

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

**A nevelés elméletének és gyakorlatának
fejlődési tendenciái**

Igazságos és méltányos közösség

**Az osztályfőnöki szerep
tegnap, ma és holnap**

És mi lesz az osztályfőnöki funkciókkal?

**Az egyházi iskolák a
magyar oktatás történetében**

**Ezerkilencszázkilencvenhat
Május**

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ÉS AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA

<i>Bábosik István</i>	tanszékvezető egyetemi tanár (ELTE BTK, Neveléstud. Tanszék, Bp.)
<i>Barlai Róbertné</i>	igazgató (Bárcai Géza Általános Iskola, Budapest)
<i>Bibó István Dávid</i>	tanár (Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest)
<i>Drixler Ildikó</i>	tanár (Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest)
<i>Hámori Veronika</i>	igazgatóhelyettes (Fazekas Mihály Gyakorlóiskola, Budapest)
<i>Kelemen Elemér</i>	főigazgató (Budapesti Tanítóképző Főiskola)
<i>Köcsán Ormai Vera</i>	pszichológus (Budapest XIII. ker. Pedagógiai Kabinet)
<i>Kovácsné Kappa Györgyi</i>	tanár (II. Rákóczi Ferenc Közgazdasági Gyakorlóiskola, Budapest)
<i>Mann Miklós</i>	egyetemi docens (ELTE BTK, Neveléstudományi Tanszék, Budapest)
<i>Mihály Ottó</i>	főigazgató (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Németh Éva</i>	tanár (Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest)
<i>Pápai Gyuláné</i>	tanár (Általános iskola, Fertőd)
<i>Schüttler Tamás</i>	főszerkesztő (Új Pedagógiai Szemle, Budapest)
<i>Szekszárdi Júlia</i>	tudományos főmunkatárs (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Váriné Szilágyi Ibolya</i>	tudományos főmunkatárs (MTA Pedagógiai Intézet)
<i>Völgyiné Reich Márta</i>	Általános iskolai szülői munkaközösség vezető (Budapest)
<i>Zrinszky László</i>	egyetemi tanár (ELTE BTK, Budapest)

Számunk a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Közoktatási Kommunikációs Testületek Tirkárságának támogatásával készült.

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

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

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

Kiadja az Országos Közoktatási Intézet — *Felelős kiadó:* Mihály Ottó főigazgató
A szerkesztőség meg nem rendelt kéziratokat nem őriz meg és nem küld vissza.

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető a szerkesztőségben, a hírlapkézbesítőknél és a Hírlapelőfizetési Irodában (Budapest, XIII. Lehel u. 10/a., levélcím: HELIR, Budapest 1900), ezenkívül 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 Budapest, Bartók Béla út 25. Tel.: 166-4294 — Mentor Könyvesbolt 1074 Budapest, Rákóczi út 54. Tel: 342-2121

HU ISSN 1215-1807 — INDEX: 25701-

A nyomás a PRAKTIGRÁF GM gondozásában, az ERFAPRESS Kft. nyomdájában készült. Felelős vezető: Juhász László. Terjedelme: 7 (A/5 iv). Táskaszám: 96.091

- 3 *Bábosik István*: A nevelés elméletének és gyakorlatának fejlődési tendenciái a XX. században
- 22 *Váriné Szilágyi Ibolya*: Igazságos és méltányos közösség: utópia vagy reális lehetőség?
- 33 *Szekszárdi Júlia*: Az osztályfőnöki szerep tegnap, ma és holnap

Nézőpontok

- 44 *Mihály Ottó*: És mi lesz az osztályfőnöki funkciókkal?
Vélemények az osztályfőnöki funkciókról – Válaszok *Mihály Ottó*: És mi lesz az osztályfőnöki funkciókkal? című előadásában feltett kérdésekre
- 48 *Hámori Veronika*: Kell egy csapat...
- 51 *Völgyiné Reich Márta*: Ez a szerep semmi mással nem pótolható
- 53 *Barlai Róbertné*: Főnök az osztályban?
- 56 *Kósáné Ormai Vera*: IGEN – csupa nagybetűvel
- 60 *Pápai Gyuláné*: Mi lesz veled osztályfőnök, mi lesz belőled gyermek?
- 66 *Zrinszky László*: Osztályfőnöknek lenni – múlt, jelen, jövő

Nemzetközi Érettségi III.

- 69 *Bibó István Dávid*: A földrajz a Nemzetközi Érettségi oktatási rendszerében
- 76 *Drixler Ildikó-Németh Éva*: Történelem a Nemzetközi Érettségi programjában

Az ezeréves magyar iskola

- 83 *Kelemen Elemér*: Az egyházi iskolák a magyar oktatás történetében a kezdetektől a XIX. század végéig

Műhely

- 94 „Minden olyan ember szegény, aki nem tud jóllakni” – Beszélgetés a szegénységről (*Schüttler Tamás*)

Kritika-Figyelő

- 103 Kézikönyv osztályfőnököknek (*Kovácsné Kappa Györgyi*)
- 106 Füzet sorozat történelemtanároknak (*Mann Miklós*)
- 108 Esély a felelős állampolgár születésére – Tanulmánykötet az erkölcsi és az állampolgári nevelésről (*Schüttler Tamás*)

A Nemzeti alaptanterv implementációjának időszakában a pedagógus céh figyelme az iskola által közvetített műveltség tartalmára irányul. Az oktatási intézmények saját helyi pedagógiai programjaik, helyi tanterveik készítésével foglalkoznak, vagy legalábbis argus szemekkel méregetik a most éledő tanterv- és programpiac kínálatát. Mindez természetes folyamatnak tekinthető, hiszen a NAT elfogadásával már nemcsak lehetőség, hanem egyfajta kötelezettség is a helyi oktatási program elkészítése. A fogyó gyermeklétszám mellett az önfenntartó reflex is arra készteti az iskolákat, hogy minél jobb, vonzóbb oktatási kínálatot vonzzák magukhoz az egyre inkább túlkínálati piac lehetőségei között válogató szülőt és diákot.

Am a dolgok mélyén ismét veszélyek kísértének. Az iskola mintha minden, a nevelésközpontúságra vonatkozó, hol valóságos, hol csak retorikus törekvés ellenére újra – vagy nem is újra – az oktatáscentrikusság felé rendeződne vissza. Mintha a nevelő iskola szép eszméje újra és újra csak vágyképeinkben élne, mintha a gyerekek életproblémáira is figyelni képes pedagógiáról megint kevesebb szó esne. Pedig a gyerekeket körülvevő szűkebb és tágabb környezetben lejátszódó folyamatok, a családok működésében jelentkező problémák, egyes társadalmi rétegek elszegényedése, leszakadása, a társadalmi átmenetből is fakadó értékzavarok, a devianciák előfordulásának növekvő mértéke az eddigieknél is fontosabbá tenné az odafigyelést a gyerekek helyzetére, foglalkozást a személyiségük fejlődésében mutatkozó jelentkező problémákkal.

