktatási rendszer a társadalmi esélykülönbségek növekedését. Tehát sokféle olyan funkció van, amit tisztázni kell rövid időn belül, mert enélkül nehéz az alagút végét világosnak látni.

A közoktatás jelenleg tartalmi és minden bizonnyal szerkezeti fordulat előtt áll. Ezekben a legfontosabb döntéseket rövid egy éven belül meg kell hozni. Olyan döntéssoron kell végigmenni, amelynek eredményeképpen a közoktatás tartalmi fejlődése lehetőséget nyújt egy korszerű gazdaság érdekében történő ismeretsajátításra, az európai kultúrába való beilleszkedésre. Ebből adódik, hogy bizonyos értelemben szerkezeti módosításokra is szükség van. S el kell dőlnie, hogy a közoktatás szereplői egy központi szabályozási rendszernek az elszenvédői lesznek-e vagy pedig alkotó emberként – pedagógusként, diákként, szülőként – aktív részesei tudnak lenni a közoktatás fejlődésének.

Boroska úr szeretett volna valamit mondani.

Boroska Miklós: Reagálni szeretnék Horn Gábor felvetéseire. Az egyik az, hogy állítása szerint a NAT-ot a pedagógusszakma el tudta fogadni. Én már részt vettem néhány ehhez hasonló konferencián, de azokon is majdnem ugyanezeket az arcokat láttam. Nem tudom, hogy a NAT problematikája eljutott-e széles körben a szakma művelőjéhez, s komolyan, illetékesen beszéltek-e róla. A másik a Horn Gábor által emlegetett Nyugat-Európa felé való fordulás. Úgy gondolom, hogy a piacgazdaságot céloztuk meg. Ezzel kapcsolatban fel fogok sorolni két-három olyan, az iskolával kapcsolatos elemet, amelyek nem ebbe az irányba mutatnak.

Mi kell ahhoz, hogy az iskolából a piacgazdaságba arra alkalmas emberek lépjenek be? Először is az ismereteiknek mozgósíthatóknak, felhasználhatóknak

kell lenniük, a gazdasági életre kell felkészíteniük. A nyugati piacgazdaság országában a gyerekeket bevonják gyakorlati jellegű munkákba. A matematikával kapcsolatban például részt vesznek utasszámlálásban, aluljárókban való mérésekben, statisztikakészítésekben. A gyerekek már 12-13 éves korukban bekerülnek a gazdasági élet forgatagába. Vérükbe ivódik a piacgazdaságban való konkrét részvétel. Másrészt nagyon fontos, hogy legyen charme-juk, svádájuk, legyen biztos fellépésük. Ezzel szemben milyen a magyar gyerek? Ha összeengednek egy magyar gyerekcsoportot egy finnrel, egy némettel, egy angollal, akkor a mieink úgy viselkednek, mint a nyuszik. Mi az oka ennek? A rengeteg összetevő közül csak két-három példát mondok. A magyar gyerekek kinek a tízóráját eszik? Soros Györgyét. Volt gyerek, aki nem akarta a „kegyelemkenyeret” megenni. Nincs arra megoldásunk, hogy a gyerekek ne keljen mondanunk, hogy kap 800 forint tanszersegélyt. Mit teszünk, hogy iskolás korszakát ne segélyből élőként kelljen átélnie? Borzasztó ez, ami ellen harcolniuk kellene a pedagógiai szakíróknak. A magyar gyerek ne legyen német, ne legyen angol, de legyen kissé öntudatosabb, charme-osabb. Ezt valahogyan el kellene érni az iskolában. Finnországban jártunk. Egy matematikaórán voltunk, senki nem tudott semmit a magyar felfogás szerint. Megkérdeztük a tanárokat, milyen a bukási arány. Bukás? Náluk ilyen nem létezik. Kudarccal élje át a gyerek az iskolát? Minden gyerek szokott fejlődni, egy-két kivételtől eltekintve. Ne legyen a tanulónak kudarcélménye! Legyen ő egy charme-os, magabiztos, jó felépítésű emberke. Én azt hiszem, hogy a piacgazdaságban olyan emberek kellene majd, akik, ha valamit nem is nagyon tudnak, mégis úgy csinálnak, mintha tudnák. Valamiképpen tehát a magyar iskolákban magabiztos embereket kellene nevelni. Így mehetünk Nyugat-Európa felé.

Az első kérdés megtárgyalása után megállapítható, hogy a fordulópont egész problematikája átpolitizálódott. Felhívom a figyelmet arra, hogy vannak országok, ahol az egész oktatás nem kerül ennyire a politikai viták középpontjába. Arról folyik a szó, hogy miként lehetne az iskolát jobbra tenni, hogy minél több legyen a művelt ember, s hogy az iskolában lehetőleg mindenki jól érezze magát. Ennek nincsenek politikai útjai, ennek szakmai útjai vannak. Angliában az a fontos, hogy az az iskola, ahova a gyerek jár, jó-e. A következőkben vizsgáljuk meg, hogy milyen társadalmi-gazdasági kihívások vannak a század végén az iskolával szemben, s ezeknek meg tud-e felelni az a stratégia, amely a közoktatás-fejlesztés középpontjában áll.

Csizmár Gábor: Azt gondolom, hogy néhány szóval a leglényegesebb kihívások leírhatók. Három emelet ki közülük. Az egyik ilyen, amelyben társadalmi közmegegyezés van és megegyezés van a politikai pártok között is, az, hogy az európai integráció felé halad az ország. Ennek megvannak a maga lefordítható követelményei a közoktatásban is. Tartalmilag ez azt jelenti, hogy a magyar nyelv mellett az idegennyelv-tanulásnak erősödni kell, hogy az informatikai kultúra elsajátításához feltételeket kell teremteni, a kommunikációs készség problémáját sokkal komolyabban kell venni, a gazdálkodási készségek, képességek kialakításában szerepet kell vállalni. És hogy az ország illeszkedjék európai együttműködési mechanizmus-hoz, a felnövekvő generáció közéleti, társadalmi, politikai kultúrájának legalább olyanok kell lennie, mint amilyenek Európában általában rendelkeznek. Tehát az állampolgári ismeretek, a polgári technikák, a demokráciatechnikák ismerete, birtoklása kulcskérdés. A második ilyen nagyon erős kihívás a hazai településpolitikai, települési helyzet. Válaszolni kell arra, hogy egy-egy település életének fejlődésében milyen szerepet, funkciót tölt be az iskola. A k te vagy nem léte meghatároz-

za-e egy település, mondjuk egy kis falu jövőjét, vagy nem határozza meg. A harmadik kihívás az egész gazdasági modernizáció ügye. Ebből számomra egészen természetesen következik, hogy az oktatás időtartama valószínűleg hosszabb lesz, mint a korábbi években volt. Nagyobbt műveltség szükségessége ahhoz, hogy valaki a munkaerőpiacon képes legyen érvényesülni, és ennek bizonyára másik következménye, hogy a gazdaság szerkezetváltásához alkalmazkodnia kell az egész szakképzési struktúrájának. A kettő között jelenleg nagyon nagyok a különbségek. Ha valaki megnézi az adatokat és a valóságot, látszik, hogy a hazai szakképzés képtelen a gazdasági szerkezetváltozások követésére. Számos társadalmi, szociális probléma származik abból, hogy nincs szinkrón a gazdasági szerkezetváltozás és a szakképzési struktúra tartalmi változásai között.

Továbbra is az a kérdés, hogy a társadalmi-gazdasági kihívásokra mit tud válaszolni a közoktatási stratégia.

Horn Gábor: Bármilyen furcsa, én sok mindennel egyetértek abból, amit Boroska úr elmondott. Az egyik nagy, szakmai szempontból talán a legnagyobb kihívás, hogy tud-e a magyar iskolarendszer oktatás-végrehajtói szerepköréből egy demokratikusabb, nyitottabb, gyerekközpontúbb rendszerre átalakulni. A legnagyobb lépés az, hogy fel tudjuk-e váltani a magyar közoktatás erőteljes porosz befolyásoltságát, a gyerek és a tanár kiszolgáltatottságára épülő, ma is létező mechanizmusát a polgári demokrácia elemi feltételének, a gyerekek személyiségére, tényleges állampolgári jogaira épülő iskolarendszerrel. Tud-e az iskola közszolgáltatássá válni, ez a döntő kérdés, és meggyőződésem szerint a legnagyobb társadalmi kihívás. Erre van egyfajta válasz: vannak ma már olyan iskolák, amelyek tudtak, tudnak ilyen irányba lépni. De a magyar közoktatás egészében ennek nincsenek meg ma a feltételei. Én a NAT-ot azért tartom fontosnak, mert pontosan arról szól, amiről Boroska úr az előbb: lehet-e olyan az iskolarendszer, ahol a tanuló „svádájával” is lehet foglalkozni, nem csak matematikával. Ez az egyik nagy kihívás, és erre bizonyos válaszok már megfogalmazódtak.

Egy másik megoldásra váró probléma az ifjúsági munkanélküliség. Ha nem következik be az iskoláztatás expanziója, ha az iskola nem válhat valóságos, értelmes parkoló pályává a gyerekek tömegei számára legalább 19-20 éves korukig, akkor nagy bajok lesznek. Nemcsak azért, mert ez feszítő munkaerő-piaci probléma, hanem mert így egy egész korosztály számára az lenne a társadalom első, egyetlen válasza, hogy az iskola elvégzése semmit sem ér.

Vannak a pedagógussal szemben támasztott olyan új kihívások, amelyekre a válaszadás módját még meg kell tanulnunk. Ma nem tudunk mit kezdeni bizony azzal, hogy éhes gyerekek ülnek az iskolában, és bizony Soros György tejét isszák időnként, aki sok egyéb mellett erre is áldoz. Azzal sem tudunk megbirkózni, amit az egyre intoleránsabb társadalom megjelenése jelent az iskola falai között. Ma a társadalomhoz hasonlóan az iskolarendszer sem arról szól, hogy a másságot valahogy elfogadjuk. A toleránsabb, nyitottabb iskolarendszer iránti igényre még nincs válaszunk.

Végül: nincs jelenismeret a magyar közoktatásban. Nagyon sokat foglalkozunk a mohácsi vésszel, ami nyilván helyénvaló, hiszen ennek ismerete nélkül nem lehet eligazodni a mai magyar társadalomban. Azonban, ha a gyerekek nem értik meg, hogy ez a jelenben való eligazodást szolgálja, akkor szinte felesleges is megtanítani. Ha nem lesz jelenismeret a szó minden értelmében, akár abban az értelemben, hogy a gyerekek elmennek kérdezőbiztosnak, akkor az iskolarendszer

nem tud megfelelni annak a kihívásnak, hogy arról kell szólnia, amiről az életünk szól. A gyerekek kellene tudnia, miért vannak az önkormányzatok, milyen egy választás, mit jelent a diákképviselet az iskola falai között. Ezekre a jelenismerettel összefüggő alapvető problémákra adnak részben választ azok a változások, amelyek felé már elmozdultunk.

A magyar középiskolát végzett, érettségizett diák kétségtelenül nagyon előkelő helyen áll olyan nemzetközi felmérések szerint, amelyek a tárgyi tudást, az ismereteket hasonlítják össze. Az nem fordulhat elő mint például egy hasonló végzettségű amerikaival, hogy ha azt mondják neki, Michelangelo, akkor a szomszéd pizzásra gondol. Ellenben az kétségtelen, hogy azzal a kevéske tárgyi tudással, amivel mondjuk egy angol állami iskolát elvégzett gyerek kikerül az életbe, sokkal jobban boldogul, mert a kreativitása fejlettebb, mint a magyar gyereké, aki a tulajdonképpen jó középiskolában tanult. Ebből adódik az a kérdés, hogy a társadalmi-gazdasági kihívásoknak miképpen tud megfelelni az új közoktatási koncepció.

Frivaldszky Sándor: Kezdjük a gazdasági kihívásokkal, vagyis egészen prózai módon beszéljünk a pénzről. Van egy bizonyos torta és annak szeleteléséről van szó. Úgy tűnik, mintha ez a torta – azaz a GDP – adott nagyságú volna, amit lehet így is, úgy is osztani, s ha az egyik többet kap, akkor a másik kevesebbet. Annak a tortának azonban nem eleve definiált a nagysága. Az, hogy mekkorára sütik, egy kicsit politikai kérdés is. Bokros úr azt mondta, hogy a gazdagok nem adóztathatók. Ezt vajon úgy értette, hogy technikailag nem megy, vagy úgy, hogy nem áll szándékában? Azonkívül van nálunk feketegazdaság, amely nem adózik. A feketegazdaságot vissza lehet szorítani, már ha valakinek ez sikerül. Tehát az, hogy a tortát mekkorára sütik, mekkorára sikerül, az nem meghatározott, ebben van egy adag bizonytalanság. Ezzel szemben bizonyos az, hogy a tortának a negyed részét már eleve leosztották, mert ez az adósságszolgálat. Vegyünk erre egy egyszerű példát! Ha az embernek otthon van egy 2-3-4 személyes háztartása, és a jövedelme kisebb, mint az igénye, akkor megnézi, hogy mire kell költenie, mi a legfontosabb. Mondjuk kenyeret és tejet kell vennie. Utána kifizeti a villany- meg a gázzámlát, és a végén megnézi, hogy mire telik még, és hol kell megállnia. Valószínű, hogy fontos dolgokat nem tud megvenni, bizonyos kölcsönöket sem tud kifizetni, esetleg görbén fognak nézni rá, de nem fog korogni a gyomra. A rossz háziasszony vagy a rossz beosztó azt csinálja, hogy meglát egy szép ruhát a kirakatban, azt megveszi, és a hónap végén azt mondja: kevés a pénz. Tehát van egy sorrendiség.

Nálunk a chicagói iskola, az úgynevezett monetáris és fiskális államháztartás-politika érvényesül, amelynek az a lényege, hogy először legyen egy biztos államháztartás, abból következik majd egy tisztességes gazdaság, és ha tisztességes gazdaság lesz, akkor azután gazdag és boldog emberek lesznek. Van, aki azt mondja, hogy legyen először sok egészséges, jól képzett és ambiciózus, tehát dolgozni akaró, perspektívát látó állampolgár, aki majd csinál egy tisztességes, jó gazdaságot, és abból lesz majd jó pénz, jó államháztartás. Ez a monetáris politika Nyugaton nagy divat, de azt mondják, hogy még soha, semmilyen állapot nem hozott rendbe. Ennyit a tortáról meg annak a szeleteléséről.

Boroska Miklós: Gyakran és máskor is egyetértettem Horn Gábor úrral, hisz tetszik az eddigi okfejtése, és örülök annak, ha egyezik a véleményünk. Ahogy igaz az, hogy kettészakadt a magyar társadalom egy szűk elitre és a szegény emberek nagy tömegére, az a gyanúm és az a félelmem, hogy ez az iskolákra is igaz. Nagyon

szeretném, ha úgy szakadna ketté a gyerektársadalom, hogy a szürkeállomány alapján, aki bírja ésszel, értelemmel, akarattal, az mehetne akármelyik iskolába, akárhová, akármilyen ösztöndíjjal: amerikaival vagy éppen Angliába, Franciaországba. De az a gyanúm, hogy ebben a pénz a választóvonal. Hadd utaljak arra, hogy a magániskolák mennyire kezdenek tért hódítani. Attól tartok, hogy a magániskolában – amely már divattá vált – a pénz számít, nem a szürkeállomány. Ugyanez érvényes a középiskolák úgynevezett nulladik évfolyamra. Akinek van kilencven- vagy százezer forintja, hogy nulladik évfolyamra írassa be a gyerekét, az kaphatja az elitebb oktatást, és magasabb szintű ismeretekhez juthat hozzá. Nagyon nagy gondok ezek, mert ha ez úgy működne, hogy valóban az össznépi érték növekedne a minőségi oktatás által, akkor ez is jó lenne, el lehetne fogadni. Szeretném azt hinni, hogy van ebben valami. A stratégiai irányelvekben, a NAT-ban és más dokumentumokban az szerepel, hogy húsz százalékkal növekedni fog az érettségit adó középiskolák száma. Ebben nem tudok komolyan hinni, és a kétségeimet egy példával alá is tudom támasztani. Az utóbbi időben több ilyen jellegű felmérésben megnéztem, honnan adódhat ez a húsz százalék. Nyilvánvaló, hogy a leépülő szakmunkásképző iskolák tanulóiból, abból a körből, ahol az írás-olvasás készségével is problémák vannak. Az a kérdésem, úgy gondoljuk-e, hogy van negyvenezer vagy százezer papírunk, amire rá van írva, hogy érettségi bizonyítvány, csak ki fogjuk tölteni ezeknek az embereknek? Valami célt elérünk ezáltal? Javítjuk a statisztikát? Mert másra nem tudok gondolni. Miért bíznunk abban, hogy öt-hat éven belül potenciális analfabétáknak érettségi bizonyítványt fogunk adni? Ez is társadalmi probléma. Elfogadom azt is, hogy ezáltal a fiatalok nagyobb tömegét az utcáról bevonjuk az iskolába, aztán nem lesz gond velük egy ideig, kevesebb lesz a csövezés, de igazából ez a problémákat nem oldja meg, nem oldhatja meg.

