

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

Szubjektív megjegyzések az oktatásról

Alternatív iskolamozgalmak Európában

Mit jelent az iskola szuverenitása?

Interjú Szabolcsi Miklóssal

**Beszélgetés az ezeréves magyar iskoláról
Nemeskürty Istvánal**

**Ezerkilencszázkilencvenhat
Február**

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ÉS AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA

Bagdy Emőke

tanszékvezető egyetemi docens
(KLTE Pszichológiai Intézete, Debrecen)

Csoma Gyula

igazgató (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)

Hamp Gábor

tanár (Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest)

Jakóbsenné Szentmihályi Rózsa

tanár (Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest)

Kovács Domokos

akadémikus, az MTA elnöke (Budapest)

Kovács József László

egyetemi docens
(Miskolci Egyetem, Német Irodalom Tanszék, Miskolc)

Kronstein Gábor

szerkesztő (MTI, Nemzetközi Tájékoztatói Szerkesztőség, Budapest)

Miklósi László

tanár, a TTE elnöke (Történelemtanárók Egylete, Budapest)

Németh András

tanszékvezető egyetemi tanár
(ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest)

Rácz József

tudományos munkatárs (MTA Pszichológiai Intézet, Budapest)

Ritó László

tanár (Miskolc)

Sass Attila

egyetemi adjunktus (KLTE, Debrecen)

Szabó Gabriella

szociológus (Csanádi és Társa Kft., Budapest)

Szabolcs Ottó

egyetemi docens (ELTE BTK, Budapest)

Székely G. Tibor

újságíró (OKI, Budapest)

Szili Ágnes

tanár (Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest)

Valkó Éva

ny. főmunkatárs (Magyar Művelődési Intézet, Budapest)

Lapunk a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával készül. Számunkat a budapesti Garabonciás-kör tagjainak és a tési Szentsei György Általános Iskola tanulóinak rajzai díszítik.

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

Szerkesztőbizottság: Báthory Zoltán, Bíró Péterné, Czako Kálmán Dániel, Csányi Vilmos, Heltai Miklós, Hunyady Györgyné, Kőpeczi 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 ív). Táskaszám: 96.02

- 3 *Kosáry Domokos*: Szubjektív megjegyzések az oktatásról
10 *Németh András*: Alternatív iskolamozgalmak Európában
19 *Rítő László*: Mit jelent az iskola szuverenitása?

Nézőpontok

- 25 Üzenet a pompeji strázsáknak – Beszélgetés *Szabolcsi Miklós* akadémikussal (*Székely G. Tibor*)

Az ezeréves magyar iskola

- 33 A kultúra szempontjából az iskola minden – *Nemeskürty István* professzorral beszélget *Kronstein Gábor*

Mentálhigiéné

- 39 *Bagdy Emőke*: Relaxációra épülő tanári mentálhigiéné és pszichoszomatikus prevenció
51 *Rácz József–Szabó Gabriella*: Pedagógusok szerepvárait a drogproblémák iskolai kezelésében – Pedagógus-drogtréninggel szerzett tapasztalatok

Dokumentum

- 57 Az MTA Pedagógiai Bizottságának jelentése a neveléstudomány helyzetéről

Műhely

A Nemzetközi Érettségi I.

- 67 *Hamp Gábor–Jakobsenné Szentmihályi Rózsa–Szili Ágnes*: Magyartanítás a Nemzetközi Érettségi oktatási rendszerében
81 *Miklósi László*: Rendszerváltás és a történelemtanítás
88 *Szabolcs Ottó*: A NAT és a történelemtanítás

Múltunkból

- 94 *Kovács József László*: Négy tanügyi okmány Frang Dezső kántortanító életéből

Kritika-figyelő

- 99 Ismerkedés egy főiskola új törekvéseivel (*Vaikó Éva*)
102 Az emberi tényező a vezetés gyakorlatában (*Sass Attila*)
107 Kovács Ilma: Távköztanítás Franciaországban (*Csoma Gyula*)

Ebben az évben ünnepeljük a magyar iskola ezeréves fennállásának jubileumát, amelyet folyóiratunk tanulmányokból és interjúkból álló sorozattal köszönt. A sorozat első – Nemeskürty Istvánnal készült –, beszélgetésében elhangzó címadó mondat: „A kultúra szemponyjából az iskola minden” akár e számunk mottója is lehetne. Hiszen mind Kosáry Domokos oktatásra vonatkozó „szubjektív megjegyzéseiben”, mind a Szabolcsi Miklóssal készült – a tavalyi évben megkezdett sorozatunk folytatásaként közreadott – a műveltségkép változásaival foglalkozó interjúban megjelenik ez a gondolat.

Az eltelt évszázadok során a most millenniumát ünneplő magyar iskola óriási szerepet játszott abban, hogy a magyarság minden nehézség ellenére itt a Kárpát-medencében letelepedve viszonylag gyorsan be tudott illeszkedni Európába, abba a sajátos kulturális kontextusba, amit az európai műveltség jelent. A hazai iskolatörténet jól mutatja azt, hogy a magyar iskolázás mindig érzékenyen követte az európai kultúrát, és az az igény, hogy ennek a mintának megfeleljen, jelentős szerepet játszott az iskola fejlődésében. Ezt itt és most azért fontos aláhúzni, mert a világban ma végbemenő kulturális paradigmaváltás, mindenekelőtt a kultúra elsajátításának hagyományos formáiban az informatikai forradalom hatására bekövetkező változások, olyan kihívást jelentenek az iskola számára, amelyre ma még nem állnak rendelkezésre kidolgozott, működőképes, ha úgy tetszik, érvényes válaszok.

Bizonyos világtendenciák – mindenekelőtt a posztmodern hatások és az új gazdasági világrend megteremtésének nehézségei – azt az érzetet keltik a kultúrát hagyományosan értelmező és még inkább hagyományos formákban birtokba vevő értelmiségiekben, mintha a klasszikus kultúra, a világra és az emberre vonatkozó archaikus eredetű, de szakadatlanul gyarapodó tudás lassan elveszítené évezredekken át betöltött szerepét, fontosságát. Az írástudók, a szellem emberei meggyőződéssel vallják, hogy a kultúra, a klasszikus műveltség értékének háttérbe szorulása részben látszólagos, részben pedig időleges. Az emberiség előtt álló problémák megoldása ugyanis valószínűleg lehetetlen a humánumot ébren tartó, a felnövő emberek személyiségét humanizáló kultúraelemek nélkül.

A műveltség értékének időleges elsúlytalanodása minden bizonnyal egy újabb kihívás általában a kultúra, s benne a műveltséget közvetítő iskola számára, olyan feladat, amellyel eddigi története során jó néhányszor szembe találta már magát. Reményeink szerint a magyar iskola – ezeréves tradícióihoz híven – eleget tud tenni ennek, a minden eddiginél keményebb próbatételnek. Bizunk abban, hogy a nehéz gazdasági körülmények, elmélyülő szociális és társadalmi válságok közepette sem válik anakronisztikus figurává a tradicionális értékeket, a műveltséget – Szabolcsi Miklóst idézve – „pompeji strázsaként” őrző, közvetítő pedagógus.

A történelmi tapasztalatok arra utalnak, hogy éppen az ilyen válságokkal terhes időszakokban van a legnagyobb szükség a hitet adó, reményt megőrző, hiteles, mentálisan is ép, lelkileg sokat bíró személyiségekre. Ezért is érezzük fontosnak, hogy teret adjunk azoknak a mentálhigiénés programoknak, amelyek iskolához illeszkedő keretek között próbálják segíteni a pedagógus és a diák mentális egészségének, lelki kondícióinak megőrzését, esetleges rehabilitációját. A kultúrákövetítés változó feltételeihez illeszkedő eszközök megtalálása mellett talán a lelki egészség megtartásának mikéjntje a másik, az iskola iránti igény, amelynek a kielégítésére ebben a nagyon átmeneti korszakban egyelőre még csak keressük a megoldást.

Kosáry Domokos

Szubjektív megjegyzések az oktatásról¹

Szükségünk van az ezeréves magyar iskola megőrzésére éppen azért, mert szegények vagyunk, mert sokban elmaradtunk vagyunk, mert rengeteg a teendőnk, mert az elmúlt évtizedek uniformizáló és ideológiai önkényuralma sok mindent tönkretett mindabból, amit a korábbi magyar polgári fejlődés létrehozott.

Örömmel jöttem ide, s nem azzal a céllal, hogy hivatalos vonalat képviseljek ünnepélyes nagyképűséggel. Örömömnek az az oka, hogy valamikor, a kezdeti szakaszban én is a pedagógusok közé tartoztam, legalábbis annak készültem. Az egyetemen az Eötvös-kollégium tagjaként történelem–latin szakos diplomát szereztem, utána több mint tíz éven át az Eötvös-kollégium tanára voltam, majd az egyetemen tanítottam három évig. Közben azonban változások történtek a magyar politikában, és nem először, de remélem, utoljára, engem eltávolítottak mind az Eötvös-kollégiumból, mind pedig az egyetemről, hogy ne rontsam az ifjúságot. Az ifjúság nem kérte magát, mert pár éven belül megmutatta, hogy mi a véleménye arról a rendszerről, amely évtizedekig Magyarországon uralkodott. És ezzel az én pedagógiai pályafutásom véget is ért. Amikor tehát a szubjektív megjegyzésemet mondom, akkor részben ezekre a tapasztalatokra, részben a magánemberi, illetve magángyermeki tapasztalataimra, részben pedig az Akadémián szerzett tapasztalataimra támaszkodom. Ennyit bevezetésül.

Jövőre éljük meg a honfoglalás 1100. évfordulóját. Ha valaki a nyugat-európai egyetemi vagy középiskolai tankönyveket kézbe veszi, akkor a IX. századról azt olvassa bennük, hogy Európa nagyon nehéz helyzetben volt, nyugatról a vikingek, keletről meg a magyarok fenyegették. Számunkra bizonyára ez is fontos, lehet akár nemzeti büszkeség forrása is. Egyszer Franciaországban jártam, valahol Burgundiában egy óriási katedrális néztem meg. Mellette állt egy kicsi torony és a következő szöveg volt rajta: „... építették 929-ben a magyarok támadásai ellen”.

Elfogott a nemzeti büszkeség, de azért azt szeretném javasolni, hogy ne avval próbáljuk meg megszerettetni magunkat az Európai Unióval, hogy a IX. században merre kalandoztak a magyarok, milyen várakat foglaltunk el vagy égettünk fel. Gondolom, amikor a svédek belépnek Európába, ők sem a vikingekre fognak visszamutatni, és ha a norvégok egyszer meggondolják magukat, és nem fogják magukat kizárni az Európai Unióból egy nem szavazattal, akkor ők sem a vikingekre fognak hivatkozni, annak ellenére, hogy biztosan büszkéek rá, és nem indok nélkül. Nagyon lényegesnek tartom, hogy mi méltón üljük meg ezt a jövőre esedékes évfordulót, amely egyébként nem évfordulója a honfoglalásnak, mert a történészek rég tudják, hogy az 895-ben volt, és a millenniumi ünneplésre és a kiállításra is csak azért került sor a következő évben, mert akkor is elkéstek egy esztendő.

¹ A fenti írás az 1995. november 30-án Lillafüreden a „Fordulóponton a magyar közoktatás” címmel megrendezett konferencián elhangzott előadás szövege.

Jövőre lesz ezer esztendeje annak, hogy az első iskola megalakult Pannonhalmán. Ez az, ami exportképes, ez az, amire hivatkozhatunk, ez, amire nyugodtan mondhatjuk, hogy az első lépés volt afelé, hogy beintegrálódjunk az európai kultúrába. Ezért tartom nagyon lényegesnek azt a kezdeményezést – amelyet Báthory Zoltán államtitkár úr és Kelemen Elemér már éveekkel korábban előkészítettek –, hogy 996-ban a magyar iskolatörténet 1000 esztendejét ünnepeljük. Mindannyian tudjuk persze, hogy az ember fölneveltetése, ismeretszerzése, a magatartás elsajátítása nem pusztán iskolai intézményeken át történik, hanem a társadalom különböző nagyobb szervezeteiben. De az is kétségtelen, hogy az újkori századokban az iskola döntő szerepet játszott, és a jövőben is igen fontos szerepet fog játszani. Ezért úgy gondolom, hogy nemcsak az Európai Unióhoz való közeledés szempontjából fontos, hogy a magyar iskola ezredik évét ünnepeljük, hanem önmagunknak is szükségünk van rá. Szükségünk van rá azon nagy történelmi tanulság következtében – néhány fontos példát fogok idézni róla –, amely tanulság abból áll, hogy egy nehéz viszonyok között álló, szegény országban, amelynek sok elmaradottságot kell behoznia, valósággal újjá kell épülnie; a legfontosabb prioritások és a legfontosabb befektetések közé az oktatás és a művelődés tartozik. Ez az az alapelv, amit az Akadémián mi kezdetűl fogva képviseltünk, és amelyet nem győzők eleget hangsúlyozni minden fórumon. Most nem az „ázsiai kistigriseket” akarom itt idézni, ez közismert és nagyon jellemző példa, de nem hiszem, hogy mi tigrisek leszünk itt, a Duna völgyében, megelégednénk egy jóféle komondorral is. Nem kuvasszal, az tudvalevőleg nem tanul semmit, csak amit a természet adott neki, de a jó komondor megtanulja.

A magyar polgári fejlődésnek a múlt században már óriási eredményei voltak, de az elmúlt rendszer sok mindent letörölt ezekből. A vonat kisiklott, megállt, most vissza kellett helyezni a vágányra, és nem biztos, hogy mindig jól tettük vissza. Azon kell lennhüni, hogy valóban sikerüljön ez az új reform, az európai kultúra magyar változatának újragondolása.

Széchenyi annak idején más viszonyok között azt mondta, hogy „egy nemzet nagysága a kiművelt emberfők sokaságában rejlik”, és ez nemcsak a tudományra áll, hanem természetesen az oktatásra is. Amikor *Eötvös József* a kiegyezés után, 1868-ban átvette a kultuszministerséget, nagyon siralmas állapotokat talált. Azért ő és utána *Trefort Ágoston* mégis nagyon sok mindent tudott tenni. Nézenek körül Budapesten vagy másutt, vidéken, mi minden épült, mi minden jött létre a dualizmus korában. Pedig akkor sem volt kövér az ország pénztárcája, mégis előre tudtunk lépni. Vagy gondoljunk az első világháború utáni évtizedekre. Rengeteg sírás volt, hogy milyen nyomorúságos helyzetben vagyunk, és tulajdonképpen indokoltan, mert az állambiztonság deficitje óriási volt. Ma is ugyanezt mondjuk, és valóban ezt nem lehet így hagyni, mindenki érzi, széles tömegek érzik, hogy restrikciókra van szükség. Én azonban koromnál fogva nagyon jól emlékszem arra, hogy az első világháború után sokkal nagyobb nyomorúságban élt ez az ország. Éhezés volt, élelemhiány volt, nyersanyagihiány volt, a közlekedés tönkrement. A szomszéd országokból menekülők tízezrei, főleg középosztálybeli értelmiségi családok hosszú időn át vagonokban laktak a pályaudvarokon, ha nem volt hol otthont találniuk. 11 ezer állami közalkalmazottat kellett elbocsátani mindjárt az első esztendőben. Nem szeretném, hogyha most ki kellene próbálnunk a 20-as évek elején átélteket. Akkor, abban a nyomorúságban, amikor mindenki a szörnyű sokkhatás alatt élt, amit az okozott, hogy a régi, történelmi Magyarország szétment, és a nemzetnek az egyharmada a határon kívülre került, abban az erkölcsi

és anyagi nyomorúságban Magyarországon két egyetem alakult, pontosabban a kolozsvári egyetem átjött Szegedre, a pozsonyi egyetem átjött Pécsre. Ezek a mai ország területén belül mégiscsak új egyetemek voltak. Fölépült a debreceni egyetem klinikai része, kialakult egy olyan új kultúrpolitika, amelyik azt a jelszót tűzte ki, hogy ezt az országot a műveltség és nem a kard fogja még egyszer felemelni. Ez a kultúrpolitika a német nevű, de jó magyar kultúrpolitikus *Klebensberg Kunó* nevéhez fűződik, aki valóban a legnyomorúságosabb viszonyok között próbálta megértetni ezzel az országgal, hogy a legjobb befektetés a műveltség, az oktatás. 1927-ben kijelentette, hogy az ő alap gondolata kettős: egyrészt a nép széles tömegeit kell fölemelni a tudatlanságból, másrészt olyan magas képzettségű szakértelmiséget kell teremteni, amelyik megállja helyét Európában, a nemzetközi igényeknek megfelelően, minden területen. Gondoljunk arra, hogy a magyar Alföldön lényegesen kevesebb iskola volt, mint az elszakított peremvidékeken, azért, mert ott a magyar elem erősítése céljából jobban támogatták az iskolarendszert. Az Alföld volt a legelmaradottabb. Valóban sikerült a tanyavilágban kb. 5000 népiskolát fölépíteni. A másik nagy cél érdekében külföldi ösztöndíjakat hozott létre (Angliába, Franciaországba, az Egyesült Államokba). Az 1924 és 34 közötti időszakban kb. 1500 magyar fiatal ment ki különböző országokba és tért vissza talán nemcsak szakmailag, hanem a világ megismerése szempontjából is jelentős mértékben kibővült látókörrel. Bizonyos fokig – meg kell hogy mondjam – magam is ennek a kultúrpolitikának a neveltje vagy produktuma vagyok. Azért bizonyos fokig, mert azért ezt az ösztöndíjat két intézmény megelőzte, a Trefort utcai gimnázium és az Eötvös-kollégium.

Ha a 20-as években meg lehetett csinálni azt, hogy a legnagyobb nehézségek között, szegény országban a kultúrába és az oktatásba próbálták befektetni azt a kis összeget, amit össze lehetett szedni, akkor talán ez a tanulság levonható most is. Sokat szidták azt a kultúrpolitikát, vádolták például azzal, hogy kultúrfőlényt akart. A kifejezés nekem sem tetszik, de az akkori politikai nyelvezethez hozzátartozott, ez volt az a szlogen, ami mindenkinek megfelelt. Még mindig lényegesen jobb volt a kultúrával való fölényeskedés, mint a karddal vagy a bunkóval való fölényeskedés, aminek azóta oly sok tragikus példáját látjuk Európának éppen ebben a zónájában. De hozzáteszem, hogy a történelem még ezt is korrigálta, mert *Bibó Istvánt* nem azért küldte ki az állam svájci ösztöndíjjal, hogy a magyar demokrácia eszményével térjen haza, mégis ez történt. Mert azok, akik megfordultak a nyugati demokráciában, azok nem a 20-as évek elavult, paternalista, konzervatív Magyarországot akarták konzerválni, hanem egy modern polgári Magyarországot akartak fölépíteni. Ezt az utat kell továbbvinnünk most.

Nos, remélem, minket is korrigálni fog a történelem, de én okosabban nem tudok tanácsolni, mint azt, hogy szedjük össze anyagi és szellemi erőnket, és tekintsük beruházási prioritásnak a magyar oktatásügyet, az elemi alsó fokú iskolázást, a középfiskolázást és a felsőoktatást egyaránt. Ez fog igazán megtérülni, és ez teszi lehetővé azt, hogy kikerüljünk abból a mélységből, amiben jelenleg gazdaságilag vagyunk.

Sokszor szoktam azt a példát idézni, hogy képzeljenek el egy pusztaszigetet, ahová egy hajótörött társaság kerül. Hogyha az értelmes, beleváló emberekből áll, akkor ez a társaság egy virágzó telepet fog létrehozni. Ha részeges, züllött alakokból áll, megölik egymást, tönkremennek, elpusztulnak. A sziget ugyanaz, az állatvilág ugyanaz, a növények ugyanazok, a klíma ugyanaz, a tenger ugyanaz, kivéve az embereket, akik nem egyformák. Az emberi minőség a legelső, amit

biztosítanunk kell ebben az országban, ha fel akarunk jutni erről a mélypontról, és ebben óriási része van a közoktatásügynek és a pedagógusoknak.

Tapasztaljuk, hogy 1990 óta meglehetősen sok gazdasági beruházás érkezett Magyarországra külföldről. Persze, mondanánk, olcsó a munkaerő. Igaz, nálunk olcsóbb a munkaerő, de mindig is jó volt a szakképzettség, mert akkor miért nem Albániába – más országot is mondhatnék – viszik a tőkét. Egy mai ipari, technikai berendezés, beruházás olyan munkásréteget, munkatársi gárdát igényel, amely „szofisztikált”, bonyolult, komplikált feladatokat is meg tud oldani. Valaha a millennium idején, mikor a nagy budapesti építkezések folytak, ezerszámra jöttek az Alföldről a kubikosok, akik a maga nemében tökéletes munkát tudtak végezni. Öröm volt nézni, hogy milyen szakértelemmel dolgoztak. Ma már erre nincs szükség, mert a gépek elvégzik a kubikosmunkát, de egy csomó, ennél sokkal komplikáltabb probléma kezelésére képes emberre van szükség. A feladatok – angol szóval mondtam, hogy „sophisticated” – bonyolult, finom részletekre is figyelni képes emberkezet igényelnek, munkáskezeket is. Ha van reménytelen teherterhelés egy ország társadalmában, az egy írástudatlan vagy kevéssé írástudó, csak a legegyszerűbb feladatokat elvégezni képes munkanélküli-réteg. Ez egy olyan malomkő, amit egy társadalom nem tud magával cipelni. Alapvető érdeke ennek az országnak a gazdasági kiemelkedés, és ahhoz, hogy jó beruházások legyenek vagy fejlett ipari technika alakulhasson ki, kell, hogy olyan népiskolai alsó fokú iskolázás és alsó középfokú iskolázást biztosítsunk, amely lehetővé teszi mindenki számára – elvileg legalábbis –, hogy ezeket a bonyolultabb feladatokat felismerje és képes legyen elvégezni. Az egyik legfontosabb dolog ez.

Ami a középfokú iskolázást illeti, azzal szeretném kezdeni, hogy az Akadémián mi néhány évvel ezelőtt körkérdést intéztünk a külföldön élő magyar tudósokhoz. Sok van ilyen, Amerikában 1500 ember dolgozik az amerikai egyetemeken Magyarországról. Nem ott születtek, innen mentek ki. Megkérdeztük tőlük, vajon ha sikereket értek odakint el saját szakmájukon belül, szerintük mi az a magyar hozomány, aminek ezt köszönhetik. Egyetlen ember sem mondta, hogy az egyetemnek, mindenki azt mondta, hogy a régi magyar nyolcosztályos középiskolának. Én, aki még a húszas években jártam gimnáziumba a Trefort utcában, még jól emlékszem arra, hogy ezek a nagy hagyománnyal bíró, régi iskolák, amelyeknek mind megvolt a maguk profilja, valóban olyan műveltséget adtak, amivel egyenrangúnak érezhettük magunkat külföldön. Én voltam ösztöndíjjakkal hosszú ideig Franciaországban, Angliában, utána Amerikában, de megfordultam más országokban is, sehol nem volt az a benyomásom, hogy mi alulképzettek lennénk. Bevallom, sokszor fordítva volt a helyzet, de ez már lehet, hogy egyéni beképzeltség. Ezek a régi középiskolák nagyon sok mindent adtak, és tulajdonképpen anélkül, hogy a pluralizmust hirdették volna, azt valószínűleg meg. Mindegyiknek megvolt a maga saját hagyományrendszere. Elsőrendű iskola volt a piaristáké, ott voltak az evangélikus, a református gimnáziumok, hány kitűnő tudós került ki ezekből! És hogy egy államit is említsek, Budapesten a Trefort utcai gimnázium, amelyre azért voltunk büszkék, mert ezt tartottuk a legideálisabb iskolának, ahol a hagyományos feleltetés helyett állandó beszélgetés, tárgybeszéd folyt a tanár és a diák között, ún. kérdeve-kifejtő módszer. Ez egy műszó volt, ami ma már nem használatos. A lényeg az volt, hogy ha bármely tárgyról esett szó, elkezdtünk beszélgetni, kommunikáltak velünk, nem számon kérő széklet tartottak, nem hívtak ki felelni, s nem ítélték: az kettes, hármas, négyes stb., hanem személyes megbeszélés során alakult ki a kép a tanároknak arról, hogy milyenek a gyerekek. Én ezt továbbra is

nagyon jónak tartom, és nemcsak ezt, hanem azt is, hogy ebben az iskolában egy tanárnak heti 12 órája volt, minden tanárnak külön szobája, sőt, külön kis könyvtára is volt. Irreális külső beavatkozásnak tartom, amikor hivatalos tényezők megpróbálják azt mondani, hogy ez a munkaidő, föl kell emelni az óraszámot. Kérem, nem fölemelni kell, hanem lehetővé kell tenni, hogy a tanárok műveltségben, a szakmai ismeretek anyagában úgy fölkészüljenek, hogy akár az Akadémia tagjai is lehessenek, ahogy ez a múlt században előfordult. A magyar középiskolai tanárság órási hagyományokkal rendelkezik. Nem szabad robotoló intellektuális rabszolgává lesüllyeszteni, sem anyagilag, sem erkölcsileg, sem intellektuálisan. A legjobb hagyományokhoz kell visszatérni. Tessék lehetővé tenni a magyar tanári kar számára a magas műveltség folyamatos fenntartását, mert rajtuk fog múlni, hogy a jövő ifjúsága merre halad, és egyenrangú fél lesz-e Európában ismét vagy már sohasem. És itt szeretnék külön kitérni a tanár személyiségére. Érdekes módon, ha valaki autovezetésre jogosítványt akar szerezni, akkor el kell mennie az orvoshoz, megnézik, alkalmas-e. Ha valaki liftkezelő akar lenni, vizsgát kell tennie. A tanárok részére nincs alkalmassági vizsga. Az a meggyőződésem, hogy a tanár személyisége és egyénisége – minden egyébtől: végzettségtől, szakmai felkészültségtől függetlenül – döntő abban, hogy mit tud elérni, mit tud átadni, mit tud továbbadni a következő nemzedéknek. Nem mindenki alkalmas erre a pályára. Lehetővé kell tenni, hogy annak, aki alkalmas, kibontakozzék a személyisége, mert hogyha hivatal vagy politikai szervek beleszólnak a munkájába, belekényszerítik egy robotba, akkor előbb-utóbb valahol a gerince eltörik, és nem személyiség lesz belőle, hanem robotos.

Sokféle középfokú oktatási intézmény kell, nagyon sokféle, különböző szinteken, és a választás lehetőségét is nyitva kell tartanunk a gyerekek számára. Amerikai tapasztalataim alapján – ahol ilyen választási lehetőség bőven van – mondom, arra vigyázzunk, hogy ne feledkezzünk meg arról, hogy nemcsak a választás lehetőségét kell a gyermekeknek megadni, hanem a választás képességét is el kell velük fogadtatnunk, beléjük kell nevelnünk. Nyilvánvaló, ha választani lehet a csokoládétorta és a matematikaóra között, akkor a választás elemi erővel természetesen nem a matematikaóra felé fog történni. A válaszlehetőség mellett különösen fontos a választani tudás képessége. A másik ismét amerikai példa. Van egy olyan hajlam vagy törekvés, hogy a gyereket lehetőleg olyan kényelmesen kell átvinni az iskolán, hogy észre se vegye, hogy ne érje különösebb próbatétel. Nehogy véletlenül valami trauma érje, desztillált vízben kell úsztatni, vagy valami különleges fallal kell körülvenni. Nem általában jellemző az amerikai rendszerre, de van ott egy ilyen tendencia. Ezt nem tartom jónak. Az élet tele van traumákkal. Ha a gyerekeket nem készítjük fel arra, hogy néha próbatételre kerül a sor, olyan, mintha a tűzoltókat nem gyakoroltatjuk arra, hogy hogyan kell a tüzet eloltani, és amikor kitör a tűz, semmit nem tudnak csinálni, kétségbeesnek és tehetetlenül bámészkodnak. Nekem meggyőződésem, hogy a gyerekeket újra meg újra próbatételekre kell rávenni. Sokan beszélnek, hogy az érettségi idegileg megviseli a gyerekeket. Az élet sokkal jobban meg fogja őket viselni. Nincs olyan zongoraművész, aki képes lenne helytállni a pályán anélkül, hogy napi 5-6 órát gyakorolna. Ez mindenféle pályára igaz. Olyan embereket kell nevelnünk, akik kiállják a teherpróbákat. Nem azt mondom, hogy kínozzuk, fölöslegesen maceráljuk meg idegesítjük őket. Nem. De rá kell őket szoktatni arra, hogy vannak kemény próbák az életben, és össze kell szedniük magukat, nekimenni és megcsinálni. Az emberi helytállás, a tartás és nem a kényelemre szoktatás az, amit én rendkívül fontosnak

tartok a jövő nevelése szempontjából, már csak azért is, mert nem igaz az, hogy az a komondor, akiről az előbb beszéltem, valaha hagyobb kutya lesz. Ebben az országban szerény körülmények között fogunk élni a jövőben is. Azért jól fogunk élni, őszintén remélem. Ez egy szerény eszközökkel felszerelt ország marad. A magyar értelmiség hagyományai közé tartozott, hogy nyugati sorstársaihoz képest igen szerény viszonyok között majdnem ugyanolyan eredményeket mutatott fel. Hasonlítsuk össze egy angol és egy magyar egyetemi tanár fizetését, életviszonyait és fölkészültségét. A tanári fizetések milyen messze vannak egymástól, és a fölkészültség milyen közel! Ez kellemetlen, ennél jobbat is el tudok képzelni. Ennél csak az volna rosszabb, ha a felkészültség is távol állna egymástól. A modernségnek és a szegényes viszonyoknak a feszültségét mint történelmi hagyományt tudomásul kell vennünk, még akkor is, ha nem a legkellemesebb hagyományaink közé tartozik. És el kell viselnünk a jelenben is és a jövőben is, mert ha nem viseljük el, akkor nem lesz jobb a helyzet, hanem sokkal rosszabb. Tehát a teherpróbát ilyen szempontból is figyelembe kell venni.

A felsőoktatásról szólva szeretném az Eötvös-kollégium példáját említeni, éspedig abból az apropóból, hogy sok vita volt a tandíjról, finanszírozásról meg ilyen kérdésekről. Az Eötvös-kollégium 100 évvel a francia minta után 1895-ben jött létre. Eötvös Loránd öt percig miniszter volt, aztán gyorsan megbuktatták, de még időben összedezett annyi pénz, hogy létrehozta ezt az intézményt. Fenn is állt 1950-ig, amikor is Rákosi Mátyás megszüntette. Nem is tudom, hogy nem lett volna-e szegény, ha nem szüntette volna meg, de ebbe a kísértésbe nem esett bele. Az a kritikai pluralista szellem, amely ott uralkodott, teljesen elviselhetetlen volt az akkori uralkodó politika számára. Amit szeretnék elmondani, az inkább az, hogy magasabb rétegekből – tehát arisztokrata vagy félarisztokrata – azt hiszem, csak kettő volt 6 vagy 700 diák közül. Nagyon sok szegény gyerek volt viszont. Tudniillik az alapul az volt, hogy a tehetséget kell nézni, nem a kész tudást, mert nyilvánvaló, hogy a középosztálybeli budapesti gyerek olvasottságban, színházismeretben, zenében stb. sokkal járatosabb volt, mint az, aki felkerült egy kis faluból majdnem mezítlábasan. Számos diaktársam volt ilyen. A vidéki gimnáziumokban a volt Eötvös-kollégisták kinézték maguknak a tehetséges gyerekeket, és azokat ajánlással felküldték a kollégiumba. Ott, aki középosztálybeli értelmiségi volt, az teljes díjat fizetett, ami 1931-ben, amikor én bekerültem, 60 pengő volt egy hónapban. Nagy pénz volt akkor, nem tudom, van-e, aki még emlékszik rá. A szegény gyerekek ingyenellátást kaptak és ösztöndíjat, de nem pusztán ez számított. Eleinte teljes díjat fizettem; az első év kollokviumai után féldíjas lettem, az 30 pengő volt, ösztöndíjat nem kértem. Az alapvizsga után ingyenes lettem, a szüleimnek nem kellett fizetniük. A társadalmi, szociális helyzet és a produkció figyelembevételével kiegyenlítették azokat az eltéréseket, amelyek az indulás pillanatában a gyerekek között léteztek. Hány potenciális Nobel-díjasunk soha nem kerülhetett a pályára azért, mert szegénysége, nyomora, társadalmi körülményei megakadályozták. Rengeteg tehetség van ebben a népben, rengeteg kreativitás. Nem lehet és nem szabad olyan rendszert bevezetnünk, ahol a szegények tehetsége ki van zárva a felsőoktatásból. A felsőoktatás a tehetség dolga, nem pedig a vagyoni helyzeté. Egy időben az elit tiltott szó volt. Nem azt kívánom, hogy a tehetséges gyerekek kiváltságokat hordozzon. Nem arról beszélek, hogy neki eleve több jár. Arról beszélek, hogy ha összezárunk 10 olyan gyereket, akik közül kettő nagyon gyorsan tud járni, és kettő lassan megy, attól még lehetnek morálisan, állampolgári és mindenféle tekintetben egyenrangúak, sőt, még azt is el tudom képzelni, hogy

a kevésbé tehetséges hasznosabb és konstruktívabb tagja lesz a társadalomnak, mint az, akiben állandóan lehetetlen ötletek mozognak. Ilyennel is találkoztam. De lehetetlen az, hogy egy gyorsan járóni képes, sebesen mozgó embert ugyanarra az útemre készítsünk, mint a lassún járóit, vagy a lassún járó kénytelen legyen rohanni, holott az neki nem felel meg. Nem hozzuk ki az emberekből a bennük rejlő tehetséget akkor, ha azt hisszük, hogy mindenki egyforma adottságokkal rendelkezik. Az egyik gyengébb, a másik erősebb, az egyiknek kitűnő zenei képessége van, a másik botfülű. Így értem az elitet. Ilyen szempontból elit az Eötvös-kollégium, és ilyen szempontból jó, ha vannak elit iskolák, olyanok, amelyek lehetővé teszik, hogy a futni képesek fussanak gyorsabban. Ne kössünk zsineget a lábukra, de ne kényszerítsük az igen tisztességes, kitűnő embereket, akik egy fokkal lassabban mozognak, hogy próbáljanak velük lépést tartani, szenvedjenek.

Röviden az egyetemről. Híve vagyok annak, hogy az egyetemi rendszert úgy fejlesszük ki, hogy modern színvonalú legyen, minél szélesebb körben meg tudjon felelni. Képtelenség az, hogy a magyar felsőoktatás hallgatói létszáma olyan alacsony legyen, mint a világ legelmaradottabb országaiban. Hogyha vannak jó helyi kezdeményezések, mi az Akadémián lelkesen támogatjuk mindazt, ami pozitív irányba előre tud menni. A tömeges képzést ki kell szélesíteni, egy nagyon magas szintű posztgraduális képzést kell kiépíteni, ami nagyon sokszínű lehet szakonként. Nem jó az a megoldás (volt egy ilyen törekvés, kezembem volt az a munkálat), hogy a létszámot úgy emeljük fel, hogy fölveszünk levelező és esti hallgatókat. Mi szükség van arra, hogy alacsony szintű felsőoktatás legyen? Első osztályú, Európában és nemzetközileg versenyképes szakértelmiségi felneveléséhez olyan posztgraduális, tudományos igényű képzés kell, aminek a megteremtése sokba kerül, de amely nélkülözhetetlen.

Mint történész mondom, hogy az Európai Unió nem azt jelenti, hogy teljesen egy szinten álló együttesbe fogunk belépni. Európa a múltban sem volt teljesen egyszintű, különböző fejlettségi szintű zónák együtteséből állt. Az Európai Unió azt jelenti, hogy a szuverenitások egy részét mindenki beleteszi a közösbe, de amit veszít az egyik oldalon, megnyeri a másikon, és bizonyos alapfeltételeknek eleget tesz. Mondjuk a vasúti nyomtávok egyformák, némely szabványok egyformák, a jogharmonizáció végbe megy, a felsőoktatás átjárható lesz stb. Ettől eltekintve meg fog maradni Európán belül is, még egy országon belül is a szintkülönbség. Ez azt jelenti, hogy a mi fölkészültségünkön fog múlni, és nemcsak a gazdasági fölkészültségünkön, hanem elsősorban az értelmi fölkészültségünkön fog múlni, hogy amikor az Unió kibővítése valóban napirendre kerül és bekövetkezik, milyen szinten fogunk betagoiódni. Mert be lehet tagoíódni az egyenrangú partnerek szintjén, ahogy azt Hollandia vagy Finnország tette. De be lehet tagoíódni úgy, mint egy hátsóudvar vagy szeméttelp vagy kiszolgáló részleg. Én ettől óvnam az országot. És ez nem azon fog múlni, hogy mennyi a fizetésünk, ez azon fog múlni, hogy mennyi az értelmi és morális felkészültségünk, a helytállásunk és az emberi tartásunk, hogy ne adjuk el olcsón magunkat, mert ez az ország erre egy kicsit hajlamos. A magyar oktatásügy a legjobb prioritások és befektetési alkalmak egyike azért is, mert évszázadokra fog eldólni a sorsunk az Európához való csatlakozáskor. Nagyon szeretném, ha Szent István ezredik évfordulóján ez a csatlakozás egyenrangú félként, finnekhez, svédkekhez, hollandokhoz hasonlóan történne meg, és nem pedig szomorúan, letörve és alárendelve. Ez mindannyiunk felelőssége, és felelőssége lesz az ifúságnak, akiket nemcsak szakmai ismeretre, hanem kemény emberi tartásra is meg kell tanítani.

Németh András

Alternatív iskolamozgalmak Európában

Tanulmányunkban az alternatív iskolák megjelenésének főbb nemzetközi tendenciáit, előzményeit tekintjük át vázlatosan, néhány jellegzetes összefüggésre utalva. Ehhez kapcsolódóan, részben ezzel párhuzamosan a hazai pedagógiai irodalomban eddig eléggé differenciálatlanul, szinonimaként használt alapfogalmak, mint reformpedagógia, vagy ahogy néha olvassuk, reformpedagógiák, illetve alternatív iskola értelmezésére teszünk kísérletet.

Az elmúlt évek felgyorsult társadalmi-politikai-gazdasági változásai hazánkban is felvetették a köznevelés demokratizálódásának, gyermekléptékűvé tételének, pluralizmusának kérdéseit. Ennek nyomán egyre több szó esik a helyi, alternatív iskolamodellék létrehozására irányuló innovatív pedagógiai kezdeményezésekről, az egyes tradicionális reformpedagógiai irányzatok hazai adaptációjának lehetőségeiről. Jól érzékelhető jele ennek, hogy a nyolcvanas évek végétől fokozottabb – bár mint ilyenkor lenni szokott –, gyakran divatjellegű érdeklődés figyelhető meg az irányzat néhány markáns törekvése (*Freinet, Waldorf, Montessori*) iránt, s jelentős a közelmúltban létrejött alternatív iskolák száma is.

Tanulmányunkban az alternatív iskolák megjelenésének főbb nemzetközi tendenciáit, előzményeit tekintjük át vázlatosan, néhány jellegzetes összefüggésre utalva. Ehhez kapcsolódóan, részben ezzel párhuzamosan a hazai pedagógiai irodalomban eddig eléggé differenciálatlanul, szinonimaként használt alapfogalmak, mint *reformpedagógia*, vagy ahogy néha olvassuk, *reformpedagógiák*, illetve *alternatív iskola értelmezésére teszünk kísérletet*. A hazai szakirodalmat olvasva, a témával kapcsolatos szakmai megnyilvánulásokat hallgatva úgy tűnik, mintha ezek a fogalmak ugyanazokat a gyermekközpontú iskolatörekvéseket jelentenék, a századforduló után kialakult *Montessori*-pedagógiától *Rudolf Steiner* Waldorf-iskoláján át a monolitikus hazai iskolarendszert megreformálni kívánó különböző hazai innovatív iskolatörekvésekig bezárólag. Jóllehet ezen törekvések között gyakran számos közös vonás is fellelhető, a nemzetközi szakirodalom e két fogalmat, két időben is elkülönülő iskolamozgalom értelmezésére és leírására használja.

A *reformpedagógia* kifejezés a nemzetközi – elsősorban német – szakirodalomban, mindazon, a pedagógiai gondolkodás és nevelési gyakorlat gyermekközpontú megújítására törekvő, Európában és az Egyesült Államokban kibontakozó pedagógiai irányzatok és koncepciók összefoglaló elnevezésére szolgál, amelyek a XIX. század utolsó évtizedétől kezdődően a XX. század húszas éveinek végéig jöttek létre. A később nemzetközi mozgalommá szerveződött pedagógiai irányzat fejlődése két alapvető szakaszra tagolódik.

Az első a XIX. század utolsó évtizedétől az első világháborúig tart, és a gyermeki individuom önállóságának, szabadságának megvalósítására való törekvés jegyében fejlődik. Az ekkor bekövetkező jelentős szemléletbeli változásokat eredményező radikális szellemű iskolai újításokat a reformokkal rokonszenvező pedagógusok egyre bővülő köre valósította meg. A *Cecil Reddie* által *Abbotsholme*-ben létrehozott első „*New School*” mintájára – elsősorban Franciaországban, Svájcban, Németországban – alapított bentlakásos magániskolák képezték az alapját a később több

irányzatra bomló nemzetközi reformmozgalomnak. Ebben az időszakban a reformpedagógia olyan jelentős személyiségei kezdték el tevékenységüket, mint a svájci *Adolph Ferrière*, az olasz *Maria Montessori* és a belga *Ovide Decroly*.

A második – az első világháborútól a harmincas évek közepéig tartó – termékeny időszak törekvéseiben új elemként jelent meg a korábbi sokféle gyermekközpontú reformpedagógiai motívum szintézisbe foglalásának igénye, amelyben különleges súlyt kapott a gyermek közösségi keretek között történő individuális nevelésének gondolata. Ebben az időszakban – a New Education Fellowship 1921-ben történő megalapításával párhuzamosan – valósult meg a nemzetközi pedagógiai reformirányzat világmozgalmá válnak szerveződése. Az ebben a fejlődési szakaszban kialakuló iskolakoncepciók rendkívül heteronóm, sokszínű világnézeti-filozófiai palettája *Rudolf Steiner* okkult ember- és világszemléletétől, *Célestin Freinet* erőteljes baloldali, szocialista alapokon álló társadalomkritikai-emancipációs elképzeléseit át *Peter Petersen* antropológiai-társadalomtudományos koncepciójáig terjed.

A reformpedagógiai irányzat második világháború utáni továbbélése felveti annak a lehetőségét, hogy egy harmadik, napjainkig tartó fejlődési szakaszról beszéljünk. A mozgalom tradicionális koncepcióinak utóbbi évtizedekben bekövetkező dinamikus fejlődése, a napjainkban a reformpedagógia szellemében működő számos európai iskola bizonyítja, hogy a reformpedagógia nem értékelhető és vizsgálható csupán történeti jelenségként, hiszen hatása az európai iskolaügy alakulására mind a mai napig számottevő.

A reformpedagógia fogalom terjedelme alá tehát a nemzetközi gyakorlatnak megfelelően célszerű lenne azokat a századunk húszas éveinek végéig létrehozott – legtöbb esetben napjainkban is működő – tradicionális reformkoncepciókat rendezni, amelyek következetesen – néha alkotó módon továbbfejlesztve – megőrzik az alapítók (*Montessori*, *Steiner*, *Petersen* és mások) pedagógiai felfogásának kardinális elemeit.

Ezzel szemben a mozgalom fejlődésének harmadik szakaszában – elsősorban a hatvanas évek végétől – kibontakozó alternatív iskolák rendkívül heteronóm csoportja nem követ konzekvensen egy-egy tradicionális irányzatot, hanem teljesen szabadon, alkotó módon alakítja ki saját, a tömegiskolától gyakran szintén jelentős mértékben különböző pedagógiai arculatát. A továbbiakban ezekkel az iskolatörekvésekkel kívánunk foglalkozni, melyek elnevezésére lenne célszerű az *alternatív* iskola-iskolamozgalom elnevezés használata.

A hatvanas évek végének társadalmi válságtünetei és az amerikai iskolakritika

Az oktatásügy „technokrata” szellemben fogant nagyarányú reformjait a hatvanas évek közepétől egyre erőteljesebb kritikák érték. Sokasodtak a jelzések és adatok arról, hogy a „pedagógiai forradalom” nem hozta meg a hozzá fűzött reményeket. A nagyarányú ráfordítások sem biztosították az oktatás – elsősorban a felsőoktatás – korszerű személyi és tárgyi feltételeit, a mennyiségi expanzió ugyanis nem hozott lényeges változásokat az egyes rétegek közötti iskolai esélyegyenlőségek csökkenésében, változatlanul megmaradt a középiskola szelektív jellege. Ezt a folyamatot erősítették a hatvanas évek politikai eseményei: a lokális háborúk, a vietnami válság, a fegyverkezési verseny, az Egyesült Államokban felerősödő néger polgárjogi mozgalom, a bevándorlási hullám stb. A megnyújtott oktatási időtartam számos, az ifjúságot érintő szociálpszichológiai, etikai-életviteli, szociális problémát hozott

felszínre, amely nemcsak az ifúság körében okozott feszültségeket. A hatalmas mennyiségi változások ellenére az iskola *minőségét* tekintve (tartalmában, értékrendjében, működtetésében, módszereiben) konzervatív maradt, s változatlanul kevésbé szolgálta a személyiség fejlesztését. Az ennek nyomán felhalmozódó feszültség a hatvanas évek végi nagy diáklázadásokba (vietnami nyár, 1967 június-augusztusa, párizsi és nyugat-berlini tavasz, 1968 májusa) torkollott. Az ezt követő *nagy erejű kritika* a helyzetet a nevelés és az oktatás totális, mélyreható válságaként értelmezte, amelynek feloldására alapvető reformok véghezvitelét tartották szükségesnek a szakértők.

A krízishelyzetben ismét megszólal a radikális kritika hangja, számos elképzelése emlékeztet a századforduló reformpedagógusainak, illetve *Ellen Keynek* a „A gyermek évszázada”-ban megfogalmazott véleményére. Sorra jelennek meg a provokatív, sokkoló hatásra törekvő könyvek, tanulmányok és cikkek: *Paul Goodman* nagy sikerű műve, a „Felnőtté lenni abszurd”; *John Holt*: Iskolai kudarcok (1964); *Hogyan tanulnak a gyermekek* (1967); *John Holt* a tesztelésről (1972); *Beatrice és Ronald Gros*: Radikális iskolareform (1972); *Korol*: Halál a gyermekkorban (1968); *Szabad iskolák* (1972); *Neil Postman–Charles Weingarten*: A tanítás mint felforgató tevékenység (1969); *H. Kohl*: Nyílt osztály (1970) stb.

Az oktatáskritika vádjai szerint az iskola lerombolja a tanulók kíváncsiságát, intelligenciáját, originalitását, önálló gondolkodási képességeit, kiöli a tanulás iránti érdeklődésüket ahelyett, hogy segítené az önálló, belső motívumokkal rendelkező, önértékelésre és önellenőrzésre képes személyiség kialakulását, a diákokat permanens, infantilis függőségben tartja, mindent elkövet az autonóm személyiség létrejöttének megakadályozására. (*Mihály*, 1980, 46.)

A fenti kihívásokra válaszolva fogalmazza meg *Ivan Illich* 1971-ben megjelenő könyvében az „iskolátlanított társadalom” programját (Deschooling Society), amely az intézményszerű oktatás eltörlésében látja a jövő útját. Az iskola felfogása szerint egy elitista érték- és igény szintet hoz létre, és csak azok számára biztosít előnyt, akik annak preferenciáihoz alkalmazkodni képesek, ezért az intézményes oktatás a társadalmi egyenlőtlenségek szükségszerű újratermelője. A társadalom demokratizálódását csak az olyan iskola képes elősegíteni, amelyik informális – teljesen elkülönül az államtól –, és egész életre szólóan biztosítja mindenki számára az egyéni szükségleteinek, értékrendjének megfelelően kiválasztott ismeretek elsajátítási lehetőségeit. (*Mátrai*, 1990, 46.)

Az angolszász iskolakritika időtálló elemei

A hetvenes évektől egyre jobban felerősödő, az Egyesült Államokból kiinduló angolszász iskolakritika követeléseit négy alapvető téma köré csoportosíthatók:

Az iskolák anyagi támogatásának módosítása

Az ezzel kapcsolatos elképzelés meg kívánja könnyíteni az alternatív és magániskolák, valamint a nem iskolászerű formában tevékenykedő nevelési intézmények állami támogatáshoz jutását. Ennek érdekében a szülők, akik gyermekeiket nem nyilvános állami iskolában kívánják taníttatni, kapjanak *adócsökkentést* (tax rebates) vagy *utalványokat* (vouchers), amelyeket az általuk választott oktatási intézményben „válthatnak be”. Ezek az utalványok különböző típusúak lehetnének, szolgálhatnának pl. az oktatási költségek mindenkit megillető minimumának biztosítására vagy a jövedelmektől függően a szülők járulékos anyagi hozzájárulá-

sára, amely őket is fokozottabban érdekeltté tenné a gyermekeik számára választott oktatási intézmény színvonalas munkájának megkövetelésében. Az oktatás más területein – elsősorban a felsőoktatásban – a *tanulmányi kölcsönök* különböző formáinak kidolgozását javasolták.

Az iskolakötelezettség megszüntetése, illetve csökkentése

Az utalvány-, illetve a kölcsönrendszer megléte önmagában nem tenné lehetővé a különböző iskoláztatási formák közötti szabad választást, amennyiben továbbra is fennmarad az iskolakötelezettség merev formája. Ezért a direkt, törvényileg előírt iskolakötelezettség helyett az indirekt ún. strukturális tankötelezettségi forma létrehozását javasolják. Ennek értelmében lehetőséget kell arra is teremteni, hogy ne csupán államilag elismert intézményi keretben, hanem megfelelő garanciák esetén más formában is biztosítani lehessen a gyermekek oktatását, illetve a különböző szakképzettség megszerzésének lehetőségét.