Ebben a folyóiratomban meglehetősen nagy teret szentelünk a nevelés, ezen belül is az osztályfőnöki funkciók problémáinak. Ez a tematika azonban korántsem jelenti azt, mintha a szerkesztőség is azonosulna azzal a meglehetősen régi és meglehetősen széles körben ható szemlélettel, amely az iskola nevelési funkcióját szinte kizárólag az osztályfőnöki tevékenységre korlátozza. Az osztályfőnöki szerep jövőjéről szóló összeállításunknak éppen az az üzenete, hogy a megváltozott körülmények között az iskola nevelési funkciója csak akkor lehet igazán hatékony, ha az iskola mikrovilágának minden lehetséges tényezője részt vállal annak megvalósításában.

Most, a helyi pedagógiai programok és tantervek készítésének időszakában különös jelentősége van a nevelés elméletének tendenciáit bemutató tanulmánynak, amely arról szól, hogy egy-egy iskolai szintű nevelési program megalkotása során milyen sokféle koncepcionális döntésre kerül sor. A nevelési cél típusának, a kialakítandó személyiség modelljének, az alkalmazandó nevelési metodikának a kiválasztása mind-mind megannyi pedagógiai döntést igényel, olyan döntéseket, amelyek legalább olyan erővel határozzák meg az iskola pedagógiai arculatát, mint a közvetítendő műveltség tartalmak belső arányai, hangsúlyai.

Mindezeket nem a NAT nyomán kibontakozó helyi programkészítési törekvések ellenében hangsúlyozzuk, pusztán jelezni kívánjuk azt, hogy a nevelési koncepció megformálása, a preferált nevelési értékek meghatározása éppen olyan fontos, az egyes iskolák karakterének kimunkálásában mint az oktatandó tartalom megválasztása.

Reméljük, hogy a májusi számunkkal sikerül felhívunk a figyelmet arra, hogy a NAT nyomán kibontakozó tartalmi modernizáció csak akkor érheti ek igazi célját, ha a programok nemcsak a felnövő nemzedék intellektuális gazdagodását, hanem személyiségének kiteljesedését is szolgálják.

Bábosik István

A nevelés elméletének és gyakorlatának fejlődési tendenciái a XX. században

A hazai iskolákat, az egyes pedagógusokat napjainkban talán leginkább a helyi pedagógiai programok kidolgozása foglalkoztatja. A tanulmány ehhez a munkához ad elméleti-gyakorlati segítséget. Bemutatja, hogy a nevelőtestületnek a program koncepcióját meghatározó olyan rendszerelemekkel kapcsolatban kell pedagógiai döntéseket hoznia, mint a nevelési cél típusa, az alapjául szolgáló személyiségértelmezés, a nevelési folyamatról alkotott felfogás, a pedagógiai hatásszervezés és metodika modelljei.

A szakirodalom többnyire kevés támpontot ad ahhoz, hogy az egyes nevelési koncepciók, valamint a rájuk épülő megoldásmódok hatékonyságát, szakszerűségét, azaz pedagógiai értékeit vagy hiányosságait biztonságosan megítélhessük. A megbízható tájékoztatáshoz tehát a szakmai elemzés, a sokoldalú összehasonlítás, az egyes megoldásmódok előnyös és kevésbé előnyös elemeinek bemutatása elválaszthatatlanul hozzátartozik. Ez teszi lehetővé azt, hogy ki-ki egyéni vagy saját intézménye nevelési koncepcióját, pedagógiai programját és gyakorlatát a legjobb szinten alakíthassa ki vagy fejleszthesse tovább. Ezt a szempontot érvényesítve törekszünk a nevelés értelmezésének változásait, valamint a XX. század legnagyobb hatású nevelési koncepcióit elemzés alá venni, s ennek alapján a fejlődés irányait felvázolni.

Természetesen az elemzés nem hajtható végre meghatározott szempontrendszer nélkül. Ennek felvázolása nem megoldhatatlan feladat, hiszen mai fejlettségi szintjén a neveléstudomány lehetővé teszi annak megállapítását, hogy egy rendszerben teljes értékűen kidolgozott, koherens nevelési koncepció milyen elemekből épül fel.¹ Ismeretes továbbá az is, hogy az egyes elemek milyen formában funkcionálnak hatékonyan vagy kevésbé hatékonyan, mikor tekinthetőek tehát optimálisan vagy kevésbé optimálisan kidolgozottnak, mely esetekben orientálják vagy dezorientálják a gyakorlatot. Mindebből kialakítható egy olyan elemzési szempontrendszer, amelyre támaszkodva elbírálhatóak valamely nevelési koncepció, irányzat vagy kísérlet alkalmazásának, követésének várható következményei. Ez a szempontrendszer nem csupán az elméleti eligazodást teszi lehetővé a különböző nevelési teóriák és megoldásmódok között, hanem az egyes nevelési-oktatási intézmények helyi tantervének, illetve pedagógiai programjának kialakításához biztosít szakmai mérlegelési és döntési támpontokat.

¹ Hufnagel, E.: Pädagogische Theorien im 20. Jahrhundert. Frankfurt/Main, 1982; Kreis Udo von der Burg, H. (Hrsg.): Erziehungskonzepte für die Schule. Befunde, Modelle, Perspektiven. Düsseldorf, 1982; Németh A.: A reformpedagógia múltja és jelene (1889-1989). Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1993; Röhrs, H.: Die Schulen der Reformpädagogik heute. Düsseldorf, 1986; Goldschmidt, D.-Roeder, P. M.: Alternative Schulen? Stuttgart, 1987; Behr, M.: Freie Schulen und Internate. Düsseldorf, 1988; Chubb, J. E.-Moe, T. M.: Freie Schulen sind bessere Schulen-Erfahrungen und Reformvorschlüge USA. Frankfurt am Main, 1993; Kemper, H.: Wie alternativ sind alternative Schulen? Theorie, Geschichte und Praxis. Weinheim, 1991; Potthof, W.: Einführung in die Reformpädagogik. Freiburg, 1992; Klassen, T. F.-Skiera, E. (Hrsg.): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa. Hohengehren, 1993; Vág O.: Reformelmeletek és reformmozgalmak a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Bp., 1985.

Nézzük tehát mindenekelőtt a különböző nevelési koncepciók elemeit, a köztük fennálló funkcionális kapcsolatokat s ebből levezetve az elemzés alapjául szolgáló szempontrendszert.

A nevelési koncepciók elemeinek összefüggésrendszere

Bármely nevelési koncepciót vizsgáljuk is, azt találjuk, hogy minden esetben fellelhetőek olyan lényegi összetevők, amelyek nélkülözhetetlenek egy nevelési teória felépítéséhez, amelyek éppen általános voltak következtében alkalmasak a különböző koncepciók összehasonlítására. Azt mondhatjuk, hogy ha valamely nevelési irányzat rokon egy másik irányzattal, a hasonlóság vagy közel állás oka az, hogy elemeik konkrét megoldásmódjai hasonlóak. Az eltérések oka viszont az általános koncepcionális elemek egységére, különböző módon történő megvalósítására vezethető vissza.