A harmadik, amiről beszélni szeretnék ebben a kérdéskörben, az a településszerkezet, a piacgazdaság és az iskola összefüggése. Itt is a pénz hiányát látom a legfőbb gondnak. Például Nyíregyházán tudott dolog, hogy milyen a település-szerkezet, milyen a gazdasági struktúra, hogyan alakulnak a piacgazdaság feltételei. Bizonyára létre kellene hozni egy élelmiszeripari szakközépiskolát és még más, hasonló jellegű, ide való szakközépiskolákat. Fel vagyunk erre készülve? Megvan ennek a gazdasági, szakmai, képzési háttere? Nem tudom, de kétségeim vannak. Ha lenne tervezés, ha nagyobb lenne az előrelátás, talán ezekre a kérdésekre most jobban tudnék válaszolni.

Csizmár Gábor: A kérdés változatlanul az, hogy az iskola elisenvedője vagy motorja lesz-e a társadalmi, gazdasági, oktatási modernizációnak. Én egy kissé azért optimistább vagyok kollégáimnál, mégpedig több okból. Némelyik ok valószínűleg vitatható lesz, némelyik talán elfogadható. Az első az, hogy a gazdaság változásával párhuzamosan tartalmilag olyan lépést kell megtennünk, hogy kevésbé gyors reagálásra kényszerüljön a magyar közoktatás. Például a szakképzésben szakmacsoportokat kellene elsősorban oktatni, és a képzést kevésbé kellene konkrét szakmákra specializálni, mert ha szélesebb szakmai alapú képzés folyik, akkor a konkrét feladatra, egy bizonyos szerepkörre való felkészítés a közoktatáson kívüli üggyé válik. Így a közoktatásnak kevésbé kell rohannia minden pillanatban az éppen esedékes munkaerő-piaci változás után. Viszont a tendenciákat figyelnie kell, azokhoz kell igazodnia. Ezért van nagy szükség tartalmi modernizációra a középfokon belül és különösen a szakképzés területén. Ha ezt meg tudjuk tenni –

nyilván ez csak a szakma, a társadalom, a politika együttműködésével sikerülhet –, akkor a lemaradás érzése és a valóságos lemaradás is csökkenthető.

A másik nagy kérdés az, hogy az iskola hermetikusan elzárt laboratóriumként működik-e, vagy együtt él-e közvetlen környezetével, a szűkebb helyi és a széles értelemben vett társadalommal. Vagyis, hogy megjelennek-e az iskolában a napi társadalmi, gazdasági történések, folyamatok, nem leírt tananyagként, hanem a tananyagon kívüli, kötetlenebb időben. Képes-e arra az iskola, hogy beágyazottan együttműködjék a társadalommal? Ha ugyanis az iskola sokkal nyitottabb intézménnyé válik, mint az elmúlt évtizedekben, akkor van ok az optimizmusra, mert várhatóan részévé válik környezetének, a konkrét problémáknak, és nem lesz lemaradásérzése. A problémák egyébként eddig is megjelentek, csak nem volt felkészülve rájuk az iskola, aminthogy a társadalom sem. Például arra, hogy szegénységgel, intoleranciával és egyebekkel kellett hirtelen szembenéznünk, és pedagógiai megoldást kell rájuk találnunk.

A harmadik a működési stabilitás. Gyakorta vetik fel azt, hogy mi lesz itt négyévente. Politikai váltógazdaság lévén, vajon mindig újabb és újabb direktívák jönnek-e? A jelenlegi kormánykoalíciónak az a felelőssége, hogy tud-e olyan szabályozási munkát végezni, ami nem okoz újabb sebeket a váltótársak számára, és az a kötelessége, hogy ne okozzon olyan kényszereket, hogy két és fél év múlva újra neki kelljen állni a törvényi szabályozásnak. A '90-es évek első felében bekövetkezett szabályozási változásoknak az volt a fő problémájuk, hogy nem született társadalmi, szakmai, politikai megegyezés a közoktatás fő kérdéseiben, és ez váltotta ki annak a szükségességét, hogy újra és újra hozzá kellett nyúlni. A koalíciónak színterem most meg kell kísérelnie a leglényegesebb kérdésekben hatpárti egyetértésre jutni – nyilván nem lehet mindenben – azokban, amelyek alapvetően meghatározzák a közoktatás következő 10-15-20 évét. Ha sikerül hatpárti egyetértést elérni, akkor bizhatunk abban, hogy lehet váltógazdaság a politikában, és kevésbé lesz kényszere a politikának állandóan belenyúlni a közoktatásba. Nagyon jó lenne, ha a közoktatás ügyeiben a szabályozás politikai szintje viszonylag stabil pontra állna be, és onnantól kezdve a szakma dolga lenne a többi.

A negyedik elem az oktatás finanszírozása. Itt valódi veszély áll fenn. Attól függ, hogy elszenvetői, illetve működtetői helyzet alakul-e ki, hogy ki tudjuk-e billenteni a finanszírozást a maradékélvűségéből. Akkor van erre esély, ha a közoktatás pontosan meg tudja mondani – és ehhez nagyban hozzá tud járulni a NAT és a közoktatási törvény tervezett módosítása –, hogy milyen finanszírozás mellett, milyen teljesítményre képes. Ha szembesül a közvetlen környezet, a magyar társadalom és a politika azzal, hogy a közoktatásban vannak teljesítménykövetelmények, amelyek teljesítése ennyi és ennyi költséggel jár, és a folyamat végén milyen eredmény várható. Nekem az volt a nagy gondom az elmúlt években, évtizedekben, hogy a közoktatás nem tudta pontosan, de még körülbelül sem megmondani azt, hogy milyen teljesítményre képes, és ezért vált aztán pénzügyi harcok, alkuk áldozatává. Jelenleg is a lobbyk harca folyik a költségvetési törvény vitája kapcsán. Nyilvánvaló, hogy ilyen módon a közoktatás alulmarad és a maradványelvűség érvényesül. Ha be tudjuk bizonyítani, hogy mi, miért fontos, és hogy milyen teljesítmény lehet az eredmény, akkor a finanszírozás dolgában vélhetően változás állhat be. Minden másban optimista vagyok, de a finanszírozás esetében valódi az a veszély, hogy a közoktatás elszenvetője marad a folyamatoknak.

Boroska Miklós: Csizmár úr szerint szakmacsoportokra kell oktatni. Azt hiszem, arra gondol, hogyha egyik helyről kiebrudalják a fiatalt, a másik helyen még elhelyezkedhet. De az a gyanúm, ha egy tanárnak öt diplomája van, akkor is valószínűleg egy szakhoz ért igazán. A piacgazdaságban éppen Csizmár úr javaslatának az ellenkezője érvényesül. Példa erre Japán, Tajvan, ahol a munkás ott ül hús évven keresztül a munkapadjánál, és ugyanazt a pici alkatrészt teszi be mindig ugyanarra a helyre, és ezért működik olyan jól az egész. Amivel szintén nem értek egyet, az a következő: huszonöt évven keresztül főiskolai hallgatókkal igyekeztünk programokat csinálni, mégis – már pedagógusként – visszajöttek két év múlva azzal, hogy nem tudnak tanmenetet készíteni. Pedig az nem program volt, csak tanmenetcsinálás! És nem a főiskola volt a hibás ebben, és még kitűnő, jó alapanyag is volt: a tanterv. A programkészítésre jóval korábban és alaposabban föl kellene készíteniük a főiskoláknak, az egyetemeknek. Erre még eddig nem készítettek fel. Pedig meg kell tanítani tervezni, hogy amikor kimegy az egyetemi, főiskolai hallgató az iskolába, tényleg tudjon programot csinálni. Az a véleményem, hogy erre még az oktatóik sincsenek fölkészülve, hisz hogy is lettek volna fölkészülve. Nem tudom, van-e erre valami program vagy terv.

A helyi programok kapcsán vetődik fel a kérdés, hogy az önkormányzatok mennyire képesek megfelelni az oktatással szembeni kihívásoknak.

Horn Gábor: Nem értek egyet azzal a szemléletmóddal, amely pedagóguskörökben gyakran megfogalmazódik, és amely az önkormányzatokban a szakértelem hiányával küszködő, lepusztult társaságot lát, akik egészen biztosan az iskola felszámolásán munkálkodnak. Az én tapasztalatom ennek homlokegyenest az ellenkezője. Például abban a kerületben, ahol élek és dolgozom, az önkormányzat iskolánk egyik legnagyobb támogatója, és ugyanezt látom az országot járva is. Az önkormányzatok legtöbbször erejükön felül vesznek részt az iskola finanszírozásában, sokszor a lehetőségeiken is túllépve – és ez komoly hiba – fektetnek be a közoktatásba. Országosan ma az iskolai költségvetésnek több mint ötven százaléka az önkormányzatoktól származik! Meg vagyok győződve arról, hogy egy rosszul működő önkormányzati testület ott, a településen, még mindig százszor jobb, mint a legcsodálatosabb – ma már tudom, hogy ilyen nincs – minisztériumi apparátus miniszteri vezetéssel. Egyszerűen azért van így, mert az önkormányzat ott van helyben, számon lehet rajta kérni, amit tesz, azt lehet mondani, hogy titeket én többet nem választalak meg, mert így vagy úgy csináltátok. Érdemes megnézni, hány konfliktust nyernek meg az országban a pedagógusközösségek a szülőkre támaszkodva az önkormányzattal szemben! Csak azért mondom ezt, mert időnként a pedagógusszakma részéről is megfogalmazódik az, hogy a helyi társadalom kezében rossz kézben van az iskola, és elfelejtjük, hogy ennél csak akkor lenne rosszabb kézben, ha újból állami kézbe kerülne. Még ha nehéz is a helyi igényeknek megfelelő iskolát kialakítani, nincs más út. Ha ebben visszalépünk a '90 előtti állapotokhoz, akkor a magyar közoktatás – szerintem egyébként a magyar társadalom is – végzetesen nagyot veszít. Azt veszíti el, hogy ott, helyben van egy saját iskolája, ami az övé, s a saját igényei szerint alakítja. Ebbe beletartozik persze az a személy, akit megválasztanak polgármesterré – nem véletlenül –, és persze azok a szabályok is, amelyek kiszámíthatóvá teszik a rendszert.

Azt gondolom, nagy baj volt, hogy az elmúlt években kényszerhelyzetben – egyébként jogosan – települések megszabadultak a középiskoláiktól, átadták a megyének, amely ugyanolyan rossz anyagi helyzetben van, mint az átadó települé-

sek. Az SZDSZ semmiképpen sem szeretné a megyei szintű iskolafenntartási jogosítványok megerősítését. A megyének és a fővárosnak koordináló szerepet kellene betöltenie az iskolafenntartásban, de az iskola maradjon a helyi társadalom keretében. Ehhez azonban más típusú finanszírozási rendszert kell kialakítani.

A hallgatóság köréből kérdésként fogalmazódott meg annak igénye, hogy a négyévenkénti oktatáspolitikai irányváltások elkerülése érdekében nem lenne szükséges-e – más ügyekhez hasonlóan – hatpárti megegyezésre jutni.

Csizmár Gábor: Nem lesz könnyű a hatpárti megegyezés, mert – mint bizonyára észrevették, ha nézik néha a tévében a parlamenti közvetítést – van egy automatikus parlamenti reflex: az ellenzék kapásból opponálja azt, ami a kormánypárti oldalon javaslatként megfogalmazódik. Ezzel mindenképpen számolni kell, s ez megnehezíti a hatpárti egyetértést. Mégis bízom abban, hogy szívós, türelmes, egymás érveire, szempontjaira odafigyelő módon a leglényegesebb kérdésekben van esély a hatpárti megállapodásra.

Azt javaslom, tegyünk egy próbát. Megkérem a jelen lévő másik három párt képviselőit, nagyon röviden válaszoljanak arra, hogy van-e Önökben hajlandóság megegyezésre jutni oktatási stratégiai kérdésekben.

Boroska Miklós: Hitünk szerint lesz módunk és lehetőségünk arra, hogy jobban beleszóljunk a problémákba két év múlva. Nem terveznénk a célokban olyat, ami nem megvalósítható. A piacgazdasághoz és az Európai Unióhoz való csatlakozás az iskolákra meghatározott feladatokat ró. Az iskola szolgáltatás, és azt kell szolgáltatnia, amit a társadalom elvár tőle. Tehát mi hiába tervezünk sokkal, sokkal előre. Nem lehet. Valóban egyet kell érteni, valóban hatpárti konszenzus kell hozzá, a gyermek és a magyar társadalom érdekében.

Frivaldszky Sándor: Én nagyon örülnék egy hatpárti konszenzusnak, de most engedjenek meg egy személyeskedést: szeretném, ha előbb a Magyar Socialista Párton belül lenne konszenzus, és ha egy terv megszületett, a pénzügyminiszter úrral legyen konszenzus, és hogyha ez a kettő megvan, akkor mi készen állunk mindenféle megbeszélésre és egyeztetésre.

Horn Gábor: Pessimista vagyok, mert nem hiszek abban, hogy márciusig hatpárti megállapodást lehetne közoktatásügyben kötni. A két kormányzó pártnak kötelessége figyelembe venni azokat a szempontokat – és ezt megígérhetem –, amelyeket az ellenzék pártok általunk ismerten és tudottan megfogalmaznak. Szeretném jelezni, hogy az úgynevezett „kiscsomagban”² olyan szempontokat érvényesítettünk, amelyekkel például az SZDSZ nem nagyon értett egyet, de a szakma igen, és számunkra a szakma véleménye volt döntő. Akkor járunk jó úton, ha a két koalíciós párt azt a terhet magára veszi, hogy olyan törvényi szabályozást hoz létre, amely lehetővé teszi, hogy ne a pártokon múljanak a szakmai kérdések. Azzal, hogy a NAT jóváhagyását az Országos Köznevelési Tanácsra ruháztuk, amelyet nem is mi állítottunk fel, hanem az előző kormány, és vállaltuk, hogy a NAT-ot elfogadni vagy megváltoztatni csak akkor lehet, ha ez a szakmai testület jóváhagyja, ezzel azt is vállaltuk, hogy ezt a testületet, amelyet – átlépve a választási ciklusokon – hat évre választottak meg, többé nem lehet megkerülni, és

² A közoktatás tartalmi szabályozásával kapcsolatos átmeneti rendelkezésekre vonatkozó törvénymódosítás, amelyet 1995. október 26-án fogadott el az országgyűlés.

nem lehet nélküle négy év múlva új szabályozást csinálni. Tehát már levertünk egy olyan cöveket, amivel kikerülhetők a pártpolitikai viták. További ilyen pontokat kell találni, hogy a közoktatás tisztán szakmai ügygé váljék.

Elérkeztünk a pódiumvita zárókérdéséhez. Ki hogyan látja a közoktatás finanszírozásának helyzetét? Helytállóak-e azok, elsősorban a Pénzügyminisztériumból származó vélemények, amelyek szerint a magyar közoktatás pazarló módon használja fel a rendelkezésre álló források tekintélyes részét?

Boroska Miklós: Vegyük csak az 1996-os költségvetést. Először úgy tudtuk, hogy harmincmilliárd forinttal gazdagabb lesz az oktatásügy, aztán napokkal ezelőtt derült ki, hogy ebből hétmilliárdot elvettek, tehát csak huszonhárommilliárddal lesz több 1996-ban. Ez az infláció mértéke mellett nagyon kevés. Óriási probléma ez, mert a finanszírozás a lényege az oktatásügynek. A világ minden országában a közoktatás állami ügy, állami feladat, állami felelősség. Nálunk ezzel szemben az állam odaadja az oktatásra szánt kevéske pénzt az önkormányzatoknak, s rájuk bízva az oktatáson való további munkálkodást. Minden oktatásügyi problémát a pénzügyileg szegény önkormányzatnak kell megoldania. Hova vezet ez? A Szabolcs-Szatmár megyei önkormányzat oktatási bizottságának tagja vagyok, minden bizottsági ülésen három-négy iskola adja be a kulcsot, mert nem tudja tovább biztosítani a működést. Ez a finanszírozás nem jó, nem tesz jót az ügynek. Nem elég a rendelkezésre álló pénz az oktatási feladatok megoldásához. Az önkormányzatok maguk nem tudják finanszírozni a helyi tantervkészítést, a tanterveket ellenőrző szervezetet, a pedagógusok bérét, az iskolafenntartást. Amennyiben az állam ilyen mértékben kivonul a finanszírozásból, annak nem lesznek jó következményei.