A szülő-gyermek kapcsolat jogi szabályozásának módosítása

A szülői felügyelet és a gyermeki nagykorúság, illetve önálló döntésképeség kérdésével kapcsolatban *John Holt* a gyermekjogi mozgalom azon radikális igényét fogalmazza meg, hogy az ifjú ember akkor váljék nagykorúvá, ha erre irányuló igényét tanúk előtt kinyilvánítja és ezzel a felnőtt élet minden jogát és kötelességét felvállalhatja, függetlenül attól, hogy azt hét vagy tizenhét éves korában cselekszi-e meg. Ebben az esetben a gyermek számára annak a jogát is biztosítani kell, hogy vér szerinti szülei helyett más személyt jelöljön meg gyámjaként. *Holt* egyoldalúan, csak a gyermek szemszögéből kívánja rendezni ezt a kérdést, nem beszél például arról, hogy megmaradna-e a szülők – önmagát nagykorúnak nyilvánító gyermekkel kapcsolatos – eltartási kötelezettsége.

A nevelés és az állam szétválasztása

Az iskolareformerek véleménye szerint az államnak ki kell vonulnia a neveléssel kapcsolatos minden szervezeti és pénzügyi területről. Az ezzel kapcsolatos felfogások lényeges eleme az állam fogalmának értelmezése. Az ezzel kapcsolatos két legjellegzetesebb álláspontot *Goodman*, illetve *Rothbard* fogalmazta meg.

Az államon *Goodman* a társadalmi ellenőrzés és anyagi javak elosztásának centralizált funkcióit érti. Elismeri az egyéni szabadságjogok megvalósítására irányuló törekvéseket, de nem függetleníti azokat a helyi önkormányzati szervek törekvéseitől, amelyekről az olyan kényszerfunkciók esetén, mint például az adóemelés, nem mondhat le teljes mértékben. Határozottan síkraszáll a radikális decentralizálásért, ami az iskola esetében abban nyilvánulna meg, hogy széles körű választási lehetőségeket biztosítana a diákok, a tanárok és a szülők számára, csökkentené az egyénnel szembeni kényszerintézkedéseket, jelentős mértékben fokozná az iskolák önállóságát.

A másik oldalon áll *Rothbard*nak az amerikai viszonyok között szokatlan értelmezése, mely szerint az állam az a szervezet, amely legitimitására hivatkozva az individuális cselekvési lehetőségeket tartóan és rejtett módon korlátozza anélkül, hogy ez a személyiség- és tulajdonjogok közvetlen akadályozását és megszegését tenné szükségessé. Az állam és nevelés elválasztása *Rothbard* számára tehát azt jelenti, hogy az iskolaügyre sem jogi szabályok, sem pedig kényszer útján beszedett pénzek – adók – által nem lehet befolyást gyakorolni.

Jóllehet az amerikai iskolakritika képviselőinek csupán a kisebbsége fogadta el ezt a radikális megfogalmazást, az iskola és nevelés különválasztására irányuló törekvések hatására a következő évtizedben az iskolaügyre, illetve a nevelésre irányuló állami befolyás csökkenése a fejlődés sajátos tendenciájává vált. (Blankertz, 1989, 106–108.)

Az angolszász iskolakritika jelentősebb képviselői

Az amerikából kiinduló iskolakritika legjelentősebb képviselőjének *Paul Goodman* és *John Holt* tekinthető, akik számottevő hatást gyakoroltak a hetvenes évektől az Egyesült Államokban és Európában kibontakozó alternatív iskolamozgalom elméletére és gyakorlatára.

Paul Goodman (1911–1972) jelentősége két szempontból is figyelemre méltó. Egyrészt történeti szempontból, mivel a második világháború után elsőként fogalmazza meg a modern tömegoktatással kapcsolatos fenntartásait, másrészt egy átgondolt társadalomfilozófiai keretbe ágyazott, rendszerezett iskolakritika megalkotója. Provokatív hangvételű könyve, amely „Growing up Absurd: Problems of Youth in Organised Society” (Felnőtté lenni abszurd: az ifjúság problémája a szervezett társadalomban) címmel 1960-ban jelent meg, rövid idő alatt rendkívül népszerűvé tette. Az ebben a korszakban is népszerű „nyugtalan ifjúság” problematikája helyett *Goodman* szerint az igazi probléma a felnövekvő nemzedék összekuszálódott helyzetében rejlik. A kor ifjúsága már nem értelemmel és meghatározott céllal lázad fel, hanem esetlegesen, rezignálтан, cinikusan reagál az őt körülvevő világ lágaira. Könyvének legfontosabb megállapítása, hogy a társadalom tökéletesen működő mechanikus gépezete, amelybe a felnövekvő nemzedék belekerül, az oka ezeknek a nehézségeknek. Álláspontja szerint a modern társadalom már nem nyitott többé a felnövekvő nemzedék által megvalósítani kívánt változásokra, nem kínál számukra többé igazi feladatokat, sokkal inkább betagolja őket azokba az osztályokba, amelyeket az „emberanyag” megadott terv szerint működtet, és amelyekben a fiatalok szintén „emberanyagként” előre meghatározott szerepeket játszanak majd. A modern kor tudományának, kultúrájának, társadalmának úttörői nem egy ilyen kor eljöveteleért harcoltak, eszményeik eltorzultak, azokat elárulták. *Goodman* mindezt legnagyobban mértékben az iskolát, azaz azt az intézményt hibáztatta, amelyben a felnövekvő generációk idejük legnagyobb részét eltöltik. Ezért későbbi művei: „The Community of Scholars” (A tanulók közössége, 1962); „Compulsory Miseducation” (A helytelen nevelés kényszerei, 1964) a felsőoktatás és a közoktatásügy elmélyült elemzését adják.

Compulsory Miseducation című könyvében azokkal a fiatalokkal foglalkozik, akik lemorzsolódnak az iskolából (dropouts), vagy az iskolában maradván passzív ellenállásba, tulajdonképpen „reaktív butaságba” menekülnek. Egy részük tehetősége és intelligenciája folytán akár a magasabb szintű oktatásra is alkalmas lenne, de a *túlfegyelmező, túlszabályzott tömegoktatás nem tud mit kezdeni velük*. Az elemzés ezen pontján *Goodman* az iskolaügy egy általa eddig nem vizsgált jellegzetessége, az *iskolakötelezettség ellen* (compulsory schooling) emelte fel a hangját, mivel az belekényszeríti a fiatalokat az iskolarendszer keretei közé, függetlenül attól, hogy annak a viszonyai megfelelnek-e igényeiknek. Sőt, a törvény által szabályzott iskolaköteleesség még ki is tolódik azáltal, hogy a szokásjog az összes állami és számos magánvállalkozás esetén az alkalmazást további felsőbb iskolai

vagy egyetemi végzettséghez köti anélkül, hogy ez a kvalifikációhoz szükséges lenne. Ennek elkerülésére *Goodman* szerint három lehetőség is kínálkozik:

Open school: a meglévő iskoláknak nyitottakká kell válniuk, aminek eredményeként professzionális támogatást tudnak – szakmai és empátiás értelemben – nyújtani a tanároknak. Az oktatást a tanteremből célszerű kivinni a városba, és kisebb súlyt kell helyezni az osztályozásra és a bizonyítványokra.

Mini school: az állami nyilvános oktatás lehetőségei mellett mind a diákok, mind a tanárok részére biztosítani kell az alternatív iskolák alapításának lehetőségeit, amelyek kisebb méretük folytán könnyebben irányíthatók, olcsóbbak, jobban képesek a helyi környezethez kapcsolódni, és lehetővé teszik a diákok megfelelőbb alkalmazkodását az őket körülvevő szociális környezethez.

No School: a fiatalok egy részének az válna a legnagyobb hasznára – véli *Goodman* –, ha egyáltalán nem kellene bekapcsolódniuk a formalizált oktatási körülmények közé, hanem egyéni tevékenység, utazások, munka során szerezhetnék meg a szükséges ismereteket. (*Blankertz*, 1989, 110–112.)

A másik jelentős személyiség *John Holt* (1923–) „*How Children Fail*” (Iskolai kudarcok) (1964) című első jelentős műve abban az időben jelent meg, amikor *Goodman* az amerikai iskolákkal kapcsolatos kritikusi megállapításait megfogalmazza. A könyvben saját tanári tapasztalatai alapján arról ír, miként fojtja el az iskola mindennapi rutinja, a gyermekek önálló gondolkodásának kifejlődését, és okoz soha nem felejtendő csalódásokat az, ha saját gondolatait nem állíthatja egy általa megtapasztalt helyes eredmény szolgáltatába, s ehelyett arra kell ügyelnie, hogy olyan megállapításokat fogalmazzon meg, amelyeket a tanár hallani akar.

1967-ben megjelent „*How Children Learn*” (Hogyan tanulnak a gyermekek) című könyvében arra a megállapításra jut, hogy a sikeres tanításhoz és tanuláshoz sokkal nagyobb szükség van a gyermek természetes életkörülmények között szerzett tapasztalataira, semmint az intézményesített formák között megszerzettek. 1975-ben írt „*Escape from Childhood*” (Menekülés a gyermekkortól) című művében a gyermeki függőségi viszonyok folyamatos, a tankötelezettség és a különféle szociális mechanizmusok által az ifjúkorig terjedő meghosszabbítását, az iskolába járást mint a felnőtté válás egyetlen társadalmilag elfogadott formájának egyeduralmát kritizálja. *Philippe Ariès*¹ megállapítására hivatkozva – mely szerint a gyermekkor nem egy antropológiai sajátosság, hanem történetileg a középkor végén kialakult történeti jelenség, ami nem igazán van összhangban a gyermek érdekeivel – fogalmazza meg *Holt* a „gyermekkor megszüntetésére” irányuló programját. Különösképpen provokatív ezzel kapcsolatos – korábban már idézett – azon megállapítása, amely arra vonatkozik, hogy a gyermek bármikor kinyilváníthassa jogát a szülői háztól való eltávozásra, és vér szerinti szülei helyett más gyámok nevelési jogát is elismertethesse.

Nem állíthatjuk azonban egyértelműen, hogy *Holt* csupán a szülői nevelés szétzilálására törekedne. Bizonyítja ezt az általa életre hívott „*Teach Your Own*” (Tanítsd a sajátodat) mozgalom, amely arra irányult, hogy a szülők vegyék ki gyermekeiket a nyilvános iskolákból és ők maguk foglalkozzanak nevelésükkel. (*Blankertz*, 1989, 114–115.)

Goodman és *Holt* műveinek is jelentős szerepük volt az Egyesült Államok alternatív iskolamozgalmának létrejöttében. Abban az évben, amikor *Goodman*

¹ Az ezzel kapcsolatos megállapításokat lásd részletesen *Philippe Ariès*: *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, 1960. Magyarul: *Gyermek család, halál*. Gondolat, Bp., 1987. 7–318. o.

legjelentősebb iskolakritikai műve, a „Compulsory Miseducation” megjelent, barátai és első házasságából született lánya megalapította New York egyik külvárosában a „First Street School”-t, a hatvanas évek második felében kibontakozó amerikai „Free-School”-mozgalom egyik előhírnökét. A mozgalom keretében a hetvenes évek elején már több ezer alternatív iskola működött az Egyesült Államokban.

Az európai alternatív iskolamozgalom sajátos vonásai és főbb irányzatai

Az elmondottak alapján természetes, hogy a sok irányból induló és sokszálú radikális iskolakritika számára egyrészt megfelelő orientációs bázist, példaértékű iskolamodelleket jelentettek a reformpedagógia tradicionális iskolamodelljei, másrészt a „szabad nevelés” teoretikusai *Tolsztojtól* az angol *A. S. Neilen* át az amerikai *Carl R. Rogers* megértő pszichológiai koncepciójáig, illetve a korábban bemutatott radikális iskolakiáltika képviselőiig. Jól bizonyítja ezt *Neil* „Summerhill” (1960), valamint *Rogers* „Freedom to Learn” (A tanulás szabadsága) (1969) című művének népszerűsége, valamint az újra megfigyelhető *Dewey*-reneszánsz (*Dewey*-projektek, -központok létrejötte), melyek hatására a hatvanas évek végén megkezdődött a „Free and Open School”-ok (szabad és nyitott iskolák), valamint az angol „infant” és „comprehensive” „informal school”-ok alapítása, melyek először az angolszász országokban indultak fejlődésnek, majd ennek nyomán az európai kontinensen is megjelentek az alternatív iskolák, elterjedt az „egységes iskola” („comprehensive school”, „Gesamtschule”) gondolata. Ezzel párhuzamosan a faji és egyéb kisebbségi csoportok radikális pedagógiai törekvéseként jelentkezett ebben az időben a „community school” (közösségi iskola) mozgalma, amelyben a hangsúly az iskola közösségi funkcióinak erősítésére helyeződött. (*Németh*, 1993, 103–104.)

Miként bevezetőnkben utaltunk rá, a hetvenes években Európa számos országában megjelenő *alternatív iskolák* abban különböznek a tradicionális reformpedagógiai irányzatok iskolakoncepcióitól, hogy *nem követték teljes mértékben az „összülő”, az „alapító atya” munkásságát.* Az intézmények elnevezése elég változatos: Németországban „szabad iskoláknak” (Freie Schulen), Dániában „kisiskoláknak” (Lilleskoler) nevezik, Svájcban és Ausztriában a „szabad” és „alternatív” elnevezés mellett az „aktív”, „demokratikus-kreatív”, „kooperatív” elnevezés is használatos.

Ezekben az iskolákban a pedagógiai koncepcióval szemben nem az az elvárás, hogy valamelyik tradicionális reformpedagógiai irányzat tiszta formában jelenjen meg, hanem az, hogy a szülők és pedagógusok saját elképzeléseik szerint alakítsák ki iskolakoncepciójukat. A legtöbb ma is működő európai alternatív iskola a hetvenes évek imént bemutatott reformkorszakának produktuma, s így ezek egyben a kor egy-egy sajátos ideológiai-szellemi áramlatainak kifejeződései, ennek megfelelően legtöbbjük elméleti háttere heterogén. Olyan értékek és elméletek képezik ezt a hátteret, mint az egyenjogúság, esélyegyenlőség és a „zöldek” politikai gondolatai, a liberális nevelésfelfogás, a pszichoanalízis és a humanisztikus pszichológia gondolatai is (*Neil*, *Rogers*), *Ivan Illich* iskolátlantitási elképzelései, az egyenjogúságon és együttműködésen alapuló konfliktusmegoldási formák (pl. *Gordon*).

A tradicionális reformpedagógiai felfogásokkal szemben, amelyek pedagógiai koncepcióikat kísérleti úton érelték ki, és eredményeiket hosszabb tapasztalatokkal támasztják alá, az alternatív iskolák állandó változásban vannak. Legfőbb jellemzőjük, hogy újra és újra konszenzust keresnek az új szülőkkel és gyermekekkel, visszautasítják az eredmény- és versenycentrikus társadalmi elvá-

rásokat, és egy szabad-közös orientációt nyújtanak az általuk vállalt alapvető felfogás irányába. (*Klaßen-Skiera*, 1993.)

A hatvanas évek politikai mozgalmainak hatására jöttek létre a *dániai* „Lilleskoler”-ok, melyek közül a nyolcvanas évek végén 48 működött. Sajátos dán iskolatípust jelent a mintegy 220 „Efterskoler”, amelyek az alapiskola utolsó két (esetleg három) évében jelentenek választási alternatívát. Ezek a bentlakásos magánintézetek állami támogatással működnek, így viszonylag alacsony tandíjaik jóvoltából minden fiatal számára hozzáférhetőek. Szintén figyelemre méltó dán kezdeményezést jelentenek a „Tvind-Efterskoler”-ok (8 működik), amelyek feltűnő akcióikkal Európa-szerte ismertek (közös kirándulás a „harmadik világ” országai-ba saját kezűleg felújított buszokkal, a szélenergia felhasználása stb.).

Franciaországban napjainkban kb. 30 alternatív iskola működik, melyek egy részét a hatvanas években, többségét a nyolcvanas években alapították. Az alternatív iskolamozgalom nyolcvanas évek elején létrejött „friss hajtásai” az ún. „utazó iskolák” (*L'Arbe voyageur*), melyek az iskolai év nagy részét európai utazásokkal, és ennek során az egyes országok alaposabb megismerésével töltik.

A *német* alternatív iskolák száma is jelentős, a hetvenes évektől kezdődően több városban jöttek létre munkacsoportok iskolai alternatívák létrehozására. A hatvanas években induló mozgalom gyökerei egyrészt az antiautoriter – a szocialista és erőteljes társadalomkritikai alapokon álló diákmozgalmakhoz kötődő – ún. „Kinderladen”-mozgalomhoz, másrészt az USA nagyvárosaiban kibontakozó „Free-School”-mozgalomhoz kapcsolódnak. 1970-ben ezen alapokra építve jött létre Frankfurtban a „Rödelheimer Projekt”, egy állami iskolában létrehozott alternatív első osztállyal, amit 1971-ben egy hasonló kezdeményezésként követett Hannoverben a „Glocksee-schule”, majd az 1974-ben alapított „Freie Schule Frankfurt”. A hetvenes években már újabb városokban (Bochum, Hannover, Berlin, Heidelberg, Hamburg, Bréma, Nürnberg, Braunschweig, Frankfurt, Wuppertal) jöttek létre újabb szabad alternatív iskolák. (*Regelmann-Mutscheller-Göhlich*, 1989, 33–35.)

Az iskolai alternativitás legszemléletesebb példáját *Hollandia* adja, ahol – még Nyugat-Európában is egyedülálló alapelv szerint – a szülők olyan iskoláztatást választhatnak gyermekeiknek, amely saját világnézetükkel és értékrendjükkel összhangban van. Ennek hátterében az országban meggyökerezett liberális felfogás áll, amely már a századfordulótól megteremtette az iskolák hagyományos önállóságát. Az 1917. évi alkotmány biztosította a vallásszabadságot és ezzel együtt az iskolák autonómiáját. Ennek következtében az egyházi iskolák aránya európai viszonylatban Hollandiában a legnagyobb: kb. 70%, ebből a katolikus iskolák aránya 34%, 29%-a protestáns, a többi magániskola. Az állam minden iskolát egyforma pénzügyi támogatásban részesít, de mérsékelt közvetlen befolyást csak az állami iskolákra gyakorol. Az 1985-ben elfogadott Elemi Oktatási törvény létrehozta a 4–12 éves korig tartó egységes, ún. bázisiskolákat, teljes egészében az iskolákra bízta – sőt kötelezővé tette – a helyi tantervek, pedagógiai programok készítését. (*Szebenyi*, 1991, 61–62.) Ezek jóváhagyása a helyi irányító testületek, az iskolaszékek feladata, melyeknek a szülők és a helyi társadalom képviselői a tagjai. A helyi társadalom képviselői az érdekelt szülők aktív részvételével döntenek az iskola világnézeti orientációjáról, felekezeti jellegéről. Egy-egy iskola alapítása az állam részéről csupán mennyiségi (minimális tanulói létszám) szempontokhoz kötött. Az iskola vezető testülete dönt továbbá az alkalmazott módszerek, oktatási tartalmak, szervezeti keretek vonatkozásában is. Az iskolaszék szabadságát az állam minőségi korlátok felállításával korlátozhatja (*Booth*, 1992, 44.)

Az elmondottak ismeretében nem meglepő, hogy Hollandiában a különböző tradicionális reformpedagógiai irányzatok megjelenése (közel 600 iskolában) mellett számottevő az alternatív iskolakezdeményezések száma is. Ha a kb. 8600 bázisiskolát nézzük, ez az arány megközelítőleg 6%, de ennél jóval nagyobb az a hatás, amit a különböző reformpedagógiai irányzatok a többi iskola antropológiai alapjaira, didaktikai-metodikai elemeinek alakulására gyakorolnak. Ehhez a hatáshoz tartoznak a Hollandiában közismert pedagógiai alapfogalmak, mint a nívókurzus, beszélgetőkör, világorientáció, csoportmunka, továbbá a széles körben használt Montessori-eszközök és a Freinet-technikák is. (Skiera, 1991, 22.)

Olaszországban az 1970-es évek első felében a keresztény orientációjú folyamatos, integrált, sokoldalú és személyes nevelés (Educazione personalizzata) jelszavával egyedülálló pedagógiai reformmozgalom jött létre. Ennek előzményei a Milánóban 1972-ben létrehozott öntevékeny szülői csoport tevékenységéhez kapcsolódnak, amely az iskola és a szülői ház nevelőmunkájának szorosabb összehangolására törekedett. A kezdeményezés nyomán 1974-ben került sor az „Associazione FAES” (Famiglia e Scuola) megalapítására.

Belgiumban 5, *Svájcban* 20, *Ausztriában* 5 alternatív iskolát tartanak számon. Kevés kivételtől eltekintve ezek magániskolaként működnek. (Klaßen-Skiera, 1993.)

A kilencvenes évektől kezdődően a több mint 2000 európai alternatív, illetve reformiskola számát jelentős mértékben megnövelték az egykori szocialista országokban létrejött új iskolai törekvések. Ezek között Lengyelország, Csehország mellett hazánk áll a legelőkelőbb helyen, mintegy 140-160-ra tehető azon intézmények száma, amelyek egyéni arculatú alternatív iskolaként, illetve valamilyen tradicionális reformpedagógiai koncepció szellemében tevékenykednek.

Felhasznált irodalom

- Blankertz, Stefan:* Schulkritik u. Schulalternativen in den USA, in Kelly, Ulrich u. Tremel, Alfred, K. (Hrg.), *Apropos Lernen: Alternative Entwürfe und Perspektiven zur Staatsschulpädagogik*, München, AG-Spak-Publ. 1989. 105–120.
- Both, Kees (szerk.):* Jena-plan-iskolák Hollandiában. Altern füzetek 2., OKI Iskolafejlesztési Központ, Bp., 1992.
- Klaßen, Theodor-Skiera, Ehrenhard:* Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa. Baltmannweiler, Hohengehren, 1993.
- Mátrai Zsuzsa:* Az amerikai társadalomtudományi neveléstörténete. Akadémiai Kiadó, Bp., 1990.
- Mihály Ottó:* Az „első” válság és kiút: a radikális alternatívák előtörténetéhez, In: *A polgári nevelés radikális alternatívái*, Tankönyvkiadó, Bp., 1980.
- Németh András:* A reformpedagógia múltja és jelene. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1993.
- Regelmann, Johann-Peter-Mutscheller, Eberhard-Göhlich, Michael:* Freie Alternativschulen in der Bundesrepublik in Kelly, Ulrich u. Tremel, Alfred, K. (Hrg.), *Apropos Lernen: Alternative Entwürfe und Perspektiven zur Staatsschulpädagogik*, München, AG-Spak-Publ. 1989. 27–50.
- Skiera, Ehrenhard:* Private Schulen in den Niederlanden – ein Grundstein des nationalen Bildungswesens, *Einlich*, 3. sz., 1991. 20–22. o.
- Szebenyi Péter:* Tantervi szabályozás Európában. In: *Mátrai Zsuzsa (szerk.): Tanterv és vizsga külföldön*. Akadémiai Kiadó, Bp., 1991.

Ritó László

Mit jelent az iskola szuverenitása?

Az iskolának itt és most kell eredményesen működni, ezért a törvények óramutatóit nem a múlthoz, de nem is az idealizált jövőhöz, hanem a jelenhez kell igazítani. Minden tetszetős politikai érvelés ellenére ki kell mondani, hogy az iskola helyi irányításának vannak egyetemes érdekekkel indokolható korlátai, amelyeket károsodás nélkül nem lehet átlépni.

A címben szereplő kérdés felvetését, a lehetséges válaszok időszerűségét mindenekelőtt azok a változások indokolják, amelyek az utóbbi években a társadalom alapstruktúrájában végbementek, továbbá azok a módosulások, amelyek a társadalom működését biztosító intézmények helye, szerepe, egymáshoz való viszonya tekintetében bekövetkeztek. Indokolják ezenkívül azok a törekvések, amelyek arra irányulnak, hogy a válságba jutott gazdaságot a modernizáció felé mozdítsák és ennek anyagi feltételeit – többek között – az alapintézmények terhére biztosítsák.

A szuverenitás fogalmának eredete minden bizonnyal az individuumba vezethető vissza, de időközben a szó jelentéstartalma kibővült. A szakmai szuverenitás értelmezésem szerint azt jelenti, hogy a szakma gyakorlója szakmai tevékenysége során cselekvőképességében szakmán kívüli tényezők által nincs korlátozva. A hatáskörébe utalt feladatok megoldásáról minden vonatkozásban önállóan dönthet. Az egyéni döntések mozgásterét korlátozza a szakma összes többi résztvevőjének a szuverenitása, körülhatárolják a szakma írott és íratlan etikai szabályai.

A szuverenitás az ember nembeli sajátosságaival összefüggő fogalom. Szükségességének felismerése és közösségi akaratként való megjelenése hívta életre az ember jogait, amelyek kodifikált formában éppen arra valók, hogy az ember sérthetetlenségét változó körülmények között is biztosítsák. Az adott társadalmi alakulatok minőségét alapvetően az határozza meg, hogy az ember szuverenitását milyen mértékben tudják biztosítani. A történelem tanulsága szerint a különféle együttélési formák csak addig a mértékig korlátozhatták az ember szuverenitását, ameddig az ember cselekvési és alkotóképességét valamelyest még lehetővé tették. Amint az ember alkotói és cselekvési szabadságát véletlenül beszűkítették, lerontották saját túlélési esélyeiket. Ezért – a közhiedelemmel ellentétben – önszervezők védelmében már a korai alakulatok is kénytelenek voltak az emberi szuverenitás minimumát mindenkor biztosítani.

A szakmai értelemben vett szuverenitás objektív és szubjektív komponensek által meghatározott cselekvési képességet jelent, származékos jellegű, alapvonásait megegyezik az individuális szuverenitás általános természetével, hiszen a szakmák emberek személyesítik meg. A szakmák működését azok belső logikájából fakadó törvényszerűségek vezérlik, de működési feltételeiket külső szabályozók határozzák meg. Ha egy szakma működési feltételeit a szakmán kívüli erők szűk és merev korlátok közé szorítják, ezzel annak rendeltetésszerű működését akadályozzák. A külső tényezők által kiváltott működési zavar fokozottan jelentkezik az olyan szakmák területén, amelyek feladata a személyközi kapcsolatok fejlesztése.

Rá kell mutatni arra, hogy a szakmák rendeltetésszerű működését nem csupán merev vagy kevésbé merev szabályozással lehet korlátozni, némely esetben

sokkal inkább a szabályozás hiányával. A szabályok nemcsak korlátozzák, hanem védik is a szakma érdekeit, míg a szabályok hiánya a helyzetüknél fogva önvédelemre képtelen szakmákat kiszolgáltatja a körülményeknek. Közhasznú és mással nem helyettesíthető szakmák esetében ez rendkívüli károkat okoz. Megtévesztő, hogy ezek a károk nem azonnal és közvetlenül érzékelhetően jelentkeznek, hanem hosszabb távon a társadalom általános minőségromlásában, kulturális hanyatlásában nyilvánulnak meg. A pragmatikus gazdasági szemlélet általában rövid vagy középtávú perspektívában gondolkodik, ezért a hosszabb távú előjelzéseket elhanyagolhatónak vagy túlzottnak véli.

Mindebből az is egyértelművé válik, hogy csupán belső indukciós bázisaira építve egyik szakma sem képes leküzdeni működési zavarait. Bármely szakma megújítása csak a külső és a belső tényezők összehangolt együttműködése alapján lehetséges. Hosszan elhúzódó válságra és a megoldási hajlandóság teljes hiányára utal, ha a szakmát súlyos helyzetéért éppen az marasztalja el, akinek elsősorban feladata és felelőssége lenne a szakma eredményes működésének biztosítása.

A társadalmi előrehaladás szempontjából fontos szakmák megbecsülése és védelme nem jelenti azt, hogy ezen szakmai érdekeket mások rovására érvényesítenék, sem a szakma arisztokratikus elkülönülését.

A pedagógusszakma szuverenitása és zavarai

A pedagógus munkáját minden tetszetős érvelés ellenére szakmának tartom, nem hivatásnak. A kettő ugyan nem mond ellent egymásnak, hiszen szakmát is lehet hivatásként gyakorolni, a szakma fogalmának tartalmi jegyei azonban pontosabban meghatározhatók, míg a hivatás szó használata szélesebb lehetőséget ad az önkényes értelmezésre. A pedagógiai munkát olyan szakmának tartom, amely speciális személyiségjegyek birtokában művelhető eredményesen. A pedagógus személyiségjegyeinek leírása attól függ, hogy az adott iskolatípus funkcióját miként értelmezzük. Ha abból indulunk ki, hogy alapfokon a nevelés célja a növekedék pozitív szokásrendszerének kialakítása, akkor azt kell megállapítanunk, hogy e cél megvalósítását szolgáló különleges feladatokat csak kivételes adottságokkal rendelkező személyek képesek megoldani. E kivételes személyiségjegyek között főlegrendelt szerepe van a karakternek.

Eltérően az általános intelligencia mérési gyakorlatától, a jellem elméleti úton, de még szituatív körülmények között sem mérhető, csak valóságos perszónális viszonyok közepette. Ez kétségtelenül nehézséget okoz a karakter meghatározásában, de nem teszi azt lehetetlenné. További nehézséget okoz, hogy a jellem minősítésére – speciális eljárások birtokában is – csak az olyan személyek képesek, akik maguk is szilárd jellemmel rendelkeznek, és sokéves tapasztalatra tettek szert a személyközi kapcsolatok területén.

Ha abból indulunk ki, hogy a pedagógus feladata az iskolában a tudományterületeknek megfelelő rendszerezett ismeretek átadásának tervezése, szervezése, irányítása, akkor a pedagógusszemélyiségnek más jellemző tulajdonságai válnak fontossá. Az így értelmezett iskolai folyamatban a karakter minősége (KQ-érték) helyett a személyiség IQ-komponense kerül előtérbe. Az információ sikeres közvetítéséhez szükséges ismeretek, készségek, technológiák az előzőnél sokkal szélesebb kör számára taníthatók meg.

Ma az iskolát körülvevő makro- és mikrokörnyezet erős nyomást gyakorol az iskolára, kérlelhetetlenül felmorzsolja ellenállását, és az iskolát az információ-köz-

vetítés leegyszerűsített és primitív viszonyai felé tolja. Következésképpen a pedagógus munkáját is kizárólag az informatív iskola kiépítése terén elért eredmények alapján értékeli. A pedagógus nem azonnal veszi észre, mekkora csapdát állítottak neki. Hiszen egyszerűbb feladat az információs folyamat látványos megszervezése, ennek rövid távon mérhető, elismerésre és pénzre váltható hozama, mint a hatalmas energiabefektetéssel járó, mégis alacsony hatásfokkal megtérülő iskolai nevelőmunka vállalása.

Feloldhatatlan probléma csak akkor jelentkezik, ha az oktató iskolában a tanulók egy jelentős részének kedvezőtlen a tanuláshoz való viszonya. Ez egyáltalán nem szokatlan a mai iskolában, sőt, egyre általánosabb jelenség. Ha az ilyen iskolában az alacsony KQ-értékkel (karakterrel) rendelkező tanáregyéniségek kerülnek többségbe, akkor ott anarchikus állapotok alakulnak ki. Ez előrevetíti a tragikus végkifejletet, szemléletesen demonstrálja az oktató iskola elkerülhetetlen csődjét.

Agonizáló nevelési közösségek

Jellemző az is, hogy a mai iskolában nevelési közösségek helyett oktatási közösségek jönnek létre. Ez jelentéktelen változásnak tűnik, a valóságban azonban nagyon is lényeges és indikatív értékű. Jelzést ad arról a kedvezőtlen átalakulásról, amely az iskolában a szemünk láttára végbemegy. Miközben a magyar társadalom szocializációs alrendszerének válsága egyre jobban elmélyül, az egyetlen fékezőerőt jelentő iskola is sorra feladja hadállásait. Az iskolai szakmai jellegű szerveződés nem zárja ki, hogy abban (járulékos elemként) nevelési kérdésekkel is foglalkozzanak a pedagógusok. Még az is érthető, hogy a pedagógusszakma általános leértékelődése közepette arra törekednek a leginkább kiszolgáltatottak, hogy maradék önvédelmi reflexeikkel a céhesedés felé tegyenek bátortalan lépéseket, a professzió látszatát keltő spanyolfalak mögé húzódnak.

A tapasztalat azt igazolja, hogy az iskolában a pedagógusközösségek ma többségükben oktatási közösségekként működnek. Az iskolában létező nevelési közösségek működése többnyire teljesen formális. Ezeket a közösségeket egy korábbi – mára túlhaladottnak és korszerűtlennek mondott – pedagógiai szemlélet hozta létre, de az új körülmények között polgárjogukat veszítették.

Az utolsó napjaikat élő, agonizáló nevelési közösségek megszüntetésére nem feltétlen szükséges határozatot hozni, csak a mindent elsöprő külső áradat előtt kell a gátakat felnyitni és a belső értékrendet kell a napi konjunktúra kedvéért átalakítani.

Lássunk egy jellemző példát! Magukra valamit is adó falusi és városi iskolák között évek óta nem hivatalos, de szakmai körökben számon tartott versengés folyik. Ez azt jelenti, hogy egy-egy tanévben kihívják egymást hagyományos és hagyomány nélküli versenyekre, ezek eredményeit gondosan regisztrálják és összehasonlítják. A versenyeket többnyire reprezentatív körülmények között rendezik közismert védnökökkel, tehető vendégekkel, gondosan válogatott zsűritagokkal. A vendégek között, érthetően, mindig jelen vannak a fenntartó prominens képviselői. Az iskolák külső ellenőrzésének megszűntével a versenyeken és a szemléken elért eredmények a fenntartók és a tanügyi vezetők szemében az iskolák szinte egyedüli minősítői. Ezért a vezetők a tanév kezdetétől nagy figyelmet fordítanak ezen eseményekre. Megkülönböztetett versenyek idején teljesen felborul az iskolai élet, emiatt a pedagógusok borzongva gondolnak a kimerítő és kezelhetetlen viszonyokat teremtő

rendezvényekre. Míg más esetekben a vezetők általában a verbális inspiráció és elismerés elvét alkalmazzák, addig ezekben az esetekben jelentős anyagi elismerést helyeznek kilátásba. Az iskolai munkaprogramokban sokszor tételesen meghatározzák a területi, megyei, országos versenyek tarifáit.

A sikerorientált vezető minden lehető helyen és formában érzékelteti a sikerorientált pedagógus személye iránti nagybecsülését. A pedagógusok pedig pontosan tudják, hogy mely elvárásokat kell kitüntetett figyelemben részesíteni, melyeket lehet következmények nélkül elhanyagolni.

Az alapfokon is divatossá vált évkönyvekben az iskolák értékpontjait főként a különböző versenyeken elért eredmények adják. Ezek néhányszor tíz tanuló eredményei, akik kiemelkedő képességekkel rendelkeznek, tanáraik pedig több-kevesebb sikerrel felkészítik őket. Ez a jelenség az iskolai körülményektől elvonatkoztatva, önmagában örvendetesnek látszik. A baj az, hogy a sikerorientált iskoláknak a látványos sikerekre képtelen összes többi tanulója másodrendű iskolai polgárrá degradálódik.

Milyen teljesítményeket tekintenek ma meghatározónak az iskolák? A különféle (tanulmányi, kulturális, sport-) versenyeken elért eredményeket; a tantervi szokványtól eltérő programok felvonultatását (különleges stúdiók, divatos fakultációk, többféle idegen nyelv); a felsőbb iskolába felvettek számát és eredményeit.

Elsősorban a felsoroltak jelölik ki a mai iskola helyét, ezek alapján választ a szülő vagy a gyerek. Ezek alapján reklámozzák és értékelik önmagukat az iskolák is. Kikiáltva magukat a legjobb vagy az egyik legjobb iskolának. Hogy aztán a legjobb vagy az egyik legjobb iskolában mind a gyerek, mind a pedagógus számára már-már elviselhetetlen a viszonyok, az senkit nem érdekel, az bocsánatos bűn, nem kell, nem szabad, nem illik róla beszélni.

Az iskolában egyre nagyobb teret nyerő, eltorzult értékrend arra készíti a pedagógust, hogy nevelési elképzeléseit fokozatosan feladja, egyéni munkájában csak az oktatást erősítse. Nevelési próbálkozásai úgyszólván csak olyanok a felvázolt miliőben, mintha egy zabolátlan hegyi patakon az ár ellenében evezne. A szűkebben vett oktatás terén elért eredményeit azonban mindenki azonnal és fenntartás nélkül elismeri, és még az az **Mónye** is mutatkozik, hogy a céhen kívül állók – például az eltérő szakmai végzettséggel rendelkező vezetők – nehezebben tudják a munkáját ellenőrizni.

A mindenkori oktatáspolitikai szavakban elismeri a nevelés szükségességét, de nem biztosítja azokat a feltételeket, amelyek a nevelőiskola gyakorlati megvalósítását lehetővé tennék. Tudni kell, hogy a nevelés és az oktatás közös szabályozókört alkot ugyan, a kettő mégsem azonos egymással. A nevelés szélesebb értelemben vett tanulást jelent, amelynek során az egyén viszonya egyre harmonikusabb lesz környezetével. Ezzel szemben a szűken értelmezett tanulás főként az adott ökoszisztéma működtetéséhez szükséges és elégséges információk közvetítését jelenti. A technokraták számára közömbös, ha nem is káros, hogy az egyén rendelkezik-e széles körű műveltséggel vagy sem.

Számtalan jel utal arra, hogy ma az iskola működtetéséért felelős centrális-, közép- és alsó szintű szakmai irányítás az iskola új pályára állítását maga is az oktatóiskola megvalósításaként értelmezi, nem mérve fel ennek végzetes következményeit. Amikor az iskola nevelési intézmény jellegét feladja, megszűnik klasszikus értelemben vett iskolaként való funkcionálása. Egy határvonalat átlépve az iskolának nevezett gyermekintézményt a diadalmas technokrácia már nem pedagógiai, hanem gazdasági logika szerint működteti. Kvantitatív tényeket sorakoztat

fel, ezeket matematikai viszonylatokba helyezi. Így jelöli ki az iskola helyét és szerepét a saját érdekeit megjelenítő társadalmi közegben, valamint az általa igényelt beszélő szerszámok képzésében. Az értelmezése szerint gazdaságtalanul működő iskolákat rövid úton megszünteti. A gyerekeket és a pedagógusokat az iskolából kiűzi, az épületet elidegeníti, helyét sóval hinti be.

A helyi hatalom és az iskola érdeke

A demokráciának nevezett átmenet első négy évében észlelt nyugtalanító jelenségek azt igazolták, hogy az iskolát nem szabad szűk provinciális érdekeknek kiszolgáltatni. Az iskola célja minden időben és térben a human kultúra alapértékeinek közvetítése, a felnövekvő generációk nevelése, a társadalomba való beilleszkedésre a lehető legteljesebb felkészítése. Az iskola tehát egyetemesebb feladatkört lát el, általánosabb érdeket szolgál, mint bármely más intézmény.

Az iskolai autonómia nem több és nem kevesebb, mint ennek az egyetemes érdekek az érvényesítése és érvényesíthetősége. Annak törvényi garanciája, hogy az iskola egyetemességét soha, senki ne vonhassa kétségbe, az iskola érdekei a helyi és napi érdekekkel szemben is automatikusan érvényesülhessenek.

A hamis illúziókkal le kell számolni, és világosan látni kell, hogy az iskolának érdekei érvényesítésére nincsenek hatásos eszközei, a hatalomnak pedig nincsenek erkölcsi gátlásai. A hatalom eszköztára rendkívül széles, és ezek alkalmazása során csak a saját belső logikáját követi. Ezért az iskola teljesen védetlen a hatalom – közte a helyi hatalom – durva beavatkozási kísérletei ellen. A hatalom alaptermészete az átmenet, sőt a kiteljesedett demokrácia idején sem változik, csupán eszközöket és módszereket vált. A verbális demokrácia időszakában nem szól bele közvetlenül az iskola és a pedagógusok életébe, de az általa megválasztott, tőle minden vonatkozásban függő vezetőt marionettfiguraként mozgatja, akaratát rajta keresztül érvényesíti.

Példák sora igazolja hogy a helyi hatalom kritikus helyzetekben gátlások nélkül és korlátlanul érvényesíti akaratát. Az ellenőrzés nélküli önkormányzatiságot csak egy keskeny árok választja el az öntörvényűségtől. Egy tekintélyes helyi vezető bármikor rákényszerítheti akaratát a kisebb települések sokszoros függőségi viszonyban álló képviselőire. Nem minden esetből lesz országos ügy és kap széles nyilvánosságot, így az eltorzult helyi értékrend akadály nélkül kifejezheti káros hatását.

Az iskolának itt és most kell eredményesen működni, ezért a törvények óramutatóit nem a múlthoz, de nem is az idealizált jövőhöz, hanem a jelenhez kell igazítani. Minden tetszetős politikai érvelés ellenére ki kell mondani, hogy az iskola helyi irányításának vannak egyetemes érdekekkel indokolható korlátai, amelyeket károsodás nélkül nem lehet átlépni. Ezek érvényesítése csak úgy lehetséges, ha az iskola szakmai önállóságát (autonómiáját) minden helyi szerve kötelező törvények biztosítják, s ezek minden körülmények között érvényesíthetők.

Az iskolai autonómiát a mai tanügyi vezetők általában a sajátos hazai körülményektől elvonatkoztatva képzelik. Úgy vélik, hogy az iskolai autonómia nem jelent mást, mint az iskolai életet meghatározó egyes döntések nagylelkű átengedését. E döntések többnyire a szervezeti, szerkezeti és tartalmi kérdések meglehetősen szűk körét érintik. Az iskola, benne az autonómiát megszemélyesítő pedagógus a szakmai kompetencia oldaláról semmiféle védelmet nem élvez. Ebben a helyzetben az

iskola ellenőrzésére jogosult bármelyik (szakmai) kompetencián kívüli fél bármikor alkalmatlannak minősítheti a pedagógust pusztán antipátia alapján.

Az iskolát életre hívó mindenkori társadalom abban érdekelt, hogy a felnövekvő generációk az iskolában a lehető legjobb felkészítést kapják. Ez az érdekorientáció egybeesik a gyerekek – életkoruk miatt fel nem ismert vagy csak részben felismert – érdekeivel. Csakhogy a gyerekek a saját érdekeiket a legkevésbé sem tudják képviselni, ezért azt a gyerekek fejlesztését felvállaló nevelőknek kell képviselniük. Az iskola attól különleges intézmény, hogy abban a perszonális kapcsolatok altruista beállítottságú pedagógusok és az egyéni fejlődésük kezdetén álló gyerekek között jönnek létre.

Az emberi közösségekben különböző eredetű és intenzitású érdekek ütköznek egymással. Az eltérő érdekek gyengítik, az egyezők erősítik egymást. A pedagógusnak a gyerek érdekeit az iskolában és az iskolát körülvevő környezetben ható ellenérdekekkel szemben is érvényesítenie kell. Csak akkor tud hatásosan működni, ha olyan helyzetbe hozza, hogy a gyerek érdekeit minden destruktív törekvessel szemben képes legyen megvédeni.

Ennek a kívánatos helyzetnek a belső (szubjektív) feltétele a pedagógus szakmai alkalmassága, külső feltétele a pedagógus személyes szuverenitásának biztosítása.

Ha az iskolai autonómiát értéknek tartjuk és azt a pedagógus személyével azonosítjuk, akkor már csak arról érdemes beszélni, hogy átmeneti korszakunk kedvez-e az autonóm pedagógusszemélyiség kialakulásának. Erre eddig egyértelműen nemleges választ fogalmazhatunk meg. Korszakunk az átmenet olyan sajátos magyar viszonyait hozta létre, amely a gazdasági kényszer könyörtelen logikája alapján a teljes ellehetetlenülés felé taszítja az iskolát. Az egymást követő, racionális redisztribúciós elv alapján tevékenykedő kormányok tehernek érzik az iskolát, amelyet le kell tenni, legalább részben, és (nem létező) helyi gazdasági forrásokból kell működését finanszírozni. Ezt az állapotot a mai politikai frazeológia szerint iskolai demokráciának kell nevezni.

A Budapesti Montessori Társaság és az ELTE Tanárképző Karának Neveléstudományi Tanszéke négy féléves „betétdiplomás” Montessori pedagógusképzést indít 1996. februárjában felsőfokú végzettséggel rendelkező pedagógusok számára. A képzés önköltséges: 40 000 Ft/félév. Felvételi nincs. Érdeklődni lehet: 277-0159; 1213 Budapest, Gyömbér u. 2-4.

Nézőpontok

Üzenet a pompeji strázsáknak

– Beszélgetés Szabolcsi Miklós akadémikussal –

Az iskolának pompeji strázsaként ott kell állnia és tudnia kell őrizni az értékeket, és közvetítenie kell a műveltség értékét, a műveltség presztízsét. Tudom, hogy ez most sokkal nehezebb, mint valaha is volt.

– A nemzetközi kereskedelem új nyersanyagai: a tudás, a tanulás, az információ. Korfordulón élünk, amikor is a civilizált világ az ipari társadalomból az információ társadalmába lép; s míg az előzőben a tőke volt a stratégiai erőforrás, a mostaniban a tudás. Olyan korszak ez, amelyben a tudás szerepe felértékelődik. Hogyan hat az ismeretek megsokszorozódása az alapműveltség tartalmára?

– A kérdésre először is egy nagyon általános bölcsességgel szeretnék felelni. Természetesen műveltség, műveltségi szerkezet, műveltségkép mindig van; ez konstans tényező. Más kérdés az, hogy milyen elemekből épül föl és miként terjed, adódik tovább. Az informatikai forradalom és a legújabb informatikai eszközök – remélhetőleg Magyarországon is – lényegesen megváltoztatják az információhoz jutás gyorsaságát, egzaktságát, sőt az információk tartalmának összetételét is. De az informatikai hálózat – maga az INTERNET is – csak azt tudja szállítani, közvetíteni, ami adott. Tehát az információ önmagától nem teremt új értéket, hanem a meglévő, fölhalmozott tudásanyagot, a kánonokat képes – a korábbi módszerekhez képest sokkal gyorsabban és közvetlenebbül – közvetíteni. Talán az elemek másfajta kombinációjában, az egymásratalálásban jelenhet meg sajátos új tartalom. Az megint más kérdés, hogy megvan a veszélye annak, hogy az informatikai forradalomra ez az új televíziós, vizuális kultúra fogja rányomni a bélyegét.

Itt, az én munkahelyemen van egy számítógép, amely rá van kapcsolva a washingtoni Nemzeti Kongresszusi Könyvtárra. Ez annyit jelent, hogy a magyar irodalom tantárgyban is gyorsabban juthatunk hozzá információkhoz itt, helyben, mint ha fölmennénk a Várba, az Országos Széchényi Könyvtárba. De ez a rendszer is csak azt tudja közvetíteni, ami amúgy is megvan. Vagyis az informatikai forradalom lényegesen megváltoztatja a műveltség lehetséges terjesztésének módját, de az anyagát önmagától nem változtatja meg.

Másodszor: lehetséges, hogy a műveltség – egy adott kor, egy adott közösség, egy adott földrajzi, történeti egység műveltségképe – annyiban változik, amennyiben bizonyos általános elemek nagyobb hangsúlyt kapnak benne. Mindnyájunk műveltségképe rendkívül bonyolult konglomerátum: neveltetés, iskolai hatás, egyéni hajlamok, a kultúráról és az élet más területeiről szerzett tapasztalatok egyénileg összegezett együttese. Ha ezek közül az elemek közül egyesek nagy erővel törnek be, lehet, hogy meg tudják változtatni a műveltség tartalmát. Úgy gondolom, hogy az iskolának, a műveltségképpel foglalkozó szakembereknek időről időre feladatuk az, hogy ennek az informatikai forradalomnak a fényében újragondolják a műveltség tartalmát és terjesztésének lehetőségeit.

– Amint már utaltam rá, a világban felértékelődően van a tudás, egyre valószínűbb, hogy a tőke helyett ez lesz a legfőbb nyersanyag a XXI. században. Egyéttértes-e ezzel a hipotézissel? Hogyan látod ebből a szempontból a jövőt?

– A „tudás” fogalmának a mi esetünkben kettős értelme van. Egyfelől jelent bizonyos konkrét adatokat, tényeket, törvényeket, egyenleteket, természettudományos összefüggéseket, tehát egy meglévő anyagot, amelyet az emberiség az utóbbi évtizedekben és években exponenciálisan gyorsulva halmozott föl. Vagyis adva van egy irtózatoss méretű tudásanyag, mely tapasztalaton is, történeti hagyományokon is alapul. Másfelől a tudás értelmezhető úgy is, mint annak elsajátítása, hogy ezzel az anyaggal hogyan lehet egyáltalán bánni; mit lehet ezzel csinálni, hogyan lehet ezt megtalálni; miként vagy minek a szolgálatában lehet hasznosítani. Ennek a hatalmas fölhalmozott tudásnak vannak időhöz, térhez, helyhez kötött konfigurációi, tehát: bizonyos együttesei, halmazai, amelyek egy-egy közösségre és egy-egy korra jellemzőek. Az informatikai hálózat segítségével a tájékozódni akaró ember ezt tudja majd maga kiválasztani. Az iskola feladata az, hogy megmutassa: hol van ez a tudásanyag, hogy lehet hozzájutni, és hogyan kell a szó legjobb értelmében ezzel manipulálni, mit tud vele kezdeni a társadalom önmaga jobb megismerése érdekében.

A kiválasztás a következő nehéz probléma. Hiszen minden egyes közösségnek, a kis közösségeknek is: családnak vagy nucleusnak, csoportnak, tájegységnek, nemzetnek van egy történetileg örökölt, történetileg kialakult tudásanyaga és az ezt szervező kánona. A saját szakmából vett példával: a világirodalom mennyiségi értelemben jelenti mindazoknak a műveknek összességét, amelyeket egy adott időszakban írtak és azoknak az intézményeknek a működését – a folyóiratoktól kezdve, a kiadókon át –, amelyek ezt az anyagot közvetítik; meg természetesen a befogadónak, a közönségnek a reakcióit is. Ez elvileg teljesen átfogható anyag. Amit kiválasztunk mindebből – jelenleg és történetileg –, az lesz az iskolai műveltségkép. A kiválasztás feladata kemény, nagyon nehéz „mészárosmunka”.