Valamely nevelési modell minőségét meghatározó s annak kategorizálására alkalmas koncepcionális elemek kiemeléséhez s ezek változatainak leírásához, valamint hatékonyságuk értékeléséhez az indukciós bázist a nevelési teóriák két nagy köre adta. Részben a XX. századot megelőzően a nevelés elméletét és gyakorlatát legmélyrehatóbban és legszélesebb körben meghatározó, *Comenius Jan Amos Komenský* (1592–1670) és *Johann Friedrich Herbart* (1776–1841) által kidolgozott nevelési koncepciók nyújtanak támpontot az elemzéshez. Gondolataik egységes elméleti rendszert alkottak, s ez hatásukat messzemenően megnövelte.² Bár időben és térben működésük távol állt egymástól, elméletükben mégis sok a rokon vonás, így nevelési felfogásukat nem teljesen indokolatlan együtt említeni és tárgyalni.³ Hozzá kell mindehhez tenni, hogy *Comenius* fő műve, a „*Didactica Magna*” nem egyszerűen oktatáseméleti kézikönyv, hanem olyan átfogó pedagógiai munka, amely a szerző neveléseméleti felismeréseit és nézeteit is organikus egységbe fogva fejt ki. Ilyen alapon tekinthető *Comenius* az oktatáseméleten túl a nevelés elméletét és gyakorlatát is hosszú távon befolyásoló személyiségnek.

Az elemzéshez alapul szolgáló nevelési elméletek másik körét *Jean-Jacques Rousseau* (1712–1778) és *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746–1827) gondolatai és az ezekből kiinduló XX. századi reformpedagógiai nevelési teóriák legjelentősebbjei alkotják.⁴

A nevelési modellek említett két nagy körének analízise világossá tette, hogy bármely nevelési koncepcióról is legyen szó, annak jellegzetességeit, megbízhatóságát, valamint hatékonyságbeli paramétereit s ezzel együtt alkalmazhatóságát is a modell meghatározott elemeinek a kidolgozottsága, tudományos megalapozottsága és korszerűsége determinálja. Éppen ezért ismeretük a nevelési-oktatási intézmény pedagógiai programjáért felelős vezető számára ugyanannyira nélkülözhetetlen, mint a koncepciót megvalósító pedagógusnak, illetve a gyerekek neveltetése ügyében dönteni hivatott szülőnek.

² Egy elemző munka jellemző módon *Comeniust* a XVIII. század reformpedagógusának nevezi, *Meyer-Willner: Differenzieren und Individualisieren*. Bad Heilbrunn/Obb, 1979. 15. o.

³ Ami a herbarti koncepció jelentőségét illeti, ezt jól illusztrálja az a tény, hogy a reformpedagógiai megoldásmódok megítéléséhez általában ez szolgál viszonyítási alapul. *Platz, K.: Reformpädagogik – Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels*. Münster–New York, 1991. 96–110. o.

⁴ *Rousseau* és *Pestalozzi* XX. századra gyakorolt befolyása egyébként nemcsak hangzottát jelszó, de ma is széles körű elemzések tárgya. *Von Dick, L.: Alternativ-Schulen*. München, 1974. 18–20. o.

Ezek a bármely nevelési koncepciót felépítő, minőségét meghatározó elemek s egyben a koncepciót minősítő kritériumok a következők:

- a nevelési cél típusa;
- a nevelési teória alapjául szolgáló személyiségértelmezés;
- a koncepcióban érvényesülő nevelési folyamatfelfogás;
- a hatásszervezési modell;
- a nevelésmetodikai modell.

Természetesen a felsorolt általános koncepcionális elemek többféle egyedi változatban lehetnek fel a különböző nevelési teóriákban. Lényegében ezen változatok minősége és kidolgozottsága alapján, helyesebben ezek átalakulásai, megjelenése, majd eltűnése alapján tudunk a nevelés elméletének és gyakorlatának fejlődési tendenciáira következtetni, tendenciáikat felvázolni.

Ezen a ponton kell hangsúlyozni azt, hogy egy nevelési koncepció időbeli, történeti újszerűsége nem garantálja egyúttal annak minőségi magasabbrendűségét. A nevelés elméletének és gyakorlatának XX. századi alakulása sok zsákutcát s ezt követő vargabetűket is mutat. Ezek megismerése a tévedések megismétlésétől óvhat meg bennünket, s a minőségi alternatívák felismerését teszi lehetővé.

Nézzük tehát a nevelési modellek minősítésére alkalmas koncepcionális elemek rendszerét, amelyek egymással szoros logikai és funkcionális összefüggésben állnak.

1. A nevelési cél

Evidens, hogy minden nevelési koncepció valamilyen célkitűzésen alapul. Ez akkor is igaz, ha az adott teória nem fogalmazza meg egyértelműen a célját, vagy kifejezetten tagadja, hogy meghatározott cél elérésére törekedne. Ez utóbbi esetben ugyanis az történik, hogy a koncepciónak megfelelő nevelési folyamatszervezés és hatásszervezés objektíve és kirekeszthetetlenül valamilyen cél megvalósítása irányában hat. A célmegvalósítás ilyenkor latens módon érvényesül, de érvényesül, igaz viszont, hogy kisebb hatékonysággal, több véletlenszerűséggel terhelten.

Az is általános jellegzetessége a nevelési modelleknek, hogy a nevelési célkitűzések meghatározott típusú életvezetés megalapozására, kialakítására irányulnak. Ennek megfelelően, minőségileg beszélhetünk vallásos, morális, altruisztikus, sikerre orientált, önfejlesztő, közösségre orientált vagy többpólusú (komplex) cél-tartalmakról.

Az egyes céltartalmakat s a nekik adekvát életvezetés-típusokat áttekintve látható, hogy azok mindegyike szociálisan és/vagy individuálisan is fejlesztő jellegű. Ennek alapján állítható a különböző nevelési koncepciók közötti viták vagy nézeteltérések ellenére is, hogy a nevelési célok mindig konstruktívak. (Destruktív nevelési cél nincs, ha igen, az nem nevelési célkitűzés, hanem manipuláció, s idegen a neveléstudománytól.) Ezen a ponton nem mellőzhető a *konstruktivitás* fogalmának tisztázása. Konstruktív nevelési célon olyan célkitűzést értünk, amely megfelel egy szűkebb közösség érdekének, de nem ellentétes a legtágabb emberi közösségek érdekeivel sem. Ez a kritérium a valódi nevelési célok elengedhetetlen jellemzője. Ugyanakkor látnunk kell, hogy minden nevelési cél valamilyen típusú életvezetésben ölt alakot. A nevelési célok konstruktív jellegéből következően ezek az életvezetési modellek is konstruktív, azaz fejlesztő jellegűek, s vagy az egyén, vagy valamely közösség, vagy mindkettő fejlődését szolgálják. A konstruktív életvezetés kialakítása a növendékeknél az a produktum, amelyet *nevelési értéknek tekinthetünk*.

A konstruktív életvezetés mint nevelési érték az egyén meghatározott magatartás- és tevékenységrepertoárjában tárgyasul, s ennek alapján minősíthető. A kettő egymástól elválaszthatatlan. Ennek megfelelően a konstruktív életvezetést mint nevelési értéket a konstruktív magatartás- és tevékenységformák részértékeként építik fel. Következésképpen a nevelésben az érték közvetítés ezen konstruktív magatartás- és tevékenységformák megerősítésének és személyiségbeli feltételeik kialakításának útján megy végbe.

A fentiek szerint tehát az egyes nevelési koncepciók között nem célkitűzéseik pozitív jellegű tartalma alapján tehetünk különbséget elsősorban, hanem cél- és értékelméletük kidolgozottsága, célmegvalósító és érték közvetítő törekvésük tudatossága alapján.