Frivaldszky Sándor: Az oktatásra fordított költségeket, minden országban a GDP erre a célra fordított hányadának nagyságával mérik. Az oktatás költségigénye azonban a gyermekszámtól és nem a GDP nagyságától függ. A háború utáni Japánban, amikor a gazdaság mélyponton volt, amikor tömegek éheztek, amikor az emberek elemi szükségleteit sem tudták kielégíteni, akkor a GDP tizenöt százalékát költötték oktatásra. Hogy hova jutott Japán, azt tudjuk. Nincs arról információ, hogy Magyarországon a közoktatásra fordított GDP-hányad hogyan viszonyul a fejlett országok adataihoz, csak a felsőoktatás összehasonlító adatait ismerem Meskó Attila professzor előadásából. A fejlett demokráciák általában 200–250 dollár közötti összeget költenek havonta egy felsőoktatásban tanuló hallgatóra. Európában Törökország és Magyarország és még néhány balkáni állam költ ötven dollárnál kevesebbet erre a célra. Ezt azért idézem fel, mert itt a konferencián szó volt arról, hogy a GDP-ből milyen jelentős hányadot költünk a közoktatásra, s hogy a felsőoktatás kifejezetten pazarló módon működik. Ez valóban így látszik, ha a GDP-hányad felől közelítünk a kérdéshez. Ebből azonban nem érdemes semmilyen következtetést levonni, mert egyrészt Magyarországon igazán pontosan nem is tudjuk mérni a bruttó nemzeti össztermék értékét, mivel abban nincsen benne az az érték, amit a feketegazdaság termel. Másrészt tudomásul kell vennünk, hogy minél kisebb a GDP, annál nagyobb hányadot kell oktatásra fordítani abból.

Horn Gábor: Olyannal kezdem, amivel nem fogok osztatlan népszerűséget kelteni. A Bokros-csomagot – minden hibájával és problémájával – pozitív dolognak tartom abból a szempontból, hogy ráébresztette a magyar társadalom minden

egyes szereplőjét – így az iskolarendszert is – arra, hogy a gazdaság, a finanszírozás nem mehet így tovább. Tudomásul kell venni, hogy az ország olyan gazdasági helyzetben van, amilyenben van. Azzal is szembe kell nézni, hogy az alacsony finanszírozott területeken a legnagyobb a pazarlás, mert itt – pontosan az alulf finanszírozottság miatt – a rendszerben diszfunkcionális elemek jönnek létre. Olyan elemek, amelyek működésképtelenek, de mégis görcsösen ragaszkodunk hozzájuk. Ezek alapján állítom, hogy a magyar közoktatás pazarló módon működik. Miért működik pazarlóan? Azért, mert az egyik oldalon fenntartunk egy olyan infrastruktúrát, amit nem szükségszerűen kellene fenntartanunk. Éppen ezért azt nagyon szegényen és rossz állapotban tartjuk fenn. Nagyon sokszor minősítenek minket – leggyakrabban személy szerint engem – falurombolónak és körzetesítőnek, nép- és nemzetellenesnek, mondván, hogy meg akarjuk szüntetni a kistelepléseket kisiskoláit. Szeretném tisztázni, hogy amikor a magyarországi iskolastruktúrára újragondolásáról beszélek, legkevésbé a kisteleplések kisiskoláinak megszüntetésére gondolok. A költségvetés tervezetéhez a Csizmár Gáborral közösen beadott parlamenti módosító indítványunk éppen hogy támogatja a miniszteriumnak azt a törekvését, hogy – az elmúlt 5-6 év alatt először – jelenjen meg a költségvetésben egy olyan elem, amely tudomásul veszi, hogy a három ezer főnél kisebb település kisiskolája drágább, mint a nagyobb település nagyobb iskolája. Nem a kisteleplések iskolái miatt pazarló a közoktatás. Nézzünk meg egy-egy nagyobb lakótelepet, mondjuk Újpalotát, hogy Budapesten maradjunk, ahol egymástól háromszáz méterre három negyven százalékban kihasznált lakótelepi iskola működik. Mindegyik annyira szegény, hogy nincs egy rigli a WC-ajtón, s a gyerekeknek nem tudnak WC-papírt venni. Azt gondolom, alig van nagyobb pedagógiai borzalom, mint azok a pszichológiai görcsök, amelyeket egy kisgyerek hatévesen, a legintimebb szférájában kénytelen megélni. S ezt a helyzetet a legzenálisabb tanár sem tudja megoldani.

Tehát nem egyszerűen az a kérdés, hogy fel tudjuk-e emelni a tanártársadalom fizetését huszonöt százalékkal, hanem az, hogy miként lehet a közoktatást a jelenlegi rossz költségvetési helyzetben olyan gazdaságosan működtetni, hogy ami működik, abban meglegyenek a pedagógiai munka elemi feltételei. Azt hiszem, hogy az iskolafenntartás ügyének újragondolását nem lehet központilag elvégezni, ez helyi feladat. Teljes egészében egy-egy település dolga annak végiggondolása, hogy milyen módon tudja gazdaságosabban ellátni a közoktatási feladatait. Ehhez kellene azok a Csizmár Gábor által már említett szakmai paraméterek, amelyekből kiderül, hogy mi az, amit minden iskolában feltétlenül biztosítani kell, s ennek a költségeiből mi az, amit garantál az állam.

Az 1996-os költségvetés kapcsán hozzáláttunk a finanszírozás modelljének átalakításához, ennek során három problémát próbálunk megoldani. Az első a már említett kisteleplési iskolák helyzetének javítása. A második a bejáró tanulók utáni normatíva bevezetése, amely azoknak az iskoláknak a helyzetét javítja, amelyek nagyobb számban oktatnak az agglomerációkból bejáró gyerekeket, és a képzés finanszírozása az iskolafenntartó önkormányzatokat terheli, noha nem csak az ő területükön élő gyerekek veszik igénybe az iskolát. A harmadik ilyen lépés a normatívák differenciáltság megállapítása, annak érvényesítése, hogy a felső tagozat drágább, mint az alsó tagozat, ezért a felső tagozaton fel kell emelni a normatíva összegét.

Felmerült az, hogy a közoktatásra fordított költségvetési összeg emelése, a harminc- vagy huszonhárommilliárd kevés. Ez az egyetlen területe ma a költségve-

tésnek, ahol ilyen mértékben emelkednek a kiadások. S még egy megjegyzés. Nehezményezte Boroska úr a közoktatástól való hétévmilliárdos elvonást. Az ország jelenlegi helyzetében, a jelenlegi adósságszolgálat és kamatterhek mellett felmerül, hogy honnan lehet elvenni pénzt. Lehet erre azt mondani, hogy nem kell fizetnünk az adósságokat. A jelenlegi koalíció azonban azt mondja, hogy ha Európához akarunk csatlakozni, ha egy kicsit is jobb jövőt szeretnénk, akkor bárki is vette fel a hiteleket, a követelményeket nekünk kell vállalnunk. Ebben a rossz gazdasági helyzetben kell a közoktatás modernizációját elindítani, tudomásul véve, hogy mind a reformban, mind a finanszírozási modellben csak kis lépéseket lehet előre lépni.

Csizmár Gábor: Árnyaltabban fogalmaznék a közoktatás pazarló jellegét illetően. Vannak helyek, ahol iszonyúan nagy a pazarlás, más helyeken iszonyúan szűk a keresztmetszet. Valójában azt kellene megoldani, és ez a legnehezebb, hogy a pazarló helyen lévő kapacitást, forrást a szűk keresztmetszethez tudjuk mozgósítani. Azért is nehéz ez, mert a közoktatás finanszírozása többszereplős. Az én választókerületemben is, Budapesten, abban a kerületben, ahol az elmúlt négy évben önkormányzati képviselő voltam, évente egy iskolányi gyerek fogyott el. Mégis minden iskola nyitva maradt. Egy-egy iskola bezárása ugyanis mindig politikai, szakmai, pénzügyi és a helyi társadalmat érzékenyen érintő kérdés is. Persze szakmai presztízs kérdés az is, ha csökken az igazgatók és a helyetteseik száma, a pedagógusokat pedig érzékenyen érinti még egy kisebb területen belüli átalakítás is. Nehezen mozdul meg egy ilyen kialakult rendszer. Durva módon nem lehet beavatkozni, mert esetleg nagy károkat lehet okozni a felszabaduló kapacitások megmozgatásával. Pénzügyi ösztönzők beépítésével azonban igenis meg lehet próbálni a rendszeren belül hatékonyabb gazdálkodást kialakítani. 1996-ban a közoktatásnak jelentősen emelt költségvetési összeg jut. Valószínűleg azonban tovább kell küzdeni azért, hogy a megszerzett pozíciók megmaradjanak, és olyan finanszírozási modell alakuljon ki, hogy ez a pénz megmaradjon a közoktatásban és ne vándoroljon el máshová.

Milyen finanszírozási modellre is lenne szükség? Abból indulnék ki, hogy sajnos azért kell minden évben újrakezdeni a költségvetési vitákat, mert rossz sorrendben történik a dolog. Előbb a közoktatás szakmai paramétereinek közoktatási törvényben történő meghatározására, rögzítésére van szükség. Hangsúlyozni szeretném, hogy minden paramétert komplexen a törvényben kell rögzíteni, nem lehet azt tenni, hogy bizonyos elemeit – például a kötelező óraszámokat – miniszteri rendeletben rögzítik, míg más elemeket – például a csoportlétszámokat – törvényben szabályozzák. Ha a szakmai paraméterezés megtörtént, akkor a finanszírozás már csak technikává válik, s nem a rovatokon csúszkáló alkudozásáá. Olyan modell kialakítását szeretném, amely lehetővé teszi a szakmai paraméterekkel alátámasztott, feladatarányos, normatív és szektorsemleges finanszírozást. Ha ezt a négyjelzős finanszírozási modellt pontosan ki lehetne munkálni – márpedig elég közel vagyunk ehhez –, akkor kevésbé lesz alkuknak kiszolgáltatva az oktatás költségvetési finanszírozása.

Boroska Miklós: Igaznak tartom azt a bölcs megállapítást, amely szerint a dolgok lényege a szám. Mégis azt kell mondjam, ne essünk abba a hibába, hogy a jövőt érintő dolgokat egy paragrafussal és számok, papírok tömegével fedjük le. Én azt hiszem, nem a pedagógusokat kellene bosszantani azzal, hogy államadósság van. Valószínűnek tartom, hogy nem a pedagógusok csinálták az államadósságot. Egy másik témával, az óraszámokkal és az osztálylétszámmal kapcsolatban szeret-

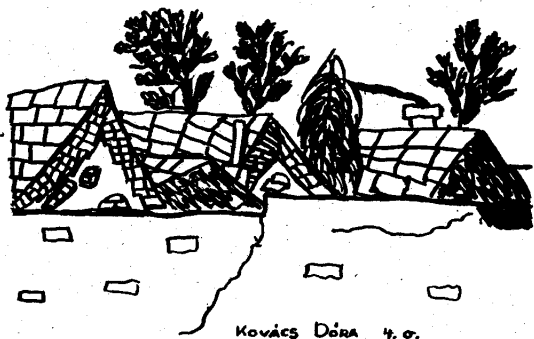
nék reagálni. Egy alkalommal Finnországban járva felvetődött, hogy mennyi ott a pedagógusok heti óraszám. Kiderült, hogy ott tényleg magasabb a tanárok heti óraszám és magasabb az osztálylétszám. Én tanítottam olyan iskolában, ahol a húszfős osztályban tizenöt „nem a nap által barnított” gyerek ült, a maga sajátos világával, szokásrendszerével. Én szívesebben tanítanék egy olyan iskolában, ahol negyven másfajta gyerek ül. Nem fáradnék úgy el. Azt hiszem, ha azok, akik itt pazarlásról beszélnek, kipróbálnák egy ilyen hátrányos helyzetű osztályban a tanítást, nem beszélnének annyit a pazarlásról.

Ezt nem egészen értettük, Boroska úr.

Boroska Miklós: Gondolom, ha valaki például a baktalórántházi iskolában tanít, ott nem feltétlenül olyan gyerekekkel találkozok, akiknek táskájuk, meg tolluk van. Ott meztláb és nem egészen esztétikus külsővel jönnek a gyerekek az iskolába. Más ott tanítani, a fizetés azonban ott is ugyanannyi, mint másutt.

Friwaldszky úr befejezőképpen óhajt valamit mondani.

Friwaldszky Sándor: El kell döntenünk, hogy milyen távú gazdaságpolitikát akarunk csinálni: három évre szólót vagy harminc évre szólót. Ha harminc évre szólót, akkor elsősorban az egészségügybe és az oktatásba kell investálnunk.



Angelusz Erzsébetre emlékezünk

Angelusz Erzsébet, a neveléstudomány kiváló művelője, az Új Pedagógiai Szemle szerkesztőbizottságának tagja 1995. november 14-én elhunyt. Az alábbiakban részletet közlünk a kandidátusi disszertációja védése alkalmából megfogalmazott gondolataiból. Ezzel adózunk emlékének.

...Vizsgáljuk meg közelebbről a hit kérdését. A magam részéről egyetértek az antropológus Sapirral, aki szerint a hiedelemrendszerek az élet rejtélyeire, véletlenjeire, csodáira vonatkozó válaszkísérletek, amelyek egyszersmind megpróbálnak magyarázatot adni a transzcendens erők viselkedésére. Az ismeretlen természeti hatalmak „szándékainak” kifürkészésében az emberi közösségek oly mélyen érintettek, hogy teljes emberi iniciatívájuk összegződik azokban a viselkedési rendszerekben, amelyeket az ember és a transzcendens hatalmak érintkezésének szabályozására kimunkálnak. Ilyenformán ez a kapcsolat sajátos kultúrateremtő erő, amely hiedelmek, érzelmek, emberi viselkedési formák egész rendszerét stb. hívja életre. Ilyen mindenekelőtt a bizalom az ismeretlen transzcendens erők jóindulatában, de ugyanennyire a félelem hatalmuktól, szimbólumok, metaforák kidolgozása, amelyekkel szemléletes módon próbálják megragadni lényegüket, olyan rituális viselkedési módok kidolgozása, amelyekről azt feltételezik, hogy segítségükkel megszelídíthetők stb. Míg az emberi közösségek által kidolgozott vallási kultúrák mindig rendkívül változatos szellemi-gyakorlati eljárásrendszerek, saját kulturális összefüggésükben igazak és létérvényesek, addig az egyházi szervezetek – ezekből kanalizálva – csupán előírják a vallásos viselkedés kötelező szellemi és gyakorlati normáit. Ilyenformán minden követelményük egy racionálisan megkomponált szabályozás konzisztens elemének tekinthető.

Jellegzetes ezzel kapcsolatban megfigyelni a hittel kapcsolatos követelményeket, amelyek esetében a fő szándék az, hogy a hit ne legyen az egyén ellenőrizhetetlen, szabad terrénuma, hanem az egyház által irányított legyen. Ha a különböző korban élő gondolkodók hitre vonatkozó álláspontját összevetjük, jól érzékelhető ez a lényegi tendencia. Idézzük először Augustinus álláspontját, aki megdöbbentően korszerűnek tűnő, éles szemmel elemezte a hit mibenlétét. Augustinus észrevette, hogy a hit hozzátartozik az ember világbeli helyzetéhez, hisz míg egyes dolgokról önállóan szerezhetünk ismereteket, másokról csak közvetve szerzünk tudomást. Többek között így ír a Vallomásokban: „Fontolóra vettem, hogy milyen témérek dologban hiszek, habár sohasem láttam őket, és megtörténtükkor sem lehettem jelen. Mennyi esemény akad a népek történetében, mennyi minden itt-ott, helyeken, városokban, és sohasem láttam őket. Milyen sokat hittem jóbarátaimnak, tömérdek dolgot az orvosaimnak és annyi különféle ember szájának. Ámde, ha mindezeknek nem adnánk hitelt, a kisujjunkt sem mozdíthatnánk meg ebben a földi életünkben.” Vagyis Augustinus észrevette, hogy a hit szükséges kiegészítő a véges, idő- és térbeli korlátok között élő emberi lénynek. Ugyanakkor arra is különleges fogékonysággal tapintott rá, hogy hogyan lehet ezt a tökéletlenségét az egyházi szervezet céljaira felhasználni. Gondolatmenetét ugyanis így folytatja: „Gyöngék vagyunk mi arra, hogy világos ésszel rátaláljunk az igazságra, s ezért szükség van nekünk a Szentírás tekintélye. Meggyőztél, hogy nem a Te szent

könyveidnek hitelt adó embereket kell marasztaló ítéletünkkel sújtanunk, inkább a bennük nem hívókat kell megítélnünk.”