Erre, tehát az óriási anyagból való válogatásra, szerkesztésre és kánonok képzésére – bármennyire népszerűtlennek látszik is ez (vagy kevésbé liberálisnak) – igenis szükség van. Továbbmenve: a legszükségesebb „technológiai” jellegű ismereteken kívül, amelyekkel a műveltség anyagát meg tudjuk ragadni (olvasás, írás, elemi matematika), szükséges azoknak az értékeknek, szabályoknak, törvényeknek az együttesét is meghatározni, amelyeket egy-egy közösségnek el kell sajátítania. Ilyen szempontból azt gondolom, hogy állandóan felülvizsgálandó és újragondolandó módon, de szükség van egy koherens iskolai műveltségkép kialakítására.

Külön problémát jelent az, amit a világirodalomról szólva már említettem, hogy az informatikai forradalommal egyidejűleg – pontosabban: azt valamivel megelőzve – a nyugati kultúrákban felbukkant, majd uralomra jutott egy gondolkodásmód, amely abból indul ki, hogy az informatikai forradalom lényegében megváltoztatja az egész műveltségképet, az emberiségnek az önmagáról alkotott képét. Ennek az úgynevezett posztmodern gondolkodásnak az egyik fő jellegzetessége az, hogy valójában érvénytelennek nyilvánítja az ún. nagy történeti diskurzusokat, és a minden érvényes és egyúttal a minden érvénytelen alapon áll. Ez a posztmodern gondolkodás mélyen áthatotta a mai kultúrát, s az utóbbi idők történeti eseményei, változásai nagyon hozzájárultak ennek a posztmodern relativizmusnak a kialakulásához. Értve és elismerve a posztmodern gondolkodásnak sok előnyét – elsősorban azt, hogy ráirányította a szemünket az emberi lét és

kultúra mély ellentmondásaira –, mégis azt gondolom, szembe kell szállnunk vele annyiban, hogy egy-egy közösségnek – akár konvenció, tehát megállapodás szintjén – érvényesnek elfogadott műveltségkánonjának lennie. Ezért ebben a korszakban éppen az iskola esetében tartom szükségesnek egy bizonyos kánonnak az ismeretét, és azt, hogy ezt, *mintegy a kulturális emlékezetet kell őrizni*. Ez nagyon sok konfliktussal fog járni, mert az iskola itt ellentétbe fog kerülni a saját környezetével, aminek számtalan jelét már ma is lehet látni.

Hogy megint a saját területemről hozzak példát: változatlanul azt gondolom, hogy az olvasásnak a kiterjesztett módja, tehát nem egyszerűen az olvasás mint technika, hanem az olvasás, mint értelmező jellegű szellemi tevékenység és a könyv, folyóirat stb. mind mint ennek a hordozója, továbbra is érvényes marad. De tudom, hogy ezt egyre nehezebb a fiatalokkal elfogadtatni, mert éppen az informatikai forradalom melléktermékeként kialakult audiovizuális kultúra időben és szemléletben is nagy változást eredményez.

A könyvkultúra és a könyvkultúrán alapuló, ún. magányos, csöndes olvasás vált problematikussá. Ez, amiben mi fölnőttünk, amit tanítunk és továbbadunk – sőt: aminek megtanítása az iskola célja –, körülbelül csak százötven-kétszáz éves fejlemény. Arra a fajta tevékenységre gondolok, amelyben az emberek visszavonulnak és csendben elolvassák a könyvet; megértik, felfogják és továbbvizszik. Nyitott kérdés az, hogy vajon ez is egy történeti fázis-e, elavult-e, és helyére a gépen lehívható és így átadható információ jön-e pusztán, vagy megmarad ez a csendes olvasás továbbra is. Én ide kérdőjelet tennék. Úgy látom, hogy a csendes olvasás, a könyvolvasás továbbra is a kulturális tevékenység egyik alapformája marad. Az azonban majdnem biztos, hogy az irodalmi, művészeti, sőt történeti értékeknek a terjedése, terjesztése sok új eszközzel, sokféle új módon fog megjelenni a közeljövőben.

A minap például a rádióban bemutatták a Bartók CD-ROM-ot, egy nagy programot, amely Bartók műveire, értékelésére, életére vonatkozóan óriási választékot kínál. De, ha arra gondolsz, hogy – egy durva, vulgáris, gyermekes példa – a Budapest Sportcsarnokban rendezett József Attila-est a maga táncaival, énekeivel, együtteseivel már valami más volt, mint a vers csendes befogadása, akkor azt mondom, hogy ezek az új formák ki fognak alakulni és értékesek lesznek. Úgy gondolom, hogy mindezeknek a formáknak az alapján fog összeállni az a bizonyos nemzeti, egyszersmind nemzetközi, honi és egyúttal a sok közösséget összefogó műveltségi kánon, amelynek elsajátítása, magáévá, sőt bensővé tétele továbbra is alapfeltétele lesz annak, hogy valaki egy közösséghez tartozónak érezze magát.

– *Ezek szerint hiszel abban, hogy van sajátos magyar és nemzeti műveltségkép is? A kérdés azért fontos, mert ezt sokan tagadják.*

– A „nemzeti kultúra” bizonyosan nem nagyon jó kifejezés. Sokkal differenciáltabban kellene fogalmazni. Én azt mondanám: biztos, hogy minden egyes embercsoportnak, minden egyes közösségnek van egy közmegegyezésen alapuló, többé-kevésbé betartott kódrendszere, amely magában foglalja bizonyos alaptények, művek, gesztusok ismeretét. Világos, hogy ezt egy, az idők folyamán egymásra rakódott toronyként vagy épületként kell elképzelnünk: minden egyes közösségnek van egy ilyen kódrendszere. Az egyes közösségek kódrendszereinek vannak olyan elemei, amelyek érintkeznek egymással. Ilyen kódrendszer természetesen a nyelv. Most nem megyek bele abba a nagyon bonyolult kérdésbe, hogy a nyelv nem azonos teljesen a nemzettel, sőt a nyelv nem egészen azonos a kultúrával sem. Ezeknek a

közösségi kódrendszereknek egy bizonyos általános formája az, amit nemzeti kultúrának szoktunk nevezni, amely persze időben is, összetételében, sőt: jellegében is változik. Abban nem hiszek, hogy van egy örök, valaha keletkezett és azóta folyamatosan tovább élő nemzeti kultúra: sem magyar, sem francia, sem román, sem zsidó. Nem hiszek egy ilyen történet feletti vagy történet előtti kultúrában. Minden egyes közösségnek van egy rendkívül mélyre nyúló szokás- és hagyomány-rendszere, de ezek történetileg igen gyorsan változnak és vegyülnek. A válaszom tehát az, hogy van ilyen nemzeti kultúra, de nagyon rugalmasan, nagyon összetetten kell hozzá közelíteni.

- Ezt a bizonyos csendes olvasást nem veszélyezteti-e az az életforma, amely kezd már itt Magyarországon is kialakulni? A rohanás, a megélhetési gondok miatti hajszja a legtöbb embernek nem adja meg azt a lehetőséget, hogy bármiben is el tudjon mélyedni.

- Mindjárt szeretném megjegyezni, hogy ez a bizonyos csendes olvasás nemcsak történetileg, hanem regionálisan is új fejlemény, mert ez nem létezik vagy korábban nem létezett mindenütt, például az afrikai kultúrában. Sőt, voltaképpen teljesen más formában létezett az indiai kultúrában is. Ez jellegzetesen Nyugat-Európában avagy a klasszikus Európában kialakult fejlemény. Természetesen ennek a mozgástere napjainkban nagyon összeszűkül. Hogy példát említsék. Szociológiai közhely, hogy a közlekedési idő a többszörösére nőtt. Ma, a nagyvárosban élők munkahelye és lakóhelye közti távolság egyre nagyobb. A közlekedésre fordított idő, bár ezalatt sokan olvasnak, lényegében kiesik az emberek életéből! Ez az idő elsősorban a művelődésből vész el. Másfelől az olvasásra fordított idő a vizuális kultúra, a televíziózás következtében is csökken.

A csöndes olvasás lehetősége időben tehát szűkül, de – ha változva és differenciálódva is – tovább él és rétegződik. El tudom képzelni, hogy lesznek olyan rétegek Magyarországon, amelyeknek egyáltalán nem, vagy nagyon kevéssé kell a csendes olvasás, más rétegek számára azonban egyre fontosabbá válik. Emiatt az iskolai tervezés során figyelembe kell venni, hogy a csendes olvasással elsajátítható ismeretek mennyisége okvetlenül csökken. Éppen ezért a kötelező olvasmányok problémáját ebből a szempontból kell átgondolni. Itt, az egyetemen például a kötelező olvasmánylisták egyszerűen fizikailag betarthatatlanok, mert a hallgatók nem tudják a felsorolt műveket mind elolvasni.

- Egyáltalán van-e még olyan, amit magyar műveltségképnek nevezhetünk? Hiszen egy országon belül sokféle csoportműveltség van, vannak etnikumok, vallási közösségek stb. Egyáltalán lehet-e beszélni mindenki számára érvényes kultúráról, akár még egy országon belül is?

- Ez tényleg nagyon nehéz kérdés. Anélkül, hogy az ember túlzottan szűkeblű lenne, vagy valamilyen bezárkózást vagy mitikus, misztikus magyarságot hirdetne, bizonyos, hogy történetileg kialakult, helyileg színezve és állandóan változva egy-egy közösségnek – így a „magyar nemzetként” definiált közösségnek is – megvan a sajátos műveltsége. Ebbe beletartozik egy sajátos, az idő múlásával változó történelemtudat, helyzettudat és az ehhez tartozó műveknek egy sora. Beletartozik egy bizonyos – ugyancsak történetileg kialakult – szokás- és reagálás-rendszer (amely világos, hogy nem azonos a népi táncsal vagy a csujogatással, de valamiféle reakciókat jelent). Hiszem, hogy a magyar nemzeti műveltség „stockjá-

hoz" hozzátartozhat egy Bartók-mű ismerete ugyanúgy, mint egy nagybányai festőé és mint – mondjuk – József Attiláé vagy Krúdy Gyuláé. Hiszek ebben a bizonyos nemzeti szerkezetben, amely mindig, minden egyes korban kibővült nem magyar elemekkel és az úgynevezett világműveltség vagy világirodalom folyton változó elemeivel. Én hiszek ennek a továbbélésében, továbbépítésében.

– *Mi ebben az iskola szerepe?*

– Az iskola szerepe ebben az, hogy átadja ezeket a kánonokat, ezeket a műveket, ezt a kódrendszert. Minthogy az iskola is mintakövetésre épül és bizonyos követelmények, feltételek vagy valamilyen igények betartására, betartatására, ezt a szerkezetet igyekszik – legalábbis elvben – ezekből az értékekből fölállítani. A legliberálisabbnak tartott iskolarendszerekben is egészen biztosan így van ez.

– *Az egyik kollégám, amikor megtudta, hogy veled fogok ezekről a kérdésekről beszélgetni, némi meglepetésemre, azt mondta: „Azt is kérdezd meg, hogy Szabolcsi professzor szerint a XXI. században egyáltalán lesz-e az iskolákban magyaróra?” Miért vethette ezt fel?*

– Abban teljesen igaza van a kollégádnak, hogy egy nemzeti kultúrának nem egyedüli összetevője az irodalom. Sokan hosszú ideig úgy képzeltük, hogy egyedül a nyelv és az irodalom a meghatározó. Ma úgy tűnik, hogy ez csak az egyik összetevője a nemzeti kultúrának. De azért létezik, és nem is semmisül meg! S vannak az egymással érintkező, egymásra rákódó, olyan megegyezés-konvenció kódrendszerek, melyeket az iskolának természetesen részint alkotnia kell, részint tekintetbe kell vennie, és ezeknek eleget kell tennie.

Hogy aztán lesz-e egyáltalán irodalomóra, ebben nem vagyok olyan biztos. Mert elképzelhető, hogy – mondjuk – kétezeregyszázban az irodalmi művek két szerkezetben, két rendszerben fognak megjelenni: egyfelől mint nyelvi produktumok, a nyelv című tárgy – magyar nyelv vagy anyanyelv – altárgyának az illusztrációiként, amint ez például Nyugat-Európában számos helyen, főleg a német nyelvterületen már ma is így van, másfelől elképzelhető, hogy egy komplex művészeti tárgy részeként. Én egyiket sem tartom tragédiának.

– *Milyen arány- és hangsúlyeltolódások tapasztalhatóak ma a műveltségképben nálunk és a világban? Milyen új elemekkel bővül a műveltségkép?*

– Ezt világméretben nem tudom megmondani. Ebben a dimenzióban mindössze három jelenségre szeretném fölhívni a figyelmet. Az egyik az a jelenség, amit az amerikai terminológia sajátos módon multikulturalizmusnak nevez. Mi más értünk ezen. A volt brit gyarmatbirodalomban szintén más értenek rajta. Amerikában a multikulturalizmus az egyetemeken is és a mindennapi életben is az Amerikát alkotó és újabban számszerűleg nagyon megnőtt kisebbségi elemek egyenjogúsítását, sőt uralmát jelenti. De egyben azt is, hogy az európai kultúra nem kell az amerikai egyetemeken, hanem helyette – vagy mellette, vagy ugyanolyan joggal – az afrikai kultúra (tehát a négerek autochton kultúrája), a latin-amerikai kultúra; a Puerto Ricó-iak és mexikóiaiak kultúrája. Az amerikai egyetemeken már új tanszékek vannak, amelyek eme multikulturalizmus jegyében bizonyos népességcsoportoknak majdnem kizárólagos műveltséganyagot adnak. Evvel azt akarom mondani, hogy a műveltségnek van egyfajta meghasadása, frakcionálása; és az úgynevezett európai kultúra ellen fordulás jelei is mutatkoz-

nak. Európában ilyen kizárólagosság sajátos módon fordul elő egyes kis nemzeteknél, időnként háborúkig vezetően is.

A második eleme az egységes műveltségképek olyanfajta hasadása, ha külön női irodalomról vagy női művészetről beszélünk. A legtöbb amerikai egyetemen már van külön professzora például a nőirodalomnak vagy a nőtörténelemnek.

A harmadik elem a világkultúrában talán az, hogy a korábbiakhoz képest megnőtt a műszaki, a technikai és az ezekre épülő kemény társadalomtudományi ismeretanyag. Egy átlagos ember műveltségében – nálunk szokatlan módon – a pszichológiai ismeretek és a közgazdaságtudományi, jogtudományi, szociológiai tudás jóval erősebben van jelen, mint a humán elemek. Ez alól, azt hiszem, csak Franciaország kivétel.

– *A műveltségképben tapasztalható hangsúlyeltolódások milyen módon tükröződnek az iskola által közvetített műveltségben?*

– Az a sajátos kultúra, amit európai kultúrának nevezünk, még nagyon kevésbé jelenik meg az iskolai műveltségképben: Létezik az Európa Unió, működik az Európa Tanács, van egy európai gondolat. Mi csatlakozni akarunk ehhez, de hogy ez az Európa kulturális értelemben voltaképpen mit is jelent, azt még nem pontosította senki. Meghatározták gazdaságilag, jogilag, kulturálisan azonban kevésbé. Van itt egy furcsa vákuum: miközben vannak európai intézmények – a szomszédunkban van egy csomó Európa Ház –, eközben meghatározatlan az, hogy a műveltségben milyen sajátos követelményekkel jár mindez.

Ennek az európai kultúrának vannak olvasókönyvei, antológiái, de ezekre az jellemző, hogy általában két-három nagy ország műveltségi anyagát egyesítik. De azt például, hogy a svéd, a finn vagy majd a magyar elem hogyan szerepeljen az új, közös európai kultúrában, az még teljesen nyitott kérdés. És mi dönti el azt, hogy valami az európai kultúra része legyen? Ennek a körülírása nagyon hiányzik.

A világ műveltségképében látok ilyen eltolódásokat és nagy hiányt. Magyarországon is nagyon érezhető, hogy az Európához való csatlakozásnak csak a gazdasági aspektusát látjuk. Változatlanul nincs meg nálunk például a kultúra fogalmában – az iskolai kultúrában sem – a vizualitás, vagy nagyon erősen a háttérbe szorul. Ebben szerepe van a mai képzőművészeti sajátos útkereséses válságának is, amiért ez a kultúraterület nagyon nehezen integrálható. De a zenei elem is kevésbé van meg benne.

A mai magyar műveltség-tudat változatlanul erősen történelemközpontú és hangsúlyos benne az irodalom szerepe. Valószínűleg az eddiginél sokkal erősebben kellene benne lennie – talán iskolaiszinten is – a közgazdaságtannak, a szociológiának, a pszichológiának és a jogtudománynak. Ebből a szempontból nagyon érdekesek az 1995. évi egyetemi jelentkezések tanulságai, amelyek azt mutatják, hogy a diákok érdeklődése szinte önmagától megindult ebbe az irányba: túljelentkezés van az előbb említett szakokon. Ez közvetlenül a jövedelmi lehetőségeknek és a gazdasági válságnak a hatása. De egyúttal azt is jelenti, hogy van egy egyre erősödő érdeklődés a jogi, közgazdaságtani, a szociológiai műveltség iránt. Azt hiszem, hogy a műveltség összképéhez sajátos módon erősebben hozzátartozik ma Magyarországon mindaz, amit – nagyon rossz szóval – a média fogalmával lehetne összefoglalni. Tehát: a közvetítés, a kommunikáció – ennek különféle fajtái, az újságírás és a többi – erősebben lépnek be a mindennapi köztudatba és a műveltségképhez. Az egyetemi képzés már kezdi – ha nagyon lassan is – tükrözni ezt a változást.

Azt hiszem, az iskolának is határozottabban kellene ezt a fajta fejlődést követnie. Ami annyit jelent – hogy visszakapcsoljak a legelső kérdéshez –, hogy valószínűleg sokkal szervezettebben kellene támaszkodnia mind a már meglévő információhordozó eszközökre, mind a még kialakulóban levőkre. Ezeknek a tanítására, használatára, az ezekkel való bánásmódra gondolok. Például a televízió beépítésére az oktatási folyamatba – vagy arra, hogy az informatikai hálózatot is be kellene kötni minden egyes osztályterembe.

– *Számos írástudó és tudós arról beszél, hogy a műveltség értéke egyre inkább devalválódik. Hogyan vélekedsz erről?*

– A státusszimbólumok rendszerében jelenleg Magyarországon nem az igazi műveltség áll az élen. Tehát – hogy most megint személyes példát mondjak – az, hogy valaki egyetemi tanár, ma már nem a foglalkozási hierarchia csúcsa. A műveltség társadalmi presztízse és megbecsültsége valóban valamelyest csökkent. Elsősorban bizonyos, a gazdasággal, gazdagsággal és a hatalmi szerkezettel összefüggő értékek miatt.

E bonyolult jelenségnek az okait itt, most nem akarom részletezni. Amit érdemes azonban megjegyezni, hogy ehhez sajnos hozzájárult ez elmúlt néhány évben a humán értékeket különösen fontosnak tekintő emberek egy jelentős hányadában ezen értékek devalválódása is. A jelenlegi politikai elitben ezeknek az értékeknek ma nincs akkora súlyuk, mint korábban. Ma egy épphogy leérettsgizett, talán egy nyelven dadogó bankportás fiú vagy lány nagyobb anyagi megbecsültséget élvez, mint egy nagyon jó középiskolai tanár. A társasági, társadalmi életben is csökkent a művelt ember megbecsültsége. Ennek ellenére sem vagyok pesszimista, mert látom, hogy például itt az egyetemen is a fiatalok között az igazi műveltségnek és az igazi műveltség terjesztésének újabb és újabb utánpótlása nő fel. A mostani egyetemi hallgatók nemcsak nyitottak, hanem rendkívül kultúraigényesek, kultúraéhesek is, és a műveltséget nagyon sokra értékelik. Inkább differenciálódik a kép, mint torzul. Mert az úgynevezett „elit” – a kialakuló, vagy a még ki nem alakult polgárság – egy része ugyan elmegy a gazdasági értékek felé, de úgy gondolom, hogy azért marad egy réteg, amelynek a számára a kultúra, a műveltség nagyon fontos.

Egy rövid megjegyzést tennék még ehhez a témához. Koromnál fogva azok közé tartozom, akik 1938 és 1943 között végezték el az egyetemet. A mai helyzet sokban hasonlít az akkorihoz. Akkor is voltaképpen egy, a műveltséget nem az élen hordozó társadalmi közegben éltünk. Ma sem nagyon különbözik az egyetem hangulata az akkoriétól. Hadd tegyem hozzá: köztudott – minden mással együtt –, hogy a színházak telt házakkal játszanak; és egyáltalán: a színházak működnek; az avantgárd művészetnek van közönsége; bizonyos értékes műveknek van olvasottságuk annak ellenére, hogy rengeteg kiadási probléma van. Azt hiszem, hogy csak eltolódik a műveltségkép, de a kultúra általános elveszéséről vagy általános degradálódásáról nincs szó.

– *Az iskola függetlenítheti-e magát a kultúra állapotának romlását mutató tendenciáktól?*

– Igen is és nem is. Nem függetlenítheti magát, mert mindez érződik az iskolán. De az iskolának pompeji strázsaként ott kell állnia, tudnia kell őrizni az értékeket, és közvetítenie kell a műveltség értékét, a műveltség presztízst. Tudom, hogy ez most sokkal nehezebb, mint valaha, hiszen az értékeket mindig

személy testesíti meg: ez esetben a tanár szerepe a legnehezebb. Az iskola világa olyan, hogy ott mindenbe bele lehet szólni, minden rendszer és minden oktatási reform mindenbe bele tud avatkozni. Egyetlen egybe azonban soha: abba, hogy amikor a tanár belép az osztályba, akkor négyszemközt van a tanulókkal. Ezt az egy percet soha senki nem tudja elragadni. Nekem, aki tanítottam középiskolában, ezek voltak az életem legnehezebb és legfontosabb pillanatai. Úgy gondolom, hogy az iskolának – néha magányosan, néha az ár ellen is, de – igenis közvetítenie kell az értékeket és a műveltségképet. Lehet, hogy ez egy kicsit patetikusnak és konzervatívnak hangzik, de ez a meggyőződésem!

– *Mint a „Műveltségkép az ezredfordulón” címmel 1976-ban megjelent „fehér könyvet” szerkesztő Elnöki Közoktatási Bizottság tagja, miben látod az Akadémia – egyébként sok vitát kiváltott – műveltségképmeghatározásban betöltött szerepét? Milyen esélyeit látod egy hasonló funkciójú bizottság mai működésének?*

– Hadd válaszoljak először egy szubjektív vallomással. Az életemnek, a pályámnak egyik legszebb része volt az az időszak, amikor részt vehettem az Akadémia Elnöki Közoktatási Bizottságának munkájában. Olyan csúcspontokra gondolok, mint a nyíregyházi tanácskozás, amelyen a „fehér könyv” megfogalmazódott. Azért tűnik szépek az az időszak, mert ott a legjobb értelemben vett mozgalmi módon – tehát egymást serkentve, egymást inspirálva, egymást kritizálva – alakultak ki és öltöttek testet a gondolatok.

Változatlanul értelmét látom annak, hogy az Akadémia mint testület és a magyar tudomány legjelentősebb művelői foglalkozzanak a közoktatás, a felsőoktatás kérdéseivel is. Nagyon fontos az, hogy a tudósok saját szaktudásuk alapján, a szakterületükön végzett tudományos munkájukon fölül megpróbáljanak az oktatás számára javaslatokat, tanácsokat adni.

Ez persze két szempontból is nehéz és fontos. Annak idején az akadémiai Elnöki Közoktatási Bizottság csak úgy tudott működni, hogy szembefordult az Akadémiával. Akkor az Akadémia megmerevedett osztályai ellenére próbáltuk megfogalmazni a javaslatainkat. Erre most is szükség van. Az Akadémiának most is, mint mindig, a dolog természeténél fogva megvan a merevségre, megállásra, megcsontosodásra való hajlama. (Ez érvényes minden olyan testületre, amely önmagát egészíti ki. És ez már az életkor miatt is így van, tehát az Akadémia sem kivétel ez alól.) Ezért csak az Akadémia jelenlegi kereteit átlépve, egy külön bizottságban, külön grémiumban tudom elképzelni a műveltségképpel kapcsolatos munkát.

Ugyanakkor azonban tudom azt is, hogy az Akadémia által sugallt megoldások általában első pillanattól idegengedést váltanak ki a gyakorló pedagógusból. Részben azért, mert úgy érzi, hogy valaki kívülről beleszól a munkájába; mert úgy érzi, nem eléggé kipróbált és az oktatás számára nem transzformált tudásanyagot javasolnak neki. És különben is: a javaslat megzavarja a rutint. (Tudjuk, hogy jelenleg a magyar közoktatásnak változatlanul a rutin az egyik éltetője.)

Mindennel együtt úgy gondolom, hogy érdemes lenne továbbgondolni, továbbfogalmazni az új és új felismerések fényében újból és újból alakítani azt a szerkezetet vagy elvárásrendszert, értékrendszert, amit magyar műveltségnek nevezünk. A magam részéről továbbra is szívesen részt vennék ebben a munkában.

(Az interjút Székely G. Tibor készítette.)

Az ezeréves magyar iskola

A kultúra szempontjából az iskola – minden

– Nemeskürty István professzorral beszélget Kronstein Gábor –

Az érett középkor kultúrája egységének egyházi alapja volt, de az elemi iskolai alapozásban, a magasabb szintű városi iskolákban, a nemesi udvarok képzési formáiban az egyház elfogadta a világi műveltségi elemeket is.

- Mit jelent a kultúra szempontjából az iskola?
- Mindent jelent. Elképzelhetetlen a kultúra iskola nélkül.

– A néprajz és a művelődéstörténet arról tanúskodik, hogy a szóbeliség korában is volt teruzszerű és szervezett képzés, tehát oktatás. Ezt a magyar történelem hajnalán mint pogány hagyatékot a kereszténység nevében szétverték. Veszteség érte-e ezzel a magyar kultúrát?

– Ha valóban szétverődött volna, biztosan veszteség érte volna. Különböző okokból azonban – valószínűleg nyelvünk már akkor tapasztalható elszigeteltsége miatt – a magyar nyelvű szóbeliség évszázadokon át fennmaradt. Tűnődni szokás például azon, hogy a magyar világi líra – különösen a szerelmi költészet – hogyan veszhett el, s miként lehet az, hogy Balassi Bálint személyében minden előzmény nélkül felbukkant. Azért képzeljük ezt így, mert ezeket az előzményeket nem írták le. Tévedés azt hinnünk, hogy nem éltek, hiszen ismerték, énekelték őket („Száll a madár ágról ágra, /Száll az ének szájról szájra”). Vagyis létezett a szóbeliségben a nyelvfenntartó, tudatáthagyományozó anyanyelvi kultúra.

Ezt az akkori értelmiség is tudta, amely az akkor egységes latin nyelvű műveltség körében élt. Az ő tudatvilágában is élt ez a kettősség: a latin nyelvű tudományosság és a változatlanul tovább élő anyanyelvű költészet. Szerencsére tehát nem pusztult ki semmi a honfoglaláskor keletebből magunkkal hozott kultúrából.

– Mivel gazdagította ezt a népi kulturális televenyt a latin nyelvű keresztény iskoláztatás, amely Magyarországon is az alakuló új magaskultúra alapja lett?

– Sokféle ágazik a válasz. Első gondolatként azt felelhetem: nagyszerűen kiegészítették egymást. Mert ha számba vesszük az egész keresztény világban a szigorúan latin nyelvű imaszövegeket és azok ősi, középkor óta élő magyar változatait, akkor megfigyelhetjük rajtuk a Keletről hozott színezés makacs jelenlétét.

„Sancta Maria, Mater Dei” – egy mozzanata az Üdvözlélynék – szó szerint „Szent Mária, Isten anyja”. Magyar nyelven ezt a latin sort így adta vissza a névtelen fordító: „Asszonyunk, Szűz Mária, Istennek szent anyja.”

Ez egyfelől igazolja, hogy igenis mélyen átélt keresztény vallásosság vert gyökeret a magyar lélekben már István király korában, ha nem előbb, másrészt pedig azt, hogy a bensőséges szeretetet, érzelmi átélést szépen zengő nyelv fejezte ki.

Válaszom második fele esetleg meglepő. Talán a magyar kultúra igen nagy szerencséje, hogy a XVIII. század második feléig az iskolaügy nem volt állami feladat. Az állam csaknem teljes érdektelenséget mutatott az iskolázás dolgaiban, nemigen foglalkozott vele. Az kizárólag az egyházra, illetve a reformáció óta az egyházakra és a kisközösségekre tartozott.

A mából visszatekintve ez riasztó. De ha beleéljük magunkat az akkori helyzetbe, ez nagyszerű. Mert az egyház gondoskodott arról, hogy a legegyszerűbb oktatási mozzanatban is jelen legyen az erkölcs és a hit. Ugyanakkor viszont lehetővé tett minden egyéni kezdeményezést. Az egyháznak ez a tágkeblűsége az évszázadok során igen szépen indáztatta a magyar kultúrát.

– Szóljunk egy szót a középkori értelmiségiről, aki az utókor szemében névtelen és arctalan, de mégis csak ő áll személyiségével a kultúra indáztatása mögött. Milyen értékeket sűrít össze tevékenységében egy ilyen iskolamester?

– Örülök a kérdésnek, mert ez ritkán kerül szóba még a magyar történeti összefoglalásokban is. Válaszom az, hogy – függetlenül az oktatástól – a párhuzamosan egymás mellett létező világi papság és szerzetesség adott csodálatos lehetőséget rá, hogy az egyház századokon át változva őrizze meg magát.

Amikor az erdőkben magányos helyekre települt bencés kolostorok világa fölött átzúgott az idő, és nem volt már elég, hogy néhány szerzetes a mindenkori udvari központokban ellássa a szükséges írásbeliséget, nyomban megjelentek az új szerzetesrendek: a ciszterek, premontreiek és mások, majd felbukkannak a domonkosok és ferencesek, akik egyenesen a városok közepébe települnek be, és ott anyanyelvű képzést honosítanak meg.

A szerzetesség így hozott létre forradalmi fordulatot, de az egyház engedélyezett keretein belül, még ha ez a jóváhagyás viharos is volt a ferencesektől a jezsuitákig. Amint betelepül egy szerzetesrend a közösségbe, a helyi emberekkel óhatatlanul szoros kapcsolatba lép.

És itt térjünk rá a kérdés lényegére: mit tett a szerzetes, és mit élt át a gyerek. Vegyük először a nem anyanyelvűség előnyét. Ma már – a latin nyelvtanulás alkonya után – nem szokás arra gondolni, mit is jelentett, hogy egy magyar faluban oktató plébános vagy káplán – avagy a szerzetesi iskolában egy barát – felismerve a gyerekek között az igazán tehetségest, bekapcsolhatta őt a legmagasabb szintű európai képzésbe. Ugyanis az a gyerek, aki egy magyar faluból került Bolognába, Párizsba, Oxfordba (mert a legtehetségesebbek oda kerültek), ott latinul minden nehézség nélkül folytathatta a tanulást, amit otthon kezdett, legföljebb magasabb szinten.

Ma egy gyereknek, még ha jól el is sajátított egy idegen nyelvet, rendkívüli alkalmazkodási nehézséget okoz az idegen nyelv szabta, tőle idegen gondolkodásba beleszokni. Egy latinul tanuló középkori gyerek bárhol is élt Európában, már szülőföldjének iskolájában beleszokott abba a másik kultúrába, ezért tudta tanulmányait bármelyik külföldi univerziton folytatni.

Sajnálatos, hogy az ilyen egységes nyelvi szótértés lehetősége megszűnt. Mint ahogy azért is kár, hogy megszűnt az az egységes anyagi háttér is, az a támogatás, amit elvileg az egyháztól minden tehetséges diák megkapott a brit szigetektől a Visztula mellékéig.

Ugyanakkor az a gyerek össze tudta egyeztetni a szóbeliségben magával hozott emlékeket – nevezzük ezt akár a magyar mitológiának – azzal, amit a tanítójától hallott. Biztos, hogy tanítója nem tiltotta tanítványának a szóbeli kultúrával való kapcsolatát. *Anonymus*nál láthatjuk – bármilyen hencegve bizonykodik is, hogy ő milyen tudós szerző –: abban a pillanatban, amikor kimondja, hogy ő nem épít regösök csacska énekeire, nem használja parasztok meséit, elárulja azt is, hogy ismeri őket. Ha nem ismerte volna, nem hivatkozott volna rájuk. S mi több, tudjuk azt is, hogy felhasználta e kútforrásokat: művében számos mondát feldolgozott.

Ez a szerencsés harmónia fennmarad a reformáció korában is. Amikor a három részre szakadt, törökök sanyargatta Magyarország valamelyik falujában a tanítót, a lelkészt a falu közössége választotta – majdnem mindig pályázat útján –, a jövevény megfelelt a kisközösség érdekeinek és igényeinek, miközben ugyanazt a magasabb erkölcsiséget és teológiát tanította, mint amit mindenütt tanfoltak (még akkor is ugyanazt, ha az, amit átadott, felekezeti árnyaltabb volt).

A kor érdeme, hogy központi előírások, tanterv, felügyelők, minisztérium és egyéb intézmények nélkül, saját lelkiismeretének szigorú szavára ez a tanító, ez a lelkész megtanította a fiatalokat a magyar nemzeti tudatban létező legfontosabb dolgokra, az abban rejlő igazságokra.

Hangsúlyozni szeretném azt az értéket, amelyet a kor oktatásügyének spon-tán, belső egysége jelentett. Hogy a falusi tanítóság, éljenek tagjai egy erdélyi faluban, hódoltsági településen vagy egy dunántúli városkában, ugyanazt oktatta minden ízszebeszélés és külső kényszer nélkül az erkölcs, a magyar történelem és a világ fejlődő tudományosságának szellemében.

– *Hogyan ágazott ki ebből az egységes, de alapjában egyházi kultúrából a világi kultúra: a városi, a lovagi, a reneszánsz kori tudós értelmiségi művelődés?*

– Szerintem – a lényegre tekintve – nem volt különbség ezeknek a joggal elkülöníthető civilizációs jelenségeknek az oktatásában. Elképzelhetőnek tartom, hogy egy Nagy Lajos korabeli, egy Mátyás-kortárs vagy egy Mohácsot megélt tanuló az elemi iskolában majdnem pontosan azonos ismereteket szerzett, s – ezt aláhúznám – ismereteivel boldogulni is tudott a világban. Legföljebb az ismeretek gyakorlati alkalmazásának tanítása bővült például a könyveléssel, általában pedig a nyilvántartásra vonatkozó ismeretekkel.

A lovagi kultúra egy nagyon szűk réteg számára volt jelentős. De az is világi kultúra volt, akár a szélesebb kört érintő városi műveltség. S mint ilyen, a nemesség világi nevelésének része volt, Magyarországon is. Megkísérlem ezt megvilágítani. A XII. és XIII. század fordulóján Imre király a „trubadúrkirály”-nak tisztelt II. Alfonz aragóniai uralkodó lányát vette feleségül. *Konstancia* olyan szerepet töltött be a magyar udvarban a lovagi kultúra pártolása terén, mint jó háromszáz évvel később a nápolyi *Beatrix* a reneszánsz átültetésében: zenészek, költők, írástudók jöttek vele. *Peire Vidal*, a nevezetes provanszál trubadúr is megfordult az esztergomi udvarban. Mint írta is, „Magyarországon töltöm életem, a jó Imre királynál”.

Eközben a nép között elterjedt – mondjuk így – alapfokú közoktatás széles körben biztosította nemzedékeken át változatlanul az érett középkor kultúrájának egységét. Ennek az egységnek egyházi alapja volt, s a világi műveltség ilyen-olyan kiágazásainak felnövesztésében is közreműködtek egyházi személyek: az elemi iskolai alapozásban, de úgy is, hogy a magasabb szintű városi iskolákban, a nemesi udvarok képzési formáiban az egyház elfogadta az alapjaiban világi műveltségi elemeket is.

Ez csak úgy volt lehetséges, ha elfogadjuk: a középkori, mainál egységesebb légrétegű politikai és erkölcsi kultúra hatotta át Európát; egyházi gyökerű s jórészt egyházi jellegű is, de – az egyház teljes tudomásul vételével – annál szélesebb körű. E kultúra elevenségét, hatékonyságát az egyház bizonyos fokú hajlékonysága biztosította.

Ennek volt része, hogy azok az egyházi személyek, akik a magas műveltség legfelső zárt körébe is felnőttek, jól ismerték koruk világi kultúráját is. Mint az a *Thomas Becket*, aki klerikus létére is világi erényeivel nyerte el *II. Plantagenet Henrik* barátságát, majd a kancellári méltóságot. Pompás lovas volt, nem kevésbé kiváló solymász, ivócimbora és társ a király szerelmi kalandjaiban. Ugyanakkor nagy tudású, ötletes vitatkozó és fáradhatatlan munkaerő, főhivatalkóként is.

Becket Tamás és a magyar *Bánffy Lukács*, a későbbi érsek *III. Béla* korában – együtt jártak a Sorbonne-ra. Ott ugyanazt tanulták. Átélték azt a nagy elvi vitát is, amely háborúkat is kirobbantott, hogy milyen legyen a legfelsőbb egyházi és a legfelsőbb állami vezetés kapcsolata. Ennek a vitának *Becket*, akit időközben Anglia primásává, Canterbury érsekévé tett a pápa, az életével áldozott. Királya megölette (1170. december 29-én – szerk. megj.).

Bánffy Lukács, aki szerzetesi aszkézisben élt és halt meg, aki tehát nem tette meg életében a nagy fordulatot a világias kultúrától és életmódtól a hibátlan főpapi magatartásig, Magyarországon ugyanazt a nézetet képviselte: az egyházi vezetés függetlenségének tanát a mindenkori uralkodótól. Olyan szigorral képviselte, hogy néha azt gondoljuk, legszívesebben ő is vértanúságot vállalt volna. Szerencsére *III. Béla* sokkal bölcsőbb államférfi volt, semhogy a végsőre ragadtatta volna magát az érsek provokációjától. Így megoldották az egymás mellett élest.

Ennek csodálatos bizonyítéka, hogy – Európában addig példátlanul – Esztergomban egymás mellett állt a királyi és az érseki palota, valamint a székesegyház. Az érseknek napi tapasztalatként el kellett fogadnia a királyi udvar világi vonásait is, mert az a király bizánci tapasztalataiból és két francia orientációjú házasságából következett.

– Ugyanez a *Lukács* érsek, ugyanabban az időben a vértanú *Becket Szent Tamás* tiszteletét olyan mértékben népszerűsítette, hogy minden mai Tamás(i) végződésű falunk neve az angol mártír egyházfőről és nem az apostol Tamásról van elnevezve.

– *Mennyien tudtak akkoriban írni és olvasni? Mit tett a középkor a nők műveltségéért?*

– Erről a fontos kérdéstről alig esik szó. Nem mondok most százalékokat, de azt merem állítani, hogy az a gőgös – mából a múltba visszavetített – nézet, mely szerint a barokk kor és a felvilágosodás előtt az emberek nemigen tudtak írni és olvasni, nem helytálló. Különböző bizonyítékaink vannak rá, hogy a feltételezett-nél jóval több egyszerű ember írt és olvasott, de legalábbis olvasott. A gótika korában számottevő réteget alkotnak a városokban, majd a reformáció anyanyelvű iskolázása meg is többszörözi számukat.

Élt a XV. század első felében egy *Leibici Márton* nevű szepességi német, aki élete végén a pécsi bencés kolostor apátjaként működött. Emlékiratában pontosan leírja gyermekkori iskoláztatását Lőcsén. Apja, aki ott szerény iparos volt, tehát tudta iskoláztatni gyerekeit. Ebben az emlékiratban szót ejt a szerző anyja leveleiről is. Ez akkor is méltó a figyelemre, ha ez a polgárasszony csak egy írástudó férfinak diktálta volna is levelét.

Másfél századdal később *Bornemíssa Péter* viszont azt írja le egyik prédikációs kötetében, hogy a kiválasztott részt a gyerekek telente olvassák fel a családban. Vagyis abban a korban az idős ember talán nem tudott olvasni, de a gyerekről már biztosan feltételezi, hogy olvas.

Mindkét példából az derül ki, hogy az iskolázottságból a férfiaknak jutott a nagyobb porció, de valamennyi azért az asszonyoknak is maradt. S ebben az összefüggésben beszéljünk az apácákról. Az ördög tudja, miért nem szokás figyelembe venni, hogy például *Árpádházi Szent Margit* magyarul és latinul tudott, a magyar krónikákat ismerte és böngészte. Ez világosan kiderül a szentté avatási pert megelőző tanúvallomásokból. Más. Egy szerzetes magyarra fordította *Judit* könyvét a Bibliából a húga kedvéért, aki az erdélyi Tövisen volt apáca. Tette azt azért, hogy a sorornak a cella magányában legyen mit olvasgatnia.

E téren is vannak természetesen fokozatok. Az olvasgató apácák mellett kis számban éltek a zárdákban kódexmásolásra kiképzett apácák is. *Ráskai Lea*, aki domonkos rendi nővér volt, a XV. és a XVI. század fordulóján rendtársnőivel a legtöbbet tette azért, hogy nagy számban fordítsanak le magyar nyelvre kódexeket. A rend budakeszi kolostora és főiskolája európai rangot vívott ki. E nővérek keze munkájának köszönhető valószínűleg az Ómagyar Mária-siralom is.

– *Beszéljünk végül arról az áttörésről, amelyet a reformáció és a humanizmus hozott – részben a közoktatás felvirágoztatásával – a magyar kultúrába...*

– Mint katolikus mondom azt, hogy a reformáció nemcsak hogy jelentős a kultúra számára, hanem magát a magyar nyelvet is megmentette. Nem lehetetlen, hogy nyelvünk a reformáció nélkül elenyészett volna, legalábbis az alsó néposztályok otthoni használatú nyelvévé korcsosodik.

Nem biztos, hogy amit most állítok, azt a református teológusok is vallják, hogy a kálvinizmus hazai térhódításának hitbéli oka van. A reformáció éppen Magyarorszáig jutott el, keletebbre már nem. Eljutott, noha az országban nem volt olyan polgári-fejlettség, mint amihez szokás kötni a lutheránus és kálvinista tanok befogadásának sikerét.

Mi ez a hitbéli ok? A török tragikum évtizedeiben a rendkívül vallásos magyar országlakosság őszintén azt gondolta, hogy a törököt az Isten hozta a nyakára büntetésül, meg kell tehát javulnia. Többek között vissza kell térnie az ősi keresztény felfogáshoz, s meg kell szabadulnia az akkori reneszánsz pápaság és egyház liturgikus cifraságaitól. Ezért fogalmazok úgy, hogy a reformációhoz való pusztá csatlakozás ténye nemzetmentő lelkiismereti döntés volt a magyar népben. Ha az emberek közül sokan azt gondolták, ők éppen csatlakozásukkal válnak igaz katolikusokká, az részben a konvertita ferenceseknek köszönhető. Az első reformátorok igen nagy többsége ugyanis ebből a – nép nyelvén prédikáló, legplebejusabb – rendből eredt.

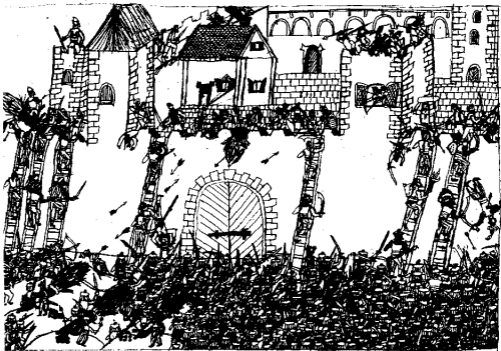
Mivel *Luther* és *Kálvin* az anyanyelvű igehirdetést szorgalmazta, sőt azt, hogy a legegyszerűbb ember is jogosult legyen a Bibliát anyanyelvén olvasni, értelmezni a maga értelmé és szíve szerint, a lelkes reformátorok vallási kötelességüknek tartották, hogy olvasni tudjon a nép és legyen képes az értelmezésre. Ez magyarázza, hogy noha 1526-ig a gazdag és nagy hatalmú Magyarországon nem volt nyomda, nem is jelentek meg magyar nyelvű könyvek, az elszegényedett, hadak dúlta Magyarországon sorra keletkeznek a nyomdák, és özönével jelentek meg magyar nyelvű nyomtatott művek.

Szenzációs ez a gyors és mély fordulat. Hajtórugója bizonyosan a vallásos lelkiismeret. Ez az irodalom éppen ezért, mondhatni, plebejus jellegű volt. Szerzői hihetetlen ingerültséggel bíralták a magasabb társadalmi osztályokat, nem is mindig igazságosan. De ez mellékes. A lényeg az, hogy a magyar írásbeliséget mindenképpen a reformáció bontakoztatta ki. Túlnyomó részét jobbágyfiak, zsellérsarjak írják. Ők képviselik a magyarok lelkiismeretét egy olyan korban, amikor a tökéletesedett nyelv egy megszűnt állam helyett átvette a nemzetfenntartó szerepet.

A költészet mellett a nyelv fejlődésének másik ága a magyar fogalmi gondolkodás kialakulása volt, amelyet különösképpen az igen bonyolult gondolatosságú Biblia több változatú magyarra fordítása lendített előre. A *Bornemissza Péter* és *Balassi Bálint* által használt szókincs sokezer szava, árnyalt érzelmi világa, a bonyolult gondolkodás hajlékony kifejezése késett volna, ha *Pesti Gábertől* (1536) *Károly Gáspár* teljes Bibliájáig (1590) nem rugaszkodott volna neki tucatnyi írástudó a bibliafordításnak.

A reformáció korának magyar kultúráját a trópusi esőerdők dús vegetációjához hasonlíthatjuk, amelynek szellemi növénytársulásában szerény bokor, hogy a (kis)közösségek anyanyelvi iskolák hálózatát tartják fenn a háromfelé szakadt országban, míg fenn a csúcson *Károly-Bornemissza-Balassi* életművét találjuk. A XVI. században tehát anyanyelv-iskola-irodalom-vallás (reformáció)-hazaféltes és -szeretet-magyarságtudat – egymást kölcsönösen feltételező fogalmakká ötvöződnék a társadalom gondolkodás- és érzelmvilágában.

Mindez valóban a középkori magyar kultúra és iskoláztatás megkoronázása.



Hivekovics Zoltán, 10 éves

Mentálhigiéné

Bagdy Emőke

Relaxációra épülő tanári mentálhigiéné és pszichoszomatikus prevenció

A krónikus lelki megterhelés körülményei között élő nevelők különösen veszélyeztetettek a pszichoszomatikus zavarok szempontjából. A tanulmányban ismertetett mentálhigiéné tanfolyam modellkísérlete negyvenórás önfejlesztő munka eredményeképpen feszültség szabályozó, „stresszkezelő” módszert ad a pedagógusok kezébe.

Bevezetés

Ez a tanulmány egy 40 órás mentálhigiéné program kísérletét és eredményeit elemzi. Lehet-e viszonylag rövid, intenzív pszichológiai munkával bizonyos változásokat elérni a személyiségben, a szemléletmód, az önismeret, a stresszkezelés és a lelki küzdőképesség terén? Ezt a kérdést válaszolja meg 40 órás tanfolyam elvégzésének objektív és szubjektív eredményeivel hatvan pedagógus, akiknek hálásan köszönjük, hogy önként részt vettek a tanfolyamon és vállalták a hatékonyságméréshez szükséges különféle (teszt- és írásos) feladatok elvégzését.

Ezt a munkát az Országos Egészségbiztosítási Pénztár támogatásával tudtuk megvalósítani. Ezúton is köszönjük, hogy a pedagógiai mentálhigiéné hazai útke-resésében azon vállalkozások mellé áll, amelyek többet kívánnak egy-egy pályázattal elérni a közvetlen gyakorlati segítségnél; új, hatékony segítő továbbképzési modellek kidolgozásával szolgálják a nevelők lelki egészségének megőrzését, fenntartását, valamint az esetleg már kialakult pszichoszomatikus zavaroknak önségi-tő eljárásokkal való megszüntetését. Ezt a modellkereső, módszertani kutató-, egyszersmind gyakorlati fejlesztőmunkát az Egészségbiztosítási Pénztár támogatása nélkül nem tudtuk volna megvalósítani.

Miért van szüksége a pedagógusnak mentálhigiéné támogatásra?

A pedagógusszakma „személyiségfogyasztó” szolgálat. Magányos foglalkozás, a nevelő felnőtt társak nélkül, elkülönülten végzi a tanítás munkáját. Nincs megfelelő gyakorlata az egyeztetésnek vagy kooperációnak a nevelési célok/módszerek terén. Erős autonómiaigény, fokozott felelősségi szorongás, a kollegiális segítségkérés elutasítása, tanári önértékelési bizonytalanság, a munka sikerélményeinek szűkössége, perfekcionista igényrendszer, idealizáló normatívák, irreálisan magas lelki követelményrendszer jellemzi a pedagógusok többségét, ugyanakkor a lelki karbantartásra vagy kölcsönös támogatásra alig van vagy még nincs is szervezett lehetőség az iskolákban. A szerepkövetelmények szorítása, a professzionális imá-gó, a fiatal, pályakezdő pedagógusoknál „sokkjelenségeket” indukálhat, míg az iskolai életrend túlszabályozottsága konfliktust kelthet a szakmai szabad-ságigényekkel szemben. A nagy időterhelés, a növendékekkel való („fegyvelmezési”

és oktatómunka-) kapcsolat, a fokozott interakciósűrűség, a pedagógiai munkához hozzárendelődő kényszerű adminisztratív, irányítási, szervezési feladatok, valamint a környezeti, kapcsolati problémák és a szerepkonfliktusok (család, magánélet) olyan lelki klímát eredményeznek, melyben a pedagógusok többsége „nagyon feszült”-nek érzi magát, azaz a tűrőképességét ostromló stresszhatásban él. A krónikus lelki megterhelés gyakran vezet pszichoszomatikus zavarokhoz, testi arculatot öltő „ideges panaszoktól” kezdve (pl.: feszüléssel járó fejfájás, álmatlanság, szorongás, magas vérnyomás, testi-izomzati fájdalmak, gyomor- és emésztőszervi panaszok, légzési és keringési rendellenességek, ideges szívtünetek stb.) a szellemi és pszichikai tünetekig (pl.: koncentrációzavar, memóriaproblémák, ingerlékenység, fáradtság, kimerültség, hajszoltságérzés, indulatkezelési zavarok, levertség, depresszió). Saját mentálhigiénés munkáiban eddig nem találok olyan pedagógussal, aki teljesen panaszmentes lett volna, vagy önmagát teljesen egészségesnek vallhatta (érezte) volna. Nem kétséges tehát, hogy a pedagóguspálya a „veszélyeztetett” szakmák közé tartozik. A humán segítő (edukatív, reedukatív és gyógyító) professzió képviselőire ez világszerte is érvényes.