Röviden: a nevelési érték közvetítés és célmegvalósítás tudatossága, kidolgozottsága szerint megkülönböztethetünk *normatív* és *értékrelativista* koncepciókat.⁵

Nevelési céltípusok

a) A normatív nevelési koncepciók

Közös és lényeges jegyük az, hogy deklarálják és fontosnak tartják a hosszabb távon fennmaradó emberi-etikai értékek, magatartási normák közvetítését és interiorizálását a nevelés által, s tudatosan törekszenek erre. Ennek megfelelően ezeket az értékeket és normákat hosszú távon fennmaradónak tekintik, olyanoknak, amelyek szerepet kell hogy kapjanak az egyén életében, magatartása és életvezetése irányításában, mivel csak így képes az ember konstruktív módon a társadalomba beilleszkedni és tevékenykedni.

Ilyen alapállásból kiindulva az ebbe a kategóriába sorolható nevelési koncepciók pontosan meghatározzák célkitűzéseiket, s alapvető teendőjüknek tekintik cél- és értékelméletük részletes kidolgozását, bemutatását és indoklását.

Bár a comeniusi–herbarti nevelési modellre egyértelműen jellemző a normativitás, ez nem jelenti ennek az elemnek a korszerűtlenségét. Ezt az is alátámasztja, hogy számos reformpedagógiai vagy más XX. századi nevelési koncepció is normatív jelleget mutat. Gondoljunk a morálpedagógia vagy a munkaiskola markáns célkitűzéseire s azok konzekvens és tudatos érvényesítésére a nevelési folyamat-szervezésben.⁶ De ugyanez vonatkozik a szocialista és a neotomista koncepcióra is, számos más vallásos nevelési irányzat mellett, valamint az alig néhány évtizede Németországban kidolgozott társadalmi partnerviszonyra nevelési koncepciójára, amely újabb változatában a „konstruktív türelmetlenség” tulajdonságát jelöli meg mint legfőbb állampolgári erényt, s ennek kifejlesztését tűzi ki célul.⁷ Mindebből az is következik, hogy a normativitás önmagában sem nem rossz, sem nem jó. A meghatározó tényező a közvetítésre kerülő tartalom, a célkitűzések minősége.

Természetesen ezekben a célkitűzésekben különböző céltartalmak jelennek meg, amint arról már szó volt. A céltartalmak különbözőségei gyakran szolgáltak

⁵ Brezinka, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München, Basel, 1990. 142. o.

⁶ Foerster, F. V.: Iskola és jellem. Bp., 1913; Kerschensteiner, G.–Seidel, R.: A jövő iskolája a munkaiskola. Tankönyvkiadó, Bp., 1979.

⁷ Maritain, J.: Education at the Crossroads. Yale University Press, 1964; Wilhelm, T.: Pädagogik der Gegenwart. Stuttgart, 1963.

türelmetlen szakmai viták ürügyül, főként azért, mert azokban más-más értékek kaptak hangsúlyt, esetenként egyoldalúan domináltak. Általában az tapasztalható, hogy vagy valamely közösség érdekei, vagy az egyén fejlődését, sikerét megalapozó értékek irányában történnek meg a hangsúlyeltolódások. Ez az egyoldalúság azonban nem szükségszerű, a közösség és az individuum fejlődését egyaránt szolgáló, többpólusú (komplex) értékközvetítés minden nehézség nélkül érvényesíthető a nevelési folyamatban.⁸

A lényegi konzekvencia a fentiek alapján oly módon fogalmazható meg, hogy valamely nevelési koncepció normatív jellege nem jelez automatikusan konzervativizmust, ellenkezőleg, a nevelés hatékonyságának, az értékközvetítésnek jelentős szakmai feltétele lehet, mivel a nevelési folyamat célirányosságát erősíti.

b) Az értékrelativista koncepciók

Képviselőik olyan álláspontot foglalnak el, amely szerint a magatartási normák, a szociális-etikai értékek múltbeli emberi tapasztalatok alapján fogalmazódtak meg. Mivel azonban az élet és a világ folyton változik, ezek veszítenek alkalmazhatóságukból és jelentőségükből. A múltbeli tapasztalatokon nyugvó értékek úgymond nem orientálnak a jelenben, még kevésbé a jövőben, ezért alkalmazhatóságuk relatív.

Természetes, hogy az értékrelativista koncepciók nem dolgoznak ki részletes érték- és normarendszert, sőt figyelmeztetik a pedagógust arra, hogy ne avatkozzék be az értékképződés folyamatába. Az ilyen beavatkozást indoktrinációnak, doktrínának erőszakolt beprogramozásának minősítik. Ennek következtében azonban fennállhat az a veszély, hogy az értékközvetítés a tudatosság és célirányosság hiánya miatt nem lesz elég hatékony.

Éppen ezért – vallják – a magatartási normák vagy erkölcsi értékek közvetítése helyett a gyerekeket életszerű körülmények között kell tevékenykedtetni, ilyen módon tapasztalatokhoz juttatni. Ezeknek a tapasztalatoknak az átgondolása alapján alakítja ki majd az egyén azokat a normákat, valamint a jóról és a rosszról alkotott fogalmait, amelyeket az életben érvényesülni vél, és amelyekről az a véleményre alakul ki, hogy magatartásában is érdemes ezeket követni.

A nemzetközi szakirodalomban megfogalmazódott elemzések az értékrelativista nevelési koncepciók hatékonyságbeli gyengéit gyakran szóvá teszik.⁹ Összehasonlító pedagógiai vizsgálatok kimutatták ezt a problémát az Amerikai Egyesült Államok nevelési gyakorlatát meghatározó instrumentalista koncepció esetében, míg mások az önkibontakoztatási nevelési teória alapján működő intézmények, így Summerhill példáján bizonyították a nem kielégítő hatékonyságot.¹⁰ Talán ezzel is magyarázható, hogy az önkibontakoztatási koncepció tiszta formában sehol nem vált államilag bevezetetté, a gyakorlatot általánosan meghatározó tényezővé.

Mindez azt is jelzi, hogy az értékrelativisztikus céltípus, bár a normatív változathoz képest történetileg újabb képződmény, nem jelent automatikusan korszerűbb vagy jobb megoldást.

⁸ Bábosik I.–Mezei Gy.: Neveléstan. Bp., 1994.

⁹ Brezinka, W.: Erziehung in einer wertunaicheren Gesellschaft. München, Basel, 1993. 13. o. A szerző az értékrelativisztikus koncepció egyik következményeként „az orientálás kríziséről” beszél.

¹⁰ Bronfenbrenner, U.: Response to pressure from peers versus adults among soviet and american school children. In: XVIII. Internat. Congress of Psychology. Symp. 35. Moscow, 1966. 7–19. o.; Snyder, G.: Irányított nevelés vagy szabad nevelés? Gondolat Kiadó, Bp., 1977. 46–84. o.

A nevelési cél befolyása a nevelési koncepció egyes elemekre

A nevelési cél természetesen nem csupán a nevelési folyamat célirányosságát s ezen keresztül hatékonyságát határozza meg. Ez sem jelentéktelen befolyás. A célrendszer kidolgozottsága, illetve tartalmi sajátosságai azonban ennél távolabbra ható tényezők, amennyiben következményeik egy-egy neveléseméleti modell minden elemében fellelhetők.