Augustinus tehát a hit terén a racionalizmussal szemben nem az irracionálist állítja előtérbe, hanem azt hangsúlyozza, hogy az általunk meg nem tapasztalható transzcendens világról csak az egyházi tekintélyek által képviselt nézetek kétely nélküli elfogadása útján juthatnak biztos ismerethez.

Kant is érzelmi a hit kétféle emberi jelentőségét, hiszen többek között így fogalmaz: „...a hitnek nem a valláson, hanem emennek amason kell alapulnia.” S a vallásos hit differencia specificáját úgy határozza meg, hogy az a vallás dolgaiban a kétely nélküli gondolkodás.

Goethe *Spinózáról* írt tanulmányában a hitet korlátolt, fogyatékos emberi lényünk velejárójának tekinti, amely olyan egyházi követelmények megfogalmazásához szolgált alapul, hogy ami szellemi felfogóképességünk határain túl van, abban az az igazság, amit az egyház annak mond.

Kétségtelen, hogy a hittel kapcsolatos fejtegetésekben bőven találhatók olyanok is, amelyek a mélyen megalapozott hit fontosságát hangsúlyozva szinte kizárólag érzelmi követelményeket fogalmaznak meg. Így például *Prohászka Ottokár* az engedelmesség, az alázat, a félelem, a tisztelet, a bizalom, szeretet, sőt a hódolat és imádat érzésének intenzív átélését is fontosnak tartja e tekintetben. Magam azonban – aki úgy vélem, hogy tényleges érzelmek nem születnek intellektuális felszólításra – az érzelmi oldal túlhangsúlyozását csupán külső feltételnek érzem, ami megkönnyítheti a tényleges cél elérését. Mivel igen sokan érezhették úgy, hogy nem rendelkeznek a kívánt érzelmi hőfokkal és intenzitással, büntudatot érezhettek, ami megkönnyíthette a transzcendens megismerésének egyházi előírások szerinti beszabályozásának elfogadását.

Tényleges fordulat e tekintetben csak a XIX. század közepe óta ment végbe, amikortól is nem kis mértékben az egzisztenciafilozófia – *Kierkegaard*, *Jaspers*, *Heidegger* stb. – hatására, az emberi megismerés kérdései egyházi szempontból veszítettek jelentőségükből, s az emberi élet más sebezhető pontjai kerültek a teológiai gondolkodás előtérbe. A teológiai antropológia neves képviselője, *Karl Barth* például a közvetlenképpen fogalmaz: „Az ember önmagára alapozott tevékenysége szükségképpen kudarcba fullad. Ezáltal eleve benne foglaltatik programjában a túlvilági princípiumokra való támaszkodás. A pszichikus folyamatok oldaláról a túlvilágban való hit a valóságos kudarcokból fakadó pszichikus válságok átélésén alapszik.”

Az a vallásos szemlélet, amely a világba vetett védtelen emberi lény sziszifuszi küzdelmét állítja középpontba, már ténylegesen nagy súlyt helyez az emberi érzelmekre.

Nem véletlen, hogy éppen napjainkban zajlik az intellektuális érzelmi követelményeknek – mint az Isten iránti szeretet, felebaráti szeretet – érzelmi nyelvre való átfordítása is. Míg hosszú évszázadokon át ezek Istennek mint legfőbb jónak a princípiumából levezetett normatív követelmények voltak, napjainkban a praxist ténylegesen befolyásoló pszichikum erőforrásaként kerülnek mérlegelésre. Jól mutatja ezt *Rahner* *Hogyan kell Jézust szeretni* című műve, aki már szinte szimplifikálja a problémát, mikor azt írja, úgy, mint valakit, akit nagyon szeretünk, de térben és időben távol vagyunk tőle.

(Az etika története során sokat vitatott kérdés az, hogy az egyház erkölcsi felfogását az intellektuális karakter vagy az akarat határozza-e meg.) Én itt nem érzek ellentmondást, hisz éppen az akaratjátszott szerepet az erkölcs intellektuális

karakterének kimunkálásában. E kérdésben szintén a klasszikus kultúráig, nevezetesen *Arisztotelész* Nikomakhoszi etikájáig nyúlnak a történeti szálak. Először *Arisztotelész* adja az akaratnak azt a szerepkört, hogy szabályozója legyen az egyénen belül a természet és szellem érintkezésének. Célnek azt tekintette, hogy ne a „vágyakozó lélekresz” irányítsa az emberi cselekedetet, hanem az érzelmi megfontoláson alapuló akarati elhatározás. *Arisztotelész* szerint az eszes akarat mérlegelő tevékenysége nélkülözhetetlen ahhoz, hogy ellentétes érzelmeink között rátaláljunk a magunkhoz viszonyított középre, amely az erényes viselkedés lényege.

A kereszténység erkölcsi felfogásán azonban nemcsak *Arisztotelész* hatása érződik, hanem római filozófusoké is, mindenekelőtt a sztoikus *Senecáé*, aki már mindent elutasított, ami az ember testiségéhez tartozik, s az ember számára egy olyan fejlődési út bejárását jelöli ki célként, hogy jusson el a testi emberség állapotáról a szellemi ember állapotára. Itt már eltűnik az arisztotelészi középfogalom, emberhez méltó magatartásnak csak az tűnik fel, ha az ember képes eszes akaratával minden vágyon, érzelmen úrrá lenni.

Senecánál még csak a fájdalom, a boldogtalanság forrásai a testtől induló impulzusok. A patrisztika korának gondolkodói ennél továbbmennek, minden bűnt, gyalázatot, gonoszt, önzést, kapzsiságot a testiségre vezetnek vissza, s egyenesen kultuszt csinálnak a test gyöttréséből, kínzásából, a bűntökből és a virrasztásokból. Többek között *Jeromos* írásából tudhatjuk, hogy az akarat itt még nagyobb feladatot kap: ne hagyja, hogy az ember megtörjön, bírja ki a legszörnyűbb megpróbáltatásokat is annak tudatában, hogy ha sikerül uralkodnia testiségén és tisztán spirituális lényvé válik, szert tehet a legfőbb boldogságra, az Istennel való találkozásra.

Mivel ez a követelmény irreális volt mind az ember, mind az akarat szempontjából, óriási harcok, konfliktusok, drámák születtek, mint arról többek között *Szent Pál* levelei vagy *Augustinus* írásai is tudósítanak.

Mindketten megingásaikról, sőt elbukásaikról számolnak be, s amiatti gyötrelmekről, hogy bár állandóan művelik magukat, akaratuk nem bizonyult elég ellenállóknak az érzéki vágyakkal szemben. A kereszténység, mint ahogy *Heine* fogalmazott egyik vallásról szóló írásában, örök viszályt keltett az ember isteni és anyagi volta, lelke és teste között, s ezáltal folytonos bűntudatra kárhóztatta. S annak illusztrálására, hogy ezáltal milyen reménytelen kínlődássá változtatta az egyéni életet, idézzünk egy modern szerzőt: *Hermann Hessét*, aki *Pusztai farkas* című munkájában főhőséről a következőket írja: „...szerető, de szigorú és hitbuzgó szülei és tanítói olyan szellemben nevelték, amely az »akarat megtörését« tekintti a nevelés alapjának. Diákunk azonban sokkal erősebb és keményebb, sokkal büszkébb és szellemibb volt annál, sem hogy személyiségét megsemmisíthették, akaratát megtörhették volna. Csak azt sikerült elérniük, hogy meggyűlölje magát. Zseniális képzelőerejét és eszét egész életében önmaga ellen, ártatlan és nemes lénye ellen fordította. E tekintetben ugyanis mindenestől keresztény és mártír volt, elsőként önmagára zúdította minden szigorát, kritikáját, gonoszságát, gyűlöletét. Azért viszont szüntelenül hősiesen és komolyan viaskodott, hogy szeresse embertársait és környezetét, igazságos legyen velük és ne bántsa őket, mert a »szeresd felebarátodat« igéjét éppúgy belésulykolták, mint az öngyűlöletet, így tehát egész élete azt példázza, hogy önmagunk szeretete nélkül felebarátunkat sem szerethetjük, és hogy az öngyűlölet végeredményben ugyanaz, mint az önimádat, és ugyanahhoz a borzalmas elszigetelődéshez és kétségbeeséshez vezet.” (Balassi Kiadó, Bp., 1992. 12. o.)

Az a véleményem, hogy a keresztény valláserkölcseben az érzelmek csak igen szűk köre kapott helyet. Mivel ilyen hosszú időtávlatban gondolkodva nehéz általános érvényességű igazságokat találni, különböző korszakokra hivatkozom. A IV–V. századi időszakban, amikor még éles és eleven a klasszikus kultúrával folytatott harc, a kereszténység a „pogány életörömet” utasítja el, s vele szemben egy hideg, komor, szenvedésközpontú életet idealizál. Talán *Jeromos*nak a *szüzességről írt híres 22. levele* mutatja legjobban, hogy éppen érzelemben mennyi mindent vettek el az embertől. A címzett fiatal lányt *Jeromos* arról igyekszik meggyőzni, hogy a szüzesség természetes állapot, a házasság viszont a bűn következménye. A szűznek módja van egész életét az Úrnak áldozni, egész nap imádkozni, aki viszont házasságban él, világi dolgokkal, családjával kell foglalkoznia. A szülőkhöz, testvérekhez, háztartáshoz fűződő eleven emberi érzések helyére tehát egyetlen elfogadott érzelem kerül: a Krisztus iránti áhítatos szeretet. *Jeromoson* kívül még sok más művet idézhetnénk, amelyek azt mutatnák, hogy a kereszténység elsősorban a szenvedés és fájdalom érzéseit kultiválta.

Egy nagy lépést téve előre az időben, *Kantra* hivatkozom, azt bizonyítandó, hogy a keresztény morál nem sokat épít a természetes jóézésre. *Kant* épp azt bizonyítja, hogy a valódi morálnak az érzésekhez nincs köze, ez mindenkor az erkölcsi törvény belátásából levezetett ésszerű magatartás. Nem az a fontos, hogy valaki jó, nemes érzelmekkel legyen telített, hanem az, hogy képes legyen erkölcsi kötelességeit teljesíteni. [...]

Végül *Prohászka Ottokárt* olvasva az tűnik ki, hogy míg oly sokat ír a mélységes hittel megalapozott vallásosságról, mégis azt vallja, hogy ne helyezzük a vallásosság súlypontját az érzésbe. [...]

A szabadság problémája a keresztény erkölcsben is felmerül, mégpedig a szabad akarat kérdéséhez kapcsolódóan, ami alapvetően azt jelenti, hogy Isten nem dönt az ember helyett, hanem lehetőséget adott arra, hogy maga válasszon jó és rossz között. Ahogy *Lubrich Ágoston* is megfogalmazza: „Az akarat szabadsága sáncul szolgál minden erőszak ellen. Ezt Isten építette, s maga sem hatol be azon erőszakkal.”

Ugyanakkor s ezzel együtt az is megállapítható, hogy az egyéni autonómiát a társadalmak, az intézmények, a politikai hatalmak soha nem tekintették védendő értéknek, talán azért, mert az autonóm ember mindig veszélyt jelent; külső hatalmak számára nem könnyen megközelíthető, ahogy *Maritain* mondja, megszűr minden ráirányuló hatást.

Míg az egyházi dogmatikában központi helyet foglalt el a szabad akarat kérdése, az egyházi szervezet működése ténylegesen megakadályozta az egyéni autonómia megvalósulását.

Az egyházi tekintély nyomásával az egyéni szellem és cselekvés totális beszabályozásával arra irányult, hogy az egyházi „külső vezérlésnek” nagyobb szerepe legyen az egyén életében, mind az önálló választásnak. S végső konzekvenciáiban a szabad akarat nem mond annál többet, mint hogy az embernek szabadon kell választania az Istennek való engedelmességet.

A modern társadalmak egyik fő jellemvonása is egy kváziszabadság-lehetőség. Miközben a társadalom – többek között a nevelés is – eszményíti az autonóm embert, aközben a tényleges szabadság lehetőségei nincsenek meg. S ennek fő oka – legalábbis szellemi-lelki értelemben – a tömegkommunikáció egész életünket átható jelenléte. Annak idején *Rousseau* még a sok könyv időnap előtti olvasásában is veszélyt látott amiatt, hogy mielőtt az egyénnek álló tapasztalata és fogalma

lenne, előítéletek halmaza zúdul rá. Ma, amikor a tömegkommunikációs eszközök természetes evidenciával a mindennapi élet szerves részeként tartoznak hozzá életünkhöz, a gyerekek születésüktől az ezek által sugallt szellemiségnek kiszolgáltatva nőnek fel. Ha formálisan meg is fogalmazódik az egyénnek az önálló döntéshez, szellemiséghez, cselekvéshez stb. való joga, valójában nem tud vele élni, hisz legkisebb kortól hozzászokott a külső irányítás alattomos, rejtett mechanizmusaihoz. Következésképpen a személyiség fejlődése túl korán megreked, alacsony szinten fixálódik, s ha ténylegesen átmenetileg lehetőséget is kap a szuverén döntésre, nem tud vele élni. Az analógiát az egyház és a tömegkommunikáció között tehát részben abban látom, hogy a tömegkommunikáció is egy racionálisan megkomponált világlátást oly áthatóan presszionál az egyénre, amelytől nem tudhat függetlenedni. Az analógia további lehetőségét abban látom, ahogyan a tömegkommunikációs fórumok válogatnak fontos és nem fontos események között, a „szenzáció-központú” világlátás, amely főleg a háborúkat, katasztrófákat, gyilkolásokat tekinti eseménynek, folytonos negatív pszichikai nyomás alatt tartja az egyént, vagyis a félelmet, a kiszolgáltatottságot, az egyéni lét védtelenségének és összeroppanthatóságának érzetét sugallja, s ezáltal az egész élettel kapcsolatban negatív beállítódást alakít ki.

A pedagógia szempontjából fontosnak tartom, hogy míg korábban az ész eszközi szerepet játszott az erkölcsi viselkedés formálásában, a XVIII. században önálló, fő szerephez jut, az ész és a megismerés problémái kerülnek a pedagógiai gondolkodás előterébe, s ezzel együtt a XX. század elejéig a viselkedés kérdéseivel szemben az oktatási kérdések jutnak fő szerephez.

Csorba F. László

A műveltség egysége: ábránd vagy szikla?¹

„Kölcsönösség, barátság, összhangzó rend, józan mérték és igazságosság köt össze eget és földet, isteneket és embereket. Ezért is hívják a világren-det Kozmosznak” (Platón)

Az Édenkert

A „műveltség” jelentése ma sem választható el a szó eredetétől. Akár a magyar *művelés*, a latin *cultura* is a *szántók, kertek* művelésére vonatkozott. A műveltség tehát magát a feltört, ápolit és termő *földet* jelentette. A „föld” azonban ebben az összefüggésben anyagi valóján túlmutató jelentést hordoz. A *szántó-vető ember* számára nemcsak a hétköznapi munka helye, hanem az isteni erő megnyilvánulásának színtere is. A belé vetett mag elpusztul, ám – épp ezáltal – termést is hoz. A formátlanságból rend, a káoszról kozmosz keletkezik. Minden termés annak az egyszeri csodának a kirajzolódása, mely a semmiből a mindenséget hozta létre. A *cultura* terjesztője valamiképpen magának Istennek válik munkatársává vagy megjelenítőjévé. Nem ő teremtet ugyan, de keze között ölt új és új formát a teremtett világ ezerszínű szövege. „Én plántáltam, Apollós öntözött, de az Isten adja vala a növekedést” – írja Pál apostol.