„Ki segít a segítőknek?” – teszi fel a kérdést *Wolfgang Schmiedbauer*, aki a „segítőszindróma” első leírója. Minél tökéletesebb akar lenni a tanár, minél kíméletlenebbül zsákmányolja ki saját erőit a „jó pedagógus”-önkép elérésének törekvéseiben, annál veszélyeztetettebb a pszichikai, „ideges” tünetek kialakulására.

Mit lehet elérni egy fél év alatt?

Korlátozott időkeretben, harminc-nyolcvan órában (amely egy tanítási félév 14 hetének 2-3 órás hetenkénti stúdiumát jelenti) a mentálhigiénés célkitűzések pontos meghatározására van szükség ahhoz, hogy egy program teljesíthető legyen és a kívánt haszonnal záruljon.

Mivel tanfolyamunkat modellértékűnek szántuk, arra törekedve, hogy a felsőoktatási pedagógusképzés kereteibe éppúgy beilleszthető legyen, mint a továbbképzés (szabadabb) rendszerébe, ezért a program megtervezését az alábbi szándékok vezették:

1. adjon a pedagógusnak mentálhigiénés (primer prevenció, az egészség megőrzésére irányuló) szemléletet és
2. gyakorlati hangsúlyú legyen, hogy a résztvevő megtanulhassa az önszabályozásnak, lelki egészségfenntartásnak egy meghatározott módszerét, amellyel
3. stresszkezelési képességre tesz szert, a stresszorokkal való megküzdési eszköztárszere gyarapodik.

E három összetevőt negyvenórás programba tudtuk belefoglalni, amely

1. a mentálhigiénés szemlélet kialakító előadásokat (10 óra) és
2. a relaxációs eljárás (autogén tréning) megtanítását, pszichovegetatív önszabályozás kialakítását és lelki megküzdési módok gyakorlását foglalja magában (30 óra).

A képzés fenti programja „alapozás”-nak is tekinthető, olyan elméleti, szemléletformáló és önismereti alap kialakítását jelenti, amelyre (a későbbiekben) sokféle mentálhigiénés tréning építhető rá. A pedagógust segíti a pszichológiai munka megismerésében. Az önismereti út az első lépésekben megmutatja azt a haladási irányt, amelyen az út továbbjárható...

A relaxációk körében az *autogén tréning* a személyes lelki higiéné szempontjából elsődleges módszer, mivel testi/szomatikus kiindulásból halad a pszichovegeta-

tív, szervezeti-idegi szabályozás rendszere felé, majd az átéléseket a tudatosító önismereti munka szintjére emeli fel. Alptréningje 30 óra alatt elsajátítható, sőt, bizonyos önszabályozó irányokat – a pszichovegetatív kontrollképesség mellett – **többletként is magában foglal.**

Ilyenek például:

- a *neutralizáció*: abban segít, ami leginkább „zavar” bennünket;
- a *szervespecifikus* tréning: általa érzük el az egyes, megzavart működésű szervek célzott szabályozását, az egészséges működési program visszaállítását;
- az *intencionális tréning*: elősegíti, hogy azokat a vonásainkat, szokásainkat is kedvezően befolyásoljuk, amelyeket nem vagy nehezen tudunk magunkban elfogadni.

Összességében a relaxációs tréning az önismerethez és elfogadáshoz vezető út *szemléletformáló* szakasza, általa másként tudunk viszonyulni önmagunkhoz, testi működéseinkhez, és ezáltal elfogadóbban szemléljük környezetünket is. A harmónia az összejtjeinkig programozott rend; rendszer érvényesülése testi-lelki-társas kapcsolati (szociális) létünkben. A relaxáció ezt a rendet, rendszert segít helyreállítani és szabad (megértő) közlekedést, tudatos „társalgást” tesz lehetővé testi-lelki működéseink között. A test üzeneteinek, nyelvének megértése pedig a kedvező válasz, reagálás fellelésében is segítséget ad. Ily módon az „ideges alapon” keletkező tüneteket önerőből orvosolhatjuk, közérzetünket áthangolhatjuk, tűrőképességünk spontán növekszik, és új küzdelmi erőkre találhatunk rá a mindennapi stresszekkel való megbirkózás terén.

Célkitűzésünket tehát így összegezzük:

1. A tanfolyam adjon megalapozó mentálhigiéné szemléletet, gondolkodásmódot, az egészség megóvására irányuló attitűdöt és
2. tanítsa meg a pedagógusokat az önszabályozás alapvető pszichoszomatikus preventív módszerére: az autogén tréningre.

A tanfolyam szervezése, keretei, szerkezete, tartalma, időrendje

A program meghirdetésére 1995 januárjában került sor, a Fővárosi Pedagógiai Intézet, a Tehetséggondozó Intézet, valamint az OPNI Klinikai Pszichológiai Osztály segítségével. Az OPNI Mentálhigiéné Műhelye kétéves mentálhigiéné tanfolyamot vezet, amelynek résztvevői – csaknem kétszáz pedagógus – további kiterjedt szakmai kapcsolatkörrel rendelkeznek. Ily módon a tanfolyam megszerzése zökkenőmentes volt.

A jelentkezőkkel tisztáztuk az elvárásokat és a motivációkat, az elképzeléseket és ismereteket a mentálhigiénéről, relaxációról, önszabályozásról, a lelki munka módjairól és e téren az eddigi saját élményű tapasztalatokról. Az elvárásokat, igényeket írásban is összegyűjtöttük. Ezekről néhány szemelvényt mutatunk be, amely jól jelzi a mentálhigiéné szükségleteket.

- „Gátlásos vagyok. Hamar felkapom a vizet. Nehezen oldódom fel. Bemerevedtem az iskolában, elvesztettem a rugalmasságomat. Szeretnék feloldódni, görcsmentessé válni...” (36 éves nő, általános iskolai tanár)

- „Nyugtalan vagyok. Nem érzem jól magam a bőrömben. Aggódo típus vagyok. Szeretnék változni, szeretnék nyitottabb lenni, a félszességemet, gátlásaimat levetközni. Fesztelenebb, nyugodtabb szeretnék lenni...” (40 éves nő, középiskolai tanár)

- „Szeretnék kiegyensúlyozottabban élni. Én mindig túlterhelem magam. Olyan ember vagyok, aki újból és újból ugyanabba a hibába esik, és nem tud tőle szabadulni. Túl sokat dolgozom.

és csak ritkán pihenek. Túl sok szereposztásnak kell megfelelnem, persze nem mindig sikerül..." (Pályakezdő, 22 éves nyelvtanárnő)

- „Hajszoltnak érzem magam. Férjem szerint »teljesítménykényszerben« szenvedek. Feladataimat, amelyek eleve adottak egyrészt, másrészt magamnak keresem és találok ki, maximális figyelemmel és a teljesség igényével próbálom elvégezni. Fel vagyok gyorsulva, néha még a levegőt is olyan gyorsan veszem, hogy majd szét pattan a tüdőm. A fizikai és mentális hajszaltságtól kellene megszabadulnom..." (33 éves gyógypedagógiai tanárnő)

A fenti problémák szinte valamennyi pedagógus mentálhigiénés tanfolyamra jelentkezési indoklásában fellelhetők, változatos kombinációkban és konfliktusmezőkkel. Az „alaphang” azonban azonos, és kifejezi a nagy szükségletet a lelki, személyiségi, magatartási és feszültség szabályozási segítség iránt.

Hatvan pedagógussal kötöttünk kontraktust (pszichológiai együttműködésre irányuló megegyezést), ennek szabályrendszere szerint (titoktartás, személyesség vállalása, csoportok működési szabályainak elfogadása). Tisztáztuk a hatásvizsgálatok érdekében szükséges tesztvizsgálatok rendszerét is. Hat csoportot alakítottunk ki, a vezetők valamennyien nagy tapasztalatú kiképző terapeuták, a Magyar Relaxációs és Szimbólumterápiás Egyesület keretében működnek.

A csoportmunkát heti egyszer kétórás találkozások keretében folytattuk, a relaxációs képzés szabályai szerint. Az első találkozáskor írásbeli programot kapott minden résztvevő, amely tartalmazta:

1. az 5x2 órás szemléletformáló mentálhigiénés elméleti előadás címlistáját, időrendjét;

2. a kiscsoportmunka rendszerét (hely, időpont, időtartam, vezető, működés mód, feladatok, a szerződésben foglaltak írásos megismétlése).

Az elméleti előadásokra havonként, egyszer, szombati napokon került sor.

Tematikája:

1. Az iskolai mentálhigiéné rendszere és módszertana. A pedagógus mentálhigiénéje.

2. A modern pszichológiai és pszichoimmunológiai stresszelmélet.

3. Szorongás, félelem. Alkati (idegrendszeri) készség és aktuális szorongás. Lélektani megküzdő és feszültségelhárító mechanizmusok.

4. „Pszichoszomatikus” jelenségek, a testi, vegetatív és lelki történések összefüggései és szabályozási rendszere.

5. A relaxáció mint a testi önismeret és a pszichoszomatikus prevenció eszköze (a testbeszédtől a test-lélek párbeszédig).

Az előadások a mentálhigiénés ismereti alapokon túl a saját élményű relaxációs gyakorlatok előkészítését és a primer prevenció – egészségpszichológiai – szemlélet kialakítását célozták.

Az előadások videoanyagát a résztvevők másolásra kölcsön vehették és – többségük – saját iskolájában bemutathatta kollégáinak, miről szól egy „mentálhigiénés kurzus”. (A fogalom alatt ugyanis sokfelét értenek, nincs konszenzus – még a szakmán belül sem –, csupán a primer prevenció [egészségmegőrző-betegség-megelőzési] feladatkörre vonatkozóan van egyezés a fogalomhasználatban.)

A kurzus a fenti rendszer alapján a múlt év január végén (elméleti bevezetéssel) indult, az egyes relaxációs csoportok pedig saját időrendjük szerint működtek a vezetőikkel való megegyezés szerint. A gyakorlati helyiségekről a Magyar Relaxációs és Szimbólumterápiás Egyesület gondoskodott.

A havonként egy elméleti és négy gyakorlati találkozás öt előadást és (15 héten át) 30 óra személyesélmény-részvételi munkát foglalt magába.

A résztvevők a tanfolyam kezdetén és végén írásos anyagokat készítettek az általunk megadott kérdések mentén. (Induláskor az elvárások, motívációk, célok, a tanfolyam végén a lélektani munka értékelése.) Egyidejűleg tesztvizsgálatokat is végeztünk (erről a hatékonyságvizsgálat leírása kapcsán számolunk be). Végezetül a résztvevők szabad esszéiben is összefoglalták, mit jelentett számukra a tanfolyamon való részvétel.

Elvárások, hipotézisek és a pszichológiai fejlesztés hatékonyságának mérése

Tanfolyamunk célzottan irányult a relaxáció önszabályozó és pszichoszomatikus preventív eljárásának megtanítására.

Mit érhetünk el a relaxáció segítségével?

Feltételeztük, hogy az ellazítási képesség birtokában

1. csökken az idegrendszeri (alkati) ingerelhetőség, azaz a személyiségvonásként mérhető szorongásosság a pszichovegetatív program „átírása” révén alacsonyabb szintre kerül;

2. feltettük, hogy az aktuális (helyzeti) szorongás mértékén is kedvezően változtat a relaxációs önszabályozás.

Az első két hipotézis kontrollját a Spielberger-féle szorongásvizsgálat képezte, amely alkalmas a „vonás” és „aktuális” szorongás elkülönített mérésére. A teszt standardizált (Sipos Kornél munkája), valid, objektív és megbízható.

3. Feltettük továbbá, hogy a stresszel való megküzdés (coping) egyéni stílusmintázatán is változtatni tudunk a pszichológiai munka és az önismereti szint elmélyülése révén. Ezt mind csoportszinten, mind az egyéni copingmintázatok követésében igazolhatjuk. Stone és Neale szerint „megküzdésnek tekinthető minden olyan cselekvés vagy kognitív művelet, amelyet egy-egyén tudatosan alkalmaz egy stresszteli szituáció kezelésére vagy az elővételezett fenyegetés hatására keletkező feszültség feldolgozására”. A megküzdésnek különféle aspektusait tárhatjuk fel az önkontrollos vizsgálatok alapján, azaz a tanfolyam előtti és annak végeztével nyert teszteredmények összehasonlításával.

A vizsgálati személyektől nyert *pszichometrikus értékeket matematikai statisztikai módszerekkel dolgoztuk fel*. Az induló és záróértékek közti egybevetést az „egymintás T” próbával végeztük el. A statisztikai eredményeket az 1. és 2. táblázaton és 1. ábrán mutatjuk be. (Ezúton köszönöm Salgó Ferencnek a matematikai statisztikai feldolgozás elvégzését.)

Eredmények és értékelésük

1. Az alkati (vonás) és aktuális szorongás változása a relaxációtanulás hatására

Hat relaxációs csoportban, összesen 40 résztvevőnél tudtuk a záróvizsgálatokat is hiánytalanul elvégezni, ezért az eredmények 40 főből álló mintára érvényesek. Az önkontrollos vizsgálatban a relaxáció előtti és a tanfolyam befejezésekor kapott STAI-eredményeket hasonlítottuk össze (egymintás T próbával), valamint a magyar standard értékekkel. A csoportokban 36 nő és négy férfi vett részt, így a felnőtt magyar női standard átlagokkal vetettük egybe a csoportátlag- (szórás-) értékeket.

Amint azt az 1. táblázat első, vízszintes kolumnája mutatja, (1. STAI oszlop) az „állapotszorongás” (pillanatnyi és helyzeti szorongásérzések) terén tendenciaszintű csökkenést értünk el ($p < 0.1$), az idegrendszerileg megalapozott „vonásszorongás”, vagyis a *szorongásosság terén azonban erősen szignifikáns változás general a relaxáció* ($p < 0.01$) (1. 1. táblázat).

A pszichometrikus változást, az idegrendszeri megalapozottságú „szorongásosság”-ban elért szignifikáns csökkenést azért tekinthetjük jelentősnek, mert ezzel az autogén tréning legnagyobb értékét bizonyíthatjuk. 30 óra alatt képes a pszichovegetatív organizációban a működési stílust optimalizálni, helyreállítva az ősi, egészséges vezérlést és visszacsatolási, kontrollfolyamatokat. Biológiai, élettani szempontból tehát mindenképpen hatékony, fokozza a stressztoleranciát, növeli az érzékenységi ingerküszöböt, ezáltal kevésbé vagyunk reagálókészek és hajlamosak az izgalmi (feszült) állapotokra. A működési áthangolás (tuning) kedvezően végbemegy. Ez az eredmény megerősíti a szorongás csökkentésére vonatkozó elvárásainkat és igazolja az 1. és 2. sz. hipotézist.

Az autogén tréningnek azonban nem csupán a pszichoszomatikus prevencióban láthatjuk a különleges értékét. A folyamat pszichológiai munkát indít el. Olyan kérdések megválaszolását, amelyeket korábban soha nem tettünk fel magunknak a testi működéseinkre vonatkozóan. Az autogén tréning „passzív koncentrációs” kívánalma és gyakorlása során például átgondoljuk, „mit jelent számomra az életritmus”; „mi nekem a nyugalom, és mi nem”. A gyakorlási helyzetkeresésben megvizsgáljuk, „milyen az én téréngyem, közelség-távolság szükségletem ahhoz, hogy jól érezzem magam”. A lazító „elnehezedésben” tisztázuk, „mi jelent nekem leküzdni a nehézséget, hogyan viszonyulok a könnyű és nehéz dolgokhoz, mi nekem igazán nehéz”. A „meleg”-gyakorlat vérkeringési szabályozása során a hideg-meleg polaritásában átgondoljuk, „mit jelent nekem a kapcsolatok és érzések szempontjából a kétféle érzés. A „szív szabályozás” során az is felderítésre kerül: „mit csinálok szívesen és mit nem? Mire gondolok jó szívvel? Ki és mi az, amit nem szívelek?” A „légzés”-gyakorlatban az derül ki, „mikor és mitől tudok igazán jól fellélegezni, mitől nem kapok levegőt, mitől akad el a lélegzetem, mikor tisztul ki körülöttem a levegő” stb. A hasi vegetatív napfogat gyakorlata során az is feltárul, „mit tudok lenyelni, és mit nem vesz be a gyomrom; mit tudok megemészteni az életben, és mit nem; mi terheli meg a gyomrom...” stb. A „hűvös homlok-tiszta gondolatok” gyakorlata során azok az átgondolások kerülnek feltárára, amelyek a személyes fontosságokra, értékekre, célokra és a jövőre vonatkoznak. „Hűvös fejjel, higgadtan, tiszta gondolkodással” mérjük fel, „meddig jutottam az életben, merre tartok, mit várok leginkább a jövőtől”.

A lelki munka kiterjesztő (amplifikatív) szintjei a relaxáció szerves részei, ezek hatását pszichometrikusan nehezebb volna objektíválni. Ezért a fentieket a gyakorlók élménynaplójából vett szemelvényekkel mutatjuk be:

Az első példa azt illusztrálja, mit jelent az önismereti úton, ha egy-egy testrészt ellazulását/ellazítását amplifikációs lelki munka egészíti ki, amikor a testrészhöz vagy szervhez hozzákapcsoljuk az – egyébként is hozzá tartozó, de soha nem tudatosított – lelki tartalmakat.

Kéz: „mit jelent nekem?” Adni és kapni. Számomra problémát jelent, hogy mindig adok és adni szeretnék, ugyanakkor nehéz az elfogadás. Nehéz „kapni”. Pedig érzem, hogy fontos az egyensúly. Nem lehet örökké adni, törekedni kell arra, hogy én is kapjak, és töltsdjem. És nem csak egyetlen személytől! Zárt körre alakulhat, amiben pingponglabda-szerűen adjuk át egymásnak a feszültségeket, problémákat, ha nincs kettőnkön kívül más személy is, aki ezeket oldhatja.

»Hasra helyezett kéz« – ez egyértelműen az áldott állapotot, az anyaságot jelenti a számomra. A hason kulcsolt kéz az ölelést, karba vételt, biztonságot szimbolizálja. A kéz és nyak fogalomkörét valahogy össze kell kapcsolnom, mert nekem összetartozik. A felelősségérzet, felelősségvállalás, tartás, illetve a »felel valamiről« és »kezese valakinek«. A nyakleves egy rossz emlék, és én – tényleg behúzó a nyakam, ha valamin aggódok, jól tettem-e, mintha félnék a büntetéstől. Általában tartok a következményektől, ez jellemző rám. A »kéz kezet mos« és »kézbe venni a dolgot« vagy a »kezet ad valamire«, »kezeskedik érte« – ezek a kifejezések is a felelősség jelentésében fontosak nekem. Illetve a vállalás, tettek, cselekvés vagy a döntés körébe tartoznak. Felelősség és döntés, azután cselekvés... ezek az én gondjaim, nem döntök könnyen, a felelősség vállalását pedig sokszor súlyos tehernek érzem, amit a vállam se vállal szívesen.»

A második szemelvény azt tükrözi, hogyan tud a gyakorló fokozatosan és spontán közelebb kerülni saját fantázia- és képi világa „kódjaihoz”, miként képes a testi üzenetek és lelki állapotok képi áttételeit „megfejteni” és értelmezni önmaga számára.

„Volt egy nagyon érdekes képem a szivgyakorlat közben: egy teknősbékát láttam, amint hosszan kidugja a fejét a páncéljából, majd a nyakát nyújtogatja, aztán mintha ki akarna bújni a páncéljából. A teste azonban mintha henger alakú kefe volna, vékony, drótszerű szálakkal...”

– Később, egy másik gyakorlat élményei kapcsán: „Valami azt súgja, hogy az a múltkori teknősbéka, amelyik szép lassan kibújt a drótkéfe érdességű páncéljából, valamiképp az én belső érzéseimet jelentette. Mintha ezek a belső érzetek most kezdenének óvatosan kibújni az eddigi vastag védőpáncél alól, most már kezdik magukat biztonságban érezni, és most szép lassan megmutatják magukat.”

Fentiekből kitűnik, hogy a relaxációnak mély, szemléletformáló hatása van, a gyakorló személy „látásmódját”, önmagához és a világhoz való viszonyát változtatja meg. Horizonttágító, célkereső, tudatosabb és felelősségteljesebb attitűdre hangol át bennünket.

2. A stresszel való megküzdés módjainak változása a tanfolyam hatására

Hogyan befolyásolja az önismereti folyamat a gyakorló „lelki harcmodorát”, azaz a stresszekkel való küzdelemben szokványosan alkalmazott módszereit?

Ezt tükrözik számunkra a „copingvizsgálatok” eredményei a háromféle kérdőívvel való megközelítés alapján. (1–2. táblázat és 1. ábra)

1. táblázat — A szorongás és a megküzdési stílus (coping) vizsgálatának eredményei

STAI	Állapot-szorongás		Vonás-szorongás	
	1.	2.	1.	2.
n	40	40	40	40
átlag	42.5	38.15	45.7	40.625
szórás	11.98118	11.27637	8.08671	7.434112
T-próba		1.671233		2.922018
szignifikancia		p < 0.1		p < 0.01

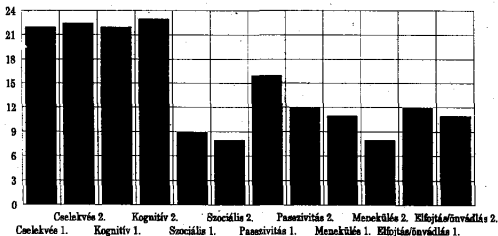
COPING 66	Cselekvés		Kognitív	
	1.	2.	1.	2.
n	12	12	12	12
átlag	22.25	22.5	22.25	23.16667
szórás	5.971523	5.196152	6.863937	7.12018
T-próba		-0.1094054		-0.321078
szignifikancia		nsz.		nsz.

COPING 66	Szociális 1.	Szociális 2.	Passzivitás 1.	Passzivitás 2.
n	12	12	12	12
átlag	10.25	9.083333	16	12.58333
szórás	6.621247	3.287949	7.410067	4.795042
T-próba		0.5466841		0.9484948
szignifikancia		nsz.		nsz.
COPING 66	Menekülés 1.	Menekülés 2.	Elfojtás/önvádolás 1.	Elfojtás/önvádolás 2.
n	12	12	12	12
átlag	12.16667	9.666667	12.66667	12.33333
szórás	6.978321	3.524804	2.059715	2.806918
T-próba		1.107733		0.3316688
szignifikancia		p<0.3		nsz.

2. táblázat — A stresszel való megküzdési módok pszichometrikus jellemzői

COPING 70	Feladat-irányú 1.	Feladat-irányú 2.	Emóció-irányú 1.	Emóció-irányú 2.	Elkerülés 1.	Elkerülés 2.
n	8	8	8	8	8	8
átlag	13.875	14.375	4.875	3.25	2.625	2.125
szórás	4.389517	3.73927	2.416461	1.669046	1.187735	1.885092
T-próba		-0.2452558		1.655016		0.6347264
szignifikancia		nsz.		p<0.2		nsz.
COPING 80	Probléma-centrikus 1.	Probléma-centrikus 2.	Támaszkérés 1.	Támaszkérés 2.		
n	13	13	13	13		
átlag	32.61538	33.69231	20.07692	21.76923		
szórás	4.55592	4.553105	3.226493	3.1399		
T-próba		-0.6028408		-1.355293		
szignifikancia		nsz.		p<0.2		
COPING 80	Feszültség-kontroll 1.	Feszültség-kontroll 2.	Figyelemelterelés 1.	Figyelemelterelés 2.		
n	13	13	13	13		
átlag	43.30769	44.69321	31.92308	33.61538		
szórás	5.750139	5.34454	6.43508	6.601153		
T-próba		-0.6359349		-0.6618198		
szignifikancia		nsz.		nsz.		
COPING 80	Emóciófókusz 1.	Emóciófókusz 2.	Emóciókiürítés 1.	Emóciókiürítés 2.		
n	13	13	13	13		
átlag	26.46154	27.46154	15.92308	15.69231		
szórás	4.483588	4.175631	2.841993	1.974192		
T-próba		-0.5884824		0.2404502		
szignifikancia		nsz.		nsz.		
COPING 80	Önbüntetés 1.	Önbüntetés 2.	Belenyugvás 1.	Belenyugvás 2.		
n	13	13	13	13		
átlag	10.76923	10.23077	10.38462	11.07692		
szórás	2.0064	1.739437	2.18092	2.900044		
T-próba		0.7311237		-0.6879042		
szignifikancia		nsz.		nsz.		

I. ábra — A megküzdési stílusban bekövetkezett változások az autogén tréning hatására (csoporthatólagok)



Figyelemre méltó, milyen copingstílusokat regisztrálhattunk a relaxáció tanulása előtt, amihez képest a változásokat megállapíthatjuk.

A megküzdési módok terén kedvező és kedvezőtlen formákról beszélhetünk. *Kedvező* a cselekvő, problémaközpontú, aktív küzdelemre orientált, a próbálkozásokat kereső és tettekkel válaszoló küzdőstílus. Előnyös az úgynevezett kognitív coping is, ha a cselekvési lehetőségek átgondolását, a rendezésre irányulást, tervezést vagy a problémahelyzeten való szellemi felülemelkedést foglalja magába. Pozitívan értékeljük a szociális támogatás kérését is, amellyel a személyt azt jelzi, hogy nem marad magára a bajban, hanem tud segítséget kérni, képes a problémáit másokkal megosztani, illetve a hozzá közeledő segítő személyt elfogadja, nem utasítja el. *Kedvezőtlen*, negatív stratégiák, ha passzív, kiváró, cselekvéshalogató, csodaváró, fantáziálásba menekülő állapotba merülünk, ha elkerülő-menekülő lelki kilépésként tagadjuk a probléma létezését, ha elfojtjuk a feszültségeket vagy érzelmi-indulati lereagáló utakat, esetleg önvizsgálásként kártékony kompenzációs formákat preferálunk, például túlevés, gyógyszer-, drogfogyasztás, alkoholizálás, mértéktelen dohányzás stb. Negatív lépés az önvadás, de a mások hibáztatása (projekció) is, amikor a környezetet tartjuk felelősnek, magunkat ártatlan áldozatnak.

Az 1. ábrán feltűnő, az induló (1) szinthez képest csökkenő passzivitás (vö. 1. és 2. oszlop), azaz a relaxálni tudó pedagógusok kevésbé preferálják a problémahelyzeti tétlen, várakozó, csodaváró attitűdöt, és hasonlóképpen csökkentek a negatív, emócióközpontú copingformákat preferáló készségek is. Növekedési tendencia tükröződik viszont a kognitív copingok terén, azaz a problémával való megoldáskereső, cselekvéstervező, helyzetátértelmező mentális lépésekre való készségre. A relaxációnak tudatosításra, kognitív önvizsgálatra szocializáló hatása ebben feltétlenül szerepet játszhat.

A relaxációtanulást követő copingarányok az induló szinthez képest (1. ábra) kedvező elmozdulásokat tükröznek.

Összegezve azt állíthatjuk, hogy a mentálhigiénés szemléletformáló, relaxációs önszabályozó készségfejlesztő tréning 40 órája ahhoz elegendő, hogy a megküzdési stílus negatív formáit kezdje lebontani, a cselekvéses és kognitív (jelen-

tésmódosító) erőfeszítésekre való készségeknek pedig elindítsa az erősödését. Képes a stressz- és problémahelyzetekhez való viszonyt kedvezően befolyásolni: növeli az autonómiát, a megoldáskeresési szükségletet és a kognitív küzdelmi készséget. Ez pedig figyelemre méltó eredménynek tekinthető.

Amit a tanfolyam a résztvevőinek szubjektíve jelentett

A mérhető, objektív változások a tréningen részt vevők egyéni világában szubjektív élmények és tapasztalatok összességévé sűrűsödnek, páratlanul egyedi élménymintázatok formájában. Ha ezekből idézünk, közvetlenebbül támad fel egy tanfolyam atmoszférája, ható közege, eseményeinek megélése és az eredmények értékelése.

Az alábbi beszámoló is a relaxáció soktényezős hatásáról ad számunkra képet, egy 34 éves, második diplomáját szerző pedagógusnő élményei alapján.

„A tréning egy nagyon nehéz korszakon segített át (államvizsga, szakdolgozat, magánéleti válság). Rendkívül feszített volt az életritmusom, elég sok mindennek kellett megfelelnem. Nehéz döntési helyzetben voltam: válni vagy nem válni.

A tréning segített abban, hogy oldjam a feszültségeket, hogy rövid idő alatt kipihenjem magamat, megőrizzem jókedvemet. És ez olyannyira sikerült, hogy mások nem is vették észre, hogy problémám vannak.

Amikor feltornyosodott a tennivaló, és úgy éreztem, csapkodnak a fejem felett a hullámok, sikerült nem pánikba esni, nem összeomolni. A relaxáció egy olyan technika, ami segít megőrizni az ember lelki egészségét. Általános állapotom is nyugodtabb, türelmesebb lett – például a lányommal, tanítványaimmal. Ez számomra nagy pozitívum, mindig is türelmesebb szerettem volna lenni, nagyon jó érzés, amikor érzi az ember, hogy kiáll belőle a feszültség.

Az államvizsgára felkészülni egy hetem volt – így pihentem, célformulaként pedig »mindent tudok, ötszre államvizsgázom« mondogattam (5, 4, 4 eredmény). Amikor láttam, hogy kevés az idő, nem estem pánikba, »hanem szisztematikusan« próbáltam haladni az anyaggal. Mielőtt bementem vizsgázni, relaxáltam a délelőtti folyamán többször is – jókedvű voltam, szinte nem is izgultam. Pedig régebben szinte beteg tudtam lenni ilyen helyzetben az idegességtől.”

Különös élménykört mozdított meg a relaxáció egy 28 éves gimnáziumi nyelvtanárnőben, aki szeretne családot, és férjével családtervezési fázisban van. Anyaságra készülődéséhez a relaxáció fontos élményeket adott.

„Amióta élek és az eszemet tudom, azóta vágyódom arra, hogy jobban megértsem, mi is történik bennem és miért, mi mire vezethető vissza. Most azonban mintha kitérült volna előttem egy eddig bezárt kapu, és egy eddig nem ismert, csodálatos világ kezdene lassan előtűnni a ködből. Most értettem meg, hogy miért izgatott mindig az a kérdés, mi történik születés-szülés közben, előtte és utána? A saját magam által átélt élmények vetették fel bennem a gondolatot, vajon milyen »emlékeket« hordozunk magunkban abból az időszakból, amelyre tudatosan nem emlékszünk. Milyen hatást gyakorolnak ezek az élmények későbbi énefjölésünkre, gondolkodás-módunkra, cselekedeteinkre, érzelmeinkre? Mennyire lehet megtalálni a kulcsot sok-sok meg nem értett reagálásunkra? Hogyan kapcsolódik össze saját születésünk élménye gyermekünk születésével vagy meg nem születésével? Saját személyes hasznomnak érzem, hogy az ellazulási képességem megnőtt; sokszor észreveszem, hogy bizonyos munkák közben, mikor régebben megfeszültek az arcizmaim, most lazák, vagy ki tudom lazítani őket. Óriási előrelépésnek érzem azt, hogy végre tudatosan foglalkozom önmagammal, és erre rendszeresen időt szakítok. Eddig folyton halogattam, hogy a lelki életemmel törődjek, mert mindig volt aktuálisan fontosabb dolgom, például mosogatás, takarítás és egyéb »világmegváltó« feladatok. Mostanában azonban még ha szorít is az idő, akkor is szakítok belőle – ha nem is rendszeresen naponta háromszor – arra, hogy relaxáljak és leírjam az élményeimet.”

Egy 48 éves, pszichoszomatikus panaszokkal küszködő nevelő tanár a személyes hasznon túl a továbbépitkezéstről, a módszer továbbadási lehetőségeiről tesz említést, keresve az utakat...

„A tréning segítségével minden szempontból felszabadultabb lettem. Fizikailag, lelkileg sokkal kiegyensúlyozottabbnak érzem magam. Jobban elviselem a mindennapos megterhelést. A hétköznapi problémák sokkal kezelhetőbbeké váltak számomra. Jelenlegi fizikai és lelki állapotomban szinte minden tevékenységem hatékonyabb. A nehéz helyzetek megoldása is könnyebbnek tűnik. A szokásos tanév végi általános kimerültség ez alkalommal nem lett úrrá rajtam.

Általános közérzetem, hangulatom kifejezetten jó, s ez kedvező hatással van környezetemre is. Békésebb, nyugodtabb, elfogadóbb attitűddel próbálok viszonyulni mindenhez és mindenkihez, és ez az emberi kapcsolatok alakulásában szinte azonnal visszatükröződik. Összegezve: a tréning hasznát egyértelműen a saját személyiségem fejlődésében s ezáltal a környezetemre gyakorolt pozitív kisugárzó hatásában látom. Távlatokban jó lenne olyan tudásszintre eljutni, melynek birtokában – szakterületemen, a napköziben – minél többet átadhatok közvetlenül is a gyerekeknek, kollégáknak.”

Egy 38 éves, fogyatékos gyermekeket nevelő pedagógusnő vallomása a relaxáció távlati, a nevelőmunkában is jelentkező hatásairól szól.

„Személyes haszna a tréningnek számomra az volt a tanulási időszakban, hogy a legfárasztóbb, leghajtósabb iskolai időszakban segített egy olyan belső nyugalmon alapuló, nagy teherbíró képességet fenntartani fizikai-lelki értelemben egyaránt, ami soha eddig még nem volt jellemző rám május hónapban. Ráadásul egy olyan időszakban, amikor a pedagógusok társadalmi léte is erősen fenyegetett.

Ennek a bennem tapasztalható nyugalomnak és derűnek további haszonélvezői vannak (és ezt is személyes haszonnak lehet venni): tanítványaim és családom, akikre nem vittem át idegességemet, hanem a magam harmóniájával hatni tudtam rájuk is. Együtt örülünk a maradék napoknak, amit még együtt tölthetünk az iskolában, és örömmel várjuk a nyarat s a pihenést, ami rossz lesz egymás nélkül, de legalább szeptemberben újra tudunk örülni egymásnak. Feltétlenül szeretném folytatni a tréninget, és terjeszteni kollégáim, ismerőseim és a gyerekek közt, akiket tanítok.

Amikor elkezdtek a tréninget, azt gondoltam, hogy olyan módszerrel ismerkedem meg, amelynek segítségével a fizikai állapotomra, teherbíró képességemre, állóképességemre kedvező hatást tudok gyakorolni. Ennél sokkal többet kaptam. Utat önmagamhoz – „belső utat, amelynek ösvényei feltáruulnak előttem». Azt gondolom, hogy csak az tud eligazodni külső útjain, és eljutni másokig, aki belső útjain szabadon jár. »Fogyatékos» gyerekeket nevelek, olyan szülőkkel foglalkozom, akik gyermekeik »fogyatékoságának» lelki terheit cipelik. Nem tudok nekik halló fület adni, nem tudom őket megszabadítani szorongásaiktól legalábbis úgy, ahogy eddig próbáltam – saját hitem sugárzásával. Egy, talán fájdalmas utat tudok majd mutatni nekik, ahol megtalálhatják félelmeiket, szorongásaikat, válaszaikat, saját hitüket önmagukról. Nem az én Daidalosz-módra készített szárnyaimmal fognak repülni, hanem az önön valójukban rejlő, igazi lehetőségek kibontásával szárnyalnak majd, és senki sem ítélheti őket fogyatékosnak, mert *Pilinszky* soraival élve: »Nem az a fontos, hogy a madár hányszor csap a szárnyával, hanem hogy *íveljen*.»

Következtetések, javaslatok

Mentálhigiéne tanfolyamunk modellkeresési kísérlet volt, hatásvizsgálat-ellenőrzéssel.

1. A pedagógusok társadalma különösen veszélyeztetett a pszichoszomatikus zavarok és stresszbetegségek szempontjából (nincs panaszmentes, önmagát teljesen egészségesnek érző pedagógus).

2. Nélkülözhetetlenül fontos – koncentrált, intenzív, 30-40 órás fejlesztő-segítő mentálhigiéne programok szervezése.

3. Az előadások jelentősége nem haladja meg a „bemelegítő ráhangolás” hatásszintjét (alkalmasint elhagyhatók, írásos tájékoztatással pótolhatók).

4. A tanfolyam súlyponti tényezője a saját élményű kiscsoportmunka.

5. A relaxáció (autogén tréning) a pszichológiai munkára, önismeretre szocializálás legnagyobb hatású eszköze, ezért a pedagógiai mentálhigiéné alapozó módszerévé tehető.

Összefoglalás

A mentálhigiénés tanfolyam 40 órája a részt vevő hatvan pedagógusnak túlnyomóan kiscsoportkeretben, 30 órában (hat kiscsoport, tíz-tíz résztvevővel) adott pszichoszomatikus prevenciósi segítséget és személyiségi, önismereti „erősödést”. Tíz órában szemléletformáló előadásokat tartottunk. Negyven esetben tudtunk teljes (indító és záróvizsgálati) tesztanyagot nyerni, húsz esetben valamelyik vizsgálatra nem kerülhetett sor. Az objektív hatékonyságmérés érdekében azonban csak teljes tesztanyagokkal dolgoztunk.

A tanfolyamon részt vevők elvárásait, az ezekhez képest elért eredményeket

1. objektív pszichometrikus vizsgálatokkal, a fejlesztésre célba vett személyiségi és pszichovegetatív szabályozási készségek változásain át regisztráltuk.

2. A résztvevők szubjektív optikájából is bemutattuk a tapasztalati és élményértékű változásokat.

Az eredmények azt mutatják, hogy az előadásokkal kognitíve „bemelegített”, de döntően saját élményű csoportmunkán alapuló mentálhigiénés fejlesztés igen hatékony modell. Követendő út a hazai pedagógiai mentálhigiénés kultúra terjesztésében és – konkrét módon – a lelki egészségvédelem szolgálatában. Öngyógyító feszültség-szabályozó, „stresszkezelő” módszert ad a pedagógusnak, amellyel védheti egészségét. A pedagógus „útravalója” már negyvenórás önfejlesztő munka alapján is jelentősnek mondható:

1. Pszichometrikusan igazolható az alkati „szorongásosság” készségének szignifikáns módosulása (pszichovegetatív tuning).

2. Tendenciaszinten csökken az aktuális szorongásmérték is.

3. Módosul a stresszorokkal való lelki küzdőképesség. Beindul a menekülő, elkerülő, passzív és negatív hatású „harcmodor” elemeinek csökkenése. Növekszik az autonómia, az aktív megküzdési készség és a stresszhelyzetek kognitív, helyzetértékelő, ártértékelő munkamódja.

4. A szubjektív hatásmezőben a változások az össz-személyiségben zajlanak. A résztvevők a tréninget egyértelműen pozitívnak minősítik. Az élménybeszámolókból kiderül, hogy minden pedagógusnak segítség az életvezetésében a lélektani munkával való megismerkedés, legfeljebb a szubjektív problémáktól függően más és más egyedi értékhangszíjjal. Abban konvergálnak az egyedi értékelések, hogy a relaxáció egy régóta hiányolt, szükséges, fontos eszköze a feszültség-szorongáskezelésnek. A tanfolyam pedig sajátos segítő (önsegítő) közeget teremt a lélektani munkához, a csoportos együttlétek kapcsolati erőrendszerének hatásain át. Ily módon az egyedi átételek felerősödnek az együttes élmény örömeiben és melegében. A csoportkohézió által születő légkör olyan védett, támogató, közösségi erőadó, feszültségelvezető és vágyott közegegé válik, amelyben szinte minden – e helyzetet és élményeket megköstölő – pedagógus szívesen folytatná az örömteli és nyereséges önismereti utat. Ez pedig a tréning szocializáló hatását igazolja.

(OPNI Klinikai Pszichológiai Osztály Mentálhigiénés Műhelye, Budapest II., Hűvösvölgyi út 116. és Magyar Relaxációs és Szimbólumterápiás Egyesület, Budapest XI., Petzvá József u. 3.)

Rácz József–Szabó Gabriella

Pedagógusok szerepváltozásai a drogproblémák iskolai kezelésében

– Pedagógus-drogtréninggel szerzett tapasztalatok –

A program a droghasználatot nem valamilyen extrém viselkedésnek vagy szituációnak fogja fel, hanem olyan iskolai helyzetnek, amelyre a pedagógiai módszerek alapján véve alkalmazhatók.

A (z illegitim) drogfogyasztás terjedése érezhetően egyre nagyobb aggodalmat vált ki a pedagógusok körében. Egy budapesti középiskolások között végzett reprezentatív vizsgálat szerint 1992-ben a fiatalok 13%-a életében legalább egyszer fogyasztott legitim drogot (azaz valamilyen pszichoaktív gyógyszert), nem orvosi alkalmazás keretében. 11,6%-uk pedig életében legalább egyszer használt már illegitim szert (marihuánát, ópiát- és amfetaminszármazékot, szerves oldószert).¹

Pedagógusoktól szerzett információink szerint sok tanár úgy véli, hogy nem ismeri fel a droghasználatot, nem tudja, mit kell a drogfogyasztóval tenni, hova kell irányítani. Ha még nincs is droghasználat az iskolában, sok pedagógus aggódik, hogy rövidesen lesz, sőt, esetleg már most is van, csak nem veszi észre.

Ezek az igények hívták életre azt a pedagógusoknak szervezett tréningprogramot, melyet az iskolai drogproblémákkal kapcsolatban dolgoztunk ki. A tréninget eddig hat esetben szerveztük meg, kb. 90 résztvevővel, akiknek többsége pedagógus volt, de volt közöttük fiatalokkal foglalkozó más szakember is.

A program kiindulása

Az Európai Közösség iskolai drogprevencióval foglalkozó tanácskozásán (Európai Konferencia, 1991)² az ajánlások között szerepelt a pedagógusok felkészítése, a tanártréning mint a drogprevenció nélkülözhetetlen eleme.

Nyugat-Európában a drogfogyasztás elterjedése idején, az 1960–70-es években elsősorban az egyes tanár, illetve az egyes iskola összefüggésében jelent meg ez a probléma. Az utóbbi évtizedben azonban a komplex pszichoszociális megközelítés került előtérbe, amely az egyén, a környezet és a droghasználat között interaktív, kölcsönös viszonyt feltételez, nem pusztán a drogokból és a drogok biológiai hatásából indul ki. A drogprevenció egy szélesebb, egészségfejlesztő megközelítésbe épül be. Ebben fontos szerepe van annak, hogy a tanárok milyenek képzelik el a droghasználatot és a droghasználót, milyen fogalmakat használnak a jelenség leírására. Azok a magyarázó sémák működnek eredményesebben,

¹ Elekes Zs.: Magyarországi droghelyzet a kutatások tükrében. Országos Alkohológiai Intézet, Alkohológiai Füzetek, Bp., 1993. (24.).

² Európai Konferencia (1991): Drug prevention in schools. Commission of the European Communities, Lübeck-Travemünde

melyek a droghasználatot a serdülőkorú fejlődésben, a serdülő és a környezet közötti dinamikus interakcióban ragadják meg.³ Ebből következően a prevenció célja sem lehet bizonyos, egymástól és a serdülőkorú fejlődéstől elszigeteltként konceptualizált „problémaviselkedések” kiiktatása a fiatalok életéből.

Ehelyett a hangsúly a serdülőkorú fejlődés egészén és teljes keresztmetszetén van; a cél az egészségfejlesztés, a pozitív készségek kibontakoztatása, és nem a negatív viselkedések egyszerű „megelőzése” vagy „megszüntetése”.

Az itt leírt koncepciók azonban olyan befogadó közeget igényelnek, mely a droghasználatról – mint viselkedéstől – nem „retten meg”, nem éri magát eszköztelenné és tehetetlennek, azaz a témát a mindennapi pedagógiai munka részének tekinti.

A következőkben bemutatott tréningprogram különbözik az egyes speciális droghasználatokhoz kidolgozott programoktól.⁴ Céljai tekintetében leginkább a külföldön elterjedt ún. awareness- (érzékenységfokozó, problematizáló) tréningekhez áll közel.

A program koncepciója

Tapasztalataink alapján a pedagógusok a droghasználatokkal kapcsolatban sok ismerettel rendelkeznek. Erről azonban sokszor ők maguk sincsenek meggyőződve. Mivel az illegitim és a legitim droghasználat nem választható el egymástól (pl. a függőség kérdésében a kortársak szemében), különösen nyilvánvaló ez az állítás, hiszen a dohányzással, az alkoholfogyasztással kapcsolatban mindenkinek vannak „közele” (sokszor személyes) élményei. Ezek a tapasztalatok – részben – átvihetők az illegitim szerekre is, noha sok vonatkozásban eltérések is vannak.

Sok ismeret – és téves hiedelem – származik a tömegkommunikációból, valamint az ismeretterjesztő kiadványokból is.

Mindezek miatt a tréning kiindulópontja, hogy azokból az ismeretekből és tapasztalatokból építkeznek, melyekkel a pedagógusok már rendelkeznek. Ezeket az ismereteket azonban szükség szerint kiegészítjük, korrigáljuk.

A tréning célja, hogy a pedagógus végiggondolja azt, hogy neki milyen szerepe van az iskolai droghasználatok kezelésében, mi várható el tőle mint pedagógustól (pl. információnyújtás), és mit akar vagy tud a kötelességén felül személy szerint vállalni abból, ami viszont már nem lehet intézményes követelmény (ilyen a segítő szerep). Ha valaki erre a segítő szerepre vállalkozik, végig kell gondolnia, hol húzódnak ennek a határai, mire tud vállalkozni és mire nem.

A program a droghasználatot nem valamilyen extrém viselkedésnek vagy szituációnak fogja fel, hanem olyan iskolai helyzetnek, amelyre a pedagógiai módszerek alapján véve alkalmazhatók.

A tréningprogram a dramatikus megjelenítés, a készségfejlesztés és az ismeretközlés (szeminárium és konzultáció) elemeit ötvözi: A hangsúly a dramatikus megközelítésen van, mert ez lehetőséget ad eddig ismeretlen szerepek, élethelyzetek kipróbálására, a szerepekből adódó érzések átélésére.

³ Susman, E. J.–Koch, P. B.–Mancy, D. W.–Finkelstein, J. W.: Health promotion in adolescence. Developmental and theoretical considerations. In: Lerner, R. M. (szerk.): Early adolescence. Perspective on resistance, policy, and intervention. Lawrence Erlbaum Ass., Publ. Hillsdale, 1993. New Jersey.

⁴ Rácz József. A serdülőkorú és fiatalok alkohollal és droghasználatával és az iskolai prevenció kapcsolata. Személyiségbetegségek. *Addictologia Hungarica*, 1993. 1.5: 335–347.

A program felépítése

Az alapprogram három, egyenként négyórás időtartamú részből áll, az egyes részekre általában három egymást követő napon kerül sor.

Első nap: „Én és a drogok”

Az első nap a csoportmunkához elengedhetetlen szerződéskötéssel kezdődik, melynek során tisztázzuk a csoporttagok és a vezetők igényeit. A vezetők a csoporttitkot és az aktív részvételt követelik meg. Az „én és a drogok/drogos” viszonyt dramatikusan jelenítjük meg. Először egy játékkal lehetőséget teremtünk arra, hogy minden pedagógus végiggondolja, hogyan is viszonyul most, a tréning elején a drogproblémákhoz. Ezután dramatikus megjelenítés segítségével minden csoporttag megrendezi egy drog–drogos–pedagógus viszonyrendszert.

Csak példaként említünk meg néhány visszatérő szituációt.

Van, aki számára maga a drog jelenti a veszélyt, ami – szinte személyes tulajdonságokkal felruházva – magához öleli és fojtogatóan körbefonja a drogot. A pedagógus szerepe itt a drog eltávolítása (pl. a drogot megszemélyesítő csoporttag „elhúzása” a kapcsolatból).

Más helyzetben a drogos az, aki vágyódik és „nyúl” a drogért. Itt a saját szerep aktivitása nem a drogra, hanem a drogosra irányul, néha úgy, hogy a pedagógus magát kínálja fél – kapcsolatként – a drog helyett.

A pedagógus szerepében sokszor megjelenik a drogot „megmentő erőszak” vagy az „ellencsábítás”, a drog „pótlása” annak érdekében, hogy megszakítsa a drog–drogos kötődést. De a tehetetlenség érzése is láthatóvá válik, valamint az is, ha a pedagógusnak – saját véleménye szerint – nincs szerepe a drogos–drog kapcsolatban. Ez úgy mond a „szakember” dolga.

A drogos vagy akár a drog szerepének átélése néha egészen katartikus. Sokan a tréningen életükben először próbálják egy drogos helyébe „beleélni” magukat. Ilyenkor kiderülhet, hogy a drogfüggőség mennyire nem az „akaratton” múlik, és milyen szoros lehet a drogos kötődése a droghoz.

A játékot követően saját élmények is meg szótkak fogalmazódni. Itt általában a dohányzással kapcsolatos függőségélmények jelennek meg: milyen nehéz leszokni, mennyire megmagyarázhatatlan érzés a függőség, milyen sokáig jelentkezhetnek elvonási tünetek, mennyire nem racionális dolog a rászakás, milyen rossz élmény volt az első cigaretta, mely után mégis kialakult a rendszeres dohányzás. Rendszeresen előjön az a kérdés is, mi van, ha a pedagógus dohányos, és arról beszél, hogy a diákok ne dohányozzanak.

A drogról szóló információk között ismerhetjük a Magyarországon használt főbb drogokat, elsősorban az illegitim szereket. A csoporttagok általában meglepődnek azon, hogy várakozásaikon felül milyen sok ismerettel rendelkeznek. De az ismeretek „tévhitekkel” keverednek, melyek tisztázása szükséges: például a marihuána veszélyességéről vagy veszélytelenségéről, a függőség kialakulásának módjáról (Elegendő-e ehhez egyetlen heroininjekció?) stb.