A nevelési cél legközvetlenebbül a nevelési koncepció *személyiségértelmezését*, áttételesen pedig *nevelési folyamatfelfogását* határozza meg. Ennek a meghatározó szerepnek a részleteit az alábbiakban követjük nyomon.

2. A személyiségértelmezés helye és szerepe a nevelési koncepcióban

Az a felismerés már pedagógiai evidenciának számít, hogy a nevelés célja meghatározza a nevelés eszköztárát.

A nevelési cél természetesen döntő módon befolyásolja a nevelési teória metodikai konstrukcióját, de nem közvetlenül, hanem csak távoli közvetítéssel – mint azt látni fogjuk. A cél közvetlenül a nevelési koncepció személyiségértelmezését határozza meg. Itt azonban tisztáznunk kell, hogy a személyiségértelmezés nem valamiféle pszichológiai személyiségelmélet kialakítását vagy beemelését jelenti a nevelési koncepcióba, hanem sajátosan pedagógiai jellegű, pedagógiai szempontok alapján konstruált, a célrendszerből levezetett személyiségkép kidolgozását értjük valamely nevelési elmélet személyiségértelmezésén.

Az így megszerkesztett személyiségkép általában két elemből épül fel. Az egyik elemet a *személyiségkomponenseknek* az adott nevelési koncepció által leginkább preferált-hierarchizált rendszere alkotja. Természetesen minden nevelési teória szelektálja a pszichológia által definiált személyiségkomponenseket, s közülük csak azokat építi be az általa konstruált személyiségképbe, amelyek a megfogalmazott nevelési cél eléréséhez nagyon fontosnak látszanak. Ilyen módon határozza meg tehát a nevelési cél a nevelési modell személyiségfelfogását.

A sajátosan neveléseméleti szempontú személyiségképnek azonban van egy másik eleme is: a többé-kevésbé határozottan megfogalmazott *magatartás- és tevékenységrepertoár*. Ez a repertoár azon magatartás- és tevékenységformák együttesével azonos, amelyeket a nevelési koncepció a növendékeknek ki akar alakítani, s amelyeket a nevelési célkitűzésekben is kifejtett formában vagy utalásszerűen szerepeltet.

Természetesen a személyiségkép, valamint a magatartás- és tevékenységrepertoár egymással összefüggenek, amennyiben szakszerűen kidolgozzák azokat. Ez az összefüggés azt jelenti, hogy a személyiségkép olyan elemekből áll össze, amelyek ténylegesen meghatározó szerepet töltenek be a magatartás- és tevékenységrepertoár szabályozásában és determinációjában.

A személyiségkép, valamint a magatartás- és tevékenységrepertoár összehangolása azonban nem minden nevelési modellben történik meg azonos színvonalon. Tekintve, hogy a magatartást és a tevékenységet a személyiség ösztönző-reguláló sajátosságai determinálják a legközvetlenebbül, logikus lenne, hogy a nevelési koncepció keretében a *regulatív*, vagyis a motivációs személyiségkomponenseket – szükségletek, beállítódások, irányultságok – preferáló személyiségképet alakítsák ki. (Ilyen motivációs személyiségelemek mindenekelőtt az interiorizált magatar-

tásminták és a meggyőződések, valamint a már kialakult szokások.) Mégsem mindig ez történik. Megfigyelhető ugyanis, hogy egyes nevelési koncepciók a személyiség intellektuális jellegű (*szervező-végrehajtó*) sajátosságait (ismereteket, jártasságokat, készségeket, képességeket) állítják előtérbe, ezeket tartják fontosnak a magatartás és tevékenység meghatározásában, s így a nevelés időbeli vagy hatásrendszerbeli kapacitásait is döntő mértékben ezek fejlesztésére fordítják.¹¹ Ez utóbbi elméletek nem veszik figyelembe azt a tényt, hogy az intellektuális, szervező-végrehajtó sajátosságok fejlettsége önmagában nem határozza meg az egyén aktivitásának és életvezetésének szociális minőségét (gondoljunk a fejlett ismereterendszerrel rendelkező intellektuális bűnözőkre), s így a személyiségfejlesztés irányát is helytelenül határozzák meg.

Végeredményben tehát a *regulatív* személyiségfelfogás eredményeképpen alakulhat ki a *neveléscentrikus iskolamodell*, az *intellektuális* személyiségkép pedig az *oktatáscentrikus iskolamodell* kialakulását vagy fenntartását segíti elő. Az első változatban a motivációs személyiségkomponensek fejlesztése, a másodikban az intellektuális (szervező-végrehajtó) sajátosságok fejlesztése dominál.

Amint tehát látható, nem mindegy, hogy a nevelési cél milyen személyiségkép kialakítását inspirálja. A személyiségkép döntően szól bele a továbbiakban abba, hogy az adott nevelési modell vagy iskolamodell milyen személyiségkomponensek fejlesztésére koncentrálja erőit. Ezért fontos kérdés, hogy egy nevelési koncepció milyen személyiségbeli sajátosságok fejlesztését preferálja, s ezeket helyesen hierarchizálja-e, vagyis a konstruktív aktivitás és életvezetés lényegi determinánsait állítja-e előtérbe vagy nem. Természetesen minden nevelési koncepció keretében megtalálható többé-kevésbé kifejtve a konstruktív életvezetés valamely elemének megalapozására való törekvés, ha csak töredékes formában is. Nyilvánvaló, hogy minél teljesebben kidolgozott a koncepció ezen eleme a személyiségkép területén, annál célirányosabban és hatékonyabban működtethető az adott nevelési modell.

Ez utóbbi állítást az az összefüggésrendszer is alátámasztja, miszerint bármely nevelési teória elemzése azt látszik igazolni, hogy a nevelési céllal együtt tételezett személyiségkép közvetlenül meghatározza a nevelési folyamatkonceptiót, ezen keresztül pedig áttételesen a nevelési hatásszervezési koncepciót, valamint ennek közvetítésével a nevelésmetodikai koncepciót is. Amennyiben tehát a személyiségkép kidolgozatlan, úgy az adott nevelési elmélet nem csupán azt nem tudja megmutatni, hogy mit fejlesszünk a nevelési folyamat keretében, de azt sem, hogy hogyan, milyen módszerekkel és eszközökkel.