E folyamatban a műveletlen föld a pusztta lehetőségek tárháza, a tiszta potencialitás. Termőereje önmagában tunya, csak befogadásra alkalmas, így a „nőiség” archaikus jelképe. Ezzel szemben a formaadó szellem a férfi princípiumot jelképezi. A lehetőséget megmozdítja és teljesebbé teszi. E két princípium szimbolikus násza – ami minden termékenységi szertartásnak középpontjában áll – elvezet a szellem megtestesüléséhez, az inkarnációhoz. A művelt föld, a kultúra ősképe a termő, ékes *kert*, mely befogadja az embert. A Bibliából világos, hogy a *kert* nem az ember műve: „És ültete az Úr Isten egy kertet Édenben, napkelet felől, és abba helyezteté az embert, kit formált vala” – olvassuk Mózes I. könyvében. Majd ugyanitt az ember feladatáról: „...hogy mívelje és őrizze azt.” (2. 8, 15.) Az ember éppen e „művelés” révén maradhat kapcsolatban teremtőjével, ez az aktivitás biztosítja szabadságát, Istenhez hasonlatos állapotát. A művelés szakrális cselekedet, istentisztelet. A *cultus* tehát azonos eredetű a *culturával*. Noha nincs szó a *kert* valamiféle „átrendezéséről” (nem is lehetne a végtelen változatosságot *megváltoztatni!*), a feladat mégis méltó az emberhez, hiszen szinte korlátlan szabadságot kap: „A kert minden fájáról bátran egyél. De a jó és gonosz tudásának fájáról, arról ne egyél.” A *fák* a leírás szerint szimbolikus lények is: a megtestesülés szellemi és testi ajándékai, melyeket bátran megismerhet, élvezhet és használhat az ember.

Ebben az ősi, romlatlan állapotban a kultúrának nem lehetett semmilyen „praktikus alkalmazása”, azaz mágikus vetülete. A mágia a felsőbb hatalom befolyásolásának kísérlete: a teremtmény túl akar járni teremtője eszén. A terem-

¹ 1995. évi novemberi számunkban *Műveltség és iskola* címmel kerekasztal-beszélgetést közöltünk, amelyet vitaindítóként szántunk. A kerekasztal-vitában felvetett problémákra többen reagáltak, ezek közül elsőként Csorba F. László írását közöljük. 1996-ban további tanulmányokban és interjúkban foglalkozunk a műveltségkép alakulásának kérdéseivel.

mény – önálló tudása révén – valóban hatalom birtokosa, ennek azonban ekkor még nincs tudatában. Nem gondolhatja, hogy – testből és lélekből formált lényként – függésben tarthatná akár a testet, akár a lelket. Ellenkezőleg: ő függ tőlük. Tudása állapotának elfogadásából ered, nem pedig annak elemzéséből vagy tagadásából. A mai európai ember gondolkodása velejéig mágikus, ezért nagyon nehéz elbánnunk, hogy a paradicsomi lét nem pusztá vegetálás, hanem éppen ellenkezőleg: a művelés és a műveltség teljessége.

Pedig a mai kultúra is ebből táplálkozik, homályosan, töredékesen ezt tükrözi.

A széttört tudás

„A kígyó pedig ravaszabb vala minden mezei vadnál, melyet az Úr Isten teremtett vala. (...) És mondta a kígyó az ásszonynak: Bizony nem haltok meg; Hanem tudja az Isten, hogy amely napon ejéndetek abból, megnyilatkoznak a ti szemeitek, és olyanok lesztek, mint az Isten: jónak és gonosznak tudói” – folytatódik a bibliai történet. A tiltott fa tehát nem „a tudás fája” volt – hiszen a tudás korlátlanúságát vagy legalább annak lehetőségét a teljes kert kínálta –, hanem a „jó és gonosz” tudásé. Ez a fa az értékelés képességét adta. Az értékelés azonban mindig szempontfüggő: meg kell határoznunk, hogy *kinek a számára és milyen szempontból* jó vagy rossz az a valami. A szempontok sokfélesége a műveltségi körök sokféleségét eredményezte, az egyes körökön belül levont következtetések pedig – fájdalom – többé soha nem álltak össze. „Most rész szerint van bennem az ismeret” – írja Pál a korinthusbelieknek. „Minden Egész eltörött” – fogalmazott *Ady, Gödel* pedig matematikai úton bizonyította, hogy semmilyen gondolati rendszer nem lehet ellentmondásmentes, lezárt egész. Ma senkit sem lep meg, ha egy mérnöki szempontból kifogástalan duzzasztómű *ökológiailag* katasztrofális, vagy ha egy gazdasági szempontból bámulatosan koherens program *politikailag* abszurd. A kígyó ravaszága tehát abban állt, hogy igazat mondott, de az igazságnak csak a felét. Az ember valóban jó és gonosz tudója lett, azt azonban elhallgatta az alattomos csúszómászó, hogy ezzel a döntéssel megalapozta a részlegesség birodalmát: a gonosz állandó jelenléte miatt nem lehetséges többé teljes tudás. Az eredendő bűn nem kitágította, hanem beszűkítette a lehetőségek körét, az értékelés képessége nem „még egy az eddigiek mellé”, hanem az összes eddigi szelektív szűkítése vagy megsemmisülése.

A műveltség legnagyobb törésvonala bizonyosan a „külvilágra” és az „önmagára” irányuló kérdések között keletkezett. Megjelent az „objektum”, mely a „megfigyelés és elemzés tárgya” és a „szubjektum”, aki e folyamatok alanya. Ezzel létrejött a „reál” és a „humán” műveltség. Az egyén sajátos nézőpontja lehetővé tette, hogy ebből és csak ebből a szempontból vegyük szemügyre a világot (reneszánsz perspektíva, a romantika alakjai), ugyanakkor azt is, hogy tudatosan kíséreljük meg az *elvonatkoztatást ettől a zavaró egységigtől*. Ez utóbbi minden természettudomány (hiábavaló) törekvése. Hiábavaló nemcsak azért, mert az objektivitás (az embertől való elvonatkoztatás) legfőljebb áhitott cél lehet, hanem azért is, mert a természettudományokon belül is az absztrakciók különböző típusai burjánzanak, új és új, nem összeilleszthető tudományágakat növesztve a régiek mellé vagy fölé. Akár lejárt a polihisztorok kora, akár nem, a legokosabb polihisztor sem tehet mást, mint hogy külön-külön megtanulja mindazt, amiből más csak egyet-egyet sajátított el. Ez azonban természetesen még nem jelenti az egység helyreállítását. A „komplex tudományok” többnyire nem szintetizálnak, hanem egy újabb szempontot állítanak

a többi mellé, esetleg termékeny analógiákat sugallhatnak, de sohasem szüntetik meg az eredeti szétválasztottságot. Nemcsak a tudomány egyes művelői személyesen, hanem maguk a tudományágak is „szenvednek” e széttagoltság miatt, s művelőik révén időről időre megkísérlik az egyesítést. Gondoljunk a skolasztika szellemi építményére, mely hitigazságokra épülő, de minden ízében racionális, hierarchikus kapcsolatrendszerrel hozott létre. Vagy – ellentétes végteléként – Wagner „összművészeti drámájára” (Gesamtkunstwerk), melynek szövetét éppen az egység utáni irracionális és személyes vágy köti össze. Bátran elismerhetjük e kísérletek nagyszerűségét, ha szomorúan tudomásul vesszük azt is, hogy nem sikerültek.

A Biblia a bábeli torony képében jeleníti meg ezeket az erőfeszítéseket, és a kudarc okát a nyelvi összeférhetetlenségben látja („bábeli nyelvzavar”). A nyelv értelme itt is tágabb a szokásosnál: gondolkodási típusokat, paradigmákat, diszciplínákat, műveltségi köröket is érthetünk alatta. Különös és paradox módon ezek mindegyike az elvesztett egységre törekszik, ám – éppen e törekvés révén – mind távolabb kerül attól. A torony építését ennek ellenére nem szabad és nem is lehet abbahagyni, hiszen a „művel!” és „uralkodj!” parancsok továbbra is érvényben vannak.

Természet és ugar

A műveltség ellentéte meglepő módon két, egymásnak látszólag ellentmondó fogalom: a *műveletlenség* (parlag, ugar) és a *nem műveltség, a természet*. A parlag képét így rajzolja meg Mózes I. könyve: „Átkozott legyen a föld te miattad, fáradságos munkával élj belőle életednek minden napjaiban. Töviset és bogáncskórót teremjen tenéked; s egyed a mezőnek fűvét.” (Ter. 3. 17–18.) Ady pedig így jellemzi a „magyar ugart”: „Ős, buja földön dudva, muhar.” A gyomok nem véletlenül lepik el a földet. Eredetileg nem voltak ott (az Édenkert nem volt gyomos!), hanem éppen az emberi művelés következtében jelentek meg. A mai ökológia sokszorosan igazolta, hogy ez szükségképpen van így: a legjobb emberi szándék is csak beavatkozás, átrendezés, kényszer révén képes hatni, s a harmónia ezen megbomlása váltja ki a gyomok invázióját. Természetesen nem *csak* azt. Hiszen már a következő bibliai rész versei is arról tudósítanak, hogy Káin „ajándékot vive az Úrnak a föld gyümölcséből”. A műveltség tehát meghozza a maga gyümölcseit, de – s főként erre figyelmeztet az Írás – ugyanígy meghozza kőröit és bogáncsait is. Vajon visszaszorítható-e a műveltség fokozásával a gyomosodás? Ha csak a szó szoros értelmét vizsgáljuk is, határozott *nem* a válasz. A gépesítés, a vegyszeres gyomirtás, a nagyüzemi gazdálkodás időlegesen visszaszoríthatja ugyan a „nemkívánatos, káros” lényeket, ám egy pillanatnyi megingás, kihagyás is összeomlást eredményez. Sőt: egyre több jel utal arra, hogy ha nincs megingás és kihagyás, az hosszú távon még nagyobb veszélyt rejt magában. Nem lehet tartós semmilyen siker, mely kizsákmányoláson – itt a föld kizsákmányolásán – alapul. Ami pedig igaz a szó konkrét értelmére, az igaz a „műveltség” általános jelentésére is. A tudományok kétségkívül fejlődnek. E fejlődés meghozza a maga gyümölcseit, azonban szükségképp – s ezzel arányban – kőröit is. Elég csak a magfizikára és az atombombára utalni. Noha a két folyamat kapcsolt – vagy éppen azért –, egyre veszélyesebb a műveletlenség parlagfoltjainak meghagyása. Senki nem „szállhat ki”, azaz nem nyugtathatja meg lelkiismeretét azzal, hogy tudatlansága révén büntelen marad. Az sem igaz azonban, hogy tudása révén

lehetne büntelenebbé. Éppen ellenkezőleg: hiszen növekvő tudása önnön bűnrézszerűségének fokozódó felismerésévé válik.

Ebből az őrdögi körből kínált látszólagos kibívót a természet fogalma. A *natura* szó régi kifejezés, *Lucretius* például híres tankölteményében, a *De rerum naturában* a „dolgok természetét” értette rajta (i. e. I. század). A mai „természet” fölfedezése azonban XVIII. századi lelemény, talán *Rousseau* nevéhez köthető. *Rousseau* az ember által nem zavart állapotot nevezte így, beleértve az embernek „ember által nem zavart” állapotát is. Valóban megejtő szépségű és gazdagságú egy trópusi esőerdő, egy izlandi tundra vagy egy havasi sziklagyep. Nyoma sincs ott a partlagok kőrócinak. Úgy látszik, saját törvényeik alapján építik fel idegen, néha veszélyes, de hibátlan rendjüket, amin az ember nem javíthat, csak ronthat. A természet szeretete, sőt imádata ettől kezdve indult hódító útjára. Megjelentek a *turisták*, akik a táj kedvéért járták a hegyvidéket, a *tájképfestők*, akik az emberalakokat egyre kevésbé találták fontosnak képeiken, a botanika – s általában a *természettudomány* – *scientia amabilis*, „kedves tudomány” lett. A „természetes” olyan jelzővé vált, mely fölöslegessé tett minden további indoklást. (Miként ma is.) A természettudomány – néhol ijesztően elvont nyelvével is – olyan területté vált, melynek művelése nemcsak hasznos, hanem erkölcsös és kedves is, az értelmeken kívül az érzelmeket is magával ragadja. Micsoda öröm megszabadulni rossz lelkiismeretünktől, előítéleteinktől, és fölfedezni a teremtés eredeti formáit!

Rousseau úgy vélte, hogy a természetben az elvesztett Édenkertet találta meg körülöttünk és bennünk. Arra biztatott, hogy a természet elmélyült tanulmányozásával együtt valósítsuk meg az ennek megfelelő életformát – amennyire lehet – a gyakorlatban is. Az analízis célt kapott, a műveltség eszközzé vált. Bűnös eszközzé ugyan (hiszen a társadalom és a tudományok rég kiszakadtak a természetes állapotból), mégis olyanná, melynek tárgya, a természet büntelen. Vajon a tárgy tanulmányozása feloldozhatja-e az eszközt, az igazság megismerése magába olvaszthatja-e a megismerőt, eltörölheti-e annak részlegességeit? Az Édenkerttől egyre távolabb vivő út nem vezethet-e valami módon mégis vissza? E sejtelmekre határozott *igennel* felelve választ kapunk a *modern* műveltségkép bizakodó dinamizmusára, de kérlelhetetlen szigorúra is.

Az elhanyagolt ugar rémképe és a büntelen természet ábrándja tehát egyaránt a modern iskolához és a modern oskolamesterekhez vezetett. Az oskolamesteri nádpálcának pedig tudnia kell, hogy milyen úton terelgesse a fiatalokat, miféle vadhajításokra csapjon le. A műveltség megszerzése ettől kezdve nem magánügy, hanem kötelező norma. Határai, különösen minimuma kijelölhetők, elsajátításuk ellenőrizhető és ellenőrizendő. Lehetőleg nemcsak a diákok, hanem a föl nőttek fejében is. Az ecetsav képletét vagy *Móricz Zsigmond* születési és halálzási adatait *nem lehet nem tudni*. Pontosabban: kötelezően végigjárandók azok a lépcsőfokok (itt: kémia- és magyarórák), melyek *után* már megengedett a felejtés. A polgári demokrácia nem vallási vagy vagyoni egyenlőség, hanem elsősorban a műveltség és jog egyenlősége alapján született meg.

A pozitívista vödör és az ideológia csöbre

Rousseau tévedett: a természet aligha azonosítható az Édenkerttel. Vágyódhatunk arra, hogy így legyen, de éppen vágyunk árulkodik róla, hogy nincs így. A természet embertől elválasztott fogalom, de maga az elválasztás, a dezantropomorfizálás nem képzelhető el az emberi elmén kívül. Amint persze az emberi elme sem

a természetén kívül. Természet és ember: a Pál apostol által leírt „homályos tükör” két tört darabja. Az édeni állapotra azonban a tisztánlátás, a tükrönélküliség a jellemző. Nem azonosítható tehát a tört, homályos szék a törés nélküli, közvetlen egésszel. Mi magyarázza mégis a rousseau-izmus sikerét, máig ható vonzerejét? A sok sejtethető ok közül egyik biztosan a deista-panteista világlátás. Ha a világ ajándék, amit az ember kapott, akkor a *cultura* Istené, de – és épp ezért – emberi is. Ha azonban a Teremtő nem az ember kedvéért hozta létre a paradicsomi kertet, hanem mi csak a kész világ többé-kevésbé esetleges lakói vagyunk, akkor a *cultura* az embertől független egészben, azaz a természetben van. A *deizmus erős fegyver* az emberi önhittség ellen, s talán ez a legrokonszenvesebb vonása. *Kopernikusz, Darwin és Freud* – hogy csak három nevet emeljünk ki a sorból – egyaránt a természet teljessége fényében vizsgálta az emberi részlegességet, s kísérelt meg új, szerényebb helyet találni számára.

Ugyanez a szerénység azonban veszedelmes csapdává is vált: az újkori pragmatizmus és pozitívizmus csapdájává. Ha a természetet (saját természetünket, lelkünket is beleértve) csak vizsgálati *tárgynak* tekintjük, következő lépésben már *eszközként* fogjuk használni. Szakrális háttérüket elveszítve a világról szerzett ismeretek tudástéglákká válnak, melyek léte biztos, vélekedésünktől független, s épp ezért jól összemérhetőek, összeadhatóak, belőlük egyenként rakható össze a kultúra egész építménye. Noha a pozitívizmus sohasem áltatta magát azzal, hogy ezt az épületet valaha is befejezhetné, azzal azonban igen, hogy a már lerakott alapjai, falrészletei biztosan állnak. A tudástéglák mind hatékonyabb gyártása csak szakosodás útján valósulhatott meg. A kultúrának is a hatékonyság lett a mércéje. Ama széttört tükördarabokat módszeresen és megfontoltan mind több és kisebb töredékre hasították, s mindenki kötelességének tartotta, hogy a neki jutott szilánkot a lehető legjobban kifényesítse. Ez a buzgalom oda vezetett, hogy az (egykori teljes) tükrözött képpel egyre kevésbé törődünk, a szilánkkal mint tárggyal viszont egyre inkább, sőt kizárólagos igényvel. Eközben a természet – s benne mi magunk – mindinkább idegen, kívülálló jelenségként tűnt fel előtünk. Az elidegenedés, a modern ember jellegzetes életérzése valójában nagyon is aktív folyamat, talán helyesebb volna „önmagától való elidegenítésnek” nevezni. Többnyire még gyógyítási kísérletei is átvették eszköztárát (*Freud* például gondosan ügyel a paciens és a pszichoanalitikus közti távolságtartásra).