Második nap: „A drogos karrier”

Egy játék segítségével „megelevenednek” drogos személyiségek, élettörténetek. A pedagógusok maguk mondják el egy-egy, a fantázia szülte (vagy ritkábban valóság-

gos) drogos szerepében, hogy kik ők, hogy néznek ki, milyen a viszonyuk családtagjaikkal, az iskolával, hogyan kezdtek el drogozni, és aztán mi történt velük. A csoportvezető részletes kérdései (pl. „milyen ruha van rajtad?”, „van-e fülbevalód?”) a beleélést segítik.

Minden csoporttag a drogos karrier különböző állomását képzelel el. Mi történt a droggal az első drogfogyasztás után egy hónap, egy év, öt év múlva. A csoport fantáziájára bizzuk a „végkifejeletet”: súlyos, reménytelen állapotú drogot látunk-e magunk előtt, vagy pedig olyat, aki eredményes leszokás után drogmentessé vált és visszailleszkedik a társadalomba.

Ez a játék a drogos karrier állomásainak összerakásán túl arra is alkalmas, hogy ki-ki rálásson, milyen forgatókönyv él a fejében a drogosok sorsáról, leszokási, gyógyulási esélyéről.

A másik játék mintegy élőben közelíti a drogos karrierhez. Akciójáték keretében előre megadott rövid történetet folytatnak a csoporttagok. A kiindulási szituáció: egy tanuló, akit az iskolában – pl. a végében – drogfogyasztáson értek.

A csoporttagok három kiscsoportot alkotnak: a kortársak (barátok és osztálytársak), a tanárok (igazgató, osztályfőnök, szaktanárok), valamint más felnőttek (szülők, pszichológus, rendőr, önkormányzati hivatalnok stb.).

A játék alapja a rőtönzés, hiszen a három kiscsoport által továbbított folytatásból csak egy, általában összetett történet valósulhat meg. Az előadásban mindenki részt vesz. A történet gombolyítása sodró és többnyire nagyon reális, még akkor is, ha senkinek nem volt a csoportból droggal közvetlen tapasztalata.

Gyakori elem, hogy a drogot mentővel kórházba szállítják, máskor drogambulanciára kísérik. Közben összeül a tanári értekezlet, behívják a szülőket, kiszáll a rendőrség stb.

Ezt a játékot is megbeszélés követi. Szinte mindegyik történet alapélménye az, amit a pedagógusszerepet játszó csoporttagok fogalmaznak meg: a tehetetlenség. Nem tudják – és a játékban ezt el is játsszák, át is élik –, hogy mit kell tenni, mi történhet, kinek kell szólni (pl. drogambulancia, rendőrség, iskolaorvos).

Ugyanakkor a játékban részt vevőknek sok illúzióval kell leszámolniuk: az iskolaorvos „éppen” nincs az iskolában, a drogambulancia nem tud „kiszállni”, a mentős úgy ítéli meg, nincs szó életveszélyről, és az iskolában hagyja a drogot, a szülőt nem lehet elérni, vagy ha igen, nem törődik a gyerekekkel, „csináljon valamit a pedagógus”.

Tehát kiderül – miként a valóságban is –, hogy a pedagógusok az iskolában alapvetően csak magukra számíthatnak. Nincs helyettük más, aki a helyzetet megoldja. Ez még akkor is így van, ha pl. a drogot elviszi a mentő, mert akkor a többi gyerekkel és a szülőkkel nekik kell közölniük, mi történt; aztán a drogot előbb-utóbb kiengedik, és akkor megint csak a pedagógusnak kell vele „valamit csinálni”.

A játék abban az értelemben szokott megdöbbentő élményt nyújtani, hogy a pedagógus ugyan – látszólag – tehetetlen és eszköztelen, de a többi szakember hozzá képest még kevesebbet tud tenni. Ennek egyserűen az az oka, hogy a „szakember” (pl. a pszichológus, a drogambulancia munkatársa) egyszerűen nincs jelen, amikor baj van. Másik eset, ha a fiatal eljut a „specialistához”, akkor a segítő kapcsolat kialakítása időt vesz igénybe (ugyanakkor a személyes kapcsolat már esetleg adott a pedagógus és a fiatal között).

Tehát aki a legközelebb áll a „problémához”, az a pedagógus. Neki van még a legtöbb esélye a beavatkozásra. Lényegében nem kell egyebet tennie, mint egy más

pedagógiai krízisszituációban. Ilyen helyzetekkel kapcsolatban pedig szinte minden csoporttagnak van valamilyen tapasztalata.

Harmadik nap: A pedagógus és a segítés

Bár az előző két napon is előálltak olyan helyzetek, amikor a pedagógusnak közbe kell avatkoznia, ezen az utolsó napon a csoporttagok végiggondolják, meddig terjed a pedagógus kompetenciája, és személy szerint az ő kompetenciájuk a drogos esetekkel, problémákkal kapcsolatban.

Ehhez ismertetjük azokat a lehetőségeket, ahova egy pedagógus probléma esetén fordulhat: drogambulanciák, pszichoterápiás rendelések, krízisügyelet, nevelési tanácsadó, pszichiátriai ambulancia, telefonos tanácsadás. Elmondjuk azt is, hogy az egyes helyeken milyen terápia folyik, az ottani szakemberek mire vállalkoznak, meddig terjed az ő kompetenciájuk, hogy történik a kapcsolatfelvétel és a beutalás.

Azok a lehetőségek, amelyeket a drogfogyasztókkal kapcsolatban a mai magyar intézményrendszer (akár egészségügyi, akár szociális vagy gyermekvédelmi) kínál, elég kiábrándítóak. Azzal is tisztában kell lennie a pedagógusnak, hogy az elképzelt „szaksegítség” igénybevétele néha többet árt, mint használ (és nemcsak a drogosnak, hanem az egész iskolának is). Az is kiderül, hogy az elképzelt „szaksegítség” (pl. rendőrség kihívása) helyett milyen más alternatívák lehetségesek.

Ha a csoporttagoknak volt már kapcsolatuk droggal, akkor ezt esetmegbeszélés-szerűen feldolgozzuk – szintén dramatikus módszerrel. Ha még nem volt ilyen kapcsolat, akkor ismét csak dramatikus eszközökkel rávilágítunk arra, milyen pedagógusszerepekre (készségekre) van vagy lenne szükség ahhoz, hogy egy drogos tanítvánnyal eredményesen foglalkozzanak.

Most néhány gyakran előforduló problémát idézünk. Az egyik ilyen a titok kezelése: a drogos titka vajon megosztható-e a szülővel, az igazgatóval, az iskolán kívüli szakemberrel? A drogot saját és osztálytársai érdekében el kell-e távolítani az iskolából? Meddig terjedhet a pedagógus segítsége: beszélget vele, elküldi/elviszi szakemberhez, a szülőkkel folytat több alkalommal beszélgetést? Dohányzó pedagógus vállalkozhat-e drogprevenció program oktatására? Hogyan tud hiteles és „objektív” lenni az a pedagógus, akinek a családjában alkoholista van? Hogyan viszonyuljon a tantestület a drogoshoz, ha a tantestületben is van ilyen (pl. alkoholista, gyógyszerező) pedagógus?

Ezekre a kérdésekre nem tudunk általánosan használható recepteket adni, hiszen ezt nem is lehet. Mindig a konkrét helyzetet kell megvizsgálni, a konkrét pedagógust és az ő személyes lehetőségeit, hogy mire tud vagy éppen akar vállalkozni az adott iskolai környezetben. Meg kell vizsgálni magát a drogot és kapcsolatát a szülőkkel, valamint pedagógusával, továbbá az iskola – várható – viszonyulását, az adott tantestület lehetőségeit stb.

Ez az esetmegbeszélő rész néha Bálint-csoportjellegűt ölt, ahol a pedagógusok személyes érzelmei és viszonyulásai, illetve ezek felismerése határozza meg, hogy mit tud kezdeni valaki egy droggal. Néha az érintett pedagógusok úgy érzik, hogy egy több alkalomból álló esetmegbeszélő vagy egy önismereti csoport segítheti őket az ilyen problémák megoldásában.

Végül a háromnapos programot csoportos értékelés zárja.

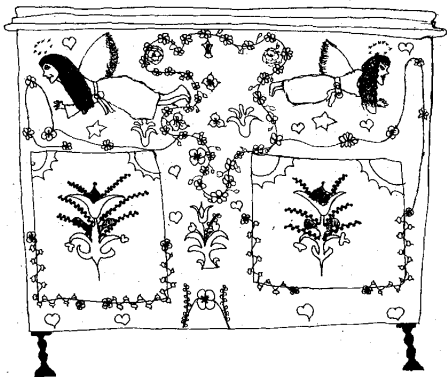
A tapasztalatok összefoglalása

A három részből álló, pedagógusoknak szervezett drogréningprogrammal szerzett fő tapasztalatunk, hogy a drogfogyasztókkal kapcsolatos „bánásmódot” leginkább az hátráltatja, hogy a pedagógusok számára új, ismeretlen jelenségről van szó, melyről – többnyire – félelmetes elképzeléseik vannak. Az információk hozzásegítik a pedagógusokat, hogy reálisabb viszonyt alakítsanak ki a drogfogyasztókkal vagy a veszélyeztetett fiatalokkal.

A tréning legfontosabb eredményének azt tekintjük, ha a pedagógus a harmadik nap végén saját motiváltságát végiggondolva, meghatározza saját helyét, szerepét, kompetenciahatárait, feladatait az iskolai drogproblémák kezelésében.

A reális viszony kialakításában a csoporttagok számára az egyik legfontosabb segítség a többi csoporttag visszajelzése róluk a konkrét dramatikus gyakorlatok során. Egy másik segítség az egyes helyzetekkel kapcsolatos saját élmény, illetve a többi csoporttag problémamegoldásának figyelemmel kísérése. Ezzel saját problémamegoldó repertoárjuk bővül.

Tapasztalataink szerint a vázolt tréning hatékonyan segíti a pedagógusokat a drogproblémák egyénre szabott kezelésében, akár a pedagógusra, akár pedig a droghasználóra gondolunk az „egyéni szabott” kifejezéssel.



Szabó Bernadett, 11 éves

Dokumentum

Az MTA Pedagógiai Bizottságának jelentése a neveléstudomány helyzetéről

– Az MTA 1996. évi országgyűlési beszámolója számára –

I. A neveléstudomány helyzete a Magyar Tudományos Akadémián

Ha a magyar neveléstudomány akadémiai státusát röviden kívánjuk jellemezni, azt mondhatjuk: annak ellenére, hogy az intézményes nevelés és oktatás a legnagyobb nemzeti beruházás és szolgáltatás, annak tudományos alapja, a pedagógia *diszkriminált tudomány*. A diszkrimináció az MTA részéről a következőkben jelentkezik: a neveléstudomány nem rendelkezik akadémiai kutatóintézetrel vagy csoporttal, nincs a megfelelő helyen a II. Osztályban, nincs képviselője a Doktori Tanácsban, és évtizedek óta nincs akadémikus képviselője. Talán érdemes itt megjegyezni, hogy az Academia Europaea 34 egyenrangú tudomány családjá, amelyek közül az egyik a neveléstudomány. (A tudományágak felsorolását és besorolását az *1. sz. melléklet* tartalmazza.)

A pedagógia hagyományosan az MTA Filozófiai és Történettudományok Osztályához tartozik. Ez az elhelyezés a magyar pedagógia nevelélméleti és történeti vonulatainak tulajdonítható. Ez azonban csak része annak a nagy területnek, amelyen pedagógiai kutatások folytak a múltban, de még inkább a jelenben. A pedagógiai kutatók relatíve nagy száma, a pedagógiai kutatások egyre markánsabb empirikus vonulatai, a társadalomtudományokkal való sokoldalú érintkezése nyomatékkel indokolja, hogy az MTA-n a pedagógia a társadalomtudományokkal sorolódjon közös osztályba. Meggyőződésünk, hogy a mai magyar pedagógia más társadalomtudományokkal azonos tudományos színvonalat képvisel, és nemzetközi összehasonlításban is megállja a helyét.

II. Az MTA által kiemelt szempontok kifejezése

1. A neveléstudomány jellemzése a nemzetközi trendek tükrében: nemzetközi, hazai prioritások összevetése

Hazai neveléstudományunk nagy múltú, több mint másfél százados, eredményekben is gazdag története az utóbbi fél évtizedben új, felfelé ívelő szakaszba lépett. Megszabadult az előző, pártállami időszak olyan béklyóitól, torzító hatásaitól, mint az uralkodó ideológia, a politika kiszolgálása, a sokoldalú nemzetközi kooperáció hiánya. Ennek jelei és eredményei már a hetvenes-nyolcvanas években is megmutakoztak. Az MTA Pedagógiai Bizottságának az oktatásügyi kutatások helyzetével foglalkozó jelentése (1993) ezzel kapcsolatban megállapította: „A neveléstudomány hazai műhelyeiben már az elmúlt rendszer utolsó évtizedeiben felhalmozódott egy európai mércével mérve is számottevő tudásanyag”. Példaképpen utalhatunk nem-

zetközi összehasonlító tudásszintvizsgálatokra; nagy hatású iskolakoncepciók, -kísérletek elméleti megalapozására; a hazai curriculumelméletre; a tanítással, tanúlással és az iskolai műveltséggel kapcsolatos kutatásokra; a magyar neveléstörténet kézikönyvének első kötetére és más neveléstörténeti művekre.

A rendszerváltás után a neveléstudomány erőinek jelentős részét a demokracizmussal, a nemzeti, európai és általános értékek előtérbe kerülésével összefüggő *gyakorlati pedagógiai feladatok elméleti vizsgálata és megoldásai foglalkoztatták*: új oktatási törvények, az iskolarendszer fejlesztése, a Nemzeti alaptanterv kidolgozása, a felsőoktatás, a pedagógusképzés tartalma, a képességfejlesztés, differenciális tanításmódszer, vizsgarendszer, -követelmények. „Jelentős módszertani fejlődést eredményeztek az egyre növekvő számú empirikus vizsgálatok, esettanulmányok, történeti összehasonlító eredmények, interdiszciplináris kutatások, amelyek az oktatáspolitikai folyamatokról szerzett ismereteink javításához ugyanúgy hozzájárultak, mint az osztálytermi gyakorlatról szerzettekhez.” (Háttérjelentés az OECD számára, 1994.) Ezen munkák során a pedagógia hasznosította végyan a kapcsolódó és részdiszciplinák eredményeit, de nem tudta alap kutatások végzésével tisztázni saját önálló rendszerét, integráló funkcióit az új helyzetben. A neveléstudomány gyakorlati irányultsága azonban továbbra is a prioritások fő irányát jelenti. Ezt az igényt fejezte ki az MTA Pedagógiai Bizottságának említett áttekintése, amely az oktatásügyi kutatásokra vonatkozó javaslatában alkalmazott (kísérleti, fejlesztő, gyakorlati) kutatások folytatását emelte ki: pl. *oktatás-gazdaságtani kutatásokat* az iskolaszervezetről, a makromodellek hatáselemzéséről, a finanszírozásról, az ifjúsági munkanélküliségről, a pedagógusi munkaerőpiacról; *oktatásszociológiai kutatásokat* a hazai oktatásügyi változásokról, az iskolaválasztások motívumairól; *nevelépszichológiai és szociálpszichológiai vizsgálatokat* a fiatalok pszichológiai-analízis kultúrájáról, a pedagógus- és diákidentitásról, a szülők szociális deklarációjának hatásairól; *rendszerszintű hatékonyságmérések; speciális nevelési igények és kielégítési lehetőségeinek feltárása; nemzetközi összehasonlító és történeti vizsgálatok* oktatáspolitikai hűzetekről vagy az oktatási törvényekről. A gyakorlati kutatásoknak ez a hangsúlya összhangban áll a diszciplína nemzetközi trendjeivel. A hazai kutatások azonban csak az utóbbi időben kezdtek elmélyültebben foglalkozni a *neveléstudománynak mint „integrált multidiszciplináris pedagógiának” episztemológiai kérdéseivel és a nevelési-oktatási folyamatokkal foglalkozó tudományokat integráló funkcióival, azok modellezésével.*

A pedagógiai kutatások típusait illetően az intézeti és a felsőoktatási szférát együttvéve egy 1993-as összegzés szerint a vizsgált 271 témából 126 alap-, 113 alkalmazott és 32 kísérleti, akciókutatás. (Ez a kimutatás az alap kutatás értelmezésének a bizonytalanságát is mutatja.) A kutatások közül csak 13 folyt nemzetközi együttműködés keretében.

2. A neveléstudomány hazai kutatási feltételeinek minősítése

A kutatás *intézményi* kereteit illetően máig is érződő hatású visszalépésnek tekinthető, hogy az MTA Pedagógiai Kutatócsoportjának megszüntetése óta (1981) *a diszciplinának nincs akadémiai intézete*. A pedagógiai kutatás területén három, a neveléstudomány művelése, fejlesztése szempontjából nem kellően koordinált, és nem egyforma erővel a kutatásokra összpontosító *központi kutató- és fejlesztő intézet* működik. Az *Oktatáskutató Intézet* az MKM héttérintézete. Fő feladata makroszintű interdiszciplináris kutatások folytatása a köz- és a felsőoktatás

területén (pl. iskolaszervezet, szakképzés, kisebbségek, vallások, migráció és társadalmi-iskolai adaptáció, az iskolahálózat regionális sajátosságai). A jelenleg átszervezés alatt álló *Országos Közoktatási Intézet* szintén az MKM intézete, amely közoktatási fejlesztésekkel, kutatásokkal foglalkozik. Három fő részegysége a tanterv- és programfejlesztéssel, a rendszerszintű értékeléssel és az oktatáspolitikai döntések szakmai előkészítésével foglalkozik. A *Nemzeti Szakképzési Intézet* a Munkaügyi Minisztérium fennhatósága alatt működik és a szakképzés tartalmi, strukturális, szervezeti fejlesztéséért és egyéb szakmai szolgáltatásokért felelős. Szerepét és jogállását a szakoktatási törvény határozza meg. Az említett intézetek nemcsak önálló akció- és innovációs kutatásokat végeznek, hanem szoros kapcsolatokat építettek ki köz- és felsőoktatási intézményekkel, valamint jelentős nemzetközi kooperációt is kialakítottak. *Nem pótolják azonban az alapkutatásokkal (ezekhez kapcsolódva a történeti és összehasonlító vizsgálatokkal), a felsőoktatással (ezenbélül a pedagógusképzéssel) foglalkozó önálló kutatási intézmények hiányát.*

A pedagógiai kutatások másik szervezeti keretét a *felsőoktatási (egyetemi, főiskolai), mindenekelőtt a pedagógusképzést is folytató intézmények* adják. Fő bázisaik a neveléstudományi (pedagógiai) tanszékek, együttműködve a kapcsolódó társdiszciplínák intézeteivel, tanszékeivel. *Jelentős, komplex kutatásokat végeznek a nagy egyetemeken.* Például az *ELTE*-n: személyiségformálás, andragógia, oktatáselmélet, kutatásmetodika. A *JATE*-n: kognitív kompetencia, kognitív képességek kialakulása, fejlesztése, diagnosztikus értékelés, alapküveltségi vizsgakövetelmények. A *KLTE*-n: nevelésszociológia, neveléstörténet, közösségfejlesztés. A *JPTE*-n: pedagógusképzés, iskolafejlesztés, innováció. A *BME*-n és a *BKE*-n: világbanki modellkísérletek, szakképzés-pedagógia. A *Testnevelési Egyetemen*: testnevelés-tudomány, sportpedagógia. A *Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszékén* elkezdődött a pedagógusképzés új modelljének kikísérletezése. A *Veszprémi Egyetemen*: az iskolarendszer hatékonysága, a pedagógusszemélyiség fejlesztése folyik. Az egyetemek mellett számos *pedagógusképző főiskolán* is folynak kutatások a pedagógusképzés tartalmi korszerűsítése, rendszere, struktúrája fejlesztése, a közoktatás tartalmi, szerkezeti átalakítása, a tanulók személyiségének, képességeinek fejlesztése, a közoktatás nevelési, oktatási módszerei terén. Egyes szakmai szervezetek is figyelemre méltított kutatásokat végeznek (pl. a Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztálya).

Tervek készültek bizonyos akadémiai kutatásoknak és a kormányzati fennhatóságú kutatóhelyeknek az egyetemekre telepítéséről, affiliációjáról. Ehhez azonban a *jelenlegi egyetemi struktúrák átalakítására van szükség.* (Ilyen lehetséges megoldásnak kínálkozna az angolszász „school of education” típusú egyetemi intézetek létrehozása.) A tanárképző intézetekkel kapcsolatos átalakítások indultak meg pl. az *ELTE*-n, a *JPTE*-n, a *JATE*-n. Ezek a fejlődési folyamatok azonban meglehetősen lassúak. A jelen pillanatban legsürgősebben megvalósítandónak tartjuk a *kormányzat mellett működő intézetek autonómiájának és az eredményes kutatások végzéséhez szükséges feltételeknek a biztosítását. Szükség van továbbá az egyetemi, főiskolai és a kutatóintézeti szféra közötti együttműködés és munkamegosztás erősítésére.*

Általános tapasztalat, hogy a *felsőoktatási intézményekben a kutatás feltételei még az oktatásénál is gyorsabban romlanak.* Ebben nagy szerepet játszik az egy oktatóra jutó hallgatói létszám gyors növekedése. Fennáll a veszély, hogy néhány év alatt jövőtehetetlenül beszűkül a tanszékek kutatási kapacitása.

A kutatás *személyi feltételei* a minősítést illetően nem kedvezőtlenek. 760 pedagógiai kutatót számításba vevő áttekintés szerint a neveléstudomány doktora 21 fő, a kandidátusok száma 165. Többségük kutatóintézetekben dolgozik. A pedagógusképzést (is) folytató intézményekben fő munkakörben jelenleg 5 nagydoktor és 54 neveléstudományi kandidátus oktat. Az átállás a tudomány minősítés új rendszerére nem volt mentes a zökkenőktől, különösen a régi és az új szisztéma közötti átmenet időszakában eljárásra bocsátottak hirtelen megnövekedett száma miatt.

A pedagógiai kutatások *finanszírozására* az utóbbi mintegy fél évtizedben két fő – egymással összefüggésben álló – tendencia jellemző. Az egyik a *források drasztikus csökkenése*, a másik az *átstrukturálódás*. Az első megfelel azoknak az adatoknak, amelyek a K+F állami költségvetési ráfordításainak több mint 50%-os visszaesését mutatják. A ráfordítások GDP-n belüli aránya – a GDP-vel együtt – csökken. A pedagógiai kutatások esetében az állami költségvetés részesedése azonban nem változott jelentősen, mivel a reálszférának itt korábban sem volt nagy szerepe (a szakmai pedagógia kivételével). Az oktatás több mint 230 milliárd forintos költségvetéséből csupán 150,5 millió forint jutott a pedagógiai K+F kutatásokra, azaz 0,06%. Ennél is súlyosabb következményekkel jár a finanszírozás reálértékének a csökkenése. Az említett másik tendencia, az átrendeződés főként abban nyilvánul meg, hogy a kutatások anyagi támogatása egyre inkább *többszortornás* lett. Az országos intézetek a következő forrásokból kapnak támogatást: a minisztériumi támogatás a bérköltségeket és az alapvető működési kiadásokat fedezi; projekt támogatások a minisztérium részéről; különböző kutatási és fejlesztési alapokból egyes projektekre pályázatok útján szerzett pénzek; külső szervezetektől származó, önkormányzati, vállalati és egyéb megbízások teljesítéséért kapott összegek; külföldi szervezetek támogatása nemzetközi együttműködési projektek keretében. Hasonló a helyzet a felsőoktatási intézményekben folyó pedagógiai kutatás esetében. A pedagógusképzés terén elsősorban az OTKA, a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt, a Közoktatási és a Felsőoktatási Fejlesztési Alap támogatása emelhető ki. Egy elemzés eredményei szerint az elemzett 74 program összesen 12 különböző helyről kapott némi támogatást, de a költségek többsége – több mint fele – bizonytalan, esetleges, „egyéb” megnevezésű forrásból származott. Az intézményi támogatás aránya csupán 6,8% volt. A felsőoktatási intézményekben folyó kutatások legnagyobb részben a tanszékek személyi és tárgyi bázisán folynak, ennek aránya azonban legtöbbször csak becslésekkel mutatható ki. Az anyagi feltételek változásaként egyetlen jelentős kivétel „az emberi erőforrások fejlesztése” világbanki hitel keretében a szakképzés és a szakmai tanárképzés fejlesztésére kapott támogatás. Ez a világbanki tantervi modell adaptálásával kapcsolatos kutatásokban, nemzetközi kooperációban (tanulmányutak, szemináriumok), valamint nagy értékű, korszerű felszerelések biztosításában realizálódik.

A továbbképzés egyik feltétele, hogy az oktatásra fordított kiadások legalább egy csekély hányadát – más rendszerekhez hasonlóan – a K+F finanszírozására fordítsák. Az oktatásügyi kormányzatnak ki kell dolgoznia a K+F finanszírozási technikáját, amelyek között helyet kaphatna pl. pályázatok kiírása konkrét kutatási témákra („a megrendelések piacosítása”), „innovációs alapok” létrehozása, ösztönzések meghirdetése. Az állam a kutatások finanszírozásán, a *megfelelő* prioritások kijelölésén keresztül tudja kedvezően befolyásolni a neveléstudományi kutatásokat és az erőforrások fontos területekre koncentrációját. Kívánatos, hogy –

hasonlóan a modern európai államok gyakorlatához – a kutatási alapok elosztásáról és a prioritások kijelöléséről önállósággal rendelkező tekintélyes szakmai testületek döntsenek, amelyek között az MTA-nak meghatározó súllyal kell rendelkeznie. (Ez jelenleg még az OTKA által támogatandó alap kutatások esetében sem érvényesül megfelelően.)

3. A tudományos utánpótlás helyzete

A tudományos utánpótlás helyzete a pedagógia területén némileg különbözik más diszciplínáétól. A másutt érvényesülő elszívó hatások itt kevésbé érvényesülnek. Az utánpótlás nevelésének jövőjét a *PhD-programok* jelentik. Jelenleg az Országos Akkreditációs Bizottság öt egyetemen engedélyezett neveléstudományi kurzusokat: *ELTE Neveléstudományi Tanszéke (együttműködésben a GATE Tanárképző Intézettel, az MTE Testneveléstudományi és Pedagógiai Tanszékével, az Oktatókutató Intézettel, a Magyar Iparművészeti Főiskola Művelődéstudományi és Tanárképző Intézetével)*. Központi témája: *A neveléstudomány teoretikus és empirikus kutatásának és fejlesztésének útjai*. Az elméleti stúdiumok tartalma a következő komplex diszciplínákból áll: modern nevelésfilozófiai irányzatok és iskolák; művelődés- és pedagógiatörténet; az emberrel foglalkozó tudományok új eredményeinek neveléstudományi alkalmazhatósága; a társadalomtudományi kutatásoknak a nevelésre és oktatásra vonatkozható legújabb eredményei; a nevelés-oktatás új nemzetközi trendjeinek összehasonlító tanulmányozása; új személyiségelméleti, értékelméleti, nevelés-, oktatás-, tanulásméleti metodológiai kísérletek, alternatív pedagógiai mozgalmak, iskolák itthon és külföldön. *A KLTE Neveléstudományi Tanszékén* indított program központi tartalma: *A nevelés és művelődés társadalmi és történeti összefüggései*. Fő témakörei: kultúrtörténet; iskolaelméletek a XX. században; az intézményes nevelés polgári rendszerei; kitekintés az európai felsőoktatási rendszerekre; eszmetörténet; a neveléstörténet-írás; intézménymodellek hazai és nemzetközi értékelése; a reformpedagógia korszakai és alternatív iskolái; a korszerű oktatási folyamat; kisebbségek és interkulturális nevelés; a szociológiai és a pszichológiai gondolkodás, kutatás fejlődésének hatása a pedagógia elméletére és gyakorlatára. *A JATE Pedagógiai Tanszéke* már harmadik éve folyó PhD-képzésének fő témája: *A kognitív kompetencia fejlődése és fejlesztése*. Témakörei: a kognitív képességek fejlődése; a tárgyi tudás fejlesztő hatása; nyelvi-kommunikációs képességek; a kognitív kompetencia értékelése; motivációs, szociálpszichológiai tényezők; a szociális tényezők szerepe. *A BME Természet- és Társadalomtudományi Kara Műszaki Pedagógiai Tanszéke (együttműködésben a BKE Pedagógia Tanszékével)* a *szakoktatás pedagógiáját* állítja központba. Előírt témái: tantervelmélet; szakoktatás-történet; szakoktatás-politika; pályaaorientáció; technikai fejlődés és szakképzés; összehasonlító tantervelemzés; kutatási módszerek; közoktatás-rendszertan; multimédia az oktatásban. *A JPTE PhD-programjának* átdolgozása, kiegészítése is elkészült. Témája: *Az iskola tartalmi fejlesztésének elméleti alapjai* (iskolakoncepciók, curriculumfejlesztés és -értékelés, iskolaszociológia és szociálpszichológia, kisebbségek és etnikumok, szervezethezértés, pedagógusképzés).

A programok iránt nagy az érdeklődés, az ösztöndíjkeret viszont nagyon szűkös. Az eddigi tapasztalatok szerint örvendetesen nő a kiváló fiatalok bekapcsolódása a kutatásokba, sőt az oktatásba is. (A pedagógiai doktoranduszok számát a 2. sz. melléklet tartalmazza.)

A kutató-utánpótlás nevelésében a PhD pozitív szerepe még csak a közeljövőben válik érzékelhetővé. Fontos tehát továbbra is foglalkozni az aspirantúrával és a kandidátusi fokozatok megszerzésével. (Jelenleg is többen készülnek még a kandidátusi fokozat megszerzésére.) Várhatóan hosszabb ideig még inkább azok a kutatók töltenek be meghatározó szerepet, akik a minősítés előző rendszerében szereztek címet és bizonyították kutatói kvalitásaikat. Közreműködésük kimutatható abban, hogy a minősítés révén is átalakult a kutatással foglalkozók köre, illetve a kutatóterületek belső szerkezete (pl. a gyógypedagógia, a sportpedagógia, az oktatáskutatás erősödése). A neveléstudomány kutatói utánpótlásának a szempontjából is kiemelkedő a *pedagógiai szak*, amelynek képesítési követelményeit most korszerűsítették, erősítve az interdiszciplinaritást, valamint az elmélet és a gyakorlat kapcsolatát. Az utánpótlás-nevelés egyik – bár csak néhány esetben realizálódó – útját jelentik a TDK-pályázatok, konferenciák.

A felsőoktatás feltételeinek romlásával tovább csökkennek az oktatók rendszeres tutori tevékenységén alapuló egyéni hallgatói elithézés esélyei, pedig ez is előskolája a tudományos utánpótlásnak. Változatlanul elhanyagolt a fiatal egyetemi, főiskolai oktatók továbbképzésének, önképzésének szervezett segítése. Ehhez is kapcsolható, hogy a pedagógia terén még nem erősödött meg a szükséges (és lehetséges) mértékben a kutatási eredményeket elemző, megvitató tudományos közélet.

4. A tudományos közlés hazai és nemzetközi lehetőségei

A pedagógiai eredmények publikálási lehetőségei nem romlottak olyan mértékben, mint az egyéb feltételek. Az utóbbi évek jelentős eredménye ebből a szempontból az MTA Pedagógiai Bizottsága folyóiratának, a *Magyar Pedagógiának* az újjáéledése. Elméleti és gyakorlati jellegű pedagógiai tanulmányokat közöl az *Új Pedagógiai Szemle* is. Értékes hozzájárulást jelentenek a pedagógiai kutatások eredményeinek a közzétételéhez az Oktatáskutató Intézet *Educatio* című folyóiratának tematikus számai. Az Országos Közoktatási Intézet az elmúlt években jelentős és eredményes publikációs tevékenységet folytatott főleg a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt pályázatainak legjobb munkáira építve. Elméleti elemzéseket is jelentetnek meg a szakképzés periodikái (*Szakképzési Szemle, Szakoktatás*).

Ma már a Nemzeti Tankönyvkiadó nem az egyedüli gazdája a pedagógiai kiadványoknak, hanem más, köztük újonnan alakult kiadók léptek fel mellé. A pedagógiai munkák fontos felhasználói a pedagógusképzés hallgatói. Egyre többször pályázatok, különféle alapok anyagi támogatásával adnak ki pedagógiai kiadványokat. Kiadási lehetőséget nyújtanak a regionális pedagógiai intézetek publikációi is. A pedagógiai kutatások szempontjából kiemelkedő az OPKM reprint sorozata, amely a hazai neveléstudomány klasszikus műveit jelentette meg már eddig, és továbbiak is várhatóak. A pedagógusképzés számára neveléstörténeti tankönyvek láttak napvilágot. Az MTA Pedagógiai Bizottság Neveléstörténeti Albizottsága a közelmúltban vette számba az elmúlt évtized magyar neveléstörténeti irodalmát. Az Országos Közoktatási Intézet fontos sorozata a *tantervelmélet forrásai*, amelyből eddig 16 kötet jelent meg.

A magyar neveléstudomány jelenlegi legnagyobb méretű vállalkozása az MTA Pedagógiai Bizottsága által koordinált *Pedagógiai Lexikon* írása és kiadása, amely a tervek szerint – a magyarországi iskolák ezredik évfordulójára – 1996-ra készül el.

A publikálás hagyományos s ma is meglévő (bár veszélybe került) lehetőségei az egyetemek, főiskolák kiadványsorozatai. Számos helyi pedagógiai intézet is gondoz olyan műveket, amelyek közül több a neveléstudomány fejlődését is mutatja és szorgálja.

Nagy hiánya viszont a hazai pedagógiai kiadványoknak a korábbi évtizedekben még jelentős szerepet betöltő, rendszeresen megjelenő *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* megszűnése (az MTA Pedagógiai Bizottsága sorozata volt), valamint az, hogy nincs pedagógusképzéssel foglalkozó folyóiratunk. Az MTA kiadói tevékenysége összeszűkült ugyan, de rendszeresen lehetőséget teremt egy-egy jelentős neveléstudományi mű megjelentetésére. *A hazai pedagógia, nemzetközi publikációs lehetőségei* nem jelentősek, de a neveléstudomány kutatóinak mintegy 10%-ától jelentek meg értékes dolgozatok részben főleg angol és német nyelvű pedagógiai folyóiratokban, részben nemzetközi konferenciák anyagaiban, részben egyes kézikönyvekben, pedagógiai enciklopédiákban. A pedagógusképzők európai szervezetének kiadványaiban is olvashatók hazai szerzők munkái mind az általános, mind a szakmai képzés területéről.

5. A tudományos informatikai infrastruktúra hazai helyzete

A pedagógiai kutatások legjelentősebb könyvtári bázisa az OPKM, amely a növekvő gazdasági nehézségek ellenére nagy erőfeszítéseket tesz a fontosabb hazai és nemzetközi munkák beszerzése és hozzáférhetővé tétele érdekében. Értékes, bár helyszűke miatt kiterjedelmű a kézikönyvtár állománya, gazdag a folyóiratgyűjteménye, tudományos értékű a muzeális részleg, egyedülálló a tankönyvmúzeuma. A korszerű információszerzést szolgálja az ERIC adatbázis, amely az angol nyelvtérület 1966 óta feldolgozott pedagógiai szakirodalmáról nyújt folyamatosan aktualizált tájékoztatást.

Az MTA központi könyvtára, az OSZK, az Országgyűlési Könyvtár, a Központi Statisztikai Intézet könyvtára, a Szabó Ervin Központi Könyvtár a pedagógiai kutatóknak is gyakran használt forrásközpontja. Kiemelkedő a Munkaügyi Minisztérium és a Nemzeti Szakképzési Intézet adatbázisa. Fontos szerepet töltenek be a neveléstudományi kutatások elméleti megalapozásában a nagy egyetemek és egyes főiskolák központi és intézeti könyvtárai és az országos kutató-fejlesztő intézetek adatbázisai. A számítógépes hardver-, szoftver-, hálózatellátás kielégítőnek mondható és jelenleg is fejlődik. Különösen az említett világbanki kölcsön eszközrendszerre hozott kedvező változást az utóbbi években. Egyes egyetemeken és főiskolákon lehetséges már a nemzetközi számítógépes tudományos kommunikáció.

6. A tudományos teljesítmény értékelése

A pedagógia hazai tudományos eredményei színvonalukhoz, értékükhöz viszonyítva, aránylag kevés visszhangot kapnak a *nemzetközi szakmai körökben*. A meglévő reagálás forrásai részben az említett idegen nyelvű publikációk, nemzetközi tudományos tanácskozásokon szereplő hazai kutatók (ez a közreműködés már a rendszerváltás előtti évtizedekben is hozott elismeréseket a hazai pedagógiának, s ez az utóbbi öt évben erősödött), részben amerikai, németországi, hollandiai és más felsőoktatási intézményben vendégelőadóként szereplő hazai szakemberek s magyarországi egyetemekre meghívott külföldi vendégprofesszorok, PhD-kurzusok vezető oktatói. Hangsúlyozandó a hazai pedagógia eredményeinek és kutatóinak,

oktatóinak pozitív szerepe és fogadtatása a kisebbségi magyarság körében (főleg a Felvidéken és Erdélyben). A különböző és egyre gyakoribb külföldi tanulmányutak, közös hazai, nemzetközi kutatások is kedvezően hatnak a magyar pedagógia határokron túli elismertségére. Sajnos, hazai kutatási programok nem sok sikert arattak eddig a jelentősebb nemzetközi pályázatokon. Kedvezően hatnak viszont a hazai pedagógia külföldi fogadtatására a magyar diákok jó szereplései nemzetközi versenyeken, hasonlóan a nemzetközi érettségien elért kiemelkedő eredményeikhez.

A pedagógia eredményeinek a megjelenése a hazai oktatásban kedvezően értékelhető. A felsőoktatásban főleg a pedagógusképzésben mutatható ki, hogy kutatási eredmények több helyen területen viszonylag gyorsan beépültek az oktatásba és a hallgatók tudásába. A meginduló PhD-programok hatása máris tapasztalható. Nem történt azonban változás a felsőoktatás-pedagógia terén. A pár évtizeddel korábbi helyzethez képest inkább határozott visszaesés tapasztalható, pedig például a különböző tantervi reformok, strukturális, metodikai átalakulási törekvések igényelnék a pedagógiai alapozást. Ennek azonban az is oka, hogy nincsenek érdemi felsőoktatás-pedagógiai kutatásaink. A közoktatásban az iskola-kísérletek és egyes akciókutatások hatottak kedvezően a gyakorlatra. Az utóbbi években a helyi tantervfejlesztéssel foglalkozó kiadványok és továbbképzések, továbbá, egyes tantárgy-pedagógiai (szakmódszertani) eredmények emelhetők ki. Eredményesnek bizonyultak az utóbbi évek azon kutatásai, amelyben tudományos szakemberek és gyakorló pedagógusok működtek együtt. (Pl. vizsgakövetelmények, diagnosztikus értékelések, monitor jellegű felmérések, a világbanki modell keretei között végzett tantervi, tantárgyi fejlesztések.)

A pedagógiának és művelőinek fontos szerepe volt az elmúlt évek nagy pedagógiai átalakulásaiban. A közoktatás törvényeinek előkészítésében, a Nemzeti alaptanterv munkálataiban, a képzési követelmények kidolgozásában, a felsőoktatási törvény megformálásában, a fejlesztési koncepciók kialakításában a nevelés-tudomány számos szakembere működött szemléletformálóan közre.

Az andragógia csekély számú – és sem kellő intézményi bázissal, sem önálló publikációs fórummal nem rendelkező – kutatógárdája mindennek ellenére figyelemre méltó eredményeket ért el számos témakör tudományos feldolgozásában. Kiemelkedik közülük a JPTE felnőttképzési és közművelődési tanszékén folytatott többéves vizsgálódás (OTKA-támogatással) a munkaerő-piaci felnőttképzés sajátosságairól és a felnőttoktatás stabilizáló funkcióiról.

Jó kezdeményezésnek bizonyultak a Magyar Pedagógiai Társaságnak és az MTA Pedagógiai Bizottságának együttműködésében indított interdiszciplináris megközelítésű, neveléssel, oktatással foglalkozó előadás-sorozatai. A VI. Nevelési Kongresszuson is sok pedagógiai szakember, kutató vállalt közszereplést.

Sajnálatosan visszaszorult mindezekben a munkákban az MTA közvetlen közreműködése, pedig a hetvenes években az MTA még kezdeményező szerepet töltött be az iskolai műveltségkép megfogalmazásában, oktatási kérdések elemzésében, új utak keresésében (l. MTA-EKB „fehér” könyv). Jó lenne valamilyen formában az MTA testületeit az oktatással kapcsolatos kérdések elemzésébe bevonni.

A diszciplína elsősorban azzal járult hozzá a pedagógiai innovációhoz, hogy elméleti és gyakorlati alapot nyújtott a központi, regionális, helyi és egyéni változtatások összefüggéseinek rendszerelméletű megközelítéséhez, konkrét innovatív folyamatok kutatásához, eredményeinek értékeléséhez, valamint magának az innovációnak a metaelemzéséhez.

A neveléstudományi kutatásokhoz és a tudományos közélet erősítéséhez kedvezően járulnak hozzá az MTA Pedagógiai Bizottságának és albizottságainak (didaktikai, neveléstörténeti, pedagógusképzési, gyógypedagógiai, felnőttnevelési) helyzetelemzései, vitái, felolvasóülései, kiadványai. Kiemelendő a vidéki akadémiai bizottságok tevékenysége a pedagógia szempontjából is.

7. Az MTA köztestületi státusának megítélése

Jelenleg a neveléstudomány minősítettjei három főt választhattak az MTA közgyűlésébe. Ez azonban még inkább csak elvi, formai jelentőségű. A küldöttek ugyanis eddig csak felszólalással szerepeltek az MTA évi közgyűlésén, a bizottságokban, szakcsoportokban nem játszanak szerepet, s nem sikerült még megoldani közreműködésük tartalmi előkészítését, valamint tevékenységük megismertetését választóikkal. Valószínűleg az átszervezés gyermekbetegségeinek minősíthetők a hosszadalmas, sokszor formális szavazási procedúrák, az érdemi döntések előkészítésének rejtett mechanizmusai, a bürokratizmus.

Budapest, 1995. szeptember

Dr. Báthory Zoltán,
az MTA Pedagógiai Bizottságának elnöke

Mellékletek

1. A tudományok osztályozása az Academia Europaea testületében

- | | |
|---------|------------------------------------|
| Group A | Humanities & Social Sciences |
| 1. | Archeology |
| 2. | Antropology |
| 3. | Classics |
| 4. | Economics |
| 5. | Education |
| 6. | Geography |
| 7. | History |
| 8. | Law |
| 9. | Linguistics |
| 10. | Literature |
| 11. | Musicology |
| 12. | Oriental Studies |
| 13. | Philosophy |
| 14. | Political Science & Demography |
| 15. | Psychology & Behavioral Sciences |
| 16. | Sociology |
| Group B | Physical and Mathematical Sciences |
| 1. | Astronomy & Space Research |
| 2. | Chemistry |
| 3. | Computing |
| 4. | Earth & Marine Science |
| 5. | Engineering |
| 6. | Global Climatology |
| 7. | Material Sciences |

8. Mathematics
9. Physics
- Group C Biological and Medical Sciences
 1. Biochemistry
 2. Cell & Developmental Biology
 3. Clinical Science & Microbiology
 4. Genetics & Molecular Biology
 5. Immunology
 6. Neuroscience
 7. Pharmacology & Toxicology
 8. Physiology & Biophysics
 9. Plant & Animal Sciences

2. Pedagógiai Doktorandusok száma

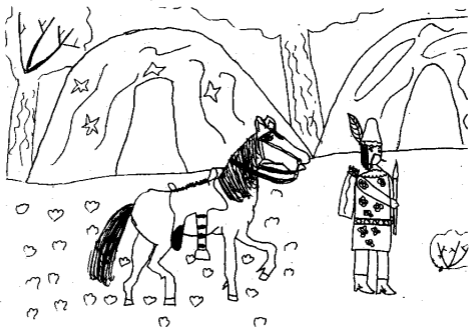
József Attila Tudományegyetem: 15 fő

Eötvös Loránd Tudományegyetem: 39 fő

Kossuth Lajos Tudományegyetem: 13 fő

Budapesti Műszaki Egyetem (műszaki pedagógia): 10 fő

Janus Pannonius Tudományegyetem: akkreditációs folyamat alatt



Kócsér Zsuzsanna, 12 éves

Műhely

Nemzetközi Érettségi I.

Hamp Gábor–Jakobsenné Szentmihályi Rózsa–Szili Ágnes

Magyartanítás a Nemzetközi Érettségi oktatási rendszerében

1992 szeptemberétől a budapesti Karinthy Frigyes Gimnáziumban működő angol-magyar tanítási nyelvű tagozat tizenöt tanulója számára – kísérletképpen – elindították a Nemzetközi Érettségi (IB) néven ismert oktatási rendszer programját, majd 1994-ben eszerint zajlott le az első érettségi vizsga. Amikor ez az írás megjelenik, már a negyedik évfolyam indult ezzel a programmal. Következő számainkban sorozatban mutatjuk be az IB-programban oktatott tantárgyakat.

A Nemzetközi Érettségi (a továbbiakban IB) rendszer a hatvanas évek végén, különböző nemzetközi iskolákban, egyetemi tanárok szellemi, kormányok és alapítványok anyagi támogatásával kidolgozott középfokú oktatási és minősítő rendszer.

Az IB-szervezet központja Svájcban található. Hetvenöt országban, közel hatszáz IB-iskola működik, az oktatásban részt vevő tanulók száma körülbelül húszezer. Azok az iskolák, amelyek csatlakoznak az IB-hez, vállalják annak anyagi és szakmai követelményeit, mind ezért cserébe központilag irányított és ellenőrzött tananyagot, valamint vizsgalehetőséget kapnak. A programban az oktatás nyelve angol, francia vagy spanyol. A sikeres munka alapos nyelvtudást követel meg a tanulóktól, hiszen amellett, hogy az adott nyelven – a Karinthy Frigyes Gimnáziumban angolul – tanulják a tantárgyakat, az érettségi vizsgát ezen a nyelven kell letenniük. Természetesen a magyar irodalmat magyarul tanulják, és magyarul is vizsgáznak. Az IB-re a felkészítés a középiskola utolsó két évében folyik. A második év végén kerül sor az érettségi vizsgára, amely körülbelül két héten át tart, és nem az iskola tanárai, hanem külső vizsgáztatók előtt történik a nagyon szigorú IB-szabályok következetes betartásával.

A magyar irodalom tantárgy az IB-ben

A Nemzetközi Érettségi keretében folyó magyartanítás olyan programot ajánl, amelynek összeállított tananyaga jelentős mértékben különbözik attól, amit megszokhattunk a harmadikos-negyedikes gimnáziumi magyarórákon. Például a tanuló a tanórákon esetleg nem fogják tanulni 'horribile dictu' Petőfit vagy József Attilát. Magyartanítás Petőfi nélkül? Vérlázítónak tetszik.

A magyar tantárgy a Nemzetközi Érettségi rendszerben az ún. első nyelv csoportban szerepel, amely csoport a rendszerben tanuló gyerekek anyanyelvét foglalja magában.

Minthogy nagyon sok tanuló vesz részt az IB-oktatásban a világ minden részén, ebben a csoportban számos nyelv szerepel (pl.: arab, norvég, kínai, magyar stb.).

A magyar irodalmat is – a többi tantárgyhoz hasonlóan – alapóraszámban (heti 3 óra) és emelt szinten (heti 5 óra) lehet tanulni. A továbbiakban az alapóraszámban tanított csoportokat (A), az emelt szinten tanított csoportokat (E) rövidítésekkel fogjuk jelölni.

A tantárgyi követelményeket nem tanmenetek és tankönyvek határozzák meg, hanem témakörök, amelyeket meghatározott feltételek mellett a tantárgyat tanító tanárnak kell értelmeznie és feldolgozható órai anyaggá alakítania. Ennek az előnye – és nem csak a magyar tantárgyról van szó – az, hogy rendkívül rugalmassá válik a tantárgyi keret, aminek következtében akár évről évre meg lehet változtatni a hangsúlyokat.

Az IB-ben magyar irodalom tanítása folyik, nincs külön nyelvtanítás. Természetesen a helyesírási, nyelvhelyességi, stilisztikai szempontok mind a szóbeli, mind az írásbeli munkák értékelésében benne foglaltatnak.

A magyartananyag összeállítása

A két évre szóló magyar irodalom tantárgyi anyag összeállítása a tanár dolga és felelőssége. A választás kereteit azonban az IB központilag határozza meg.

A két év alatt elsajátítandó anyag négy csoportba osztható:

1. Világirodalom
2. Közelítések az irodalomhoz
3. Műfajok
4. Szabadon választott művek

Ezek a csoportok alkotják a feldolgozandó anyag vázát. A négy anyagrész időben körülbelül ki is tölti azt a négy félévet, amely a program szerint a rendelkezésünkre áll. A Karinthy Frigyes Gimnáziumban az a gyakorlat alakult ki, hogy többé-kevésbé a fenti sorrendben következnek egymás után a tananyag-egységek, de a tanárok kezét semmiféle szabály nem köti meg: úgy építik fel a tanmenetüket, ahogyan azt jónak és hasznosnak, továbbá a gyerekek számára befogadhatóbbnak látják.

Világirodalom

A világirodalom anyagrészben három művet kell feldolgozni a gyerekekkel mind az alap- (A), mind az emelt szinten (E).

Az IB-ben a „mű” fogalmába egy hosszabb irodalmi szöveg (pl. regény) vagy novellaválogatás (pl. tíz-husz elbeszélés) vagy versválogatás tartozik. Tehát, ha a világirodalom anyagrészben például *Kafkát* választjuk az egyik szerzőnek, akkor a hozzá kapcsolódó feldolgozandó mű nem egyetlen elbeszélést jelent, hanem vagy többet olvastatunk el és beszélünk meg a gyerekekkel, vagy pedig a szerző egyik regényét. A szövegek kiválasztását, mennyiségének és nehézségi fokának eldöntését a tanár szakértelmére bízva az IB.

Az IB egy ún. világirodalmi listát állított össze, és az ezen felsoroltak közül három művet kell választani. Bármilyen nyelvet is tanítanak egy iskolában *első nyelvként* – azaz az anyanyelvét –, ebben az anyagrészben az olvasandó művek erről a listáról kerülnek ki, tehát ez virtuálisan közös világirodalmi tananyag minden – éppúgy a kínai, mint a magyar – gyerek számára.