A különböző nevelési teóriák és gyakorlati megoldásmódok áttekintése azt jelzi, hogy a neveléstudomány a differenciált pedagógiai személyiségkép kidolgozásával, főként pedig annak a nevelési modellekbe és a praktikuumba történő integrálásával máig is adós. Természetesen regisztrálható fejlődés ezen a területen is, ennek útjében azonban nem kielégítő. A fejlődés kiindulópontját történetileg az intellektuális személyiségértelmezés és az azoknak megfelelő magatartás- és tevékenységformák megjelölése jelenti. Ezt a szintet képviseli a comeniusi–herbarti nevelési modell, de a szocialista pedagógiai koncepció sem tudott jól megragadható, saját személyiségképet konstruálni. Annál kiterjedtebb tulajdonság- és magatartáslistákat állított össze, főként pedig jellemzője volt az intellektuális személyiségkomponensek hangsúlyozása. Ezt a hiányosságot érezték az ennek a koncepciónak a teoretikusai, s

¹¹ Claparède, E.: A funkcionális nevelés. Tankönyvkiadó, Bp., 1974; Alisch, L. M.–Rössner, L.: Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis. München, 1981. 61. o.

megújítási törekvésekben többször felbukkan a próbálkozás a képességek mellett a regulatív természetű *szükségletek, beállítódások* és az *irányultság* fejlesztését célzó nevelési koncepciók kidolgozására, s így közeledésre a reformpedagógiai megoldásmódochhoz, illetve törekvés azok meghaladására.¹²

A reformpedagógiai törekvésekben és más XX. századi nevelési modellekben is megfigyelhető az eltávolodás a comeniusi–herbarti koncepció intellektualisztikus személyiségértelmezésétől s a közeledés a *regulatív* személyiségkép kidolgozásához. Így a morálpedagógia a jellem fejlesztését, a funkcionális pedagógia a szükségletrendszer fejlesztését, az instrumentalizmus a tapasztalatokon alapuló meggyőződésrendszer, az önkibontakoztatás irányzata a szubjektív ideálok és meggyőződések, a társadalmi partnervizonyra nevelés koncepciója a szociális szokásrendszer fejlesztését preferálja.¹³

Mindez természetesen jól jelzi a fejlődés irányát, de még mindig távol állunk egy sajátosan pedagógiai, a nevelés folyamatát szakszerűen és hatékonyan orientáló, koherens személyiségkoncepció kidolgozásától. Márpedig ez nélkülözhetetlen a nevelés elméletének és gyakorlatának érdemi megújításához, mivel a személyiségkép főként a nevelési modellnek a gyakorlathoz legközelebb álló elemeire hat ki döntő módon.

Nézzük meg a továbbiakban kissé részletesebben mindenekelőtt azt, hogy a nevelési cél, illetve a pedagógiai személyiség-értelmezés milyen módon befolyásolja a nevelési folyamatkoncepciók kialakulását.

3. A nevelési folyamatfelfogás alakulása

A nevelési folyamatkoncepciókat két szempont alapján is osztályozhatjuk. A nevelési folyamat *szabályozottsága* szerint beszélhetünk irányított folyamatfelfogásról, valamint *szabad* nevelési folyamatkoncepcióról. Ebben az esetben tehát irányításának, szabályozottságának szoros vagy kevésbé szoros jellege szerint teszünk különbséget az egyes folyamatfelfogások között. Megkülönböztethetők emellett a folyamatkoncepciók *bázisuk* szerint is. Ezalatt az a sajátosságuk értendő, hogy egy-egy nevelési teória mit jelöl ki a nevelési folyamat szervezése alapjaként. Ebből a szempontból különbség tehető *receptív*, vagyis *befogadásra épülő*, valamint *aktivitásra épülő* nevelési folyamatfelfogás között. A két felfogás közti eltérés abban van, hogy az előző koncepció nem tekinti a nevelési folyamat szempontjából döntő fontosságúnak a gyerekek tevékenykedtetését, ez utóbbi azonban igen.

Természetesen a különböző nevelési folyamatkoncepciók közti eltérések nem csupán formai jellegűek, s nem csupán az egyik vagy másik logikai kategóriába sorolást, hanem döntő mértékben a nevelés hatékonyságát határozzák meg. Ezért érdemes és szükséges velük közelebről foglalkozni.

Tekintsük tehát át az egyes nevelési folyamatkoncepciók jellegzetességeit, s azt is, hogy a különböző változatok hogyan függenek össze a nevelési teóriák egyes elemeivel.

¹² *Gáspár László: A szentlőrinci iskolakíséret I.* Tankönyvkiadó, Bp., 1984; *Clauss, M.: Személyiségfejlesztés és a beállítódások*; *Dorst, W.: A beállítódásra való nevelés néhány aktuális pedagógiai problémája*; *Brezsnyánszky L.: A beállítódás és az erkölcsi normák elsajátításának problémái*; *Petriháza Á.: A személyiség beállítódásának nevelési aspektusai.* In: *A beállítódás pedagógiájának időszaki kérdései.* Debrecen, 1973.

¹³ *A morálpedagógiában vagy Imre Sándor nevelési koncepciójában ez a preferált elem a jellem, a funkcionális nevelésben a szükséglet.* *Imre Sándor: Neveléstan.* Bp., 1942. 50–52. o.; *Foerster, F. V.*, 1913; *Claparède, E.*, 1974. i. m.

a) Irányított nevelési folyamatkonceptiók

Az irányított folyamatfelfogás egyértelműen a normatív nevelési elméletek velejárója. Az idesorolható folyamatértelmezések deklarálják a nevelési folyamat külső, a pedagógus által történő irányításának fontosságát s a gyerek tevékenységének a felnőtt akciói útján történő orientálását. A nevelő az, aki előírja, hogy milyen tananyagot, milyen munkaformában és milyen sorrendben kell feldolgozni, s azt is, hogy a különböző tevékenységformák, programok milyen rendszerben követik egymást. Mindezt tehát nem bízva a gyermekre ez a koncepció. Jellegetessége, s ezt ismételten hangsúlyozzuk, a nevelési folyamat külső tényezők által történő irányítása, ami általában csak igen kevés teret ad a gyerek ötleteinek, kezdeményezésének, kívánságának, érdeklődésének.

Az irányítás ebben az esetben konstruktív feladatsorok és tevékenységi lehetőségek felülről – a pedagógus, a nevelő által – történő szervezését jelenti, továbbá a tevékenység és magatartás kifejezett kontrollját, ami mintegy pozitív értelmű kényszerpályán tartva a gyerekek aktivitását, csak a nevelési céllal adekvát magatartás- és tevékenységformák produkálását teszi lehetővé, az ettől való eltérést vagy a destruktív megnyilatkozásokat nem.

Az ilyen módon irányított nevelési folyamatban a nevelők erőteljes szelektív hatásrendszert működtetnek, vagyis megerősítő hatásokkal ösztönzik a nevelési céllal egybeeső megnyilvánulásokat, s leépítő hatásokkal gátolják az ettől eltérőket. Ennek megfelelően a pedagógusszerep meghatározó vonása ebben a keretben a direkt irányítás érvényesítése az értékelés-központú magatartás, az erőteljes és permanens kontroll.