Nem csoda, hogy az elidegenedés nagy bírálói egyben a modern európai műveltség, a pozitívizmus bírálói is lettek. *Nietzsche*, aki szerint a kultúra az „emberiség ősz haja”, egyenesen dekadens, életellenes jelenségnek tartja, *Hegel* és *Marx* pedig igyekszik feloldani a történetiségben. E megoldási kísérletek közös jellemzője, hogy megkérdőjelezik a részismeretek abszolút érvényét, rádobbennek arra, hogy önmeghatározás ezek objektivitásában hinni. A kritika szerint az egynégyen egy csoportok (például társadalmi osztályok) saját elképzeléseiket, vágyaikat, érdekeiket vetítik a „külvilágba”, a „természet” szinte csak pajzs önzésük takarására. Mint *Bertrand Russel* szellemesen megjegyzi, feltűnő, hogy ugyanabban a helyzetben az amerikai majmok ész nélkül ugrándoznak, míg egyszer csak véletlenül rájönnek a megoldásra, a német majmok ellenben leülnek töprengeni, mielőtt bármihez is hozzáfognának. Nyilvánvaló, hogy ebben a karikatúrában az amerikai behaviorizmus és a német Gestalt-pszichológia közti különbség érhető tetten, nem pedig a majmoké.

Mi a megoldás? Ha talán egyetlen központi eszme, ideológia fényében mutatnánk meg az összes többi relativitását? Például a történetiség, az osztályellentétek miatt előrehaladó fejlődés részjelenségeiként? Ez a nagyvonalú elképzelés egy

időre szinte egész Európát magával ragadta. Kicsit kínos volt ugyan, hogy az ideológia központi eszméjét magát tilos volt támadni, de cserébe feloldódni látszott ezer más korlát. A „fejlődés” fogalma lehetővé tette egy sor álságos metafizika szétzúzását, noha magának a „fejlődésnek” a metafizikai hátterét feltékenyen bátyázta körül. („Minden fáról bátran ehetsz, csak a fejlődés értelmezésének fájáról ne egyél!” – szólhatna a modern tiltás.) Az egykori tükör egyetlen darabjában megpillantható az összes többi szilánk volta, kivéve ezt az egyet. Hiba volna e vállalkozás valódi felszabadító erejét lebecsülni. Hazai oktatásunkban a marxizmus sokáig uralkodott, hatása – csökkendő erősséggel ugyan – máig érződik. Például a biológiát átszövi a fejlődés mint magyarzó elv, néha csak egy-egy rövid „már elérte” vagy „még nem alakult ki” fordulat formájában. E „már” és „még” és „csak” szócskák – ha nem is vesszük észre – hatalmas erejű tudatformáló eszközök!

Mivel magyarázható a mai (s még inkább: a tegnapi) ideológiaellenesség? Túl az ideológia nevében elkövetett politikai-gazdasági károkon, belső ellentmondásai is széteséséhez vezettek. A résztudás megbélyegzése szabad teret engedett a szakmai hozzá nem értésnek, dilettantizmusnak, sőt a tényekkel szembeni voluntarizmusnak is. (A rémségek helyett álljon itt egy derűsebb példa: Pelikán elvtárs kalandjai a Tanúban.) Az ideológia szorításából kiszabaduló szakma ezért reflexszerűen, „Mentsük, ami menthető!” felkiáltással vetette magát ismét a pozitívizmus karjaiba. Egy-két ábrándtól megszabadulva, kicsit keserűen ugyan, de nagyon határozottan újra kiállt a diszciplináris tagoltság, a szakmai autonómiák mellett. A műveltségkép felsorolásszerűvé vált, a tényszerű részek terjedelme (többnyire) megnőtt, a magyarázatok diszciplinákon belülivé zsugorodtak, de ott részletesebbé, korrektebbé váltak. Tegnapi-mai tankönyveink jó része ezt a régi-új pozitivistá szemléletet tükrözi.

Modernizálás vagy posztmodernizálás?

A felsorolásszerű, széttagolt műveltségképet magyarázza ugyan az ideológiáktól való félelem, de nem menti. Hiszen a *cultura* soha nem békélhet meg töredékességével. Ha a történetiség ideológiája zsákutcának bizonyult, nem kísérrelhető-e meg – szigorúan szakmai keretek között maradván – egyik tudomány visszavezetése a másikra? Lehetőleg a kevésbé egzakté a már kidolgozottabbra? Másképpen fogalmazva: nem tehetjük-e a műveltség egyes darabjait – növekvő tudásunk segítségével – a másik részévé? Ilyen redukcionista kísérlet volt például az „Anyagszerkezet”, mely a hetvenes évektől – több módosítással – máig élő gyakorlat maradt néhány iskolában. Az anyagszerkezetet a fizika dominanciája jellemzi a biológiával, kémiával, geológiával szemben. Nem feltétlenül óraszámokban, hanem szemléletmódjában: a fizikát a többi (természet)tudomány alapjának tekinti. Igazi újdonság e tárgyban a *műveltségi területek egymásra épülésének igénye*, gyakorlatban például a tanárok csoportmunkája, együttműködése. Amennyire triviális igény ez elméletileg, olyan ritka és nehezen megvalósítható a gyakorlatban. Nem is elsősorban a tanárok túlterheltsége, fáradtsága miatt (bár ez is fontos tényező), hanem főleg azért, mert a tantárgyi struktúra, a műveltségkép nem támogatja, sőt gátolja ezeket a törekvéseket. Kérdés azonban, hogy – vitathatatlan érdemei ellenére – jó irányt követ-e az ilyen típusú *komplexitás*? Az elvi problémát maga a *redukciós igény* jelenti. Ha gondolkodásunk, műveltségünk valamely területe *valóban* azért különült el, mert hiányos tudásunk még nem tette lehetővé az összefüggések felismerését, úgy termé-

szetesen jogos az új helyzetben az „integrálás”, a beolvasztás. Kérdés azonban, hogy hány példát találunk erre, találunk-e egyáltalán? Ha a széttagolt tudományok valóban a „jó és gonosz tudásának”, a szempontfüggő értékelésnek a gyümölcsei, úgy határovnálaiak szükségszerűek, egymásra visszavezethetetlenek, összeolvastásuk lehetetlen. Így Münchenhausen báró nem húzhatja ki magát önnön hajánál fogva a tengerből, úgy a pozitívizmus sem oldhatja meg problémáit „házon belül”, a redukcionizmus varkocsába kapaszkodva.

Az ideológia-pozitívizmus inga állandó lengéseitől hajtva, meg-megújuló redukcionista kísérletek között ketyeg a „modernitás” képzeletbeli órája. Sokan vallják, hogy az utolsókat üti, „modernizálás” helyett tehát inkább „posztmodernizálásra” lenne szükség. Hogy pontosan mi is a posztmodern, abban ugyan nincs egyetértés, abban azonban igen, hogy mi *nem*. Bizonyosan idegen az abszolút érvényű metafizikai rendszerektől, az egyirányú evolucionizmustól, és óvakodik a redukcionista kalandoktól is. A természettudományok területén talán Kuhn híres műve, a „Tudományos forradalmak szerkezete” tartható az első „posztmodern” műnek. Azzal, hogy Kuhn az eltérő paradigmák (alapfőltévések) alapján létrejött tudományok igazságtartalmát lényegében *összemérhetetlennek* tartja (tehát a kontroll lehetőségét csak adott paradigmán belül fogadja el), egyaránt elveti a „fejlődés” bármilyen egyirányú-primitív modelljét és a pozitívizmust is. Ez a szemlélet azonban nagyon élesen különbözik mindenfajta *kényelmes* szkepszistól, hiszen a paradigma érvényességi határain belül a diszciplínák szabályai továbbra is szigorúan érvényesek, megértésükhöz elkerülhetetlen azok elsajátítása. De e szabályokat csak akkor láthatjuk jól és tisztelhetjük helyesen, ha *kívülről* is megpillantjuk őket, tehát érvényességi határaikat, belső ellentmondásaikat is értjük. A „kívülről” látás jelentheti a társadalmi-szociológiai szempontok figyelembevételét is (például a „tudományos közösség” reakciónak vizsgálatát), de korántsem a marxi értelemben, ami a tudomány „felépítmény”, azaz egyszerű okozatjellegét hangsúlyozta. A hatás itt legalábbis kétirányú. Kuhn egy olyan gyűjtőhöz hasonlítható, aki a széttört tükör darabjait gondosan megszámozva egymás mellé helyezi, esetleg különböző színű alapra, hogy eltéréseik jobban látsszanak, és esze ágában sincs, hogy az összeragasztás reménytelen műveletébe kezdjen. Megelégszik a kollektív látványával, mely azért mégsem pusztá törmelékhalom, hanem egyfajta kompozíció (is).

Megkérdendő természetesen, hogy mi az a nézőpont, amiből a posztmodern tudomány a modernre mint tőle különbözőre tekint. Ha jól definiált lenne, úgy ez egy újabb diszciplína újabb nézőpontja lenne, így lényegében betagozódna a modernitás többi áramlata közé. Talán éppen ezért – vagy mert nem is képes rá – ez a szemléletmód tartózkodik attól, hogy önmagára reflektáljon. A döntés jogát és felelősségét az egyénre ruházza, akit elég értelmesnek és érettnak tekint ahhoz, hogy válasszon, értékeljen. Nem nehéz fölismerni ebben az attitűdben a radikális liberalizmus szellemi támaszát, például az iskolai „értéksemlegesség” kényes kérdésében is. Nyilvánvaló, hogy akik az „értéksemleges” műveltségkép mellett törnek lándzsát, azok a visszatérő ideológiáitól féltik a kultúrát, akik pedig az értékek megfogalmazása mellett vannak, azok a posztmodernről tartanak, de – ha következetesek – a modern pozitívizmustól is.

A feloldozás

„Kölcsönösség, barátság, összhangzó rend, józan mérték és igazságosság köt össze eget és földet, isteneket és embereket. Ezért is hívják a világrendet Kozmosznak” –

írja *Platón, Püthagoraszra* utalva. *Platón* világa már a hasadozó műveltségé volt, és a nagy filozófus kellő keserőséggel ugyan, de tudomásul is vette ezt. Bölcs tanácsai arra buzdítanak, hogy – ha már az eredendő egységet elveszítettük – igyekezzünk legalább valamilyen összhangot, kapcsolatot teremteni a műveltségi területek között.

A kölcsönösség arra utal, hogy műveltségi területeink egyenrangúak és autonómok. Nem vezethető tehát vissza egyik a másikra, semmiféle ideológia vagy redukcionizmus nem lehet kiút. *A józan mérték* szorosan összefügg ezzel a követelménnyel. Ahhoz, hogy legalább megközelíthessünk egy harmonikus állapotot, nem elég kijelenteni, hogy minden műveltségi terület fontos, hanem a gyakorlatban is ehhez kell(ene) tartani magunkat. Ha például kinyilvánítjuk a test és a lélek fejlesztésének azonos fontosságát, nem fogadhatnánk el, hogy egy középiskolai diáknak 30-35 elméleti órája mellett 3 testnevelésórája legyen, ha állítjuk, hogy az érzékelés és az értelmi feldolgozás azonos értékű, torznak kell látni a heti 1 rajz- és zeneórá stb. A *barátság* „diszciplináris szinten” (is) a kölcsönös szolgálat révén valósulhat(na) meg. Az egyes műveltségi területek eredményei, az ott kifejlesztett készségek nem jelenthetnek öncélt, hanem más műveltségi területek szolgálatába kell állniuk. A radikális liberális elmélet szerint ezzel nem kell, sőt nem is szabad törődni, mert az ismeretek fölhasználásának szabadsága az egyént illeti meg. Ez igaz, a szolgálat azonban nem azonos az alárendeltséggel, az ideológiai viszonytal. Éppen ellenkezőleg: ez ad célt és értelmet az ismeretnek, szabadságot az ismerettel élő egyennek. A liberális okoskodás mögött-alighanem jó adag álzentség is rejlik. Sokkal kényelmesebb ugyanis a műveltségek közti kapcsolatteremtést „a diákra bízni” (értsd: elhanyagolni), mint érdemben foglalkozni vele. A kölcsönös szolgálat roppant fárasztó: a tanároknak ismerniük kellene egymást és egymás tárgyait, célkitűzéseit, logikáját, eredményességét. A kapcsolat csak ezután jöhetne létre. A pénztelenség, az ebből következő túlmunkák és hajszoltság, az egzisztenciális bizonytalanság persze kellően magyarázzák az ilyen irányú érdektelenséget, ám nem mentik azt. Döbbenetes tény, hogy a középiskolai tanárok jó része ma aligha tudna minden tárgyból eleget tenni az érettségi követelményeinek! (E sorok írója sem kivétel.) Nem is ez a dolgunk – vélhetnénk, némi joggal. Hiszen az érettségi célja részben memóriatréning, kötelező tudásanyagában jó adag sürgősen elfelejtendő ismeret van (becslésem szerint az információmennyiség 80–90%-a.) Az egyes műveltségi körök belső logikája, bizonyítási módszerei, a megismerő alannal való összefüggései azonban feltétlenül ismerendők lennének!

Az *igazságosság* platóni követelménye nem kevesebbet állít, mint hogy *van igazság*, s ennek alapján kell rendeznünk a részterületek viszonyát. No de mi az igazság? – kérdezhetjük *Pontius Pilátussal*. Mint azt láttuk, sem a pozitivistapragmatikus, sem az ideologikus megközelítés nem megfelelő, a „posztmodern” pedig nem is kérkedik azzal, hogy talált volna ilyen szempontot. Egyedüli biztos kiindulópontunk a teremtettség édeni állapota lehet. Mindenkor erre emlékezve, ehhez viszonyítva válhat világossá a részterületek töredékes volta, illetve az, hogy *miben és mennyire töredékes* az ebből nyerhető tudás. Hogyan nyilvánulhat meg ez a reflexió a gyakorlatban? Például úgy, hogy kinyilatkoztatásszerű ismeretátadás helyett azokra a *paradigmákra, módszerekre* és eszközökre irányítjuk a figyelmet, amelyek segítségével ezen ismeretek összegyűltek. Hiszen éppen ezek szabják meg a műveltségi terület határait, ezek teszik lehetővé, hogy ezen határok között többé-kevésbé biztos kijelentéseket tehesünk, ugyanakkor ezeken túllépve s rájuk visszatekintve válhat világossá, hogy meddig terjedt kijelentéseink érvényessége.

Ámde lehetünk-e egyszerre a paradigmán-módszeren kívül is meg belül is? „A macska nem foghat kint is, bent is egeret” – figyelmeztet *József Attila*, joggal, hiszen a „kint is, bent is” állapota nem más, mint a mindent tudás, melynek semmiképp nem lehetünk birtokában. A romlott természetünknek megfelelő kényszerű megoldás csak az lehet, hogy „*hol kint legyünk, hol bent*”, azaz felváltva, de egyforma súllyal gyakoroljuk a diszciplináris fegyelmet is, és ugyanezen diszciplinák kritikáját is. Ez nehéz feladat. A növendék 10-16 éves korára már teljesen érett ahhoz, hogy átlássa a fölnőtt környezet sokféle hazugságát, ezért egyértelmű és biztos ismeretre vágyik. Szigorú igényeinek látszólag jól megfelelhet egy vagy több diszciplína szabályrendszere, hiszen *azon belül* – például a matematikában, a rúdugrásban vagy a perspektivikus rajzban – teljesen egyértelmű, hogy mi a hiba és mi az eredmény. Nem a tanár jóindulatán, hanem saját teljesítményén múlik a siker. Ezért az ilyen diszciplináris gyakorlatok alapvető fontosságúak az önismeret, a magabiztos és önálló személyiség kialakulásában. Ugyanakkor azonban veszedelmes csapdává is válhatnak, ha – amint ez fenyeget – az adott diszciplína szabályait a diák és/vagy a tanár egyszerűen azonosítja az igazsággal. A Biblia bálványimádásnak, faragott képek tisztületének nevezi ezt, és óva int tőle. Alighanem elkerülhetetlen, hogy ilyen „faragott képeket” nagy számban készítsünk, s azokban kedvünket leljük, attól azonban tartózkodni kellene, hogy bármelyiket is imádjuk. Szeretetteljes kritikájuk tehát szükséges. Ennek egyik szerencsés eszköze a *szókratészi humor*, mely a kíméletlen bírálat élet mindig a *diszciplína* magabiztossága ellen irányítja, az egyént ellenben igyekszik „derekabbá tenni”, azaz megóvni a partatlan szkepticizmustól. A „tudom, hogy semmit nem tudok” lehet *vonzó perspektíva* a „nem tudom, hogy semmit nem tudok”-hoz képest. Ezt az állapotot talán joggal nevezhetjük „*lelki szegénységnek*” vagy „*lelki szerénységnek*” is. Ha pedig így van, a tudás és a boldogság valóban azonossá válhat. *Assisi Ferencről* igazán nem mondható, hogy a bűnt pártfogolta volna. A legenda szerint mégis azt kérte a ferences kolostor kertészétől, hogy hagyjon meg néhány szál gyomot is. A gyom is Isten teremtménye: saját tervezésű kertünkbe esetleg nem illik bele, de a nagyobb Kert egészébe bizonyosan igen. A történet egyik lehetséges értelme tehát ez: műveljük kertjeinket, de legyünk szerények, gazdagítsuk a kultúrát, de szegényítsük annak önhittségét.