A lista tíz nagy csoportban foglalja össze az egyes műveket. A csoportosítás elve részint földrajzi, részint tematikai. A csoportok a következők:

1. Afrikai irodalom
2. Latin-amerikai irodalom
3. Észak-amerikai irodalom
4. Orosz irodalom
5. Egykori gyarmatosított népek irodalma a függetlenség előtt és után
6. Japán irodalom
7. Görög és római irodalom
8. Bebörtönzött életek
9. A család az irodalomban
10. Nők az irodalomban

A tanár feladata, hogy kiválasszon három művet a megadott csoportok közül.

Például, ha az *Orosz irodalom* témakör mellett döntöttünk, akkor feldolgozhatjuk *Tolsztojtól* a Háború és békét, *Dosztojevszkijtől* a Bűn és bűnhődést és *Csehov* egyik drámáját. Ez a három mű fogja alkotni a világirodalmi rész anyagát. (Ebben a csoportban még *Lermontov*, *Paszternak*, *Szolzenyicin*, *Turgenyev* és *Zamjatin* stb. regényeit, elbeszéléseit, találhatjuk. Természetesen *Tolsztojtól*, *Dosztojevszkijtől* és *Csehov* más művei is megtalálhatók a listán az általunk példaként választottak mellett.)

Ezeket a munkákat fordításban, az oktatott nyelven, a mi esetünkben magyarul kell olvasni.

Közelítések az irodalomhoz

A program összeállítását itt is lista segíti, a magyar irodalmi lista. Az IB minden, az „első nyelv” csoportban tanított nyelven összeállít egy ilyen listát.

A magyar lista a következő:

1. Dráma
2. Költészet
 - a) XVI–XIX. századi lírai költészet (*Balassi, Zrínyi, Csokonai, Berzsenyi, Vörösmarty, Kölcsey, Tompa Mihály*)
 - b) A tizenkilencedik század óriásai (*Petőfi, Arany*)
 - c) Nagyvárosi költészet – XIX–XX. század (*Vajda, Reviczky, Kiss József, Heltai, Kosztolányi, Kassák*)
 - d) A Nyugat költői (*Ady, Babits, Füst Milán, Tóth Árpád, Juhász Gyula*)
 - e) A harmincas évek nagyjai (*József Attila, Radnóti Miklós*)
 - f) Népi költők (*Erdélyi, Sinka, Fodor, Illyés, Jankovich*)
 - g) Kortárs költészet (*Benjámin, Devecseri, Pilinszky, Nemes Nagy, Nagy László, Juhász, Csóóri*)
3. Egy alkotás az életmű tükrében

A tananyag összeállításának módja a következő. Emelt szinten (E) mindhárom csoportból – *Dráma, Költészet, Egy szabadon választható szerző* – kiválasztunk egy művet és még egyet bármelyikből a három közül; az alapóraszámiban tanított csoportban (A) pedig két művet választunk ki bármelyik két csoportból a három közül. Mind a négynek (E), illetve mind a kettőnek (A) magyar nyelven fródott és más-más szerzőtől származó műnek kell lennie.

Az első és harmadik csoportban nem sorolnak fel szerzőket, csupán a választás irányát jelölik meg. A *Dráma* csoportban egy drámai művet; az *Egy alkotás az életmű tükrében* csoportban regényíró esetén egy regényt, novellistánál tíz-tizenöt novellát, költőnél egy reprezentatív versválogatást kell választani. A második, *Költészet* csoportban a „mű” az egyik alcsoportot jelenti, és az alcsoportban megnevezett szerzőktől 20-25 verset kell feldolgoznunk.

Bemutatunk két lehetséges programot:

Emelt szinten tanított csoport	Alapóraszámában tanított csoport
<i>Madách Imre: Az ember tragédiája</i>	A Nyugat költői
Lírai költészet – XVI-XIX. sz.	<i>József Attila</i>
A tizenkilencedik század óriásai	
<i>Jókai Mór</i>	

Ha elgondolkozunk azon, hogy milyen megfontolások állnak ezen tananyag-összeállítás módja mögött, akkor a következőket vehetjük észre.

A választás a *Költészet* csoport esetében egy – az ábécé kisbetűivel jelzett – teljes alcsoportra vonatkozik, vagyis arra a körülbelül húsz versre, amely az alcsoportok nevében megadott irodalomtörténeti vonulatot hivatott képviselni. Tanulmányozásuk célja tehát egy irodalomtörténet korszak áttekintése.

A harmadik csoportban egy regényt vagy néhány novellát dolgozunk fel a kiválasztott szerzőtől, azt mégsem önmagában, hanem az egész életműben elfoglalt szerepe szempontjából vizsgáljuk.

Egy színpadi mű feldolgozásakor (*Dráma*) pedig azon van a hangsúly, hogy annak az egyetlen műnek minél elmélyültebb, *immanens* értelmezését adjuk irodalomtörténeti és életmű kontextusától függetlenül.

Ebben az anyagrészben azt kell elérnünk, hogy megmutassuk a tanulóknak az irodalmi művek *három lehetséges megközelítési módját* – magából a műből, a szerzői életműből és a mű irodalomtörténeti beágyazottságából eredőket. Ezekre a megközelítésekre utal ennek az anyagrésznek az elnevezése.

Műfajok

Ebben a csoportban az emelt szinten három magyar és egy külföldi, az alapszinten két magyar és egy külföldi szerző művét tanulmányozzuk.

A magyar szerzőket a magyar irodalmi listáról választjuk. Ezen a listán ehhez az anyagrészhez is kapcsolódik egy csoportosítás, amely műfajok szerint kapcsolja össze a műveket.

1. A kezdetek – irodalom és költészet a XIII–XV. században
2. Elbeszélő költészet – XVII–XX. század (*Zrínyi, Vörösmarty, Arany, Babits*)
3. Történelmi regény (*Kemény Zsigmond, Mikszáth, Gárdonyi, Móricz, Makkai Sándor*)
4. A modern regény (*Jókai, Mikszáth, Kaffka Margit, Kosztolányi, Molnár Ferenc, Móricz, Márai, Németh László*)
5. Elbeszélések (*Jókai, Krúdy, Babits, Kosztolányi, Móricz, Móra, Molnár, Tersánszky, Tamási Áron, Örkény, Mészöly Miklós*)
6. Memoáriróladalom (*Tótfalusi Kis Miklós, II. Rákóczi Ferenc, Mihes Kelemen, Kazinczy, Bölöni Farkas Sándor, Kassák, Illyés, Vas István, Szász Béla*)

Ez kiegészül még egy külföldi szerző valamely művével a világirodalmi listáról, amely természetesen a választott csoport csoportosítási elve szerint kapcsolódik a magyar írók munkáihoz.

Két program lehetséges összeállítását mutatjuk be:

Emelt szinten tanított csoport	Alapóraszámban tanított csoport
A modern regény	Elbeszélések
<i>Móricz Zsigmond: Rokonok</i>	<i>Krúdy Gyula</i>
<i>Kosztolányi Dezső: Édes Anna</i>	<i>Kosztolányi Dezső</i>
<i>Márai Sándor: Zendülők</i>	
Kapcsolódó világirodalmi mű:	Kapcsolódó világirodalmi mű:
<i>Thomas Mann: Doktor Faustus</i>	<i>Franz Kafka</i>

Szabadon választott művek

Az iskola által szabadon választott anyagrészből az IB szintén megszabja a tanulmányozandó művek számát: négy (E), illetve három (A), amelyből három (E), illetve kettő (A) magyar szerzőtől, egy (E, A) pedig külfölditől származik. Természetesen más-más szerzők műveiről van szó.

Itt a választást nem kötik semmiféle listához, azonban a világirodalmi műnek valamilyen meghatározott szempontból kapcsolódnia kell a magyar művekhez.

Egy lehetséges választás:

Emelt szinten tanított csoport	Alapóraszámban tanított csoport
A Nyugat költői	A világ gyerek szemmel
<i>Ady Endre</i>	<i>Ottlik Géza: Iskola a határon</i>
<i>Babits Mihály</i>	<i>Nádas Péter: Egy családregény vége</i>
<i>Kosztolányi Dezső</i>	
Kapcsolódó világirodalmi mű:	Kapcsolódó világirodalmi mű:
Francia szimbolista költők	<i>André Gide: Pénzhamisítók</i>

A tanár egyéni ízlése és megfontolása dönthet itt tehát a művekről, de az IB tesz néhány ajánlást. Például: az adott ország nemzeti kisebbségi irodalmának megismertetése; az IB-tananyag hozzáigazítása a nemzeti követelményekhez; egy, a program során már tanulmányozott szerző, valamely, az anyagból kimaradt, de fontosnak tartott művének tanulmányozása; a teljes tananyag műfaji vagy tematikai stb. kiegyensúlyozása; az összehasonlító elemzéseket lehetővé tévő művek feldolgozása. Ezeket a javaslatokat hasznos figyelembe venni.

Jól látható, hogy bár egyfelől meglehetősen kötött a választás módja, a tanár mégis elég nagy szabadságot élvez a tananyag összeállításában. Mindenki a saját ízlése, tapasztalatai alapján válogathatja össze a feldolgozandó művek listáját. Az IB csupán azt kívánja meg, hogy az összeállítás teremtsen lehetőséget a gyerekeknek arra, hogy különböző műveket tudjanak összehasonlítani tematikai, stilisztikai, műfaji, narrációs és/vagy szerzői életművek szempontjából.

Az egyes anyagrészekhez kapcsolódó tanulói feladatok

Minden anyagcsoport más és más képességek fejlesztését és gyakorlását feltételezi, így mindegyikhez valamilyen meghatározott feladattípus tartozik.

Világirodalom – világirodalmi tanulmány és házi dolgozat

A világirodalmi tananyaghoz elsősorban a gyerekek írásbeli képességeinek fejlesztése kapcsolódik. Ebben az időszakban a közös órai munkán kívül minden tanuló-nak az a feladata, hogy készítsen el egy tanulmányt.

A *világirodalmi* anyagrészt tanításának kezdetén a gyerekeknek ki kell választaniuk valamely szempontot, amely szerint vizsgálni fogják az adott műveket. Ilyen lehet például: *elbeszélési technikák, jellemábrázolás, a művek társadalomképe* stb. A cél nyilvánvalóan az, hogy a diák már felkészülten lásson hozzá az olvasáshoz: valamit ki akar olvasni a műből. Sokkal fegyelmesebb, figyelme-sebb, elmélyültebb lesz az olvasása.

A választott szempontból fogja vizsgálni a diák a regényeket, drámákat. Amikorra az órák során befejezzük az adott művek feldolgozását, a tanulóknak el kell készíteniük egy dolgozatot 1200-1500 szó terjedelemben. Ezt a dolgozatot nevezzük a *világirodalmi tanulmánynak*. A dolgozat *témájának* a választott szempont-hoz kell kapcsolódnia, és a feldolgozott művek többségét magában kell foglal-nia. A csoportban több gyerek is választhatja ugyanazt a szempontot, de ugyanazt a témát nem.

Szemléltetésül hadd mutassuk meg egy dolgozat szempontját és témáját. Legyen képzeletbeli tanulónk *Rózsa Ágnes*, aki a műveket az ábrázolt társada-lomkép szempontjából akarja feldolgozni. Ebben a csoportban XIX. századi orosz művekkel foglalkozunk (*Gogol, Tolsztoj, Dosztojevszkij, Csehov*). *Ágnes* figyeljen arra, hogy több orvost is szerepeltetnek ezek a szerzők, és közben észreveszi azt is, hogy ezek az orvosok többnyire nem gyógyítanak, rosszabb esetben pedig már nem is tudnak gyógyítani. A dolgozatnak, amelyet megír végül, az a témája, hogy milyen funkciójuk is van az orvosoknak ezekben a regényekben, illetve egyéb műfajú munkákban, és hogy vajon mennyire tipikus figurák ezek a többi szereplő-vel összehasonlítva.

A tanuló tehát teljesen *önálló* munkát végez. Maga választ szempontot, maga jelöli ki a témát, önállóan állítja össze a feldolgozandó irodalmat stb. (A tanár legfeljebb tanácsot adhat például abban, hogy két felmerülő téma közül melyiket volna hasznosabb kidolgozni.)

Természetesen a tanuló azon művek alapján írja a dolgozatát, amelyekkel az órákon foglalkozunk, és éppen az a cél, hogy rávegyük őt arra, hogy valami olyat hozzon létre, ami az ő saját munkája, saját gondolata. Valami olyat, ami nem jöhetne létre önélkül.

A másik dolgozatot (*házi dolgozat*) csak az emelt szinten tanulóknak kell elkészíteniük. Ez a munka kevésbé kötött, mint az előző – terjedelme 700-1000 szó, és műfaja is szabadon választható: valamely tanult szerző tetszőleges művének (vers, novella) elemzése, egy mű fontos részletének értelmezése. Elkészíthetik például egy drámai hős elképzelt naplójának megírását stb. Ezeknél a „kreatív” műfajoknál csupán az a kikötés, hogy készüljön hozzájuk egy rövid reflektív kísérő szöveg: miért éppen ezt választotta, miért releváns az adott írás a kapcsolódó irodalmi művel stb.

Az értékelés szempontjaiból kiderül, hogy ennél a dolgozatnál a hangsúly azon van, hogy a gyerekek mennyire képesek *személyes* választ adni egy műre.

Mivel a két év során tanulmányozott bármelyik világirodalmi műhöz kapcsolódhat ez a dolgozat, elkészítésének időpontja a tanulóra bizható; persze érdemes odafigyelni, nehogy időzavarba kerüljön, és a vizsgaidőszak előtt másfél hónappal, amikor már közeledik a dolgozatok beküldésének határideje, kezdjen hozzá.

Közelítések az irodalomhoz

Ennél az anyagrésznél a szóbeli kifejezőkészségek fejlesztése a legfontosabb. A tanulóknak a tanév során rendszeresen kell felelniük: kiselőadások, szervezett órai viták (amelyekben a vita kordában tartásáért az egyik tanuló felelős), drámai szövegelőadások, egy saját maguk által kiválasztott vers vagy szövegrészlet bemutatása az osztálynak stb.

Szereplésükért pontokat kapnak a tanulók, amelyek beleszámítanak majd a végső értékelésbe. De a feleleteknek van egy másik funkciója: előkészítik a tanulókat a szóbeli vizsgára, amely az utolsó tanév vége felé zajlik le.

A szóbeli vizsgán a tanulóknak egy általuk már korábbról ismert, a *Közelítések az irodalomhoz* anyagrészben tanulmányozott szövegről kell beszámolniuk 15 (E), illetve 8 (A) percen. A feleleteket magnószalagra kell venni. A szöveghez egy-két segítő kérdést kapnak, és ezek szolgálnak kiindulópontul a felelőnek. A vizsgáztató tanárnak *nem* feladata, hogy a felelés során kérdésekkel segítse a tanulókat (túl az esetleges vizsgadrukk legyűréshez szükséges néhány bemelegítő kérdésen), vagyis 8, illetve 15 percig folyamatosan kell beszélniük egy irodalmi szövegről – nem a szerzőről, nem az életrajzról és nem a korról.

A felkészítés idején egyfelől arról kell gondoskodni, hogy legyen miről beszélnie a gyerekeknek: tehát tartalmas órákat kell tervezni és tartani. Másfelől készség-gé kell fejleszteni a szóbeli szövegértelmezést.

Mindenfajta szóbeli megnyilatkozást (tehát a vizsgát és az évközi feleleteket is) négy szempont szerint értékelnek.

- A) Nyelvhasználat
- B) A művek ismerete
- C) Gondolatgazdagság és előadásmód
- D) Irodalmi érzékenység

A szóbeli feladatok formai és tartalmi követelményeit világosan és részletesen rögzíti az IB. Ez olykor meglehetősen nehézkesé teszi az osztályozást, de hogyha a gyerekek pontosan ismerik a velük szemben támasztott követelményeket, nagyon ügyesen fel tudnak készülni egy-egy kiselőadásra, és rendkívül tartalmas, élvezetes „feleleteket” adnak az órákon.

Műfajok

Ennek a tananyagrésznek alapján szerzett ismeretek közvetlen ellenőrzése az írásbeli érettségi vizsgán, az esszékérdésre írt fogalmazás keretében történik. A kérdést többnyire olyan formában teszik fel, hogy tág teret nyisson az érettségizőnek a válaszadásra.

Szabadon választott anyagrész

A szabadon választott művek elsajátítását bizonyító beszámoló hasonló a *Közelítések az irodalomhoz* anyagrésznel említettekhez, kivéve azt, hogy a szóbeli vizsga ezekre a művekre nem vonatkozik. Ezért itt nem részletezzük újból, hogy milyen követelményeket támaszt ez a rész a gyerekekkel szemben.

Itt szeretnénk azonban megemlíteni egy másik fontos feladatot, amelyre a gyerekeknek fel kell készülniük év közben. Az írásbeli érettségi vizsga az esszékérdés mellett egy másik feladatot is tartalmaz, a *kommentárt*. Ennél a feladatnál a gyerekek olyan szöveget kapnak, amelyet korábban nem tanulmányoztak az órákon, és nagy valószínűséggel nem is ismernek. Ezt a szöveget kell értelmezniük – az alapóraszámában tanulóknak (A) négy ún. *segítő kérdés* segítségével, az emelt szinten tanulóknak (E) ilyen kérdések nélkül.

Felkészülni úgy lehet rá, hogyha év közben folyamatosan adunk ilyen feladatokat a gyerekeknek. Egy ismeretlen szöveget (érdemes eltitkolni a szerzőt, mert így nem tudnak előtolakodni beidegződött klisék) kapnak ilyenkor a tanulók, otthon (esetleg az órán) kell megírniuk az értelmező fogalmazását. Jól kiderül az értékeléskor, hogy hogyan, milyen vonatkozásban lehet fejleszteni tanítványaink irodalmi belátásait. Természetesen érdemes úgy osztályozni ezeket a fogalmazásokat, ahogyan majd a vizsgán is osztályozni fogják. Erre van lehetőség, hiszen a részletes értékelési szempontokat pontosan ismeri a tanár, és jó a gyerekeknek is, ha megtudják, miként fejlődhetnek tovább.

Látható, hogy (többé-kevésbé) ez az írásbeli a megfelelője a szóbeli vizsgának (kivéve, hogy ott egy korábról ismert szöveget kell értelmezniük a tanulóknak). Az ott említettek *mutatis mutandis* tehát itt is érvényesek.

Az érettségi vizsga

Az érettségi vizsgára a második év végén, májusban kerül sor. A vizsga írásban történik, és a nyelvi tárgyak, azaz az „első nyelv” kivételével angolul kell megírniuk a tanulóknak a tesztek, dolgozatokat. Úgy szervezik meg az érettségit, hogy az egész világon mindenütt egy időben zajlanak a vizsgák az azonos tantárgyakból. A két hétig tartó vizsgasorozatot az iskola bonyolítja le. Minden tanulóknak, minden tantárgyából kell vizsgát tennie (kivéve a tudáselmélet tantárgyat). A vizsga egyetlen érettségi tantárgyból sem csupán feleletválasztós tesztek kitöltését jelenti, hanem szinte mindig esszékérdésre kifejtendő terjedelmes válasz megírását is (biológiából, földrajzból stb. is) magában foglalja. A végső eredményt azonban, mint erről még szó lesz, nem csak a vizsgán elért eredmény befolyásolja.

A kommentár

Magyarból az érettségi vizsga két részből áll. Az egyik feladat egy ismeretlen szöveg értelmezése. Két szöveget kapnak a gyerekek, és a kettő közül kell kiválasztaniuk a számukra „kellemesebbet”. Az ismeretlen szöveg lehet irodalmi vagy nem irodalmi (!), verses vagy prózai (pl. naplórészlet, regényrészlet, vers vagy versrészlet). Az alapóraszámában tanuló diákok (A) a szöveg mellé segítő kérdéseket is kapnak, amelyekre a dolgozatban kell válaszolniuk. Nekik egy óra áll a rendelkezésükre a fogalmazás elkészítésére. Az emelt szinten tanulók (E) nem kapnak a szöveghez segítő kérdéseket, és nekik két óra alatt kell elkészülniük a dolgozattal.

A szövegeket nem ismerik korábról, hiszen ennek a feladatnak éppen az a jelentősége: képesek-e egy ismeretlen szöveggel irodalmi szempontból kezdeni valamit, az elsajátított irodalmi fogalomkészletet tudják-e alkalmazni egy történeti, irodalomtörténeti, biográfiai kontextusából kiragadott művön is.

Az esszékérdés

A vizsga második részében nincsen különbség a két csoport (E, A) feladata között, persze más-más szempontok szerint értékelik majd azoknak a dolgozatait, akik magasabb óraszámban tanultak magyart, és megint más szempontok szerint azokét, akik alapóraszámban. Ez a feladat egy esszékérdés megválaszolása. A tanulók két kérdést kapnak, azok közül kell az egyiket választaniuk. A kérdés a *Műfajok* anyagrészhöz kapcsolódik. Tehát, ha például ebben az anyagrészhöz elbeszélésekről tanultak, akkor az elbeszélésekkel kapcsolatban kapnak egy kérdést, amelyre az általuk olvasott és feldolgozott művek, valamint saját olvasmányélményeik alapján kell válaszolniuk. A kérdések többnyire meglehetősen tágak és látszólag nem túl nehezek, de éppen ezért nagyon fegyelmezetten kell tudni elkészíteni a munkát, hogy a dolgozat tartalmas és jól felépített legyen. Mutatóul idézünk egy kérdést: „*Melyek a jó novella kritériumai? Válaszát fejtsé ki az olvasott művek alapján!*” Világos: bármennyire is „könnyednek” látszik a kérdés, ahhoz, hogy egyáltalán hozzákezdhessenek a munkához, alaposan tisztázniuk kell bizonyos műfaji és irodalomtörténeti problémákat.

A fogalmazás megírására két óra áll rendelkezésükre.

Az érettségi vizsga után a tanároknak – minden tantárgyból – lehetőségük van átnézni a feladatokat, és részletesen értékelni őket. Ez azért is fontos, mert megjegyzéseik, észrevételeik alapján befolyásolhatják a külső szakember által elvégzendő osztályozást.

Értékelési eljárások

A tanuló a végső értékeléskor tantárgyanként maximum hét pontot, továbbá a tudáselmélet és a szakdolgozat révén még három pluszpontot szerezhethet. Így, mivel mindenki hat tantárgyat tanul, a megszerezhető maximális pontszám $45 (6 \times 7 = 42, 42 + 3 = 45)$.

Természetesen magyarból is hét pontot szerezhethetnek a diákok. A megszerezhető hét pont több elemből áll össze, amelyet a következő oldal táblázata szemléltet.

A táblázat értelmezése

Az írásbeli érettségi

Jól látható, hogy az értékelésben az írásbeli érettségi vizsga nyom a legtöbbet a latban, ötven százalékkal vesz részt a végső érdemjegy kialakításában. Miután megírták a dolgozataikat a gyerekek, az iskola postán továbbítja azokat az értékelésért felelős IB-szervezetnek, ahonnan a szakembernek utalják át a dolgozatokat, aki értékeli azokat. Az értékelőt nem ismerik az iskolák, és hasonlóképpen az értékelő sem ismeri sem az iskolában tanuló diákokat, sem az ott tanító tanárokat.

Az érettségín szerezhető pontok

Értékelendő munka	Kapcsolódó anyagrész	Időpontja	Százalékos részesedés az eredményből	Értékelés módja
1.1. Írásbeli érettségi vizsga				
1.1.1. Szövegmagyarázat		vizsgaidőszak	50%	külső
1.1.2. Esszékérdés	3. rész			
1.2.1. Világirodalmi tanulmány	1. rész			
1.2.2. Világirodalmi házidolgozat	2., 3. vagy 4. rész	év közben	20%	külső
2. Szóbeli munka				
2.1. Évközi szóbeli munka	2., 4. rész	év közben folyamatosan	15%	belső
2.2. Szóbeli vizsga	2. rész	a második év vége felé	15%	belső, külsőleg módosítható

A dolgozatokat négy szempontból vizsgálják meg. Ez a négy szempont a következő:

- A) A feladat megértése
- B) Gondolatgazdagság
- C) Gondolatok kifejtése
- D) Nyelvhasználat

A szempontok értelmezése természetesen nem önkényes. Egy nem túlságosan bonyolult, de azért kellően aprólékos leírás adja meg, hogy mit is takarnak a fenti címkék. Természetesen mind a tanárok, mind a diákok ismerik ezeket a leírásokat.

Tehát mind a két dolgozatot négy-négy szempont szerint értékeli egyenként egytől ötig terjedő skálán. Így egy-egy dolgozatra minimum négy, maximum húsz pontot lehet szerezni. Ez azt jelenti, hogy az írásbeli érettségi vizsgán nyolctól negyven pontig értékelhető egy tanuló teljesítménye.

Meglehet, hogy mindez egy kicsit bonyolultnak hangzik, de valójában nem az. Hadd szemléltessük ezt egy példán!

Képzletbeli tanulónk, *Rózsa Ágnes* megírta a dolgozatait. A kommentárt az értékelő a következőképpen osztályozta:

- A feladat megértése: 4
- Gondolatgazdagság: 4
- A gondolatok kifejtése: 3
- Nyelvhasználat: 3

Az esszékérdésre benyújtott fogalmazást pedig így:

- A feladat megértése: 4
- Gondolatgazdagság: 5
- A gondolatok kifejtése: 4
- Nyelvhasználat: 4

Az adott részjegyeket összesítve tehát *Rózsa Ágnes* 31 pontot szerzett. Ez a pontszám a végső jegyben ötven százalékkal szerepel majd.

A házi dolgozatok

A világirodalmi anyagrészhez kapcsolódik ez a feladattípus. Azok, akik alapóraszámban tanulnak (A), csak a tanulmányt írják meg, akik magasabb óraszámban (E), azok a tanulmányt és egy másik házi dolgozatot.

Világirodalmi tanulmány

Az a feladat jóval kisebb jelentőségű az összértékelés szempontjából, mint az érettségi vizsga fogalmazásai, mindössze 20%-kal vesz részt a végső jegy kialakításában. Amint azt már láttuk, a *világirodalmi* anyagrészhez kapcsolódik. A gyerekek önálló munkát végeznek, és a dolgozatok értékelését, csakúgy mint az írásbeli érettségi vizsga dolgozatait, külső szakember végzi el.

Ezúttal csak három, természetesen ismert értékelési szempont van:

- A) Feladatkielölés és a gondolatok érdekessége
- B) Ismeretek és a művek megértése
- C) A gondolatok kifejtése

Forduljunk ismét az elképzelt dolgozatíróhoz, *Rózsa Ágneshez*, aki – tegyük fel – a következő eredményeket érte el:

Feladatkielölés és a gondolatok érdekessége:	5
Ismeretek és a művek megértése:	5
A gondolatok kifejtése:	5

Igy Rózsa Ágnes összesen 15 pontot szerzett erre a feladatra. Ez a pontszám a másik típusú világirodalmi dolgozat eredményével együtt 20 százalékkal fog majd részt venni a végső jegyben.

Világirodalmi házi dolgozat

Annak, aki emelt szinten (E) tanulja a magyart, a világirodalmi házidolgozatot is el kell készítenie. A dolgozatot ismét három szempont szerint értékelik:

- A) Feladatkielölés és a téma megközelítése
- B) Ismeretek és a művek megértése
- C) A gondolatok érdekessége

Rózsa Ágnes eredménye:

Feladatkielölés és a téma megközelítése:	5
Ismeretek és a művek megértése:	4
Gondolatok érdekessége:	4

Erre a munkájára tehát 13 pontot szerzett.

Szóbeli munka

A szóbeli munka két részből áll: az évközi munka folyamatos értékelése, valamint egy szóbeli vizsga. Tulajdonképpen ez az egyetlen terület, ahol a tantárgyat tanító tanár értékelése közvetlenül beleszámít a végső jegybe (30 százalékban).

Az évközi munka

Minden tanuló munkáját a tanárnak folyamatosan nyilván kell tartania. Ezt bármilyen formában megtehetjük. Az alábbi táblázat mutat egy lehetséges nyilvántartást.

Név: <i>Rózsa Ágnes</i>		Évfolyam: <i>III. B</i>				Csoport: <i>Emelt szintű</i>	
Dátum	A szóbeli megnyilatkozás típusa	Értékelés				Megjegyzés	
<i>96. febr.</i>	<i>Előadás opponensekkel "Hajó motívum a Nyugatosok költészetében"</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>Kibőltetve felépített előadás, de a vitában nem meggyőzően érvelt</i>	
		<i>5</i>	<i>5</i>	<i>4</i>	<i>3</i>		
		<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>		
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
		<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>		
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
		<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>		
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Minden tanulónak legalább ötször szóban is meg kell nyilatkoznia a tanórákon: kiselőadás, vitavezetés, egy szabadon választott mű vagy műrészlet bemutatásának formájában stb.

Ezeket a megnyilatkozásokat ismét négy szempontból értékeljük, egytől ötig terjedő skálán.

- A) Nyelvhasználat
- B) Művek ismerete
- C) Gondolatgazdagság és előadásmód
- D) Irodalmi érzékenység, relevancia

Nagyon pontosan meghatározza az IB, hogy mit is jelentenek ezek a kategóriák.

A tanár folyamatosan vezeti ezt a nyilvántartást, és annak alapján a második év vége felé megadja a saját értékelő jegyeit a tanulóknak. Ugyan a nyilvántartás alapján adunk jegyet, de ez nem átlagolást jelent, hanem azt kell megmondani a jeggyel, hogy a kétéves munka eredményeképpen milyen szintre jutott el a tanuló, hogy milyen a felkészültsége a program végén.

Itt tehát ismét maximum 20 pontot ($4 \times 5 = 20$) kaphat a tanuló. Ez 15 százalékkal számít majd bele a végső jegyébe.

Például, *Rózsa Ágnes* eredménye lehet:

Nyelvhasználat:	4
Művek ismerete:	5
Gondolatgazdagság és előadásmód:	4
Irodalmi érzékenység, relevancia:	4
Összesen 17 pont.	

A szóbeli vizsga

A szóbeli vizsga a *Közelítések az irodalomhoz* anyag részéhez kapcsolódik. A vizsgát az iskola bonyolítja, a vizsgáztató pedig maga a tanulót tanító tanár. A vizsgának az egyik legfontosabb formai sajátossága, hogy a feleletet magnetofonra kell venni.

A vizsga anyaga egy, a gyerekek által már korábbról ismert szöveg vagy szövegrészlet magyarázata. A vizsgáztatás időpontját az iskola jelöli ki; sor kerülhet rá közvetlenül a *Közéltések az irodalomhoz* anyagrészt után vagy később, a teljes magyarprogram végén.

Amikor elkezdődik a vizsga, akkor a vizsgázó húz egy tételt – vagyis egy szöveget –, illetve egy a szöveghez kapcsolódó kérdést (pl. egy *Tóth Árpád*- vagy *Petőfi*-verset, vagy egy részletet a Buda halálából). Ezután (felügyelet alatt) felkészülhet a feleletére, természetesen nem használhat semmilyen könyvet vagy jegyzetet. Amikor elkészült, megkezdí vizsgafeleletét, amely nem a tanárral folytatott beszélgetés, hanem önállóan kell elmondania a gondolatait.

A magyarázat nem merülhet ki tartalmi ismertetésben. A követelmény a vizsgázóval szemben az, hogy felismerje a szöveg *tartalmi, nyelvi, stilisztikai* és *szerkezeti* elemeit; nyomásait, megfigyeléseit képes legyen megfelelően kifejezni. A szöveghez mellékelt kérdés vagy kérdések ebben segítik a vizsgázót.

A vizsgáztató tanár a következő négy szempontból értékeli a feleletet egytől ötig terjedő skálán (tehát ismét maximum 20 pontot lehet elérni):

- A) Nyelvhasználat
- B) Művek ismerete
- C) Gondolatgazdagság és előadásmód
- D) Irodalmi érzékenység, relevancia

Említettük, hogy magnetofonra vesszük a feleleteket. Erre azért van szükség, mert – meghatározott szabályok szerint kiválasztva – mintafeleleteket kell elküldeni az értékelésért felelős központi IB-szervezetnek, amely szakember közreműködésével értékeli az iskolai tanár munkáját, és ha szükséges, módosítja az általa adott jegyeket.

Tegyük fel, hogy képzeletbeli tanulónk, *Rózsa Ágnes* 16 pontot szerzett a szóbeli vizsgán. Ez a pontszám 15 százalékkal fog beleszámítani a végső jegybe.

Immár, ismerve *Rózsa Ágnes* összes szerzett pontszámát, könnyen kiszámíthatjuk, hogy hány százalékos teljesítményt nyújtott. Ezt mutatja meg a következő táblázat.

Rózsa Ágnes pontjai

Értékelendő munka	Maximálisan megszerezhető pontok	Részesedés az eredményből	Rózsa Ágnes pontjai	Rózsa Ágnes százalékos teljesítménye
1.1. Írásbeli érettségi vizsga				
1.1.1. Szövegmagyarázat	20 pont	50%	14 pont	$(40/50) \times 31 =$
1.1.2. Esszékérdés	20 pont		17 pont	38,75%
1.2.1. Világirodalmi tanulmány	15 pont		15 pont	$(30/20) \times 28 =$
1.2.2. Világirodalmi házidolgozat	15 pont	20%	13 pont	18,67%
2. Szóbeli munka				$(20/15) \times 17 =$
2.1. Évközi szóbeli munka	20 pont	15%	17 pont	12,75%
2.2. Szóbeli vizsga	20 pont	15%	16 pont	$(20/15) \times 16 =$
				12%
Osszesen:	110 pont	100%	92 pont	82,17%

A százalékos teljesítmény (82,17%) ismeretében átszámítható *Rózsa Ágnes* eredménye az egytől hétig terjedő skálára. Az így megszerzett pontszám fog beleszámítani a végső IB-eredménybe.

A százalékos eredményről az érdemjegyre történő átszámításkor alkalmaznak egy korrekciós módszert, amelynek a segítségével az egyes teljesítmények összeméretnek az átlagteljesítménnyel. Így, ha egy-egy teszt vagy egyéb típusú feladat valamelyik évben nehezebbre vagy éppen könnyebbre is sikerül, még akkor is összevethető marad a tanulók teljesítménye a korábban IB-bizonyítványt szerzett gyerekek teljesítményével. Talán nem kell hangsúlyozni, hogy így azok a felsőoktatási intézmények, amelyek IB-s diákokat fogadnak, elég nagy pontossággal tudhatják, hogy mire is számítsanak, amikor felvesznek egy-egy Nemzetközi Érettségi bizonyítványt szerzett tanulót. Továbbá az egyes IB-iskolák hatékonysága is könnyen nyomon követhető.

Meglehet, az elmondottak alapján, bonyolultnak hat az egész eljárás, de vigasztaló, hogy a számításokat nem a tanárnak kell elvégeznie, és pusztán a teljesség kedvéért foglalkoztunk vele ilyen részletesen.

*

Befejezésül hadd foglaljuk össze, mit tartunk nagyon hasznosnak mindabból, amit a magyartanítástól megkövetel a Nemzetközi Érettségi rendszere.

A művek „célrányos” feldolgozása, vagyis az, hogy mindegyik tanulmányozott regényhez, novellához egy-egy meghatározott feladattípus tartozik, sokkal koncentráltabbá teszi a munkát. Bár kevesebb szerzővel való megismerkedésre ad lehetőséget ez a tematika, és sokszor az időrendiséget is felrúgja, elmélyültebb munkát biztosít. Az értékelési szempontok sokoldalúak, világosak és nyilvánosak. Tanár és diák egyaránt tisztában van azzal, hogy mitől tekinthető egy felelet vagy egy fogalmazás kiválónak vagy éppen gyengének; ez a felkészülést is, az értékelést is könnyebbé teszi. Az IB lehetőséget ad olyan képességek elsajátítására, gyakorlására, amelyekre a hagyományos magyartanításban nem tudunk és többnyire nem is fektetünk elég nagy hangsúlyt. A tanuló végső jegye számos részjegyből áll össze, amelyek jelentős részét nem is az őt tanító tanártól, hanem külső értékelőtől kapja – a külső értékelés pedig mind a tanárt, mind a gyermeket ösztönzi, és az értékelést objektívabbá teszi.

A Nemzetközi Érettségi kétéves oktatási ideje alatt alapvetően megváltozott tanári magatartásunk és tanári munkánk a magyar irodalom tantárgy tanítása során. Át kellett gondolnunk, hogy mennyire vagyunk hatékonyak, hiszen a végső eredmények mérése tőlünk függetlenül történik.

A Nemzetközi Érettségi által megkövetelt új módszerek és követelmények azt erősítették meg bennünk, hogy rendkívül alapos, permanens tanári munka biztosíthatja azt, hogy tanítványainkkal a „... tudás oltáráról a tüzet vegyük el és ne a hamut” (*Szent-Györgyi Albert* idézi Fouchet gondolatát *Az örült majom* című könyvében.)

Miklósi László

Rendszerváltás és a történelemtanítás

Tanulságos próbálkozás a szerző számára, hogy megkísérelje leírni, miként hatott Magyarországon a rendszerváltoz(tat)ás a történelemtanításra. E témában tudomásunk szerint még a kérdést átfogó igényvel feltárni kívánó kutatás nem készült, így azt leíró tanulmány sem keletkezhetett. Az alábbi írás sem kikristályosodott gondolatokat tartalmaz, inkább gondolatébresztő jelleggel, a téma felvetéseként készült.

Előzmények

„Történelemtanárnak lenni – félig ülő foglalkozás...”

A Kádár-korszakban a különböző értelmiségi csoportok mozgásteret különböző mértékű volt. Amint ez számos tanulmányból, előadásból (s alapvetően fontos történeti munkából) is egyértelmű, a történészek a hatvanas évek végétől kezdve, de különösen a '70-es-'80-as években eltávolodtak a vulgármarxista iránytól, és fontos lépéseket tettek a reális történelmi kép leírása érdekében.

A történeti „tisztánlátás” (vagy „tisztábban látás”) azonban nagy késéssel, rossz hatékonysággal, szűk csatornákon juthatott el az iskolában levő tanárokig és diákokig. Amikor a történetiszakma számára szinte közhelynek számított a régiókban való gondolkodás (*Szűcs Jenő*: Vázlat Európa három régiójáról), a történelemtanításokban posztisztánli módon lényegében változatlan a periodizáció, az osztályharc szerepének hangsúlyozása. Egészen apró, szinte jelentéktelen kérdések is lehettek „fehér foltok”. Például a történészek a '80-as években evidenciaként említették, hogy téves Magyarország felszabadulása dátumaként április 4-ét (a hivatalos szovjet győzelmi jelentés dátumát; a Magyar Népköztársaság legfontosabb állami ünnepét) említeni, de a történelemtanításokba a helyes dátum (április 13.) soha sem kerülhetett be. Ez a tény csak egyes szakkönyvekből, kézikönyvekből, tanári továbbképzéseken vagy az igen népszerű *História* című folyóiratból válhatott ismertté.

A történelemtanítás a Kádár-korszakban a tárgy ideologikus jellege miatt természetesen különösen fontos volt. A történelemtanítástól a pártállam – az adott korszaktól (és kádertől) függően kimondva vagy csak érzékeltetve – a társadalmi rendszer legitimálását várta el. (Érdekes intermezzo, hogy a '70-es években néhány évig nem volt kötelező érettségi tárgy a történelem. Ezt – nem alaptalanul – a szakma a tantárgy háttérbe szorulásaként élte meg.) Egy jellegzetes megfogalmazás szerint: csak annak szabadna történelmet tanítani, aki párttag. Jellemző a korra és a helyzetre, hogy az iskolaigazgatók között aránytalanul magas volt az MSZMP-tag történelemtanárok száma. (Az igazgatói és nemegyszer az igazgatóhelyettesi beosztásnak – bár ez a hivatalos dokumentumokban nem szerepelt – gyakorlatilag feltétele volt a párttagság.) Tipikus, hogy a nyolcvanas években a történelemtanítás fővárosi (s így szinte országos) kulcsembere egyben meggyőződéses, elvhű párttitkár is volt. (Megjegyzendő: az adott kolléga szívügye a történelemtanítás; a módszertan kiváló mestere, de ideológiai kérdésekben nem ismert pardont.)

Érdekes és jellegzetes, hogy – tapasztalatom szerint – az említett kolléga tevékenységét alapvetően másként ítélik meg az idősebb, mint a fiatalabb nemzedékhez tartozó tanárok. Az idősebbek, akiknek a viszonyítási pontja egy merevebb, kötöttebb 50-es (netán 60-as) évekbeli rendszer, örömmel üdvözik a nyitást: tanfolyamainak sokszínűségét, „szabadságát”; tankönyve újszerű megközelítését, módszertani kiválóságát. A középkorúak egy része és a fiatalabb nemzedék máshoz szocializálódott, ezáltal a „több mézet a madzagra” elvnek (és gyakorlatnak): a viszonylagos vagy relatív („ahhoz képest, hogy...”) szabadságnak nem tud örülni; nem elégedik meg e mérsékelt engedményekkel; e tankönyvben (és a kolléga tevékenységében) főként a korlátokat látja. A fiatalabb nemzedék egyre inkább középfok helyett alapfokot kíván: igazabb helyett az igazat, szabadabb helyett a szabadot, nemzetibb helyett a nemzetit stb. keresi. (Ezt persze az adott korszak: a puha diktatúra, majd annak is a gyengülése; a történettudomány hiteles kutatásai; a korábbinál szabadabb egyetemi-főiskolai képzés stb. teszi lehetővé.)

Lényeges kérdés, hogy származott-e kellemetlensége abból a történelemtanárnak, ha eltért a „hivatalos vonalról”. A fenti mottó azt sugallja, veszélyes szakma volt a történelemtanítás. Ez így persze erős túlzás, de tantárgyunk politika- és ideológiaérzékenységét jól mutatja az idézet. Jelentős különbség figyelhető meg a lehetséges mozgástér kérdésében a történelmi időszak (50-es, 60-as, 70-es vagy 80-as évek); a település jellege, helye; a személyi feltételek (milyen az igazgató, a szakfelügyelő, a párttitkár stb.) és egyéb körülmények (pl.: szülői háttér) szempontjából. Általában elmondható, hogy – bár számos kollégának megvan a maga története, hogy „figyelmeztették” – különösebb inzultus senkit sem ért azért, amit tanított. Ugyanakkor azt is meg kell jegyezni, hogy a történelemtanárok rendszerint különös érzékenységgel figyelték, hogy az adott helyzetben és időszakban mi a kimondhatóság határa.

Az ellenőrzési, irányítási rendszer fontos részét alkotta a szakfelügyelet. A szakfelügyelők ellenőrizhették, számon kérhették a központi előírások betartását. A szakfelügyelet az 1985. évi oktatási törvény életbelépése után a szaktanácsadói rendszer váltotta föl. Ez az alapvető változás tehát még a rendszerváltás előtt történt; a szaktanácsadói rendszer (amely a rendszerváltás előtt igazán nem tudott kibontakozni) napjainkban is alapvetően betölti feladatát. A táblázatban összehasonlítjuk a szakfelügyeletet és a szaktanácsadást néhány fontos szempontból.

Az átszervezés után az első években gyakran problémát jelentett, hogy ugyanazoknak, akik korábban szakfelügyelőként dolgoztak, alapvetően más munkát, a szaktanácsadást kellett folytatniuk. Ez bizonyos szerepváltást okozott, s nemegyszer új néven, a korábbi gyakorlatot folytatták. Az iskolaigazgatók és a tanárok is zavarba kerülhettek: az eddigi ellenőr, a „felsőbbség” képviselője mitől változna meg egy csapásra? Az azóta eltelt idő többnyire megoldotta e kezdeti nehézségeket. Az a szaktanácsadó, aki nem tudott az új feladatokkal azonosulni, azoknak eleget tenni, mára jobbadán kikerült a szaktanácsadói körből. Az újonnan belépőknek természetes volt a szaktanácsadás rendszere, s másfajta fellépésük hitelesebbnek is tűnhetett.

A szaktanácsadói rendszer kiteljesedése nem választható el a rendszerváltástól. A tanácsrendszer viszonyai között működő szaktanácsadás – ez inkább az előző gyakorlat részleges (de fontos) reformjának tekinthető, míg a rendszerváltás után érdemi változás történt a pedagógiai intézetek működésében. Az intézetek a korábbi központi kötöttségek nélkül (a fenntartó önkormányzat

I táblázat — A szakfelügyelő és a szaktanácsadó feladatrendszere

Szakfelügyelő	Szaktanácsadó (szakértő)
Feladata: a központi előírások (központi tanterv, nfódszertani utasítás) ellenőrzése, számonkérése. A megyei tanács vb művelődési osztálya fennhatósága alatt dolgozik. Központi tervek írják elő, hol látogasson, iskolai hívás nélkül is megy (utasítások alapján dolgozik). Egyes (központi) szakmai információk kizárólagos birtokosa, közvetítője. Közvetlen hatással van a terület munkájára.	Feladata: szakmai-módszertani tanácsadás, továbbképzés szervezése és segítése, teljesítménymérés. A pedagógiai intézet szakértőjeként dolgozik. Nincsenek kötelező előírások, hívásra megy (megrendelésre dolgozik). A szakmai információk egyik fontos közvetítője. Közvetett, áttételes hatással van a terület munkájára.
Felelős az adott terület szakmai munkájának színvonaláért.	Nincs közvetlen felelőssége a terület szakmai munkájának színvonaláért.

igényeire tekintettel) láthattak munkához. Az új helyzetben a korábbinál nagyobb szakmai felelősség terheli munkájukat.

A rendszerváltás tehát a szaktanácsadásban sem hozott földcsuszamlásszerű változásokat. Ilyenekre nem is volt szükség, hiszen az 1985. évi oktatási törvény (és a csatlakozó végrehajtási utasítás) évekkorábban olyan kereteket teremtett, amit tartalommal meg lehetett tölteni. Az oktatási törvénnyel a nyolcvanas évek második felében kezdett – alapvető változásokat hozó – folyamat a rendszerváltás után teljeshedhetett ki.

Intermezzo: a Tankerületi Oktatási Központok

A rendszerváltás után is meghatározó maradt a pedagógiai intézetek szakmai szolgáltató szerepe. Mindezzel együtt (részben a tanácsadás és az ellenőrzés szétválasztásának más szempontból jogos indokára hivatkozva) igyekeztek visszaszorítani (az ellenzéki irányítású önkormányzatokhoz tartozó) pedagógiai intézeteket. Az önkormányzati pedagógiai intézetek visszaszorítása, ellensúlyozása érdekében létrehozták a Tankerületi Oktatási Központokat. A helyzet sajátossága volt, hogy tankerületek nem voltak, mégis tankerületi központokat alakítottak ki. A TOK-ok létrehozása tökéletesen megfelelt az akkori kormányzat centralizációs, konzerváló törekvésének. A TOK-ok kiemelt feladatai közé tartozott (a teljesség igénye nélkül): a régió tanügyi helyzetének vizsgálata, elemzése, értékelése; az egyes iskolák szakmai tevékenységének értékelése; a tankönyv- és taneszközellátás figyelemmel kísérése; a vizsgarendszer és az országos versenyek szervezésében való részvétel; a nemzeti-etnikai kisebbségi oktatás helyzetének figyelemmel kísérése; szakvélemény adása közoktatási intézmény alakításakor, az iskolaszervezet kérdéseiről; az intézmények működési feltételeinek és a képzési előírások megtartásának vizsgálata; az országos statisztikai adatszolgáltatás. Felügyeleti, szolgáltató és egyéb szerepek együttesen szerepeltek a TOK-ok jogosítványai között. A szervezet sajátossága az volt, hogy az igazgatóság mellett „a régió pedagógusaiból választott szakmai testület” is működött. A kormányzat deklarált stratégiája – az iskola autonómiájának hangsúlyozása – ellentétben állt a centralizált szervezeti felépítéssel. A Tankerületi Oktatási Központok nem szerves fejlődés útján (sőt azzal ellentétesen) jöttek létre, (s bár fontos feladatokat is elláttak) nem

volt valós terük a rendszerben. A munkatársak kiválasztása nemegyszer a szakmától idegen szempontok alapján történt, a TOK-ok – az iskolák, a tanárok általános megítélése szerint – többnyire gyenge szakmai teljesítményt nyújtottak. A Horn-kormány megalakulása (a koalíciós pártok programja, majd a kormányprogram alapján) egyértelművé tette: fel kívánják számolni a Tankerületi Oktatási Központokat. Ez – a korábbi ígéretekhez képest több mint egy év késéssel – 1995 őszén meg is történt.

A pedagógiai intézetek kettős feladatrendszere

A kérészerű Tankerületi Oktatási Központok megszüntetése után a pedagógiai intézetek jogszabályokban rögzített feladatai (ismét) növekedtek; egyes korábban végzett tevékenységek immár az intézetek kötelezettségévé váltak; ez egyúttal nagyobb felelősséget is jelentett számukra. Sajátos kettős feladatrendszere alakult ki: a korábban is meglévő megyei-helyi feladatok ellátásán kívül a Tankerületi Oktatási Központok megszüntetése után a mérési-értékelési teendők központi feladatának (megyei szintű) ellátása is – az Országos Közoktatási Intézettel szoros együttműködésben – a megyei önkormányzatok által fenntartott pedagógiai intézetek teendője lett.

A rendszerváltás és a történelemtanárok

1990-es alapvics: Holnaptól kezdve minden másképpen – volt.

Érdekes kérdés, hogyan hatott a rendszerváltás a történelemtanítás szerepére, helyzetére.

A rendszerváltás megoldatlan kérdések tömegét zúdította a történelemtanárookra. A társadalom elbizonytalanodott, és talán éppen a történelemtanártól várta a magyarázatot, a „mellény újragombolását”. Miközben egyes szélsőséges nacionalista politikusok a történelemtanárokat próbálták felelőssé tenni „a kommunizmus alatti” „nemzetvesztő” tanokért, a tanároknak naponta kellett szembesülniük diákjaikkal, kollégáikkal, a szülőikkel.