Amennyiben az irányított nevelési folyamatkonceptió hatékonyságát kellene értékelni, az fogalmazható meg ezzel kapcsolatban, hogy ebben az esetben a hatékonyság számottevő lehet, amint azt a nemzetközi gyakorlat igazolja, amelyből ez a modell máig sem szorult ki, sőt sok támogató vélemény fogalmazódik meg vele kapcsolatban. Igaz viszont, hogy a túlzott szabályozás és az erős kötöttségek kifejezett demotiváló hatást gyakorolnak a gyerekekre, ami különösen a serdülés időszakát követően csökkenti a nevelési hatékonyságot. Mindennek ellenére ez a nevelési folyamatkonceptió ma is szilárdabban tartja nemzetközi pozícióit, mint a szabad nevelési folyamatértelmezésre alapozott modellek. Ez a folyamatfelfogás jellemzi többek között a morálpedagógiát, a funkcionális nevelést és a munkaiskolát.¹⁴

b) Szabad nevelési folyamatkonceptiók

A szabad nevelési folyamatfelfogás kizárja a nevelési folyamat külső, pedagógusok általi irányítását. A nevelést önkibontakozási folyamatként értelmezi, amelyet ennek megfelelően a gyermek spontán érdeklődéséhez, szükségleteihez, életkori sajátosságaihoz kell igazítani. A nevelő feladata csupán a feltételek megteremtése a gyerek tevékenységéhez, érdeklődésének kielégítéséhez. Az elsajátítandó ismeretanyag, ennek egymásutánja, a tevékenységi program és a munkaformák mind a gyerek választásától, kívánságától függenek. A pedagógus ebben a modellben a nevelési folyamatnak szolgáltató és nem szabályozó tényezője. Tevékenységében a szervező-segítő elemek dominálnak. A direkt irányítás helyébe az indirekt lép, de

¹⁴ Foerster, F. V., 1913; Kerschensteiner, G.-Seidel, R., 1979; Claparède, E., 1974.

ez is főként a tevékenységi alternatívák felkínálására szorítkozik, amelyek természetesen konstruktív, fejlesztő jellegűek.

A pedagógus szelektív, az egyes magatartás- és tevékenységformákat leépítő nevelési akciói ebben a keretben nem kapnak helyet. Az orientáló szerepet döntően a megerősítő hatások és a tevékenységrendszer tölti be. A szelektív és értékelfő hatások érvényesítésének egyébként is csak akkor lenne értelmük, ha ezeket a nevelési cél orientálná, s így tudni lehetne, hogy mely megnyilvánulások a megerősítendő és melyek nem. Ez a fajta támpont azonban ebben az esetben hiányzik, tekintve, hogy a szabad nevelési folyamatfelfogás az értékrelativista nevelési modellekben lelhető fel, amelyek a célmeghatározást mellőzik.¹⁵

Mivel ebben az esetben a nevelési folyamat meghatározó szabályozó tényezője a gyerekek spontán érdeklődése, elvben lehetséges, hogy a felkínált tevékenységformák közül az egyes gyerekek az érdeklődésüknek megfelelőeket magas motívációs szinten hajtják végre, s ez jó fejlesztő hatást garantál. Ugyanakkor a meglévő érdeklődés gátló tényezője is lehet a fejlődésnek, hiszen a gyerek mindig csak az érdeklődéseinek adekvát tevékenységi körben mozog, ami a fejlesztő hatások körét is leszűkíti egyúttal. Ez utóbbi körülmény azt eredményezheti, hogy az ebben a modellben nevelődő gyerekek saját kiinduló fejlettségi szintjükön megállnak, amint azt az egyes szerzők megjegyzik.¹⁶

További probléma, hogy a nevelő orientáló hatásainak hiánya következtében a gyerekek nem kapnak megfelelő támpontot a követendő, illetve a leépítendő magatartásformák tekintetében. Emiatt a magatartás-repertoár fejlődési útjeme és iránya is elégtelenül alakul.

A fentiek alapján érthetővé válik az a tény, hogy a szabad nevelési folyamatfelfogást érvényesítő teóriák miért nem váltak általánosan elterjedté a gyakorlatban, illetve az ezt a koncepciót megvalósító iskolák is miért térnek vissza sok esetben a nevelési folyamat célszerű mértékű irányításához.

Az eddigiekből kitűnt, hogy a nevelés lényegéhez hozzátartozik az irányítás, az intencionalitás. Ennek teljes mellőzése zsákutcába torkollik, a fejlesztés hatásfokát megengedhetetlen mértékben csökkenti. Ebben a vonatkozásban a fejlődés sajátos ívet jár be. A szigorú szabályozottságot érvényesítő comeniusi–herbarti modellt követően a XX. század vegyes képet mutat. Kialakulnak a szabad nevelési koncepciók, de mellettük keletkeznek irányított nevelési megoldásmódok is, mint a morálpedagógia vagy a munkaiskola. Tekintve azonban, hogy a szabad nevelési teóriák gyakorlati alkalmazása világossá tette ezek alacsony hatásfokát, többek között Franciaországban köztes megoldások születtek, vagyis bizonyos mértékű közeledés következett be az irányított nevelés megoldásmódjaihoz.¹⁷

Figyelmezt érdemel az a tény is, hogy az 1950-es években Németországban kidolgozott társadalmi partnervizsionyra nevelés koncepciója szintén irányított nevelési folyamatfelfogásra épül.¹⁸

Ezek a tények is jelzik, hogy nem minden XX. századi nevelési elgondolás feltétlenül problémamentes. Ezekben is találhatóak olyan egyoldalúságok vagy túlzások, amelyek nem bizonyultak hatékonyak és időtállóknak.

¹⁵ Kelly, E.: *Perceiving, Behaving, Becoming*. Washington, 1962.

¹⁶ Nagy L.: *A gyermektanulmány feladata*. In: Nagy László válogatott pedagógiai művei. Szerk. Nagy Sándor. Tankönyvkiadó, Bp., 1972. 97. o.

¹⁷ Snyders, G., 1977. i. m. 229–251. o.

¹⁸ Wilhelm, T., 1963. i. m.

Amint láttuk, a nevelési folyamatértelmezések nem csupán a szabályozottság mértéke szerint, hanem megvalósításuk bázisa szerint is osztályozhatóak. Ez tovább színesíti és gazdagítja az ezen a területen érvényesíthető alternatívákat, amelyeket a következőkben tekintünk át.

c) A befogadásra épülő nevelési folyamatkonceptiók

A befogadásra, a passzivitásra épülő nevelési folyamatfelfogás nem XX. századi terméke a neveléstudománynak. Inkább a comeniusi–herbarti teória sajátja.¹⁹ Ez ugyanakkor nem jelenti azt, hogy a XX. század gyakorlatában ez a modell nem lenne fellelhető. Csak deklarativé nincs jelen, mivel egyetlen irányzat vagy nevelési elmélet sem vállalja. A gyakorlatban azonban sok eleme sokszor érvényesül, bár mind az elmélet, mind a gyakorlat megpróbálja ezeket az elemeket viasztaszorítani, felszámolni.

Ez a felfogás az aktivitásnak, a tevékenységnek és az érdeklődésnek nem tulajdonít meghatározó szerepet a nevelésben, a személyiség és a magatartás formálásában. Azt feltételezi, hogy a fejlesztő hatások fő forrása nem az aktivitás, hanem a pedagógus. Sőt, a kettőt gyakran szemben állóként értelmezi, úgy gondolván, hogy a tevékenység sok esetben inkább akadály, gátja, semmint elősegítője a pedagógustól eredő fejlesztő hatások érvényesülésének. Ezért a gyerek szellemi és fizikai aktivitása helyett a passzív befogadást helyezi előtérbe, s gátolja, esetleg szankcionálja a szellemi és fizikai aktivitás külső megnyilvánulási formáit is.