Próbálkozások

Magam tíz éve veszek részt egy olyan pedagógiai programban (Tudománytörténet), amely a vázolt szakadékok áthidalását kísérli meg. A Veres Péter és a Dózsa György gimnáziumokban megszakadt kísérlet jelenleg a József Attila Gimnáziumban folyik, a szakközépiskolák közül pedig a Szent István Közgazdasági Szakközépiskola alapozta erre közismereti képzését. A biztató részeredmények ellenére még igencsak messze vagyunk a céltől. A *Tudománytörténetben a történetiséget* választottuk összekötő kapocsnak, annak nem marxista, de nem is egészen kuhni értelmében. Abból a meglátásból indultunk ki, hogy természettudomány-tárgyaink ma kizárólag a *Kuhn* által rejtvényfejtésnek nevezett műveletet gyakorolztatják. Ennek lényege, hogy a jelenségek minél szélesebb körét próbálják magyarázni egy adott paradigma alapján. Arról szó sem esik eközben, hogy a tudományok történetében paradigmák küzdöttek egymással és fonódtak össze, még kevésbé arról, hogy ugyanarra a jelenségre nagyon sok, egymással nem cáfolható magyarázat

adható az eltérő paradigmák alapján. Röviden: a természettudományok mai oktatását merev pozitívizmus hatja át.

Juhász-Nagy Pál hívta fel a figyelmet arra, hogy a *diszciplína* szó három fogalmat jelent: fegyelmet, tudományágat és látásmódot. E három közül a „normál tudomány” rejtvényfejtései közben csak az első kettőre ügyel: aki hibát ejt, az a tudományág gondolati fegyelmét sérti meg, büntetést érdemel tehát. Iskoláinkban erre szolgál az osztályzás. Biztos, hogy ezekre a gyakorlatokra is szükség van, ha másért nem, hát azért, hogy világossá váljon, mit jelent: hibázni.

Ez azonban aligha elég. Egyrészt nemigen jelent igazi szellemi kalandot (illetve a kalandnak csak rejtvényfejtési formáját). Másrészt nem teszi lehetővé a reális tudománykritikát, a tudomány és a valóság viszonyának helyes megítélését. Véglelessé tesz. Ha valamely tény (jelenség, esemény) nem magyarázható az adott paradigma keretei között, akkor az ember a tényt hibáztatja. („Ilyen állat nincs is!” – kiált fel, a zsiráfot látva.) Avagy – ha ez az álláspont már végképp nem tartható tovább – egyszerűen *elveti* a korábban istenített paradigmát. Ez azonban nem a *Kuhn* szemével látott tudományos forradalom, hanem *összeomlás*. A különbség a kizárólagosság igényében van. A régi *helyébe* állítja az új szemléletmódot, s nem a *mellé*. Az egyszempontúság helyébe nem sokszempontúság, hanem egy *másik* egyszempontúság lép. A kérdések így merülnek föl: vagy a flogisztonelmélet igaz, vagy az égés oxigénelmélete, vagy a Nap kering a Föld körül, vagy fordítva. Holott a sokszempontúság ilyen típusú kérdéseket igényelne: a jelenségek mely körét írja le jól a flogisztonelmélet, illetve az oxigénelmélet, hol hibázik az egyik, illetve a másik. Vagy: miféle eredményekre juthatunk a heliocentrikus, s milyenekre a geocentrikus világmépelfogadása esetén.

Nyilvánvaló, hogy e kérdések föl sem tehetők e paradigmák ismerete nélkül. Mivel pedig a paradigmák a történelem során bontakoztak ki, önként adódik a történeti megközelítés, méghozzá a lehetőségekhez képest összehangoltan. Tantárgyunk neve – Tudománytörténet – innen ered. Már az eddigiekből is látszik, hogy ez a cím kissé megtévesztő. Nem a hagyományos értelemben vett tudománytörténetről van szó ugyanis, hanem a *természettudományos tárgyak olyan logikájú felépítéséről, ami a diszciplínák kapcsolataiban meglévő szakadásokat egy diszciplínákon túli („transzcendens”) kapcsolattal fogja össze: a történetiséggel.*

A „komplex áthidaló megoldások” szinte szükségszerűen vezetnek nyelvi zűrzavarhoz, táptalajai miszticizmusnak, áltudománynak, felszínességnek. Ez nem lehet cél, még akkor sem, ha éppen a nagy felfedezések ítéltek el gyakran áltudományként az akadémiák bátyái mögül. A miszticizmus és az áltudomány olyan sejtéseket tartalmaz, melyek háttérében nincs elmélet, vagy ha van, az irtózik a megmértetéstől. Úgy is mondhatnánk, hogy a miszticizmus az elméletek iránti ellenszenv terméke. Egy tudomány ellenben, ha valóban igényt tart a „tudomány” elnevezésre, olyan állításokat tud tenni, amelyek az alapföltevésből egyértelműen adódnak, s a paradigma keretei között a tapasztalatok által egyértelműen cáfolhatók lehetnek. (E szövevényes kérdéskörben *Karl Popper* mellett a legjobb útmutató ismét csak *Kuhn* idézett könyve.) Eszerint tudományos elméletek azok is, amelyek „nem igazak” ugyan, de vállalják az ezrakt megmértetést. Példárá az égés flogisztonelmélete vagy a vér áramlásának Galénosz-féle „árapály”-modellje. Ezekről ma azért érdemes tudni, mert *Lavoisier* a *flogisztonelmélettel szemben* állította fel a maga oxigénteóriáját, és *Harvey* sem egyszerűen „megfigyelte” a vérkeringést, hanem *Galénossal szemben* rendezte elméletté tapasztalatait. Ehhez még érdemes hozzátenni, hogy a redoxfolyamatok mai elmélete csodálatos

módon hasonlít a flogisztontéoriára, ha a flogiszton helyébe elektront írunk. Noha a redoxelmélet közvetlenül Lavoisier-éből nőtt ki, de alig hihető, hogy a flogiszton-téoria nagyvonalúsága, egyetemesre törekvése ne gyakorolt volna rá hatást. Tehát: flogiszton nélkül nincs *Lavoisier*, *Lavoisier* és a flogisztonelmélet nélkül nincs redoxelmélet, mindhárom nélkül nincs kémia. Ugyanez a gondolatmenet a humánnak nevezett művészetekre is igaz. Nyilvánvaló, hogy egy egyiptomi ábrázolás, *Dürer* perspektívája és egy kubista kép más-más rendszerben épül fel. Nem mondható azonban, hogy egyik a másiknál „fejlettebb” vagy „primitívebb” lenne: mások. Azt azonban állíthatjuk, hogy a kubista festőknek ismernie kell az egyiptomi ábrázolásmódot és a *düreri* perspektívát is. Ez láthatóan nem okoz zavart a fejében, nem is „holt ismeret”, sőt: csak így tud festeni.

Visszatérve a *Tudománytörténethez*: ennek komplexitása ezek szerint nem jelentheti az egyes diszciplínák határainak elmosását, vagyis pongyola nyelvhasználatot. Jelentheti viszont azt, hogy az ismeretek mennyiségét kissé csökkentve, figyelmünket inkább a kapcsolódási pontok felé irányítjuk. A természetes kapcsolódási pontokat egyrészt a közös eredet, másrészt a párhuzamos fejlődés során kialakuló későbbi kapcsolatok jelentik. A komplexitást tehát mint történetileg kibontakozó egységet látjuk.

A hosszú távú terv egyetlen „tantárgy” irányába mutat. Ennek részei: 1. a természettudományok, 2. a művészetek, 3. a matematika(ák), 4. a társadalmak története. Ezek az önmagukban is komplex egységek mind más módon fejezik ki magukat. Kényes feladat, de nagyon fontos e nyelvek viszonyának tisztázása, egyenrangúságuk megteremtése.

A humánnak tekintett tantárgyak jó része (irodalom, zene, művészettörténet és maga a történelem) hagyományosan történeti logikát követ, szinte csábítva az összehangolt tárgyalásra. Mit jelent ez esetben a történetiség? Egyrészt természetesen az események *időbeli* követését. Például a művészettörténetben a román stílus, a gótika, a barokk egymásra következését. Gondot legföljebb az okozhat, hogy a térben párhuzamosan zajló fejlődési vonalakat hogyan helyezzük el az órákon vagy egy könyv lapjain. Ez azonban harmadlagos kérdés. Sokkal fontosabb a másik probléma: a jelenségek helyes, autentikus *értelmezése*. Le kell-e vetkőznünk saját bőrünket, s bebújni *Platónéba* vagy *Lamarckéba* ahhoz, hogy helyesen értsük őket? Erre lehet törekedni, megvalósítani viszont biztosan lehetetlen. Nem kevésbé abszurd azt hinni, hogy mai tudásunk biztos alapot szolgáltatathat egy ezer évvel korábban élt ember gondolatainak megértéséhez. Korhű keretben mégis aktuális mondanók szólhatnak meg. Ennek az a föltevés az alapja, hogy az igazán nagy kérdések örök érvényűek, csak megfogalmazásuk módja és a rájuk adott válaszok különböznek koronként. Másként nem is lehetnének izgatóak.

E megfontolás az oka, hogy – bár közelítettünk hozzá – nem követhettük teljes mértékben a „forradalmi” *Kuhn*-féle koncepciót. Eszerint egy kor gondolkodásmódját csak saját paradigmái alapján érthetjük meg, így az ott felmerült problémák nem is cáfolhatóak vagy igazolhatóak mai eszközeinkkel. Ez így önmagában talán igaz, megfordítását azonban már nem tartjuk sem helyesnek, sem szerencsésnek. Nem gondoljuk tehát, hogy a régebbi korokban uralkodó és ható gondolati rendszerek – esetleg megváltozott formában – ne hatnának ma is. Hatnak. Nem úgy, hogy – mintegy „határesetként” – beolvadtak volna mai tudásunkba, hanem eléggé jól elkülöníthetően egymás fölé és mellé rétegződtek. Mai gondolkodásunkat tehát egyfajta konglomerátumnak látjuk, amelyben a többé-kevésbé racionálisan felépülő „kemény magvakat” valamilyen, hozzájuk képest transzcendens anyag tartja össze

(ha ugyan összetartja). Nem bújhatunk ki a bőrünkéből, nem is kívánjuk ezt tenni. Inkább megpróbáljuk kibontani mai gondolkodásunk eme konglomerátumából a keményebb magokat – melyek egy-egy paradigma által összetartott gondolati rendszernek felelnek meg – és némi tisztogatás után megkeresni azok eredetét. Ha tehát mai problémákat közelítünk meg régi paradigmák alapján, akkor ez nem feltétlenül hibás aktualizálás, anakronizmus. Vettük a bátorságot az időrend tetszés szerinti átlépésére – amíg egyetlen paradigma keretein belül maradtunk. Lehetőség szerint tartózkodtunk azonban olyan problémák fölvetésétől, amelyek a normál tudomány adott területének keretein túlmutatnának – mindaddig, amíg éppen e váltás szükségessége föl nem merül.

Az így létrejövő szerkezet a korai olasz operákéra emlékeztet: a történetiség recitatívóit időnként nem történeti áriák szakítják meg, amelyekben a hős elénk tárja lelkiállapotát. Nem mondhatjuk, hogy az áriák (a normál tudomány) tartalma és formája független lenne az előzményektől, és azt sem, hogy ne gyakorolna hatást az elkövetkezendőkre. Szerepük mégis más, egybemosásuk nem lenne szerencsés.

Hogyan kapcsolódik a *Tudománytörténet* a mai tudományhoz? Oda kíván elvezetni úgy, hogy közben nem állít semmit, ami azzal ellentétes. Nem kívántunk tehát hamis definíciókat, téves megfigyeléseket, netán babonákat ismertetni (akkor sem, ha ezek az adott korhoz éppúgy hozzátartoztak, mint a maihoz a mai hamisságok). Fontosnak tartjuk viszont a *tudományos tévedések* ismeretét és végiggondolását – hiszen éppen ezek készíthetnek tervszerű, lendületes gondolkodásra, ami véleményünk szerint a „korszerűség” fő ismérve.



BRANCHING OUT '96

Job shadowing exchange Drama & Theatre in Education

The Royal National Theatre, in partnership with schools throughout the UK, offers placements on a job shadowing exchange scheme for teachers or other workers in the fields of Drama/Theatre in Education. The placement will involve three weeks training and job shadowing in the UK in May 1996, and a return visit of the UK colleague in October 1996.

Criteria: good spoken English, some written English, a minimum of five years professional experience, intention to continue working in this field in Hungary. This programme is not suitable for students, but there is no upper age limit.

Application forms, which must be completed in English, are available from the Hungarian coordinator:

Brouhaha Hungary
1087 Budapest,
Luther u. 1/B

The completed application form has to be returned to the above address no later than 29th February 1996.

The applicants will be short-listed and interviewed by the end of March 1996

This project is funded by the PHARE Democracy Programme.

Partners of the programme in Hungary: Magyar Színháztéka Szövetség, Magyar Drámapedagógiai Társaság

Kritika-Figyelő

Mi újság a művészetpedagógiában?

Vajon könnyebb lesz-e avagy nehezebb a művészetpedagógia avangárdjának azaz, hogy hosszú vajúadások után megvan a NAT, s hogy a végkifejletben a „komplex-kreatív” „lobby” mégiscsak elérte, hogy a 'tánc-dráma' autonóm alkotóelem lett a „Művészetek műveltségi területének”? Győzelem-e? Az elkárhozás kezdete? Vagyis e két különösen szép s gyerekeknek kedves, könnyű szárnyú és mozgékony műzsa is betöretik a kemény, szálkás és fegyelmező iskolapadokba? S vajon milyen sorsra jut a modern művészeti üzenetközvetítők iskolai legitimitációja, a 'médiaismeretek'? Vajon ezen sikereknek az ára – a konzervatív tantervkészítők felé tett kompromisszumos aktus – az 'irodalom' visszarendezése tradicionális helyére, a nyelvtan mellé (s némi távolítása az esztétikai nevelés blokkjától), s még inkább az 'énekezené' alaptantervi megfogalmazásának megingathatatlan ortodoxiája? (Mely utóbbi már-már a 'neológus kodályisták' elől is kirekesztő, más működőképes alternatívákról nem is beszélve – a NAT betűje változatlanul indexen fogja tartani Orffot vagy bármi mást, aki instrumentumok segítségével próbálja a zene világába avatni a gyermekeket.)

Vajon létezik-e egyáltalán mint meghatározó szakmai csoport az a bizonyos művészetpedagógiai avangárd? Ha van, mennyire egységes? Mekkora erőt képvisel a magyarországi iskola világában?