Általánosságban elmondható, hogy az 1989-es évek napi eseményei, a megélt történelem az iskolákba, a történelemórákra is betört, mértéke, intenzitása azonban igen különböző mértékű és jellegű volt. A település, az iskola helye, szellemisége, az igazgató (netán a párttitkár), a történelemtanár beállítódása, a szülői háttér, a gyerekek érdeklődése és számos egyéb szempont határozta ezt meg. Így az egyik iskolában már a Kádár-korszak végén is aktív politikai közélet folyt, máshol csak az 1990-es választás tudta megmozgatni a történelem iránt egyébként kevésbé érdeklődő diákságot.

Hogyan élték meg a történelemtanárok a rendszerváltást?¹

Számos történelemtanár felszabadulásként élhette meg a rendszerváltást, hiszen amit eddig csak sejtetett, azt levezethette, amiről korábban hallgatott, arról immár nyíltan beszélhetett. Legálisan vihette be a korábban szamizdatban megjelent

¹ Nem szölok azokról, akik a mindenkori tankönyvet tanítják, akik jobb híján vannak az iskolában, a saját értékelésre nem képesek, nem hajlandó kollégákról. Nem hagyható figyelmen kívül, hogy a tanárok számottevő része tartozik e csoport(ok)ba.

forrásokat, számos új dokumentumot ismerhetett és ismertethetett meg. Az idő őt igazolta, amit korábban tanított, hivatalossá vált, „győzött”. Diákjai (akik többnyire korábban is tisztelték) ekkor örömmel és büszkén nézhettek fel rá.

Az elvhű, hithű kommunista tanár nehéz helyzetbe került. Összeomlott egy világ, oda az eszmerendszer, nincs „Párt” (illetve az már nem az), más lett a történelemtanítás célja is. Igen nehéz helyzetbe került e kolléga; talán napjainkig sem tudja igazán feldolgozni a változást. A részleteket természetesen könnyebben elfogadja, de az egész változást nehezen éli meg.

A tanárok többsége a két fenti pólus között helyezkedett el. Kevesen voltak a ténylegesen meggyőződéses kommunisták, mint ahogy nem volt tipikus a látványosan ellenzéki tanár sem. A kollégák többnyire elfogadták változtathatatlanak a fennálló rendszert, s adott esetben szolidan érzékeltették véleményüket. (Az egypártrendszer egyik jellegzetes dilemmája: lépjen-e be a tenni akaró ember a pártba és belülről érje el célját – netán bomlasszon – vagy maradjon kívül.)

Természetesen minden történelemtanár számára új helyzet keletkezett a „fehér foltok” eltűnésével. Fontos megjegyezni, hogy e folyamat már a hetvenes, de különösen a nyolcvanas években megkezdődött a tanári továbbképzésekkel, de átütő erejű változást hozott a korábban indexen levő anyagok megjelenése, a memoárok után a forrásgyűjtemények kiadása.

Annyit – a tanárok közötti különbségekre is gondolva – megállapíthatunk: a történelemtanárok túlnyomó többsége nyugodtan nézhet a tükörbe. A legtöbben tették, amit lehetett, amit felkészültségük, helyzetük, környezetük lehetővé tett számukra. A valóságra való ráeszmélés idejében, az adott keretek közötti mozgás mértékében, jellegében, módszereiben persze jelentős különbségek voltak, és – ahogy korábban is szölvünk róla – számottevő különbség mutatkozik a történelemtanárok között abból a szempontból, hogy melyik generációhoz tartoznak, milyen a képzettségük, és személyes, családi élményeik melyik időszakhoz kapcsolódnak.

A történelemtanítás szerepe, feladata megváltozott a rendszerváltás után. Immár nem a társadalmi rendszer legitimálása az elsődleges (görcsös, felülről szigorúan ellenőrzött) teendő. A történelem, az összefüggések megláttatása – a tényleges szakma – lett a tanítás alapvető feladata. (Ez nem jelenti azt, hogy a történelemtanárnak ne kellene megismertetnie a demokratikus intézményrendszereket; ne foglalhatna állást egyes történelmi kérdésekben.)

A történelemtanárok szerepe a rendszerváltás után is jelentős maradt. A történész vagy történelemtanár végzettségű emberek (ahogy korábban is) a rendszerváltás után is – számarányukhoz képest – nagy számban vesznek részt a politikai életben. Jól mutatja ezt az 1990 utáni parlamentekben (szinte valamennyi frakcióban) vagy az Antall-kormányban dolgozó egykori történészek száma.

Az iskolák számottevő részében is meghatározó szerepe van a történelemtanárnak. Ennek a következő okai vannak:

Az iskola alapvetően konzervatív, nehezen változó (al)rendszer. Amennyiben egy szereplő fontos szerepet töltött be korábban (történelemtanár, munkaközösség-vezető vagy csapatvezető, KISZ-vezető, netán párttitkár stb.), amennyiben nem járatta le saját magát, s az új feltételek közé be tud illeszkedni, valószínűleg továbbra is fontos szerepe lehet.

A történelemtanár többnyire tényleges respektussal rendelkezik kollégái körében. Képzettsége, érdeklődése, nyitottsága rendszerint tájékozottabbá teszi őt más szakos kollégáinál.

A szakma érdekképviselői („szakmai érdekvédelmi”) szervezete, a Történelemtanárok Egylete nem csupán a szakma (és immár a minisztérium), hanem a sajtó, a közvélemény kiemelt figyelmére is számíthat.

Tankönyvek

A történelemtanításban a rendszerváltás talán leglátványosabb eredménye, hogy különféle tankönyvek jelenhettek meg. Lényeges kérdés azonban, miben térnek el az új tankönyvek a régiektől. A legfontosabb: a választás lehetőségében.

Az új tankönyvek azonban – részben érthető okokból – számos tartalmi, megközelítésmódszertani hibával jelentek meg: az utóbbi évek a metodika és a pedagógia szerepének háttérbe szorulását hozták a tankönyvkiadásban. Többnyire nem voltak kész, szakmailag (a történelmet és a taníthatóságot is ide értve) megfelelő művek; a kiadók – talán a korábban monopolhelyzetet élvező Nemzeti Tankönyvkiadót nem számítva – anyagi nehézségekkel küzdöttek. A könyvek – sajnálatosan – alapvetően ideológiájukban, értékrendszerükben különböztek, s nem szakmai megközelítésükben (pl.: az életmódtörténet vagy a politikátörténet tárgyalását helyezi a középpontba). Alapvetően politikátörténeti művek jelentek meg, ráadásul a(z MDF által vezetett) minisztérium nemegyszer ideológiai szimpátia alapján döntött arról, hogy melyik műből lehet tankönyv, ezáltal melyik mű juthat állami támogatáshoz. A szakma által elért eredmények között kell megemlíteni, hogy hosszas küzdelem után egy-egy könyv fölkerülhetett a tankönyvlistára. A tankönyvvé nyilvánítási eljárásban változást jelent, hogy 1994-től – a korábbi minisztériumi döntés-előkészítés helyett – az Országos Köznevelési Tanács keretében működő Tankönyv-, Taneszköz- és Tantervtanács tesz javaslatot a tankönyvlistára való fel-, illetve az arról való levételre. Lényeges arról is szólni, hogy egyes kísérletező iskolák saját tankönyveket is készítettek, közülük a sikerebb műveket máshol is alkalmazzák. Ez azonban nem változtat azon a helyzeten, hogy a legtöbb iskolában néhány jelentősebb kiadó művei közül választanak.

Mindebből látható: az igazi változás hosszabb folyamat; a szakmailag különböző megközelítésű, eltérő hangsúlyú, kiérlelt, tárgyilagos, az eszmei áramlatoktól megfelelő távolságot tartó, a hosszú évekig használható művek megírása talán éppohy elkezdődhetett.

Elősegítheti e folyamatot a Nemzeti alaptantervhez való igazodás szükségessége, valamint az, ha az új művek kiadásakor a szerzők (és a kiadók) élnek a NAT által biztosított *keretlehetőséggel*, különböző (pl.: életmódtörténeti) megközelítésű könyvek is megjelennek. Amikor ez megtörténik, új korszak következik a (történelemtanításban, *tényleges választási lehetőség* lesz programok és a hozzájuk tartozó taneszközök között.

A közelmúlt eseménye, hogy 1994 őszén a Művelődési és Köznevelési Minisztérium (a Munkaügyi Minisztérium megkeresésére) eltörölte a szakmunkásvizsga tárgyainak sorából a történelmet. Jellemző, hogy az iskolák, a tanárok ezt a történelem vereségéként, a tantárgy presztízse csökkenéseként élték meg, s nemegyszer ebből messzemenő következtetéseket vontak le. Valójában nem ez volt a döntés hátterében, de a szakma reakciója igen tanulságos. Napjainkban hasonló helyzetet teremtenek azok a hírek, amelyek szerint lehetséges, hogy nem lesz kötelező érettségi tárgy a történelem.

Epilógus

A jelenlegi helyzethez képest elmozdulást, módosulásokat, lényeges változást okozhatnak az új közoktatási alapküldetések: a közoktatási törvény módosítása és a Nemzeti alaptanterv. A tanítás alapfeltételei, körülményei természetesen a történelemórára is hatnak. Így például az osztálylétszámok további növekedése, a csoportbontások lehetőségének csökkentése, a pedagógusok óraszámának növelése nehezebbé teszi tanár és diák munkáját, kevésbé hatékonyá teheti a tanítást.

A Nemzeti alaptanterv bevezetése közvetlenül hat a történelemtanításra. A tananyagbeosztás alapvetően megváltozik, egyúttal jelentősen csökken a kötelezően megtanítandó (megtanulandó) tananyag. A hagyományos politikatörténeti megközelítés mellett lehetőség nyílik korszerűbbnek tekinthető (pl.: életmódtörténet), eltérő súlypontú tananyag-elrendezés készítésére is. Ugyanakkor a történelemtanítás számára szinte feloldhatatlan tananyag-beosztási problémát jelent az iskolaszerkezet és a jelenlegi NAT kapcsolódásának nehézsége. Az alapvető változások miatt elkerülhetetlen lesz a történelemtanárak át- és továbbképzése.

A közeljövő új kihívások elé állítja az egész oktatásügyet, így a történelemtanítást s a történelemtanárokat is. Az új helyzetre adott válaszok dönthetik majd el, kiállja-e „céhünk” a próbát.



Kácsor Csenge, 5 éves

Szabolcs Ottó

A NAT és a történelemtanítás¹

Arra gondolva kísérlem meg röviden felvázolni a teendőket, hogy jobb minél hamarabb szembenézni a realitásokkal, mert annál több időnk marad a felkészülésre annak érdekében, hogy majd teljes fegyverzetben tudjuk fogadni a megvalósítás indítását, ami egyáltalán nincs messze.

Sokévi vajúdás után megjelent a Nemzeti alaptanterv, a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény, valamint annak 1995. évi módosításában meghatározott alapdokumentum. Előszava szerint ez a dokumentum szakít a központi tantervi szabályozás korábbi formájával, sokkal inkább szabályozási keret, amely lehetővé teszi az iskolafenntartók és a pedagógusok számára, hogy a közös nemzeti értékeken, az alapkövetelményeken túl maguk alakítsák ki iskolai programkínálatukat. Az alaptantervben szereplő követelmények a mindenki számára nélkülözhetetlen ismeretek megértésére, feldolgozására, rendszerezésére stb. helyezik a hangsúlyt. Mindezeket vizsga is ellenőrzi, a többről pedig a helyi közösség dönthet.

Ez az egyes tudományágak szakmai vitáit kikerülő és különösen a tudomány és az oktatás széles körű polémiái elmaradása miatt nagyon is kikezdehető tanterv inkább politikai, semmint szakmai kompromisszumok hosszú során született meg. Valószínűleg hosszú ideig nem fogja hatályát veszteni annak ellenére, hogy a politikai kompromisszum általában rövidebb lejáratú és törekenyebb, mint a tudományos-szakmai kompromisszum.

Most már azonban nem az a kérdés, hogy meddig lesz érvényben, hanem az, miként tudjuk az általa meghatározott kereteket minél jobban felhasználni az iskolai munka eredményessége érdekében. Hogyan tudjuk az adott, sok tekintetben új körülmények között legjobban megvalósítani pedagógiai célkitűzéseinket. Ha nem is szeretjük, ez az a dokumentum, ami iskolai munkánk kötelező állami alapját jelenti. Ez az a megszabott keret, amit nem lehet figyelmen kívül hagyni, sőt – véleményem szerint – sokkal erőteljesebben meghatározza teendőink kereteit, mint azt a bevezetőjében állítja. Ezért érdekünk, hogy alaposan tanulmányozzuk és megkeressük a benne rejlő lehetőségek megvalósításának pedagógiai útjait, módjait, módszereit. Meg kell vizsgálnunk, hogyan tudjuk tovább vinni azt, ami eddigi munkánkban bevált, és mit kell másképpen folytatnunk. Arra gondolva kísérlem meg most röviden felvázolni a teendőket, hogy jobb minél hamarabb szembenézni a realitásokkal, mert annál több időnk marad a felkészülésre annak érdekében, hogy majd teljes fegyverzetben tudjuk fogadni a megvalósítás indítását, ami egyáltalán nincs messze.

Sokan vagyunk, akik a készülés többéves folyamatában különböző, a megvalósultól ilyen vagy olyan tekintetben eltérő álláspontot (álláspontokat) képviselünk. Álláspontunkból, meggyőződésünkbenl semmit sem kell feladnunk, hiszen most – és mindig – tanítanunk kell történelmet (sőt, Ember és társadalmat), és lehetőleg sikeresen. Tantervek mindig voltak, jobbak vagy rosszabbak, és azt kellett tapasztalnunk, hogy a jó tantervnek is vannak kevésbé sikerült elemei, és a rossz tantervek

¹ 1995. december 17-én, a Történelemtanítók III. Országos Információs Konferenciáján elhangzott előadás.

is rejtenek magukban jó lehetőségeket. A tanterv valóban csak keret, a tanítás gyakorlata a valóság. A jó tanárok a legrosszabb tantervekkel is jó eredményeket tudtak elérni, a rossz tanárok a legjobb tantervekkel gyenge végterméket produkáltak. Nem a tantervnek mint műfajnak a jelentőségét akarom ezzel lebecsülni, hanem a tanár központi helyzetét szeretném aláhúzni az oktatás eredményessége szempontjából. S miért lenne ez másképpen most, mint a múltban volt?

Nos, a NAT-nak is vannak részünkre előnyös és hátrányos vonásai. Az előbbieket ki kell használnunk, az utóbbiak hatását saját pedagógiai szabadságunkkal élve csökkentenünk kell.

A történelemoktatás szempontjából és így a történelemtanárok számára a legkedvezőtlenebb koncepcionális vonása a NAT-nak a történelemtanítás kereteinek drasztikus szűkülése. Eddig a történelemtanítás Magyarországon tradicionálisan koncentrikus formában épült fel. Nyolc év alatt kétszer tanítottuk az egész történelmi folyamatot az őskortól szinte napjainkig. Ennek megfelelően az első négy év – *Szebenyi Péter* terminológiája szerint – történetet tanított, a második négy év – alkalmazkodva az érettebb tanulók életkori sajátosságaiból következő értelmi adottságokhoz – történelmet. A koncentritáson belül négy év volt az alapozás, majd az újabb négy év – a középiskolában tanulók számára – erre a készségealapra épülő szemléleti fejlesztésre adott lehetőséget, benne az ismétlésben rejlő előnyökkel.

A NAT szakít a történelemtanítás hagyományos koncentrikus felépítésével, áttér a lineárisra, azaz az egyszeri tanítására, és ezt tulajdonképpen a követelményrendszerrel szabályozza. Bár az iskolának nagy szabadságot biztosít a tananyagok elrendezésében, formálásában, a történelem megmarad az Ember és társadalom műveltségi blokkon belül önálló ismeretkörnek, tanítása pedig az eddigi nyolc évről négy évre csökken. S hogy ennek a csökkenésnek a mértéke milyen nagy, azt a tanterv 10. oldalán található műveltségi körök között „hözavetőlegesen” megszabott arányszámok mutatják. Eszerint a három ismeretkörből álló Ember és társadalom műveltségi terület százalékos aránya az 1–4. évfolyamon 4–7%, az 5–6. évfolyamon 5–9%, a 7–8. évfolyamon 10–14%, a 9–10. évfolyamon ugyancsak 10–14%. A történelem csak a 7–8. és a 9–10. évfolyamon szerepel a műveltségi területen belül. 4 éven keresztül a 10–14 százalékos részesedésen belül egy a három műveltségi körből. Matematikailag ez legfeljebb 5%-ot tesz ki, és akárhogy számolom, a régi, illetve a jelenlegi 8 osztályos történelemtanítás időkeretének legfeljebb a felét jelenti.

A közoktatás-irányításnak ősi érve az, hogy ezt nem lehet így számolni, az időkeretek nem dominálnak. Egy bizonyos mennyiségű tananyag megtanítása azonban csak egy bizonyos, ha úgy tetszik, azzal adekvát idő alatt lehetséges. Különösen, ha nemcsak adatokat és definíciókat akarunk betanítani, hanem a tanuló szellemiségét kívánjuk megmozgatni önálló megismerő, elemző, ítéletalkotó tevékenysége kialakításának és képességgé formálásának igényével. És éppen e téren értünk el a történelemtanításban nemzetközileg elismert eredményeket. Mi alakítottunk ki, a történelemtanítás szakemberei – köztük együttes munkával e tanterv készítői és mások – egy olyan történelemtanítási metodikát, amelyet a nemzetközi kongresszusokon „élenjáró magyar történelemtanítási didaktikaként” emlegettek. Ennek az volt a lényege, hogy a történelemtanítást alapvetően az elemzőmunkára s egyre inkább az önálló tanulói tevékenységre, az információkat feldolgozó és az ítéletalkotó képesség fejlesztésére, a társadalmi-történelmi folyamatok önálló megismerésének gyakoroltatására, a jelen társadalom mozgásának a múlt történetén

keresztül kialakított megértési mechanizmusának kiművelésére építettük. Úgy gondoltuk, csak ez lehet a korszerű, a társadalmi követelményekhez igazodó történelemtanítás alapja, csak ezzel adunk kulcsot a fiatalok kezébe egy pluralista társadalomban az alternatívák közötti választáshoz. Ezért fogadták a nyugati szakemberek oly nagy elismeréssel a magyar történelemtanítás koncepcióját.

Ezért nem könnyű azt mondanom, hogy ha az időkeretek ennyire beszűkültek, át kell térnünk – a gazdaságtól kölcsönzött kifejezéssel élve – az extenzív tanításról a kevesebb időt kívánó intenzívra. Ez azonban látszólag fából vaskarika. Hiszen sok éve mondjuk, s a gyakorlatban is tapasztaljuk, hogy a források, információk elemzésén alapuló történelemtanítás időigényesebb, mint a történelem adatainak, összefüggéseinek, definícióinak egyszerű megtanítása.

Látszólag nincs tehát jó megoldás, illetve két megoldás között választhatunk. Az egyik, ha lemondunk az elemző, megismerési, feldolgozási, ítéletalkotási készség kialakításáról, a tanuló önállóságra, a pluralista szemléletre törekvő történelemtanításról; a másik, hogy eltekintünk a történelemnek arról a saját, lényegi totalitásában való tanításáról, amelyet sokan – közöttük én is – a múltban képviseltünk. Azt hiszem, az előbbiekről nem szabad lemondanunk. Ez pedig azt hozza magával, hogy az utóbbi kérdésben felül kell vizsgálnunk és meg kell változtatnunk álláspontunkat. Ez esetben az intenzivitás a kevesebbet tanítást jelenti, de azt alapon, önálló elemzőmunkával, nem fordítva hátat a korábban kifejlesztett módszereinknek.

Annak ellenére, hogy a NAT kronologikusan teljes történelmet ír elő, tág lehetőségeket ad az egyes témákon belüli szelekcióra. Eszerint meg lehet valósítani a gyakorlatban a kevesebbet, de alaposabban elvet. Ennek csak a követelményrendszer előírásai szabnak némi határt, az egységes nemzeti műveltség alapanyagának kijelölésével. A helyi tantervek azonban minden más szempontból végrehajthatják a hagyományos totalitásra törekvő tananyag alapos szelekcióját, természetesen az alapvető történelmi folyamatok szétszakítása nélkül. E tekintetben minden tanár tarsolyában hordozza saját történelemtanításának a marsallbotját.

A követelményrendszer nagyvonalúsága tehát átsegítheti a történelemtanítást az időkeret szűküléséből bekövetkező katasztrófán. Ugyanakkor a gyakorlatban nagy veszélyt rejt magában. Jelesen azt, hogy sok tanár azt tekintheti majd praktikus megoldásnak, ha a 8. és 10. osztály végén kötelező, országosan egységes záróvizsga-követelményekre tételesen készít fel. Úgy érzi, hogy ennek kell alárendelnie az egész történelemtanítást, hiszen ezen méretik meg tanuló és tanár egyaránt. Nem a történelmi megismerés folyamatos élménye lesz az igazi sikerélmény, hanem a kétszeri mérővizsga eredménye. A történelemtanítás célja tehát nem az önálló történelmi információszerezés, az ítélopépesség kialakítása, hanem a vizsgákon való mind sikeresebb megfelelés. Azt hiszem, ezt a veszélyt nem lehet túlbecsülni. Ebbe a csapdába pedig nem szabad beleesnünk, mert ezzel feladnánk minden eddigi eredményt, a történelemtanítás visszacsúszna abba a kiskátészerű állapotba, ahonnan több mint két évszázada elindult. Ez pedig a történelemtanítás értelmét kérdőjelezné meg ismét. Tudjuk, hogy oly sokat, és oly sokan vitatták már évtizedekkel ezelőtt és azóta is; van-e értelme a történelem tanításának, avagy ezt az „elavult tudományt” fel kell váltani más társadalomtudományi stúdiumokkal az iskolában. Az az érv pedig, hogy a történelem az emberiség emlékezete, kollektív tapasztalati anyagának raktára, alapja az ösztöni életről a tudati életre való áttérésnek, önmagában talán nem is elegendő, hogy *Marc Block* szavaival éljek, „a történelem védelmére”. Az emberi létben – sőt a természetben is – mindennek van

előzménye, amelynek folytatása nélkül nem lenne maga a folytatás, csak az újramegzés. Az előzmény ismerete és feldolgozása tehát természetes szüksége a folytatásnak, mai életünk nem lehetséges a múlt ismerete és átélése nélkül. Ha erről lemondanánk, akkor az állampolgári és a nemzeti identitás, sőt a személyiség saját egyéni identitása kialakításának egyik, talán legfontosabb tényezőjét veszíténénk el. A történelem tehát, ha úgy tetszik, önmagáért is rendkívül fontos a felnövő generációk személyiségjegyeinek érzelmi- és tudatvilágának kialakításához. Minél kisebb térre szorítjuk az iskolában, annál többet veszítünk a személyiségformálás eszköztárából.

Mégis azt mondom, hogyha csak ez lenne a szerepe, akkor vitatni lehetne a történelem jelentőségét. Azért nem biztos, hogy érdemes valamit tanítani az iskolában, mert egyszer megtörtént a múltban, illetve nagyon sok mindent el lehet hagyni abból, amit régebben fontosnak véltünk, tehát tanítottunk. Ezért gyakran ismételtető a történelem tananyagának szelektálása. Ebből a szempontból most is át lehet, sőt, át kell vizsgálni a történelemtanítás anyagát. Minden helyi tantervkészítőnek nemcsak meg szabad, de meg is kell tennie ez a helyi adottságok, lehetőségek, a tanár felfogása, ízlése, tudása, pedagógiai szempontjai szerint olyan mértékben és módon, ahogy ezt az alaptanterv követelményei lehetővé teszik. Ezt megteheti és meg kell tennie! Azt azonban nem teheti meg, nem szabad megtennie, hogy a történelemtanítás képzési hatékonyságát vegye revízió alá és hanyagolja el a tények kötelező megtanítása érdekében. Mert a történelemtanítást elsősorban az teszi korszerűvé és egyre kevésbé nélkülözhetővé, hogy agyonkommunikált világunkban megtanít a sok helyről, roppant mennyiségben, aránytalanul és rendezetlenül kapott történelmi-társadalmi információkat értőn fogadni, feldolgozni, választani közöttük, következtetni, a tanulónak saját habitusa szerint ítéletet alkotni. Mindezt csak egy helyen; az iskolában és ott is elsősorban a történelemtanítás során lehet elsajátítani. Ezért egyre igazabb a római közmondás: „Historia mater studiorum”: a történelem az élet tanítómestere. Nem az a fontos tehát számunkra elsősorban önmagában, hogy a múltban valami egyszer – vagy akár többször – megtörtént, hanem az, hogy a múlt tanulságait átörökítsük a jelenbe, a múlt megismerésén és megismerési módjainak megtanításán és begyakoroltatásán keresztül felkészítsük a tanulót a jelen társadalmi gyakorlatának megismerésére, értőn fogadására, a közéletben való szereplésre, az előzmények alapján a véleményalkotás tudatos gyakorlására, ismereteinek társadalmi alkalmazására állampolgárként a mindennapi életben.

Ennél a pontnál – akarva, akaratlanul – áttértünk a NAT számunkra legjelentősebb másik területére, a történelem helyére és helyzetére az Ember és társadalom műveltségi blokkon belül.

A tanterv készüléseinek hosszú folyamatában sokáig úgy nézett ki, hogy az Ember és társadalom elnyeli a történelmet. Végül is a NAT-ban a történelem megtartotta autonómiáját, ám csak viszonylagosan, három más stúdiummal variálható egységben. Nem mint primus inter pares, első az egyenlők között, hanem inkább úgy, mint egyik az egyenlők között. Abban megegyeznek ezek a stúdiumok, hogy mindnek van története, és mind a három elképzelhető a történelmen belül is. Ez a felfogás egyáltalán nem idegen a történelemtől, hanem a történelemtanítás modernizálása hosszú folyamatának szerves részét, egyik alapelvét képezi. Hiszen már a hatvanas évek történelemtanítás-elméletének egyik fontos szempontja volt, hogy a történelmet az ember társadalmi léte teljességében kell értelmezni. Szakítottunk azzal a voluntarista felfogással, amely csak a gazdaságot, a politikát és az

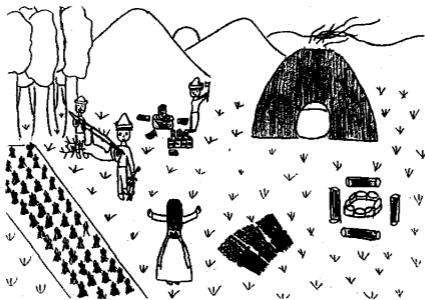
ideológiát tekintette a történelem tényezőinek. Ehelyett az egyes korok emberei életének, életviszonyainak mind teljesebb bemutatására törekedtünk, belső összefüggései rendszerében. A gazdaságon és a politikán kívül a tudomány, a technika, a hitélet, a hiedelmek, az életviszonyok, az életformák, a civilizációk, a kultúrák, a konvenciók és a magatartásformák együtt jelentik a történelmet. Ezt hívták akkor komplex történelmi felfogásnak. Ez nőtt át azután a hetvenes évek második felében és a nyolcvanas évek elejére az integrált történelem elméletébe, amely már a rokon tudományok, az ember és társadalom tudományainak egységében kívánta továbbfejleszteni a történelmileg felfogott társadalomtudományi stúdiumegységet. Az Ember és társadalom műveltségi terület mint iskolai stúdium ezért egyáltalán nem idegen a történelemtanítás és a történelemtanárak számára, hanem épp egyfajta szerves folytatása egy húszéves fejlesztési folyamatnak. A tartalom hasonló ahhoz, a forma változott meg. Egy egységes, összevont tantárgykomplexum helyett, amelyben a történetiség lett volna a rendezőelv, egy olyan műveltségi terület szerveződött egységbe, amely négy stúdium szimbiózisából jött létre. Egységben, mégis oly módon, hogy mind a négy stúdium – bár három címszó alatt, de – megtartotta autonómiáját. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a stúdiumok között az iskolai gyakorlat nem keresheti meg és mutathatja be az átvezető csatornákat, a természetes kapcsolatokat. Hiszen a vizsgálat tárgya közös: az ember mint társadalmi lény. Csupán annyi a különbség, hogy az egyes stúdiumok más-más aspektusból vizsgálják a kérdést „munkamegosztásban” a jelen és a múlt összefüggésrendszerében. A történelem a múltra összpontosítja a figyelmet, elvezetve a jelenig, a társadalmi-állampolgári-gazdasági ismeretek és az emberismeret a mára koncentrálnak, nem zárkózva el az előzményektől, a jelen múltbeli gyökereitől. És nem szóltunk még az iskolai előzményekről, melyek során a legendák világába és a helytörténeti ismeretekhez vezetik el a tanulókat. Ezek még csak nem is rokon tudományok, hanem a történelemtudományon belüli ismeretrészek, megközelítési módok.

Nincsen tehát semmi okunk arra, hogy idegenkedjünk az Ember és társadalom műveltségi terület bármelyik stúdiuma oktatásától. Nem csupán egzisztenciális okokból – bár a mai világban ez is nagy súllyal esik latba –, hanem azért, mert az iskolai oktatás, nevelés és képzés szempontjából is az a legelőnyösebb, ha a műveltségi terület stúdiumait egy tanár tanítja. Így elkerülhetjük a főleges ismétlődéseket, ellentmondásokat, gazdaságosabban bánhatunk a rendelkezésünkre álló idővel, növelhetjük az ismeretszerzés intenzitását, és így tudunk leginkább alkalmazkodni a helyi és az adott helyzet pedagógiai szituációjához, ez pedig nagymértékben növeli az eredményességet.

Szerencsés tehát, ha az Ember és társadalom műveltségi területeinek tantárgyait egy osztályban ugyanaz a tanár tanítja. Így koncentrálnálhatjuk erőinket és maximálisan élhetünk ebben a műveltségi egységben rejlő lehetőségekkel az emberformálás és képzés érdekében. És ki volna erre alkalmasabb, ehhez értőbb, mint a történelemtanár? Kétségtelen, hogy ennek a műveltségi területnek nem minden ismeretkörére vagyunk eléggé felkészülve. Ezt pótolni kell. Bizonyos, hogy a Magyar Történelmi Társulat és az Eötvös Loránd Tudományegyetem mindent meg fog tenni annak érdekében, hogy segítsen pótolni képzési hiányainkat, felkészítsen erre a komplex feladatra. A történelemtanároknak meg kell szereznük az Ember és társadalom sikeres tanításához szükséges ismereteket, meg kell ismerni jó és eredményes módszereket. Hivatásunk, műveltségünk, beállítódásunk is arra készítet bennünket, hogy az új tanterv követelményei szerint továbbképezzük magunkat, minél hamarabb és teljesebben készüljünk fel az Ember és társadalom

tanítására. Ez a közoktatás érdeke, de saját személyes érdekünk is. Még egy kérdésről szólnom kellene, legalább dióhéjban. Ez a helyi tanterv dolga.

Nemcsak azzal kell ugyanis a rendelkezésünkre álló szűkre szabott idő alatt szembenéznünk, hogy a mindennapi gyakorlati munkánkban hogyan birkózzunk meg az Ember és társadalom tanításának tőlünk, magunktól is sok újat kívánó feladatával, hanem azzal is, hogy el kell készítenünk ennek a komplex stúdiumnak a helyi tantervét anélkül, hogy meg lenne hozzá a tapasztalataink alapján kialakult gyakorlatunk. Először tehát elméletben kell felkészülnünk, pótolnunk képzési hiányainkat és végiggondolni, megtervezni az előttünk álló feladatokat, majd csak azután tudjuk az eljövendő években a tanítást perszonalizálni, a gyakorlatban kicsiszolni. A tervezőmunkához két kapaszkodónk van: egyik a felkészültségünk és a történelemtanítás folyamán összegyűlt tapasztalatunk, a másik a várható mintatantervek, azok a tantervi variációk, amelyeket változtatás nélkül átvehetünk, vagy több elemből magunk is összeállíthatunk egy újat, a készen kapottat akár nyersanyagként is használhatjuk helyi tantervünk elkészítéséhez. Ha bizonytalan-nak érezzük magunkat, egyszerűen kiválaszthatunk egyet a mintatantervek közül. Véleményem szerint ez lehet a végső megoldás, amíg nem merünk többre vállalkozni. Szerencsésebb azonban, ha a mintatantervet inkább adaptáljuk, átszabjuk saját bőrünkre, saját lehetőségeink, adottságaink, igényeink szerint. Nincs két egyforma iskola, két egyforma tanári kar, és főképp nincs két azonos helytörténeli múlt, társadalmi közeg és lokális jelen. A NAT-nak éppen az a nagy előnye, hogy nemcsak lehetővé teszi, hanem meg is kívánja a helyi lehetőségekhez, a társadalmi adottságokhoz való igazodást, nem kis mértékben a helyi, konkrét tapasztalat bevonását az oktatásba. Lényegében ez indukálja helyi tanterv elkészítését. Ezt a munkát pedig senki sem fogja elvégezni helyettünk.



Lénárd Zsuzsanna, 13 éves

Múltunkból

Kovács József László

Négy tanügyi okmány Frang Dezső kántortanító életéből

A magyar falusi kántortanítók életútját, pályaképét viszonylag kevésbé ismerjük. Ez az 1900 táján született nemzedék életében és életéről szólva különösen fontos, mert eddigi neveléstörténeti vizsgálataink keveset szóltak azokról, akik felekezeti iskolájukhoz, vallási meggyőződésükhöz ragaszkodtak, ennek szellemében nyilatkoztak, és ez esetenként pályájukat kettétörhette, egész addigi életüket módosította. Ha mégis sikerült az állami általános iskolákban munkájukat, hivatásuk gyakorlását folytatniok, mindez belső lelki hasadásokat idézhetett elő egyéniségükben, mást mondtak és mást gondoltak. A diktatúra kvánalmaival történő szembesülés általában az államosítás után jelentkezett (1948), de mint *Frang Dezső* répceszemerei kántortanító példájából látjuk, nem egy esetben szembekerülhettek már 1944–45-ben is a Dunántúlon a nyilas államhatalom egyre kisebb területre zsugorodó apparátusának helyi „hatalmasságaival” is.

Így *Frang Dezső* kántortanító úr négy okmány emlékét példaértékűnek is tekinthetjük.

Répceszemere Sopron város és vármegye 1931-es adataira szerint a csepregi járás kisközsége 850 lakossal. A község az akkori csepregi járáshoz tartozik, van vasútállomása, körjegyzői hivatala, orvosa, gyógyszerésze, szülésznője. A községben működő katolikus elemi tanítója *Frang Dezső*, az evangélikus elemi iskolát *Németh János* tanító vezeti. A katolikus elemi leányiskolát a zsámbéki székhelyű Keresztes Nővérek irányították. A községben működik Hangya Szövetkezet, a Répceszemerei Iparos Kör, a Répceszemerei Levente Egyesület, ennek elnöke *Kertész Ernő* körjegyző, a fiúkkal való bajlódás, a főoktató szerepe *Frang Dezső* tanító úrnak jutott. De működik a faluban a Répceszemerei Ifjúsági Egyesület, és az Önkéntes Tűzoltó Egyesület. Mindez feladatokat ad a mindenkori tanítónak.¹

Egy 1934-ben megjelent Sopron és Sopronvármegye ismertetője alapján tudjuk, hogy *Frang Dezső* – *Frang Gyula* 34 holdas gazdálkodó fia – Répceszemerén született 1902-ben, középiskoláit és a tanítóképzőt Sopronban végezte 1922-ben, a szomszédos Iván községben kezdte pályáját, majd 1926-ban hazakerült, ettől kezdve mindaz a feladat rá is hárult, ami a falu lámpásaira, a magyar kántortanítóra általában. Minden felsorolt egyesületben kapott feladatot, az ifjúsági egyesületben, a Leventében, a hitelszövetkezetben, a Hangyában pénztároskodik.²

Pályáját először 1944–45-ben fenyegeti komoly veszély, amikor a néhány dunántúli megyére zsugorodó nyilas-hungarista bábállam helyi községvezetője feljeleníti. A plébános és a két tanító vétkeként tudja be a „községvezető”, hogy

¹ Sopron szab. kir. városa... és Sopronvármegye általános címtára, Sopron, 1931. 741. o. (Répceszemere)

² Sopron és Sopronvármegye ismertetője 1914–1934. Összeállították: *Horváth László, Madarász Gyula és Zsádányi Oszkár*, Sopron, 1934. (Répceszemere: 155. o.)

plakátjaikat letépi, hogy a nyilas „március 15.” ünnepségre nem jönnek el a fiatalok, hanem éppen a tanító úr által vezetett Hangyában kugliztak az „ünnepély” idején. Rákli Ferenc faluvezető leírja feljelentésében, hogy „A jegyző, plébános, a két tanító egyértelműen ellenünk dolgoznak”.

Megtalálta a „megfelelő megoldást” is, a tanítók helyett működjék a faluban „egy Hungarista oktató vagy vezető az eskümeink megfelelően nevelje az ifjúságunk”.

Az ellenszegülőket meg kell semmisíteni. A vezér mondja: „Vagy megsemmisülünk, vagy megsemmisítünk!” ... „El kell távolítanunk a községből mindazokat, akik megfertőzték ifjainkat. Be kell vonultatni, vagy internálni azokat, akik ebben a piszkos aknamunkában részt vettek, mert amíg ezek itt annak, a rendet fent tartani nem lehet.”³

Ez 1945 tavaszán elmaradt, az orosz csapatok 1945. április 1-jére már a megye székhelyét, Sopront is elfoglalták. A tanítás és az élet mindkét felekezet iskoláiban megkezdődött, Répceszemerén is.

1948 tavaszán már eldőlt az egyházi iskolák államosítása. 1948 májusában már a Sopronmegye napilap riportere arra kívánta rávenni a helyi plébánost, „hogy pártjuk propagandisztikus céljaira nyilatkozatot adjak”. Feltehetőleg ilyen hamis nyilatkozatot adtak a jelen nem levő igazgatótanító, *Frang Dezső* szájába, melyről a plébános, dr. *Péter László* ezt jelenti püspökének Győrbe: „Szükségesnek tartom jelenteni, hogy *Frang Dezső* igazgató, kántortanító a riporterral nem találkozott, tehát nem is nyilatkozott semmiféle egyházi vagy iskolai ügyről” – olvashatjuk a május 26-án kelt jelentésben.⁴

1948 őszén *Frang Dezső* igazgatótanító is megkezdte munkáját az összevont-katolikus és evangélikus iskolákból kialakított répceszemerei állami általános iskolában. Bár államosításkor a kántortanítók ígéreteket kaptak, hogy vallási meggyőződésében senkit nem korlátoznak, a valóság más volt. A vallási meggyőződést tanítványai, szülők és diákjai előtt megvalló *Frang Dezső* egykori igazgatótanító-kántorral szemben a soproni tankerületi főigazgató 1949 szeptemberében fegyelmet kezdeményezett, és ez az irat tárgya szerint „*Frang Dezső* répceszemerei tanító működésétől való eltiltása” – ezért őt az iskolából kiltította. Az ezen év decemberében Sopronban kelt fegyelmi határozat szerint *Frang Dezső* „klerikális beállítottságánál fogva a falusi parasztságot igyekezett a fiatal demokráciával szembeállítani. Politikailag megbízhatatlan ... a szocialista nevelők között helye többé nem lehet.”⁵

Mint az itt közölt okmányban is olvasható, „*Frang Dezső* répceszemerei áll. ált. isk. tanítót szolgálatából el kell bocsájtani”. Ezt *Szávai Nándor* államtitkár 1950. évi január 13-án megerősítette.

Fizetés nélkül, három gyermekével maradt *Frang Dezső* igazgatótanító állás és munka nélkül. 1957-ig a katolikus plébánia kántoraként dolgozott, majd a család Sopronba költözött. *Frang Dezső* tanító úr ezután 1971-ben bekövetkezett haláláig többé iskolában nem működhetett. A közölt okmányokat fia, *Frang Dezső* egyetemi tanár bocsátotta rendelkezésünkre.

³ 1. sz. okmány: Rákli Ferenc községvezető szolgálati jegye, 1945. március 17.

⁴ Dr. Péter László répceszemerei plébános 1948. május 26-i jelentése Binds Ferenc-Németh László: „Ha engem üldöztek...” c. könyvében Válogatott dokumentumok a Győri Egyházmegye életéből Mész László Ltp. és Könyvkiadó, Bp., 1991. 246. o.

⁵ Sopronvármegyei tankerületi Főigazgatói Hivatal, Sopron, 1949. szeptember 5. Tárgy: *Frang Dezső* répceszemerei tanító működésétől való eltiltása.

– Sopronvármegyei tankerületi fegyelmi bíróságtól, Sopron, 1949. december 5. elbocsátó végzés érkezett Dr. Kneif Tibor, a fegyelmi bíróság elnöke ezt követte

– Szávai Nándor államtitkár 1950. évi január 13-i tényleges szolgálat alól felmentő határozata.

I. melléklet

Másolat

Nyilaskeresztes Párt Hungarista Mozgalom
Répceszemerei szervezet

Szolgálati jegy.

Jelentem a következőket:

A leveinte köteles ifjakat és leányokat Baráth József és Asztalos Tihámér menekült testvérek segítségével sikerült a Hungarista szellemi nevelés útján elindítani. Sikerült elérni, hogy a község ifjúsága hat héten keresztül hetenként 3-4 alkalommal majdnem teljes számban megjelent a párt helyiségében. Ilyenkor a fent említett testvérek ismertették velük az eszmét, a célt. Rá mutattak a vallás fontosságára stb. Minden vasár és ünnep nap az ifjúság a párhelyiségben gyülekezve indult el a templomba. Figyelmeztették őket a bor, kártya káros voltára. Ismertették a harc okát, harcra és munkára buzdították az ifjúságot. Az előadások után az ifjúság és az idősebb nemzedék is, Hungarista dalokat énekelt. Az előadásokon általában 150-200 ember jelent meg, sokan keresték fel a párhelyiséget egyébként is.

Egyszer azonban láthatatlan kéz belenyúlt a munkába, s amit nagy nehézségekkel sikerült felépíteni, kezdte lerombolni. Kezdték elmaradozni hungarista ifjaink, fegyelmeztelenek lettek. Az ifjúság vezetője pl. a legrégebbi Hungaristák közé tartozott, III. 14-én este, amikor fontos megbeszéléseink voltak, bár elment a párhelyiség előtt, nem jött be, amikor érte küldöttem a szomszédban találtól több társával kártyáztatva. Más alkalommal a délután kiragasztott plakátainkat rövid idő múlva ismeretlen kezek leszaggatták. Ifjaink nagy része nem jött el a Március 15-ik ünnepségre, parancsot megtagadták az ünnepség alatt a Hangyában kugliztak.

A szálak a falu szellemi vezetőihez vezetnek. A jegyző, plébános a két tanító egyértelműen ellenünk dolgoznak. Bár menekült testvéreink kb. 20-30 előadást tartottak az előbb említettek közül csak a pap jött el az előadásra és ott is miután Baráth testvér a múlt rendszer hibáit ismertette élesen felszólalt a beszéd ellen. Az egyik jómódú gazda, amikor kociján hazatérő leventéket hozott haza és azok a Hungarista indulót dalolták, leintette őket, mondván, hogy ezt ne dalolják, ez csak a Baráthnak való.

Mehet-e ez így tovább? Nézhetjük-e ezt tétlenül? Nem. Mert ha így megy tovább, oda lesz tíz éves harcunk. Vége lesz mindennek. A vezér mondja: „Vagy megsemmisülünk, vagy megsemmisítünk!” Úgy gondolom községünk elég nagy ahhoz, hogy egy Hungarista oktató vagy vezető az eszmének megfelelően nevelje az ifjúságunk. Erre feltétlenül szükségünk van. El kell távolítanunk a községből mindazokat, akik megfertőzték ifjainkat. Be kell vonultatni, vagy internálni azokat, akik ebben a piszkos akna munkában részt vettek, mert amíg ezek itt vannak a rendet fent tartani nem lehet. Példát kell mutatnunk, hogy mindazok, zászlónkat bántják, megkapják méltó büntetésük. Nem lehet megengedni, hogy amit a szónok mond az mindenkinek jó legyen, mindenkinek tetszen, csak éppen a helybeli plébánosnak nem, aki már két ízben megtámadta Baráth testvért. Nem lehet megengedni, hogy tovább is támadjon, romboljon, még akkor sem, ha az illető pap, mert aki az előadót bántja az a Vezért bántja az eszmében keres hibákat, a Nemzetet bántja. Már pedig aki ezeket bántja, az áruló, az árulóra pedig halál vár.

Minél előbb kérek intézkedést, hogy nyugodtan tudjuk folytatni megkezdett munkánkat.
Répceszemere, 1945. március hó 17-én.

Kitartás! Éljen Szálasi!

Rákli Ferenc sk.
községvezető

A Hungarista Ifjúság Országos Vezetőjének a Ny. P. H. M. sopron megyei szervezet csepregi járás vezetőjén keresztül.

A másolat hiteles: Répceszemere, 1945. május 26.

hjd

2. melléklet

Sopronvármegyei tankerületi Főigazgatói Hivatal

2383/1949. szám.

Tárgy: Frang Dezső répceszemerei tanító működésétől való eltiltása.

Frang Dezső Úrnak

áll. tanító

Répceszemere

Tanító Urat a tanítástól azonnali hatállyal eltiltom és az igazgatóhelyettesi teendők ellátásától ugyancsak azonnali hatállyal felmentem azzal, hogy az igazgatóhelyettesi ügykört Németh Jánost tanítónak adja át.

Egyben felhívom, hogy hivatalomban 3 napon belül jelentkezze.

Sopron, 1949. szeptember 5.

dr. Kneif Tibor
mb. tanker. főigazgató

3. melléklet

Sopronvármegyei tankerületi fegyelmi bíróságától.

..2/1949. szám.

Végzés

Név: Frang Dezső

Szül. idő és hely: 1902. március 29. Répceszemere (Sopron vm.)

Működési helye: Áll. ált. fiókiskola, Répceszemere.

Állása: Áll. ált. isk. tanító

Illetm. Törzsszáma: Vk. 64.242

Fizetőhelye és száma: Áll. ált. iskola Répceszemere, 228.501

Határozat:

Az 1874. évi Pénzügyi Szolgálati Szabályzat IV. fej. 236. paragrafusa a/ pontja ellen elkövetett szolgálati vétség miatt (kötelességszerű hűség megszegése) a 247. paragrafus alapján a szolgálatból elbocsájtva, minden jogigény nélkül 1950. január 1-vel.

Indoklás

A terhelt a fenti szolgálati legsúlyosabb vétséget azáltal követte el, hogy klerikális beállítottságánál fogva a falusi parasztságot igyekezett a fiatal demokráciával szembeállítani. Politikailag megbízhatatlan. A Magyar Népköztársaság Alkotmányának 3. és 52. paragrafusában lefektetett elvek súlyos megsértése miatt nevezettnek a szocialista nevelők között helye többé nem lehet, ezért a fegyelmi bíróság úgy határozott, hogy Frang Dezső répceszemerei áll. ált. isk. tanító szolgálatából el kell bocsájtani.

Sopron, 1949. december hó 5. nap.

a fegyelmi bíróság elnöke.

4. melléklet

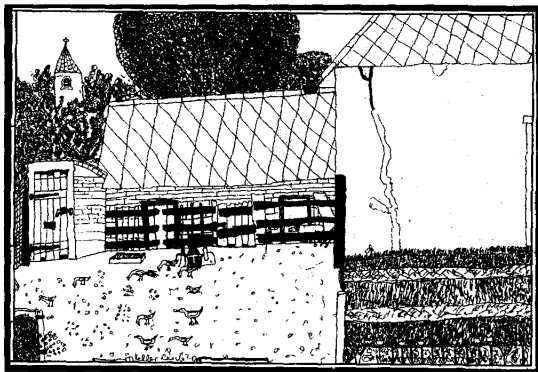
V. Hold u. 16.
Telefon. 129-430
1222-F 205-1/1950. III.

Tanító Urat az 1934. I. tc., illetőleg a 2.400/1949. Korm. számú rendelet I. paragrafusában foglalt rendelkezés alapján tényleges szolgálata alól azonnali hatállyal felmentem és rendelkezési állományba helyezem.

Budapest, 1950. évi január hó 13-án.

A miniszter helyett:
(Szávai Nándor)
államtitkár

Frang Dezső úrnak, általános iskolai igazgató
Répceszemere.



Keller László, 12 éves

Kritika-Figyelő

Ismerkedés egy főiskola új törekvéseivel

– A békéscsabai Kőrösi Csoma Sándor Tanítóképző Főiskola „Kőrösi tanulmányok” című periodikájáról –

A békéscsabai Kőrösi Csoma Sándor Tanítóképző Főiskola első mozdulatától komolyan vette regionális szerepét. Az a régió, amelyre tudományos és gyakorlati törekvéseivel hatást szeretne gyakorolni, természetesen magába öleli a régióhoz közeli, határon túli magyar pedagógusok körét is. Így szervezték meg 1993 júliusában a *Bolyai Nyári Akadémiát Hargitán*, amelynek célja az erdélyi magyar tanítók továbbképzése volt. E továbbképzésen elhangzott előadásokból készült az első kiadvány 1993 nyarán, amelyet egy induló periodika első darabjának tekinthetünk.

Békéscsaba újratelepítésének 275. évfordulóján ugyancsak a főiskolán zajlott egy országos történeti és művelődéstörténeti tanácskozás 1994-ben. Ebből is kiadvány született *Migráció a Kárpát-medencében* címmel.

Ugyancsak 1994-ben jelent meg a periodika 3. kötete, amely most már a Kőrösi tanulmányok címet viseli, majd 1995-ben a Kőrösi tanulmányok 4. kötete is megjelenik.

Miért érdekes, sőt izgalmas kézbe venni e periodika bármelyik kötetét? Mindegyiket külön-külön is érdemes, de igazán élményt a négy kötet folyamatos tanulmányozása ad.

Mindenekelőtt megkapó az a lázasan friss akarás, ahogyan a főiskola egész tanári gárdája kapcsolódik a hazai pedagógiai innovációhoz és a hasonló európai törekvésekhez. Jeleznem kell, hogy az anyag olyan gazdag és változatos, hogy egy recenzió keretei nem bírják el teljes ismertetését. Azokat a momen-

tumokat igyekszem kiemelni, amelyek a periodika egészét áthatják, és ezzel jelzik az új, fiatal főiskola átgondolt pedagógiai szemléletváltását és az erre való felhívást, kihívást.

A személyiségfejlesztésről: a mintegy 28 szerzőtől olvasható tanulmányok egyike sem nélküli e témának szemléletbeli újszerűségét. Azaz azt a tényt, hogy a tanuló, a diák nem pusztán tudással megtömendő fejecske, hanem a tanító, a szülő és a diák közös munkájának eredményeként alakuló, alakítható személyiség, aki állandó fejlődésben van, és az *oktatás csak egyik eszköze* a fejlődés lehetőségének. A felismerés természetesen nem új, ám jobbjára csak szlogenként való hangoztatása ismeretes. Az itt megjelent írások azonban mindig a konkrét tantárgy és a konkrét pedagógiai szituáció alapján elemzik a személyiségfejlesztés milyenségének és sokféleségének a lehetőségeit.

Talán a legpregnansabb példa erre az írásokban többször is visszatérő téma: mi a tehetség? hogyan gondozzuk? mi a lehetőség az átlagtól elmaradó gyermek fejlesztésére? (*Rozsnyai Katalin, Nagy Gyula, Duray Miklósné, Nagy Zsuzsanna*).

Milyen megnyugtató ilyen gondolatokat olvasni: „Valamennyien egyediek, megismételhetetlen módon egyéniek vagyunk... a tehetséges embereknek van néhány közös, jellemző személyiségtulajdonságuk: az érzékenység, a gondolkodás eredetisége, könnyedsége, rugalmassága, játékoság, önállóság” – írja *Rozsnyai Katalin*.

A tehetséggondozásról szóló írásokban helyet kapnak azok a meggyőződések gondolatok, hogy az eddigi és a mai iskolarendszer mennyire nem alkalmas erre, sőt még a problémafelfogás is alig jut el.

Ugyanilyen következetesek az úgynevezett „átlagtól elmaradó fejlődésmentű” gyermekek személyiségfejlesztési problémáiról szóló tanulmányok. Elutasítják azt a bevett hazai gyakorlatot, hogy azt a gyereket, „akivel az iskolában nem bírnak”, kitanáztatni igyekeznek. A békéscsabai kollégák a „speciális pedagógiai gondozás” megtervezésén, megszervezésén törik a fejüket és próbálják azt a gyakorlatban. A „rejtett szelekción” ellen vannak, és az esélyegyenlőség pedagógiai hívei (*Nagy Gyula*).

Duray Miklósné ismerteti azt a városléti ellátási modellt, amelyet az „átlagtól elmaradó fejlődésmentű gyermekek speciális pedagógiai gondozására” dolgoztak ki. Amelynek igen meggyőzően alkalmazott alapelve a diagnosztika, a stratégia, a terápia egysége.

Az anyanyelv tanításának tantárgy-pedagógiai kérdései a periodika természeténél fogva bőven szerepelnek.

„Minden nevelés nyelvi nevelés!” – hangzik *Pováczay Mihályné* ajánlása. Az írás-olvasás, fogalmazástanítás, a műelemzés kérdéseire, a mese és a gyermek kapcsolatára (*Pováczay Mihályné, Varga Sándor, Varga Sándorné, Virághné Horváth Erzsébet, Juhász Dorottya*) sok-sok új megoldás ajánlását találjuk az írásokban, és mindannyian aláhúzzák a tanító szabad választásának a lehetőségét, ennek terhét és szépségét.

Ugyancsak gazdag tantárgy-pedagógiai módszertani ajánlások lelhetők az írások között az ének, a testnevelés, a matematika (*Sárhelyi Jenőné, Göcze Mária, Szántó Gyula, Ovári Mónika*) tantárgyköréből. Ezeknek alaphangneme a játékoság, a tolerancia, az örömforrás keresése a gyermekkel együtt.

Azoknak a kollégáknak ajánlom fel-frissülésre, új gondolatok ébresztésére, továbbgondolásra ezeket a munkákat, akik már régen tanítanak, de természetesen a pályán most indulók is forgathatják igen nagy haszonnal és örömmel.

Hány sóhaj és mekkora döbönenet a kezdő, fiatal kollégákban: „nem erre készítettek fel a főiskolán!”, „erre nem készítettek fel a főiskolai képzésen”. Sok csalódottság, befelé fordulás vagy éppen a gyermek ellen fordulás származik abból az ellentmondásból, hogy az eleven iskola és benne a gyermek nem illeszthető a főiskolán betanult tudományos tananyaghoz.

A békéscsabai tanítóképző nyíltan felvállalt kötelességének tartja a főiskolai képzés megújítását. Ez bizony már kihívás a magyar felsőoktatás számára: sem reform, sem NAT, sem pénz meg nem újíthatja a magyar iskola ügyét, ha a tanító- és tanárképzés marad a régi, csak a tantárgy-tudományra épülő okító, képzési szinten.

S ha, amint az eddig elmondottakból láttuk, a gyermeknevelésben a személyiségfejlesztés az elsődleges pedagógiai megújító törekvés, természetes a konzekvencia: a pedagógusképzésben is a személyiségfejlesztésre kell tenni a fő hangsúlyt. *Nagy Zsuzsanna* munkájából idézzük: „A pedagógus elsődleges munkaeszköze a saját személyisége...” vagy teljesen hiányzik a pedagógusjelöltek személyiségfejlesztését szolgáló stúdium, vagy csak unikumként jelenik meg a képzésben. A szerző felsorolja saját dilemmáit a képzés kialakításának a mikéntjével kapcsolatban, de ő maga határozottan arra voksol, „hogy tanítói képesítési feltételként szükséges előírni az önmegismerésre való készséget...”. Ezt a gondolatot folytatja a 3. kötetben írt munkájában *A pszichodrama és a pedagógus cselekvési kompetenciája* címmel. Ebben leírja tapasztalatait a pedagógusjelöltek körében vezetett pszichodramatikus csoportfog-

lalkozásokról. Gondolatilag erre rimel *Rozsnyai Katalin* *Kompetencia és kreativitás* című dolgozata a periodika 4. kötetében. Egy *Bloomtól* vett idézetet köszönszünk tőle: „Kreatívvá nevelt gyerekekből válhatnak kreatív felnőttek, s csak kreatív felnőttek nevelhetik a gyermekeket kreatívvá.”

A pedagógusképzés megújítása kapcsán természetesen jelennek meg a kollégák tollából az emberiség nagy életkérdései is, így például a *környezeti nevelés*. *Schreibert Ferenc*, a Kölcsey Református Tanítóképző Főiskola tanára a környezeti nevelést egyáltalán nem egy stádiumként fogja fel, annál e téma globálisan jelentőségű, ezért a pedagógusjelöltek felkészítésének egészét át kell hatnia, hogy majdan az iskola egész nevelési rendszerét áthathassa.

Az informatika sem lehet a pedagógusképzésben a továbbiakban pusztán egy stádium, vallja *Faragó Károly* és *Végh Sándor* is a periodika 3. kötetében.

„...hiszen az informatika esetében egy általános, interdiszciplináris eszközről van szó” (*Faragó Károly*). „A nagyközönség a számítástechnika és az informatika kifejezést összekeveri egymással. A számítástechnika tudománya csak részhalmaza az informatika nagy területeket felölelő tudományának.” (*Végh Sándor*)

Ahogy a környezeti nevelés, úgy az informatika is az emberiség jövőjéről szóló tudomány. Nagy, átfogó ismeretek nélkül diplomához juttatni pedagógusokat ma már bűn a jövő ellen.

A pedagógusok tovább- és átképzéséről két érdekes kísérletet is olvashatunk *Györi László* munkájában, a 4. kötetben. Ezek az óvodapedagógusok tanítónév képzése és tanárok tanítónév képzése. Ez a kísérlet igen flexibilis kiegészítést ad a mai mobil iskolarendszerhez, akár a tizenkét évfolyamos iskolák-

ra, akár az általános művelődési központokra gondolunk.

Természetesen nem tudtuk felsorolni mindazt a sok megújító gondolatot, amely a korszerű pedagógusképzésre vonatkozik, annyi azonban bizonyos: ajánljuk, hogy a pedagógusképző intézmények ismerkedjenek meg a békéscsabaiak gazdag repertoárjával. A továbbiakban hasznos lenne az együttműködés, az együttgondolkodás.

A békéscsabaiak *regionális elkötelezettségéről* már tettünk említést. Ám ennek határozott és tudatos voltát még inkább érezzük, ha a periodika 2. kötetét áttanulmányozzuk. Nem véletlen, hogy ez a főiskola adott helyet annak a tanácskozásnak, amely a *Kárpát-medencében lezajlott migráció* (önkéntes vagy legtöbbször erőszakos) mintegy 300 éves történelmi időszakát tekinti át. Magától értetődő, ha egy főiskola érdemben akar hatni a környezetére, akkor ismernie kell azokat az embereket, akik a környezetében élnek, azt is, hogyan és miért kerültek oda, és milyen történelmi traumák élnek és munkálkodnak a mélyben. Hogyan lehet az emberekben rejlő görcsöket, fájdalmakat a kultúra, a másság iránti toleráns művelődés szép eszközeivel „békévé oldani”. Ehhez mindenekelőtt szükséges a szembenézés e tények valóságával.

Igen szépen illeszkedik pedagógiai témánkhoz annak a hősi küzdelemnek a felidézése, amely a békéscsabai gimnáziumi oktatás kialakításáért folyt mintegy fél évszázadon keresztül (*Papp János*) és a szarvasi tanyasi iskolarendszer küzdelmes története (*Lipcsei Imre*). Ha egy főiskola szellemi kisugárzó erő akar lenni, bizony az ilyen vizsgálódásokat nem kerülheti meg.

A békéscsabaiak megszívlelendő konkrétumokat tettek az asztalra a Kőrösi tanulmányokkal.

Vaikó Éva

Az emberi tényező a vezetés gyakorlatában

A modern társadalmakban a közoktatási rendszer (illetve annak fontos alrendszere: az iskolarendszer) különleges jelentőségű szerepet tölt be annak ellenére, hogy a társadalom és a közoktatási rendszer közötti lényegi – a múlt-jelen-jövő bonyolult dimenzióiban létező – kapcsolatokban a kölcsönös, de dominánsan mégis a társadalmi meghatározottság érvényesül. Ahhoz, hogy a kölcsönhatások a társadalom egésze – az egyes csoportok, az egyének – fejlődése, érdekérvényesítése számára optimális „mozgásteret”, feltételeket teremtsenek, elsősorban a közoktatási rendszernek kell rugalmasan „alkalmazkodnia” a változási trendek által jelzett igényekhez. Az alkalmazkodásnak azonban léteznek határai, amelyeket „átlépve” a rendszer képtelenné válik funkcióinak teljesítésére. Ezek a határok rugalmasak, nem jelzik azonnal azokat a konfliktusokat és buktatókat, amelyek viszont a rendszer normális teljesítőképességét előbb-utóbb megkérdőjelezzik, így hatásuk is csak követően regisztrálható. Ekkor viszont már a legtöbbször visszafordíthatatlan következményekkel járnak.

A közoktatási rendszer alkalmazkodása sajátos belső tehetetlensége miatt általában is csak időeltéréssel érvényesül. Ebben a folyamatban nemegyszer a társadalmi-politikai meghatározottság következményeként kényszerűen leegyszerűsített, torz, sőt eleve hamis szempontok alapján történő beavatkozások és változtatások is bekövetkezhetnek. Minderre – többek között – közoktatási rendszerünk elmúlt évtizedei, de jelene ugyancsak példaként szolgálnak (akár tartalmi, akár metodikai kérdésekben vagy éppen a feltételek szempontjából elemezzük a bevezetett „reformok”, innovációs koncepciók vagy finansziális elképzelések többségét).

A társadalmi rendszerek – a közoktatási rendszer is – elkerülhetetlenül magukon viselik a hegemon ideológiai hatásokat, így valójában a tartalmak, a koncepciók, a változtatási-fejlesztési trendek meghatározásában eleve jelen vannak és domináns szerepet töltenek be a hivatalos ideológiát-ideológiákat képviselő, politikai hatalmat is birtokló álláspontok. Ennek következtében egy közoktatási (oktatáspolitikai) koncepció szakmaisága – számos feltételtől függően – nem érvényesülhet kizárólagosan sem az elméletben, de különösen nem a gyakorlatban.

A bonyolult kölcsönhatások okozta meghatározottságok kiélezett társadalmi helyzetekben igen komoly konfliktusokhoz vezethetnek (és többnyire vezetnek is) nemcsak az adott rendszeren belül, hanem a rendszer és környezete között is. Az ideológiai-politikai változások a társadalmi gyakorlat minden elemét érintik, elsősorban azonban – más területekkel együtt – a közoktatási rendszer működésére vannak közvetlen hatással: nemcsak tartalmi, hanem szervezeti, működési, finanszírozási kérdések újraértékelését is igénylik, ugyanakkor a hatalmat megszerző társadalmi-politikai erők a szakmai kérdések felülvizsgálatát sürgetik.

A különlegesen összetett és ellentmondásos érdekeket tartalmazó folyamatok bonyolultságát tovább növeli, hogy nem maga a szervezet, hanem a szervezetben sajátos pozíciókat betöltő *cselekvő-működő ember* „jeleníti meg” a különböző elképzeléseket, törekvéseket, vagyis az *emberi tényezőtől* – a tényleges „szereplőtől” – függ az, hogy milyen módon mennek végbe a valóságban az elméletileg megfogalmazott politikai, szakmai, gazdasági stb. célok és törekvések.

Tovább bonyolítja a közoktatási rendszer helyzetét az, hogy „művelői”, „fogyasztói” és irányítói (az emberi tényező) egyben számos más, nem azonos érdekelttségű társadalmi rendszernek ugyancsak tagjai, így nemegyszer ellentétes érdekeket is kénytelenek megjelelni, képviselni.

Újabb problémaforrást képez tehát a *cselekvő emberi tényező* sajátos jellemzőinek értelmezése. Mindez úgy fogalmazható meg: megelégszünk-e a korábbi értelmezéssel, vagyis a *szubjektív tényező*ként megfogalmazott emberképpel, elfogadjuk-e az annak tulajdonított sajátosságokat¹, vagy a folyamatokban a részt vevő ember nemegyszer ellentmondásos, nem kizárólag racionális magatartását, cselekvését törekszünk figyelembe venni a különböző szervezetek működésében. Ez utóbbi feltétel jelentősen megnehezíti (nemcsak) a közoktatási rendszerben szükséges innovációs lépések meghatározását és megtételét; a realisan végrehajtható eredményes és elengedhetetlen változtatás azonban csakis ezen kritériumok érvényesítésével tervezhető és kezdhető meg.

(Természetesen nemcsak) a nevelési-oktatási intézményekkel szemben megfogalmazódó új minőségű *társadalmi-fogyasztói követelmények* sajátos – nem egy vonatkozásban eddig elhanyagolhatónak vélt vagy éppen fel sem tételezett – „kihívásokat” jelentenek a vezetői pozíciókat betöltő személyek számára. Ezen kihívások a vezetői munkában korábban nem gyakorolt vezetői-irányí-

tói tevékenységelemek tényleges művelését igénylik, eddig formálisan jelen lévő tényezők fontosságát és hatását értékelik fel, egyben azonban *át is alakítják a vezetési gyakorlat struktúráját, tartalmát és valóságos (tényleges) folyamatát*. Mindez már eleve feltételezi, hogy a hatáskörök, a felelősség, a feladatok céltudatos értelmezése, az intézmény – mint funkcionáló és folyamatosan változó szervezet – optimális teljesítményének, saját helyi mozgásteréhez történő „alkalmazkodásának”, illetve annak formálása céltudatos elősegítése, főleg pedig az intézményt működtető *emberi erőforrás* (emberi tényező) személyes előrehaladása komplex lehetőségeinek biztosítása a vezetői pozíciókat betöltő személy *irányításra*² alkalmasságának fontos – sőt döntő jelentőségű – kritériumaként vizsgálандók.

A szervezeti *autonómia* (amelynek belső és külső anyagi-személyi feltételei eltérő módon alakítják az egyes intézmények és vezetők lehetőségeit, „mozgásterét”) hivatalos szabályozása is új viszonyok forrása körébe sorolandó. Ez azt jelenti, hogy a nevelési-oktatási intézmények korábban megszokott vezetési-irányítási mechanizmusának, a folyamat teljes tartalmának újraértékelése és ennek megfelelő minőségi átalakítása elengedhetelenné vált a társadalmi-fogyasztói igények optimális teljesítésének (illetve jelenleg inkább az intézmény „fennmaradásának”) biztosításához. Ugyanakkor az intézményi autonómia korlátozhatja is a fogyasztói kö-

¹ Az elmúlt évtizedek oktatáspolitikai koncepciója alapján a neveléstudomány a nevelési folyamat szubjektív tényezőjének nevezte a nevelés céltudatos tervezőjét és szervezőjét, a pedagógust és a gyermekközösség tagjaként tevékenykedő és fejlődő gyermeket. Az ideológiai dogmatizmus oktatáspolitikai koncepciója nemcsak leszűkítette a fogalmat, hanem a szubjektív tényezőket olyan tulajdonságokkal ruházta fel, illetve tevékenységükben olyan sajátosságokat tételezett fel, amelyek közvetlenül a nevelési célból származtak. A szubjektív tényező ilyen módon nem emberi mivolta és a társadalmi reál folyamatok által meghatározott, hanem uniformizált ideológiai termék lett. Így szükséges a feloldhatatlannak tűnő beidegződéseket megjelenítő *szubjektív tényező* fogalmát a minőségileg is teljesebb *emberi tényező*vel „felváltani”. Mindezt az is indokolja, hogy más tudományok (közgazdaság, szociológia, pszichológia, neveléstudomány) már korábban az emberi tényezőt mint teljességet értelmezték.

² A szervezet irányítása a célok kitűzésével, a tevékenységek meghatározásával és ellenőrzésével komplex egységben az emberi erőforrás tevékenységre mozgósítását, energiáinak „újratermelését” szolgáló feltételek biztosítását is magában foglalja, ilyen módon tartalmilag több elem egységét jelenti, mint a vezetés-vezérlés.

vetelmények érvényesülését, mivel a szakmai teendőkre történő külső (laikus) beleszólást éppen az autonómiára hivatkozva lehet elutasítani. Ez esetben is kitüntetett szerepe van azonban az emberi tényezőnek: hogyan értelmezi és fogadja az intézményvezető a bármilyen forrású intézményen kívüli, egyértelműen ugyan szakmainak nem minősülő, de társadalmi- (helyi) fogyasztói követelményeket megjelenítő javaslatokat, igényeket, kéréseket.

Nagymértékben bonyolítja továbbá a helyzetet az is, hogy a nevelési-oktatási intézmények – mint szervezetek – saját minőségi vonásai között el nem hanyagolható a „ragaszkodás” a szokásokhoz, a hagyományokhoz. Ebben a vonatkozásban nemcsak pozitív, hanem negatív elemeket is fel kell tételezni; ez utóbbiak erőteljesen akadályozhatják a szükséges változások végrehajtását mind a vezetési gyakorlatban, mind a teljes rendszer tevékenységében, mind pedig az emberi tényező mibenlétének komplex értelmezésében. Hasonlóképpen korlátozó szerepet játszhat az innovációs folyamatban az intézmények sajátos belső „tehetetlensége”, amely a szervezet jellegű működésből következik: a hivatalos szabályozások, előírások, hierarchiák, „szolgálati utak” rugalmatlansága és nehezen megváltoztathatósága; ragaszkodás a pozíciókhoz kötődő „kiváltságok”, hatáskörök biztosította előnyökhöz ragaszkodás; a tevékenységek értékelésének legfeljebb csak valószínűsíthető volta, ami a felelősség áthárítására is lehetőséget ad stb.

Bármennyire is nehezen reagál azonban egy olyan hagyományosan konzervatív szervezet, mint az iskola a külső feltételek minőségi átalakulására, mégis válaszolnia kell a tartalmilag-minőségileg megváltozott működési feltételekre és körülményekre. A társadalmi-fogyasztói igények teljesítése mindinkább létkérdéssé válik nem egy intézmény számára. Előbb-utóbb

ugyanis arra kényszerülnek, hogy reálisan számot vessenek önmagukkal, a társadalmi-szociális környezet igényeivel, törekedjenek összehangolni a (folyamatosan) változó körülményekkel a tudományosan elemzett és meghatározott intézményi célkitűzéseket, ember- és társadalomképet, műveltségtartalmakat. Mindez a vezető személyével szemben már jelenleg is sajátosan érvényesülő, minőségileg új követelményeket támaszt, mint ahogy a beosztottak irányításával, az adott szervezet belső működésével, az intézmény lényegesen átalakult hivatalos és nem hivatalos külső viszonyainak értékelésével kapcsolatos teendők ellátásában sem elegendő a korábbi megoldások alkalmazása. A kérdés fontosságát hangsúlyozza az is, hogy (igen sok) vezetőnek minderre lényegében nincs „felkészülési haladéka”, a tényleges vezetői tevékenységgel egyidejűleg kell „átképeznie magát” az új követelményeknek megfelelően.

Az „átképzési-megújulási” törekvések megvalósításában számos kézikönyv, útmutató szolgálhat segítségként a jelenlegi és a leendő vezetőknek. Ezek egyikének szerzője, *Benedek István* a pedagógiai (nevelési-oktatási) intézmények eredményes vezetése iránt megnyilvánuló új követelményeket nemcsak számba veszi, hanem – saját sokéves vezetői tevékenységének, valamint gyakorlati szakemberek tapasztalatainak elemzésével, illetve a szakirodalom tanulmányozásával – megoldási lehetőségeket és javaslatokat is felsorakoztat. Külön hangsúlyozandó pozitívumként kell értékelnünk a szerző figyelmeztetését: javaslatait ne megvalósítandó célokként, ne egyetlen helyes megoldásként kezelje az érdeklődő olvasó, hanem alkalmazza azokat saját vezetői tevékenysége kontrolljaként, értelmezze és értékelje olyan orientációs pontokként, amelyek – a teljesség igénye nélkül – segítséget, ötletet, információt biztosítanak az igen különböző fel-

tételek között működő intézmények irányításában.

Igen fontosnak, lényegesnek és a vezetői tevékenység komplex megközelítésének tartjuk, hogy a szerző a vezető személyét és az intézmény működését vizsgálva olyan szempontok érvényesítését hangsúlyozza, amelyeknek korábban – éppen a vezetésstudomány dogmatista ideológia által történt meghatározottságából következően – hatását, érvényességét, nemegyszer pedig létjogosultságát is megkérdőjelezték, vagy legfeljebb az emberi tevékenység, a szervezeti formációban kifejtett teljesítmény elhanyagolható feltételeiként tartották számon. Mint például a bármely szervezeti pozíciót betöltő ember személyes törekvéseinek, előrehaladásának megkérdőjelezhetetlen fontossága az emberi erőforrás szervezeti tevékenységének folyamatában; a szakmai tudás alkotó alkalmazásának szervezeti-vezetési korlátozó, illetve serkentő feltételei; a tevékenység értelmes volta felismerésének motiváló szerepe: a munkahely higiéne és motivátor tényezőinek komplex egysége az eredményes tevékenység feltételei között stb.

Ugyancsak ráirányítja a szerző a figyelmet olyan vezetési tevékenységi elemek újraértékelésének szükségességére is, amelyeket korábban eleve adottként kezelte, a vezetésstudomány. Ezek között a legfontosabbak az emberi erőforráshoz kapcsolódnak: az öntudatos, a szervezeti célokat egyértelműen sajátjaként kezelő, azok maradéktalan megvalósítására képes és valóban teljesítő *szubjektív tényező* feltételezésére; az emberi erőforrás leegyszerűsített, a hivatalos követelményekben megfogalmazott felfogása stb. mind fontos szempontként jelennek meg a vezetői tevékenység elemzésében.

Az egyes fejezetek bemutatása és a főbb tartalmi elemek felsorolása nem helyettesítheti azok alapos áttanulmányozását. A fejezetcímek azonban átte-

kintést adnak azokról a témakörökről, amelyeket a szerző a vezetővel szemben érvényesülő új követelmények vizsgálatában fontosnak tart: Vezetéstörténeti áttekintés; Vezetéseméleti irányzatok; Menedzsment vagy vezetés?; A vezetői hatalom; Az emberi erőforrás optimalizálása; Az idő fogságában; A vezető és a stressz; A konfliktus; Az ötlettől az igazgatói székig.

Az egyes témaköröket – és ez a leglényegesebb, amit a szerző, de a legcélszerűbb is az érdeklődő olvasó figyelmébe ajánl – az *emberi erőforrás kérdésköre és a szervezet optimális működési színvonalának biztosítása* kapcsolja össze, foglalja egységbe akár a vezetőket, akár a beosztottak szerep-tevékenységét-magatartását elemzi a szerző a szervezeti folyamatokban. Mindezt azért tartjuk jelentősnek, mert a *pedagógiai* – de bármely más – *szervezet teljesítményét döntően a működő-működtető emberi erőforrás komplexen értelmezett minősége határozza meg.* A szervezeti folyamatok ezen megközelítése arra is felhívja a figyelmet, hogy az emberi erőforrás adott szervezeti keretek között nyújtott teljesítményét eleve hamisan ítéljük meg, ha azt kizárólag a szervezeti előírásokból és a hivatalos szabályozókból vezetjük le. Mindez – hangsúlyozza a szerző – vonatkozik a pedagógiai szervezetek bármely résztvevőjére.

Az emberi erőforrást – mint kulcsfontosságú rendszerelemet – csakis „professzionális” vezetés (irányítás) segítségével lehet optimális mértékben mozgósítani a szervezeti célok megvalósítása érdekében. A szerző tapasztalatai szerint ebben a folyamatban a *munkakörök* megtervezése igen nagy jelentőségű vezetői feladat (a bemutatott munkaköri leírások jó kiindulásként és mintaként szolgálnak). „A munkaköri leírás – emeli ki – nem a vezetés kívánságlistája a dolgozó felé, hanem segédeszköz a munkatárs számára.” A munkaköri leírás azon-

ban csak akkor járulhat hozzá az elvárt színvonalú teljesítményhez, ha olyan *minősítési rendszer* érvényesül a szervezetben, amelyben a vezetői értékelés a közös problémamegoldás részeként funkcionál, és elősegíti az emberi erőforrásban rejlő lehetőségek pozitív „kihazsnálását” azzal is, hogy távlatokat ad. „Sem a folyamatosság, sem a jövő nem képzelhető el belső karriermozgások, munkaerő-fejlesztés, átszervezés, képzés nélkül” – fogalmazza meg *Benedek István* a pedagógiai rendszerekben működő emberi erőforrásra is érvényes értelmezési szempontot.

A távlatok kérdéskörében elemzi a szerző a *képzés, továbbképzés, önképzés* témaköröket, illetve a *távoktatással* biztosítható lehetőségeket a személyes előrehaladás, az emberi erőforrás optimalizálása folyamatában. Mindezeket a nemzetközi szakirodalomból vett elméleti-gyakorlati példákkal a hazai vezetőképzés és a személyes önképzés számára is hasznosíthatóan illusztrálja.

Külön foglalkozik a szerző a stressz kérdésével, amelynek károsító hatását több okra visszavezetve elemzi. A szerző által felsorolt okok között számos olyan szerepel, amelynek újraértékelése ugyancsak sürgető feladat minden sikeres tevékenységet folytatni kívánó szervezet számára, mivel az okozott problémák jelentős energiákat kötnek le vagy vonnak el a célok megvalósításától. Így a megemésztő időt és energiákat felémesztő, ugyanakkor felesleges értekezletek kérdése, a munkahelyi komfortérzés hiányosságai, a szerepbizonytalanságok vagy a belső-külső karrierlehetőségek elégtelensége mind olyan stresszforrásként jelentkeznek, amely korlátozza az emberi erőforrás energiáinak optimális felhasználását akár vezetőről, akár beosztottról legyen szó.

A pedagógiai szervezeteknek szól az *intézményi konfliktusokat* tárgyaló elemző fejezet. A szervezeti konfliktusok alapproblémáját a szerző abban látja, hogy törekszik-e a vezető azokat feltárni és reálisan elemezni, értelmezni, különbséget tesz-e a szervezeti, a szakmai, illetve az emberi erőforrás konfliktusai között, igyekszik-e a konfliktusból következő előnyöket tudatosan felhasználni, ugyanakkor a hátrányokat csökkenteni. Igen hasznos szempontokat szolgáltat a szerző leendő és gyakorló vezetők számára a konfliktusok felismerési lehetőségeinek bemutatásával és vizsgálatával.

A „Pedagógiai vezetés, a vezetés pedagógiája” olyan szakirodalomként kezelendő, amely minden pedagógus és pedagógiai szervezetben vezető pozíció betöltő számára sokoldalú segítséget ad tevékenységéhez. A vezetési-irányítási kérdések új nézőpontú megközelítésével a szerző lényegében az emberi erőforrást helyezi a vizsgálódás középpontjába. Ilyen módon egyrészt új megközelítéseket alkalmaz, másrészt feloldani törekszik azokat a beidegződéseket, amelyek mindinkább korlátjává válnak a nevelési intézményekkel szemben *reálisan* érvényesülő új társadalmi igények felismerésének, teljesítésének. A szerző sokéves sikeres gyakorlati vezetői tevékenysége alapján joggal fogalmaz így: „... jó szívvel ajánlom a könyvet kezdőknek és újrakezdőknek, magabiztosoknak és elbizonytalanodottaknak egyaránt”. Mindezzel a recenzens is egyetért, és felhívja az új feltételeket és körülményeket a lehetőségek szerint „uralni” törekvő pedagógiai vezetők, testületek és a pedagógusok figyelmét *Benedek István* munkájára.

(Pedagógiai vezetés, a vezetés pedagógiája. OKKER Okt. Iroda, Bp., 1995. 259 o.)

Kovács Ilma: Távoktatás Franciaországban

Megjelent az első magyar monográfia a távoktatásról. Szűkebb tárgyát, a franciaországi távoktatást, a lehető legteljesebben, az oktatási rendszereket tárgyaló munkáknál megkívánt tudományos szakszerűséggel mutatja be. A távoktatás a magyar oktatásügy évtizedek óta vajdó aktualitása, amely – mostanában egyre inkább – angol és német modellektől vár segítséget a kibontakozáshoz. Ezért jelentősége s némi pikantériája is van a francia megoldás közzétételének. A hegemon angol és német minták kis magyar világától Franciaország, amelyre eleink „vigyázó szemüket vetették”, túl messze van.

A szerző jól ismeri a hazai távoktatási kezdemények történetét, hiszen egyike az alapítóknak. 1973–1980 között a (talán) legteljesebb távoktatási fejlesztési program irányítója, legelőbb a francia távoktatás kifejlődésének fokozatosságára hívja fel a figyelmet. A francia minta nem másolást, még csak nem is adaptív átvételt, inkább fokozatos, a hazai előzmények és feltételek kezei között mozgó fejlesztést inspirál. „...első megközelítésben – írja az Előszóban, s ez a szemlélet érvényesül végig a kifejtés során – nem a legmodernebb rendszerek felkutatását tűztem ki célul. A hagyományosnak tekinthető területekkel kezdtem... Ismereteim szerint az oktatás egyetlen területe sem viseli el a kihagyásokkal tűzdelt, ugrásszerű változtatásokat, s így a távoktatás sem. Fokozatokra van szükség Magyarországon esetében is.” (9. o. Az én kiemelésem – Cs. Gy.) Második lépésként azonban eljut a legmodernebb rendszerekhez is.

Helyesnek vélem a továbbiakat is szó szerint idézni.

„Magyarországon az elmúlt néhány évben láthatóan nagy mozgás támadt a magyar távoktatás berkeiben is. Való igaz, hogy a magánszféra térnyerése

kapcsán az 1980-as években sokféle távoktatási iskolával, kísérlettel lehetett találkozni. – A kilencvenes évtized első éveit új korszak kezdetét jelzik Magyarországon a távoktatás területén is. Köztudott, hogy a Nyugat pénzügyi támogatásai elsősorban a felsőoktatás felé irányulnak. Nem csekély azonban azoknak a projekteknak a száma sem, amelyek kifejezetten a távoktatásban alkalmazható modern technológiák fejlesztését célozzák meg, különös tekintettel azok Keleten történő elterjesztésére. A Nyugat részéről egyáltalán nem titkolt piacszerzési törekvések nekünk is jól jönnek. De csak akkor, ha megfelelő talajba ágyazódnak, ha közben mi magunk, figyelembe véve saját oktatási hagyományainkat, tanulási és egyéb, például eszközhasználati szokásainkat, kiépítjük a saját, ránk jellemző távoktatási rendszereinket, illetve rendszereinket. *Nehezen tartom elképzelhetőnek, hogy Magyarországon a legmodernebb oktatástechnológiák távoktatásba történő bevezetésével ugrásszerűen fogjuk kiváltani mindenütt a több generáció által jól ismert ügynevezett magyar levelező oktatást.* (Bredeti kiemelés.) Magam is híve vagyok az új oktatástechnológiák mielőbbi megismerésének és lehetőség szerinti felhasználásának. Nem szeretném, ha Magyarország lemaradna a világtól. *De, az ilyen esetlegesen és alkalmanként érkező támogatások, segítségek felhasználása közben arra is gondolnunk kell, hogy átgondolt, saját rendszert csak és kizárólag mi tudunk kiépíteni. Ezt bízom Európa, illetve Brüsszel is...* (Az én kiemelésem – Cs. Gy.) – Nem féledkezhetünk meg arról, hogy *nincs előttünk követendő modell* sem gazdasági, sem politikai, sem kulturális téren. A mi ügynevezett magyar levelező oktatási, illetve távoktatási múltunk nem hasonlítható egyetlen országhoz sem. Márpedig

csak és kizárólag erre a *múltra építkehetünk.*" (9–10. o. Az utóbbi kiemelések eredetiek.)

Számomra ebben található Kovács Ilma könyvének legfőbb summázata. Körültekintően, tárgyilagosan és fejlődését szem előtt tartva bemutatja Franciaország távoktatását (távoktatásait), de rátekint hazai viszonyainkra, s végül is az egész arról szól, hogy mi itthon mihez kezdhetünk vele. A franciaországi távoktatási rendszerek összefoglaló leírása természetesen önmagában tudományos érték és Magyarországon hiánypótló ismeret. A kifejtés komparativitása azonban túlmutat ezen. Így válhat a könyv a magyar problémák megfogalmazásának és megoldásának egyik premisszájává. Mégpedig oly módon, ahogyan az előbbieken a szerző a figyelmünkbe ajánlotta.

A francia távoktatás tárgyalása az oktatási rendszer áttekintésével kezdődik. Magától értetődő ez, hiszen a távoktatás mindenütt a világon az oktatási rendszer szerves részét képezi. A teljes oktatási rendszerét, amely a közoktatáson és a felsőoktatáson kívül magában foglalja a szakoktatás differenciált változatait és a továbbképzés rendszerét is. Ez, a megszokottnál teljesebb szemlélet lehet képes csupán a távoktatás helyének és helyzetének megítélésére. A francia távoktatás súlypontjai a felsőoktatásra, a szakképzésre és a továbbképzésre esnek. Fejlesztésének fő irányait a levelező oktatás fejlesztése, az új technológiák alkalmazása és modern távoktatási rendszerek kialakítása, illetve a szakképzés-munkaerőképzés területén alkalmazott korszerű távoktatási rendszerek létrehozása alkotják. Hazai reminiscenciáink érdekében érdemes megjegyezni itt, hogy e fő irányok egyik jellegzetes vonulata a levelező oktatás folyamatos továbbfejlesztése mind teljesebb távoktatássá, elsősorban új technológiák beépítésével.

A franciák fejlesztési „filozófiájában” elől áll annak fel- és elismerése, hogy az oktatási rendszer számára különös nehézséget okoz annak a feladatnak az ellátása, amely azt kívánja, hogy mindenkinek lehetőséget biztosítson a világ megértésére. Az oktatás hagyományos keretei nem képesek eleget tenni ennek a feladatnak. Egyébként sem létezik, s a jövőben sem létezhet „mindenféle” képzés a „nappali” tagozatokon. Másrészt a gyorsan változó gazdaság igényeit a természeténél fogva kevésbé rugalmas „nappali” képzés különben sem tudja kielégíteni. Olyan újabb rendszerekre van szükség, amelyek gyors választ tudnak adni a szakképzés, ezen belül a vállalatok igényeire mind az alapképzés, mind a továbbképzés területén. Egy másik nézőpontból: nem juthat be mindenki a korosztályának megfelelő és a maga által választott oktatási intézménybe az erre hagyományosán meghatározott életkorban. A tanuláshoz való jogot és a tanulás szabadságát viszont a törvény mindenki számára egyenlően biztosítja. Következésképpen léteznie kell az utóképzést szolgáló intézményeknek és képzési programoknak. Mindezt egybefogja az oktatás iránti igény ugrásszerű növekedésének társadalmi tendenciája. Az oktatás „eltömegesedik”. A francia vállalatok egyre többetű és egyre nagyobb mérvű képzési igényekkel állnak elő. A távoktatás alkalmas arra, hogy különféle formáival, intézményeivel és programjaival megfeleljen e sokféle kívánalomnak, s tömegeket igényesen képezzen. Mi több: a távoktatáson kívül, a távoktatásban rejlő lehetőségekkel más szisztémák talán nem is rendelkeznek.

Ennek a fejlesztési „filozófiának” praktikus következménye van: Franciaország rendelkezik *távoktatási politikával*, pontosabban: távoktatási politikákkal. (Ami nem mondható el hazai viszonyainkról.) A monográfia idevágó fejezetéből kitűnik, hogy a minősítés nem egyértelműen pozitív. „Történelmi vá-

laszfalak állnak a Közoktatási és a Munkügyi Minisztérium vonatkozó akciói között, továbbá az alapképzés és a továbbképzés között.” Ezeket felül: „Maga a távoktatás... fogalma sem használatos egyértelműen Franciaországban... a néhány, igen letisztult távoktatási rendszer mellett, hemzsegnek a helyi, a vállalati, az egyetemi távoktatási kezdeményezések... A helyzet javítása érdekében az utóbbi években több, a kormány által indítványozott program látott napvilágot...” (42–43. o.) Ez az utóbbi félmondat mutat rá igazán a távoktatási politika meglétére, valamint a francia és a magyar helyzet döntő különbségére. A kormányzati programok közül a szerző néhányat vázlatosan ismertet is. Sokkal rövidebben, mint ajánlatos lenne, hazai tennivalóinkra tekintettel.

Vizsont teljes képet kapunk arról a távoktatási hálózatról, amely instrumentális rendszereivel és szolgáltatásaival átszövi az országot. S ily módon meggyőződhetünk róla, hogy a távoktatási politika, minden ellentmondásával s bizonytalanságával, részlegességével együtt, biztosítani képes a szabad kibontakozás lehetőségeit. Idetartozik az úgynevezett *telematika* (mondjuk így: a távinformatikai szolgáltatások rendszere), az „ötödik csatorna”, vagyis az oktatótelevízió, az *ATENA* (az Oktás-technológiák és a Tanulás Új Útjai Szervezőinek Társasága, amely valójában a távoktatási tevékenységet végző intézményeket tömöríti), az *ORAVEP* (az Oktatási Források Információs Központja), az *Educatéc* (nemzetközi taneszköz-kiállítás és konferencia, az oktatási szakemberek évenkénti

találkozója) és az úgynevezett *forrásközpontok* (mely költői elnevezése az önálló tanulás forrásaira utal, minthogy olyan központokról – helyiségekről, felszerelésekről, szakemberekről – van szó, ahol s akik segítségével, a legkülönbözőbb igényű és korosztályú közönség önállóan tanulhat). Ezt követően, a monográfia terjedelmesebb része a távoktatási intézményeket, működésüket és programjaikat írja le: az 1939-ben alapított (akkor még Levelező Oktatási Szolgálatként működő) Országos Távoktatási Központot, amely állami intézmény; a felsőoktatás igen terjedelmes és sokféle távoktatási tevékenységét; a francia nagyvállalatok távoktatási szisztémáit és programjait; a szakoktatás – előbbieken kívül eső – sajátos távoktatási szervezetét és programját; végül a magánszervezésű távoktatást (II., III., IV., V. és VI. rész). Rövid fejezetek foglalkoznak még Franciaország távoktatási külkapcsolataival és a francia nyelv magyarországi távoktatásával (VII. és VIII. rész). Mindehhez alapos bibliográfia társul.

A könyv szerkezete jól áttekinthető. Azért fontos ezt kiemelni, mert bonyolult egészet, sok tényezőt átfogó, gazdag távoktatási együttest mutat be, amelynek rendszerré szerveződése, sőt átszerveződése mégis állandó folyamat. Érdeme a szerzőnek, hogy ezt a mobilitást érzékeltetni tudta. Már a könyve címében utal rá, hiszen a főcím alatt, időbeli határként, két évszám szerepel. A monográfia a franciaországi távoktatást abban az állapotában írja le, amelyben 1993-ban és 1994-ben található volt.

Kovács Ilma: Távoktatás Franciaországban. 1993–1994. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1995. A Francia Nagykövetség és a Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alap (FEFA) támogatásával. 355 old.

Csoma Gyula

A Pest Megyei Pedagógiai Szolgáltató Intézet
1996. április 22-23-24-én
Budapest székhellyel
országos pedagógiai konferenciát rendez

Társadalom – emberi minőség – jövő

A nevelés esélyei a 90-es években címmel

Program

- Április 22. 12 óra: Megnyitó**
1. előadás: Az érték bennünk van (Czeizel Endre)
 2. előadás: Minden ember érték (Illyés Sándor)
- 15–17 óra**
Tréningek (Szekszárdi Ferencné és munkatársai)
- Április 23. 9.30–13 óra**
1. előadás: A nevelés mint érték közvetítő tevékenység (Bábosik István)
 2. előadás: Az emberi minőség alakításának nevelési összetevői (Széphalmi Ágnes)
 3. előadás: A tanárképzés jövője - a minőségfejlesztés lehetőségei (Soósne Faragó Magdolna)
- 14–17 óra Műhelybeszélgetések**
1. A pedagógus személyisége (vezeti: Hoffmann Rózsa)
 2. A szelíd pedagógia (vezeti: Széphalmi Ágnes)
 3. A másság, a tolerancia (vezeti: Popper Péter)
- Április 24. 9.30–12 óra**
1. előadás: Az iskola mint esély (Halász Gábor)
 2. előadás: Társadalmi esélyeink és a magyar közoktatás (Előadónak meghívtuk a minisztert.)

Szállás és ellátás szállodai körülmények között. Szabadidős programok.

Részvételi díj: kb. 14 500 Ft/fő

Szállás és étkezés nélkül, bejárással: kb. 6000–7000 Ft

Jelentkezés: 1996. február 24.

dr. Makai Katalin – PEPSZI – 1364 Budapest, Pf. 273. – Tel/fax: 11-76-570

Bővebb információt a jelentkezések beérkezése után küldünk.

Pályázat

Az Új Pedagógiai Szemle Szerkesztősége a nevelési intézményekben születő helyi nevelési programok, tantervek közkinccsé válásának elősegítése érdekében

pályázatot hirdet

helyi pedagógiai programokat és helyi tanterveket készítő szakemberek, egyének és munkaközösségek számára.

A pályázatra olyan pedagógiai programokat és helyi tanterveket várunk, amelyeket a készítők kiegészítenek a program, illetve a tanterv készítésének metodikáját leíró műhelytanulmánnyal.

A tanulmányban a pályázóknak be kell mutatniuk:

- a program/tanterv készítésének indítékait;
- a program/tanterv készítésének fontosabb lépéseit;
- a program/tanterv iskolán belüli elfogadtatása érdekében szükségessé vált esetleges egyeztetési folyamatokat;
- a program/tanterv iskolai alkalmazásának már rendelkezésre álló tapasztalatait.

A tantervet kiegészítő tanulmány terjedelme maximum 1 szerzői ív (40 ezer betűhely) lehet.

A pályázatra folyamatosan lehet beküldeni pályaműveket.

A közlésre alkalmas pedagógiai programokat, helyi tanterveket és a hozzájuk kapcsolódó műhelytanulmányokat „NAT-műhely” címmel induló új rovatunkban folyamatosan közöljük.

A beérkezett pályaműveket tantervkészítési szakemberekből álló bírálóbizottság véleményezi.

Pályadíjak:

- I. díj 50 ezer forint
- II. díj 30 ezer forint
- III. díj 20 ezer forint

A pályázat első szakaszának eredményhirdetése várhatóan 1996 októberében lesz. Ezt követően félévente kerül sor a folyamatosan beérkezett pályaművek értékelésére és díjazására.

A pályázatokat a szerkesztőség címére (1087 Budapest, Luther u. 4-6. B épület III. 13.) kérjük beküldeni. A pályázathoz kérjük mellékelni a pályázó személy vagy munkaközösség adatait.

Contents

Domaikos Kosáry: Personal Remarks on Education (Page 3)

András Némethi: Alternative Educational Movements in Europe (Page 10)

László Ritó: Why is There No School Autonomy? (Page 19)

Viewpoints

A Message for the Guards of Pompei – A Talk with *Miklós Szabolcsi*, a Member of the Hungarian Academy of Sciences (*Tibor G. Székely*) (Page 25)

Hungarian Schools – The First One Thousand Years

As for Culture School is Everything – *Gábor Kronstein* Talks with Professor *István Nemeskürty* (Page 33)

Mental Health

Emőke Bagdy: Relaxation-based Mental Health and Psychosomatic Prevention for Teachers (Page 39)

József Rácz-Gabriella Szabó: What is the Teacher's Role in Handling Drug-related Problems at Schools? (Page 51)

Document

A Report on the Present State of Pedagogy by the Pedagogical Committee of Hungarian Academy of Sciences (Page 57)

Stúdió

On the IB (International Baccalaureate) Programmes – Part 1

Gábor Hamp-Mrs Jakobsen Rózsa Szentmihályi-Agnes Szili: Teaching Hungarian Literature in the Educational System of IB Programmes (Page 67)

László Miklósi: Teaching History in a Political Transformation Period (Page 81)

Ottó Szabolcs: The National Core Curriculum and Teaching History (Page 88)

From Our Past

József László Kovács: Four Historical Documents from the Life of Dezső Frang, a Village Schoolmaster (Page 94)

Critics- Observer

New Initiatives of a College (*Vaikó Éva*) (Page 99)

The Human Factor in Management (*Attila Sass*) (Page 102)

Ilma Kovács: Distance Learning in France (*Csoma Gyula*) (Page 107)

Inhalt

Domokos Kosáry: Subjektive Bemerkungen über die Bildung (S. 3)

András Németh: Alternative Schulen in Europa (S. 10)

László Rító: Was bedeutet die Souveränität der Schule? (S. 19)

Ansichten

Botschaft an die Wachen in Pompei – Interview mit dem Akademiker *Miklós Szabolcsi (Székely G. Tibor)* (S. 25)

Die tausendjährige ungarische Schule

Im Hinblick auf die Kultur bedeutet die Schule alles – Interview mit dem Professor *István Nemeskürty (Gábor Kronstein)* (S. 33)

Mentalhygiene

Emőke Bagdy: Auf Relaxation ruhende mentalhygienische und psychosomatische Prävention bei Lehrern (S. 39)

József Rácz–Gabriella Szabó: Rollenkonflikte der Lehrer bei der Bewältigung der Drogenprobleme in der Schule (S. 51)

Blickfeld

Bericht der Pädagogischen Kommission der Ungarischen Wissenschaftlichen Akademie über die Lage der Erziehungswissenschaft (S. 57)

Werkstatt

Über die IB (Internationale Reifeprüfung) I.

Gábor Hamp–Rózsa Jakobsen–Szentmihályi–Agnes Szili: Literaturunterricht im Bildungssystem der IB (S. 67)

László Miklósi: Politische Wende und Geschichtsunterricht (S. 81)

Ottó Szabolcs: Nationale Core Curriculum und Geschichtsunterricht (S. 88)

Dokument

József László Kovács: Vier Dokumente des Unterrichtswesens aus dem Leben des Kantors Dezső Frang (S. 94)

Kritik–Beobachter

Bekanntschaft mit den neuen Bestrebungen einer Hochschule (*Éva Vainó*) (S. 99)

Humanfaktor in der Praxis der Führung (*Attila Sass*) (S. 102)

Ilma Kovács: Fernunterricht in Frankreich (*Gyula Csoma*) (S. 107)

Hogyan készítsünk helyi tantervet?

A *Nemzeti alaptanterv* jóváhagyásával új helyzet állt elő a közoktatásban. 1998 szeptemberére valamennyi magyarországi iskolának el kell készítenie és fenntartójával el kell fogadtatnia a pedagógiai programját és a program részeként helyi tantervét. Ebben nyújt konkrét segítséget a Borsod-Abaúj-Zemplém Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet két kiadványa.

1. Hogyan készítsünk helyi tantervet?

Szerk.: Szébenyi Péter és Balla Árpád 2. kiadás, Miskolc, 1995.

A kötet 1995 októberében átdolgozott bevezető tanulmányában Szébenyi Péter a helyi tanterv készítésének elveit és lépéseit ismerteti. Aligha nélkülözhető gyakorlati tanácsokat ad ezzel az iskolai helyi tantervek, pedagógiai programok készítői számára, hiszen az átdolgozás során érvényesítette a szerző mind a törvénymódosításból, mind a NAT-nak a kormány általi kihirdetéséből adódó változásokat. Mátrai Zsuzsa a társadalomtudományi, Szakály Márta pedig a természettudományi tantervek készítéséhez (illetve választásához) ad útmutatást. A kötet három iskola teljes pedagógiai programját, valamint nyolc helyi tantárgyi programot is bemutat.

A kötet ára: ÁFÁ-val együtt 476 Ft + postaköltség

2. A helyi tantervek

Szerk.: Balla Árpád, Miskolc, 1994.

A kötet a Kazincbarcikán 1994 áprilisában tartott tudományos tanácskozáson elhangzott előadásokat foglalja össze. Ballér Endre, Báthory Zoltán, Halász Gábor, Mátrai Zsuzsa és Szébenyi Péter a helyi tanterv szerepének és készítésének különböző nézőpontjait (tömegoktatás, vizsgák, pedagógiai program, önkormányzatok, külföldi tapasztalatok) foglalja össze. A tanulmányok jelentős segítséget adnak a pedagógiai programok készítői számára.

A kötet ára: ÁFÁ-val együtt 252 Ft + postaköltség

Mindkét kötet a Borsod-Abaúj-Zemplém Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet címén (3534 Miskolc, Andrassy út 96.) rendelhető meg.