Segít-e a különbözőségek információcseréjében a legfiatalabb szakmai civil szervezet, az Academia Ludi et Artis, mely nevében viseli, hogy a játékot tekintve a gyerekek számára szervezett kultúrák közvetítésben alapvetőnek? Első

nagy vállalkozásán, az 1995 nyarán szervezett nagykörösi tanártovábbképző táborban nem nagyszámú, de lelkes részvevő közösség előtt fogalmaztak programnyilatkozattal felérő gondolatokat az előadók. *Jánosi András* a népi hangszeres előadásmód tudományos elemzéséből következtet arra, hogy a korai zenei írás-olvasás tanítás a módszeres iskolázás önigazolása lehet ugyan, de sok szempontból félrevezet a hiteles műzsa megismerésétől, *Bánréti Zoltán* szöveget és kommunikációt középpontba állító metodikája szintén hadüzenet egy hagyományos iskolai grammatika számára, *Arató László* 'problémacentrikus' irodalomtanítási programjában is mű és eszmélkedő ember kapcsolata a fontosabb, mint a bármily vizsgaképes ismerethalmaz. A folklórizmus-iskolák nagy „öregjei”, *Falvai Károly és Molnár V. József* a népművészet mágikus világrendszerének elfogadtatását sürgették, szemben egy, a dekorativitás hangsúlyait kiemelő hagyományos népművészet-tanítással. *Lévai Sándor* a szocializáció szempontjából tartotta fontosnak a társas játékokat, *Páli Judit* mindezt neurológiai-pszichológiai adalékokkal erősítette meg (egészen meglepő volt az az álláspontja, mely szerint a meleg-természetes anyagokkal való foglalatosság bővebben váltja ki a 'jutalomhormont', mint a hideg műanyagok). (Ki emlékszik még a 'suhé-vitára' az ÉS-ben? Lám-csak!) *Fellegi Ádám* a „csevegést” tekintette a művelődéstörténettel való ismerkedés alapműfájának, *Debreczeni Tibor* a drámajáték ábécéjébe avatta a résztvevőket (s hogy az ábécétől van út akár a 'könyvek könyvéig' is, azt Pál-monodramájának exkluzív bemutatója is

sejtette), Sinkó István a vizuális ábécé gyakorlatait mutatta be, e sorok írója Lázár Ervin Dömdömdömjével igazolta, hogy verset is könnyebben lehet megszerettetni írva, s hogy a kötött formák követése meglepő esztétikai magaslatokba röpenti a próbálkozókat (oh, Csokonai poétai gyakorlatai!)

Milyen jó a pszichológiának – gondolom. Tudja s tanítja, hogy érzékservi-mozgásos-érzelmi fejlesztés kell hogy megelőzzön – más stratégia nem lehetőség – mindenféle verbális, intellektuális ráhatást (időben s jelentőségében is), s hogy a rajz, a zene, a tánc, a dráma, a bábjátékos animáció, a rítus mind-mind az ember egészét szólítja meg. Vájon igaz-e a kép? Olyan-e a pszichiátriai praxis átlaga, mint a kezem ügyébe került *Nonverbális terápiák* című kötet szerzőinek munkássága? S ha olyan, akkor mégiscsak azt kérdezem: miért kell az ember gyermekének odáig *romlania*, hogy gyógymódként, gyógyító kúra gyanánt ajándékozzuk meg mindazzal, amivel, ha normális gyerekként élhetne – tehát aktív-kreatív rajzolásal-kézművességgel, muzsikálással, drámajátékkal, bábos animációval, táncsal, ritmussal –, nos akkor talán nem is szorulna mindezen kúrákra. Mindenesetre az olvasó ezúton köszöni a szerzőknek és a szerkesztőknek, hogy beavatták e műhelyekbe.

Szögi Ágnes alapos filológiai apparátussal gyarapítja ismereteinket a legújabb kor iskolaalapító személyiségeinek kálváriájáról. A drámai hős: *Nemesszegi Lajosné*, a dicsőséges pályafutásáról közismert kecskeméti énekeszenei általános iskola teremtő asszonya. Lám-lám, a legendás névadó patrónus, Kodály közvetlen pártfogása is csak a megmaradáshoz volt elegendő az ötvenes évek legelején indult műhelyteremtő innováció esetén, a régióban elrendelészerű szenvedéstörténet már-már kísértetiesen hasonló epizódjait nem úszhatta meg. *Szögi Ágnes* igen korrekt

kutató, nemcsak a pontos és részletező adatolásból tűnik ez ki, hanem abból is, hogy világosan bevallja: túlságosan közelieliek még a történések ahhoz, hogy történelmi távlatból lehessen felmutatni, ezzel együtt vállalja a kockázatát néhány markáns álláspont megfogalmazásának. *Szögi Ágnes* hűségese krónikása nem csupán a nagyszerű, nagy hagyományú iskolának, de a *Kodály* nevéhez rendelt pedagógiai paradigmának is (ezt a terminust használok, hátha így elkerülhető a fel-fellángoló, de mégiscsak terméketlen vita, hogy vajon a *Psalmus Hungaricus*, a *Székelyfőné*, a *Pünkösddőlő* stb. szerzőjének nevéhez a *módszer* vagy a *rendszer* szót kell-e inkább illeszteni). Minden kódszót kizáróan a Mester oldalán foglal állást a tekintélyét kikezdő legújabb kételkedőkkel szemben. Fontos és hiteles – a későbbi, távlatos elemzés számára továbbgondolható – adalékokat szolgáltat éppen a kecskeméti iskola példájának bemutatásával is, hogy a kodályi pedagógiai mű *tényleges* romlásában, hatékonysági zavaraiiban hol a konkrét történelmi körülmények adta rontás, hol van (*van-e*) az *alapozók-paradigma*fo-galmazók *hübrisze*, hol pedig egyszerűen az *idők kereké* forgott, vagyis *ember és zene viszonya változott*. *Szögi Ágnes* mindenesetre a fordulat évét a kultúra és a kulturális nevelés szempontjából is a veszteségeket előidéző fordulat tengerlyének tekinti. Én mindazonáltal megfontolásra javaslom a kodályi pedagógia értelmezésekor, sőt a rendszer (vagy módszer) pusztá leírásakor azt a, visszaemlékezésekben makacsul, rendre – olykor szó szerint az alábbiak szerint – visszatérő kodályi intés tartalmát: „sok a szöveg, kevés az éneklés...”. Nem kicsinyíteni akarom én a Mester (és apostolainak) tanításait a zenei írás-olvasás tanításának fontosságáról, a polgári műveltség normáival ötvözött (ném bányom: szerkesztett) népdalfelfogásról, de igazán e észzésre méltó a tény maga is,

hogy a létező iskola (lám olykor még a méltán legendás kecskeméti is) a *megtantítás iskolai rituáléját* jobban kedveli a játéknál, dalolásnál, táncnál.

Szögi Ágnes nehezen tudja definiálni a könyv műfaját – mentegedőzik igen tartalmas kötetének bevezetőjében. A legtisztességesebb megoldást választotta: a pontos és részletező dokumentálást, egy nagy iskola alapító igazgatójával összeforrott szűk negyedszázadának történetébe avatja be az olvasót, megterhelve őt a továbbgondolás, az összefüggés-keresés felelősségével.

A komplex művészeti nevelés új hullámának ismert személyisége a budapesti *Lothringer Éva*, az I. István Közgazdasági Szakközépiskola kísérleti műhelyének tanára. Sajátos módon ő is küzd könyvének műfaji meghatározásával. Tankönyv? Kézikönyv? Programleírás? Mindegyik és egyik sem. Bizonyára ez is egyik oka annak, hogy nem kényelmes olvasmány, pontosabban *nem olvasmány* az, ami a könyvből foglaltatott, hanem további érelésre váró nyersanyagok, óravázlatok, gyakorlatok, kérdések, áttekintő táblázatok, egy *kész tanítási program* végig gondolt és következetesen végigvitt művészetpedagógiai koncepció alapján. A program komplex is, kreatív is – szurkolnom kell tehát sikerének –, és mégsem nyugtat meg igazán. *Lothringer* is belesétl az *iskolai kultúráközvetítés csapdájába*: a gyakorlatok, feladatok végül is egy célt szolgálnak; a diák *elméleti tudásának tökéletesítését, még pontosabban ezen elmélet szökőcsévének elszájtását*. Innen már csak egy lépés a másik csapdáig: voltaképpen egyetlen esztétikai elmélet rendszertanába kíván beavatni, a klasszikus esztétikáéba (némi *Lukács*sal, egy kevés *Vitányival* felerősített klasszikus esztétikáéba), melybe aztán hol beleféren a művészeti jelenségek, hol nem, hol aztán belepréseli a szerző (így lesz a képzőművészet mint olyan alapvetően *epikus*

lényegű, így marad ki a műfaji felsorolásból a nem-táblakép képzőművészeti alkotások java, akár például az ikonok), s még sorolhatnám az apró, de összességében mégis bosszantó tévedések (Csehov Három nővére is egy alkalommal besorol az epikába). Nem ez az igazi baj. Sokkal inkább az, hogy arról feledkezik meg s feledkeznek el majd a könyvből tanuló középiskolások (ha elhiszik a benne foglaltakat), hogy a művészetnek éppen az az állandó sajátossága, hogy *nem fér be* a fogalmi rendszertanokba. Ez a törvényszerűség meg aztán talán érdekesebb is különösen serdülők, ifjak számára. A kérdés tehát: segít-e a művészettel való kapcsolatteremtésben a fogalmi rendszerekben való eligazodás? Jellegzetesnek tartom, hogy a történetiség, a funkcionális elemzés jóformán kimarad a kötetből. Holott talán ezek a *történetek* közelebb vezetnének a lényeghez.

Könnyebb a dolga a drámapedagógiának. Ez a fiatal művészetpedagógiai ág most azzal van elfoglalva, hogy önfelédten ismerkedik az angol forrásokkal, mivel sorra jelennek meg az 'alapító atyák' kézikönyvei magyarul. Érdekes jelenség ez is, fog még konfliktusokat előidézni: a magyar drámapedagógia előbb megismerte *hírből* a klasszikus, a XX. századi reformpedagógia körülbelül harmadik hullámába tartozó ósatiák tanításait, ebből formált képet magának, majd megteremtette saját, olykor a forrásra alig hasonlító, úgymond magyar (kelet-közép-európai?) változatát, s csaknem két évtizedes késéssel esik neki az autentikus angol szerzők kánonjai megismerésének. Mindenesetre a drámapedagógusok fiatal nemzedéke jóvoltából, a Magyar Drámapedagógiai Társaság aktivistáinak hozzájárulásából íme, a művek olvashatók.

Kevesebb olvasnivaló van a tánc tárgykörében ezen a NAT-tal terhes nyáron. Mindössze egy kötet vásárolható: ez is dokumentumkötet, pontosabban

riportkönyv egy – ha úgy vesszük – pedagógiai vállalkozásról, a *Novák Ferenc* (a Tata) vezette Honvéd Együttesről. A nagy hatású koreográfusnak, együttes- és mozgalmuszervezőnek ez a közalkalmazotti jogviszonya a szóban forgó együttes élén persze csak egyik arca, nem kapunk tehát teljes Novák-portrét (az amatőr Novákról csak érintőlegesen esik szó), a mecénás – a Zrínyi Könyvkiadó gazdája – nyilván a „katona-művészt” kívánta látni fényképalbumba kötve. A szerző becsületére legyen mondva, hogy hitelességre tört, s az együttes dicsőségnaplója mellett a váltságos, legalábbis kritikák helyzetekről is kerdőzetlenül szól, s e helyzetekben nem hallgatja el a nagy formátumú művész emberi-szervezői (vagy éppen pedagógusi) gyengéit. Egy vonatkozásban nem tartom a riporter eszköztárszerét korrektnek: nyilván elkötelezett a *Novák* (s köre) nevével fémjelzett néptánc-

színház iránt, ez azonban nem jogosítja fel arra, hogy a vele egyenrangú pályatársról – több nekifutásban is érintőlegesen – néhány hevenyészett mondattal csak elmarasztalólag írjon. Ha már belemegy a néptáncmozgalom örök vitájába, hogy tudniillik autentikus tánc vagy színházi sűrítés, stilizáció, a néptánc mozgásanyanyelvének belsővé tételét követő személyes líra-e az „igazi” (lám megint a látszat, mintha az egyik igazi volna, a másik meg hamis), nos akkor illétt volna hitelesen szóhoz juttatni a másik felet is. Ezért aztán felemás kötet a *Tánc az élet*.

Nos, hogy mi az élet? Legalábbis az iskolai művészetórakon: tánc-e, dalolás-e, játék-e, dramatikusan kommunikáció-e? Vagy leckeírás, felelet, netán vizsga? Erre a válasz a NAT-implementáció korában még várat magára. A pedagógiai-kulturális könyvkiadásnak – és kritikának – egy a dolga: hitelesen tudósítani.

Bíró Sándor–Juhász Sándor (szerk.): Nonverbális terápiák. Animula könyvek. Magyar Pszichiátriai Társaság, Bp., 1991. 293 o.

Szögi Ágnes: Ez az iskola valaha Kecskemétnek dicsősége lesz. Kodály Intézet, Kecskemét, 1994. 215 o.

Lothringer Éva: Hasonlóságok és különbözőségek a művészetekben. Irodalom-zene-képzőművészet. Auktor Könyvkiadó, Bp., 1994. 271 o.

Eszéki Erzsébet: Tánc az élet. Zrínyi Könyvkiadó, Bp., 1995. 156 o.

Gavin Bolton: A tanítási dráma elmélete. Színházi füzetek V. Magyar Drámapedagógiai Társaság–Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1993. 112 o.

Jonathan Neelands: Dráma a tanulás szolgálatában. Színházi füzetek VI. Magyar Drámapedagógiai Társaság–Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1994. 134 o.

Trencsényi László

CONTENTS

Zoltán Báthory: Prospects and Contradictions of the Reform of Public Education (Page 3)

József Nagy: And What about the Contents of Education? (Page 9)

Endre Ballér: The Essence of Central and Local Curricula and their Relationship (Page 20)

Júlia Varga: From Centralised Schools to the Schools of the Civil Community (Page 27)

János Timár: Scarcity and Squander in Hungarian Public Education – On Ways of More Efficient Use of Resources (Page 33)

Gyula Mezei: Educational Supervision Board or Educational Consulting Board (Page 41)

Ottó Mihály: The Pitfalls of Teacher Training and Continuing Training Programmes and the Need for Change (Page 48)

Ilona Liskó: School Structure – Settlement Structure (Page 54)

Gábor Halász: Extending Secondary Education – Elite Education Versus Mass Education and the Question of Dropouts (Page 65)

Is it a Turning Point in the History of Public Education? (panel) (Page 76)

*

In Memoriam Erzsébet Angelusz (Page 90)

Culture and School

László F. Csorba: The Unity of Culture – Fantasy or Reality? (Page 95)

Critics–Observer

What's New in Art Pedagogy? (*László Trencsényi*) (Page 108)

Inhalt

- Zoltán Báthory*: Chancen und Widersprüche der Erneuerung im Unterrichtswesen (S. 3)
- József Nagy*: ...Und was soll mit den Inhalten der Erziehung geschehen? (S. 9)
- Endre Ballér*: Wesen und Zusammenhang der zentralen und lokalen inhaltlichen Steuerung (S. 20)
- Júlia Varga*: Von der zentralisierten Schule bis zur Schule der örtlichen Gesellschaft (S. 27)
- János Timár*: Mangel und Verschwendung im ungarischen Unterrichtswesen – über die effektivere Verwendung der finanziellen Mittel (S. 33)
- Gyula Mezei*: Fachaufsicht – Fachberatung (S. 41)
- Ottó Mihályi*: Widersprüche in der Lehrerbildung und Weiterbildung, Anspruch auf die Erneuerung (S. 48)
- Ilona Liskó*: Schulstruktur – Siedlungsstruktur (S. 54)
- Gábor Halász*: Verzweigung des Unterrichts in der Mittelschule: Elitunterricht – Massenunterricht – „Dropout“ (S. 69)
- Unterrichtswesen am Wendepunkt? – Podiumdiskussion (S. 76)

•

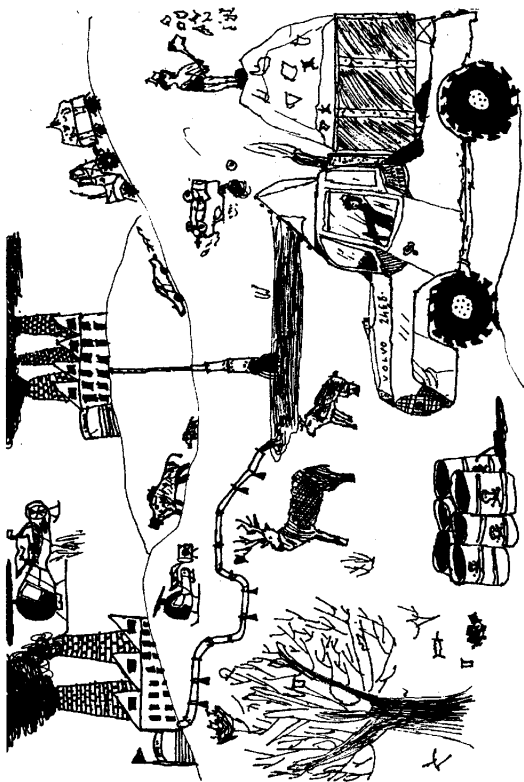
Wir gedenken Frau Erzsébet Angelusz (S. 90)

Kultur und Schule

László F. Csorba: Die Einheit der Bildung – Illusion oder Felsen? (S. 95)

Kritik-Beobachter

Neuigkeiten in der Kunstpädagogik (*László Trencsényi*) (S. 108)



AMVER LÁSZLÓ C.O.

Aigner László (11 éves)
Szentsei György Általános Iskola, Tés