Az aktivitás háttérbe szorítása olyan formában is megnyilvánul, hogy ez a modell szűk tevékenységi kínálatot biztosít a gyerekeknek, s az oktató-nevelő intézmény tevékenységrepertoárját gyakran egy-két elemre szűkíti le. Ez a korlátozó tendencia továbbgyűrűzik az alkalmazott munkaformák területére, amennyiben kevés és kis mértékű önállóságot vagy valódi aktivitást kívánó munkaformákat alkalmaznak, mindenekelőtt a tanulmányi tevékenység keretében (például a frontális osztálymunka).

Ezeknek a munkaformáknak éppen a valódi aktivitást korlátozó sajátosságuk következtében igen mérsékelt a fejlesztő hatásuk. Emellett, mivel a munkaformák kevésbé változatosak formai-szervezeti értelemben, monotonná teszik a munkafolyamat egészét, így demotiváló, frusztráló, elriasztó hatásúak, a feladatok megkezdésére késztetnek. Ahhoz, hogy a pedagógus a munka folyamatába visszairányítsa a gyerekeket, kényszerítő-szankcionáló hatásokat kell érvényesítenie, ami tovább fokozza a nevelési folyamat demotiváló jellegét.

Nyilvánvaló, hogy az a rossz körforgás, ami ebben a modellben kialakult, nem segíti elő a nevelési folyamat hatékonyságát. Ezek a jellegzetességek váltották ki elsősorban a XX. század kezdetén az ellenérzést és a bírálatokat a neveléstudomány képviselőiből, s ösztönöztek egy teljesen más beállítódású, az aktivitásra épülő nevelési folyamatkonceptió kialakítására.²⁰

¹⁹ Comenius: *Didactica Magna*, Pécs, 1992. 205. o.; Herbart, J. F.: *Pedagógiai előadások vázlata*. Bp., 1932. 36. o.

²⁰ Key, E.: *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Bp., 1976.

d) Az aktivitásra épülő nevelési folyamatkonceptiók

Ezek a konceptiók a XX. századi neveléstudomány alkotásai. Jellemzően reformpedagógiai eredménynek tekinthető a kialakításuk, amennyiben szinte az összes nevelélméleti megújító törekvés erre a problémakörre koncentrálódott. Így tehát nem véletlen, hogy minden reformpedagógiai nevelési elmélet a nevelési folyamat felfogásában különbözik minden korábbi elképzeléstől.

Ez a konceptió a személyiség és a magatartás formálásában meghatározó tényezőnek tekinti az aktivitást, a nevelési folyamatot pedig a tevékenység keretébe ágyazott, attól elszakíthatatlan elemnek értelmezi. Ezért arra törekszik, hogy az oktató-nevelő intézmény tevékenységi kínálatát szélesítse, mivel teljesen megalapozottan azt feltételezi, hogy ezáltal a fejlesztő-nevelő hatás is sokoldalúbb és intenzívebb lesz. Jellemző, hogy ebből a hipotézisből kiindulva a szocialista nevelési konceptiót megújítani törekvő próbálkozások is mindig ezt a megoldásmódot alkalmazták, mivel a korszerűsítés, a hatékonyság fokozása irányába tett leglényegesebb lépésnek ezt a megoldást tekintették.²¹

Ez a felfogás szakít a tevékenységi kínálatot a tanulásra leszűkítő oktatóiskolával, s a tanulás mellett az önkormányzat, az önkiszolgáló, a klubjellegű tevékenység, a termelőmunka, a művészi és alkotó tevékenységformák sokaságát kínálja fel a gyerekeknek.²² Bevonja őket a tevékenység tervezésébe, szervezésébe, értékelésébe is. Nem engedi meg, hogy egyes tanulók vagy tanulói rétegek kirekesztődjenek a tevékenység folyamatából, mivel felismerte, hogy az egyenlő lenne a nevelési folyamatból való kizárással. Mindenkinél biztosít tehát feladatot, mivel kimondva vagy kimondatlanul feltételezi, hogy felelős feladatok nélkül nincs szociális fejlődés. Az oktató-nevelő intézmény nevelési hatékonyságát pedig egyenes arányban lévőnek tartja az intézmény tevékenységrepertoárjának szélességével.

Az iskola sokszínű tevékenységi kínálata megszünteti a monotonitást, s a változatosság aktivitásra ösztönzi a gyerekeket. Nagyrészt feleslegessé válnak ennek következtében a kényszerítő, demotiváló hatások, mérséklődik vagy megszűnik a frusztráció legfőbb forrása. A vonzó konstruktív tevékenységformák, s az ezek keretében reprodukálódó, szociálisan értékes magatartásformák megszilárdulása, interiorizálódása felgyorsul. A sokszínű, életszerű tevékenységrendszer szervezése különösen jellemző a Hermann Lietz-féle Landerziehungsheimekre.²³

Mind ezt a pozitív hatást fokozza a változatos és aktivitásra készített munkaformák (csoportmunka, páros munka, individuális munka) kidolgozása és bevezetése. Ezek a munkaformák már nem csupán az intellektuális aktivitásra ösztönöznek, hanem megkívánják a szociális aktivitást is, a kooperációt, a szociális döntéseket, a teljesítmények és magatartás kölcsönös értékelését, a

²¹ Blonskij, P. P.: Was ist eine „Arbeitschule“? In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Reformpädagogik des Auslands. Stuttgart, 1982. 63–79. o.; Wittig, H. E.: Leben und Werk des frühsozialistischen Reformpädagogen und Bildungspolitikers Pavel P. Blonskij. In: Klemm, U.–Tremel, A. K. (Hrsg.): Apropos Lernen. Alternative Entwürfe und Perspektiven zur Staatschulpädagogik. München, 1989. 181–199. o. Természetesen A. Sz. Makarenko pedagógiai törekvéseinek egyik fő jellegzetessége is a tevékenységrepertoár szélesítése.

²² Domokos, L. né-Blaškovich E.: Az alkotó munka az új iskolában. Bp., 1934.

²³ Lietz, H.: Die deutsche Nationalische Schule. Beiträge zur Schulreform aus den Deutschen Landerziehungsheimen. Leipzig, 1911; Badry, E.: Die Gründer der Landerziehungsheime. In: Scheuerl, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik II. München, 1991. 152–170. o.

kölcsönös segítségnyújtást, vagyis előhívják és begyakoroltatják a szociális interakciók és magatartásformák sokaságát.²⁴

A nevelési folyamat irányítása ebben a modellben indirekt jellegű. Ez az indirekt jellegű szabályozottság bizonyos mértékig még a szabad nevelési változatokban is érvényesül. A szabályozó funkciók ebben az esetben a meghatározott és megvalósított konstruktív tevékenységi alternatívák felkínálása, illetve az alkalmazott munkaformák töltik be. Az irányítás tehát itt latens módon, a tevékenységi alternatívák kínálatán keresztül érvényesül.

A célszerűen összeállított tevékenységi kínálat nyilvánvalóan meghatározott magatartásformák előhívását és gyakoroltatását biztosítja, tehát így szabályoz. A munkaszervezési modelleket pedig – kiegészítve ezt a szabályozó hatást – olyan változatokban alakították ki és alkalmazták, hogy nem teszik lehetővé a kilépést a tevékenységi folyamatból következmények nélkül, illetve sok esetben kooperációt feltételezve, magatartás-szabályozó, formáló jellegű kölcsönhatásrendszert működtetnek a tanulók között, amint az a csoportmunka vagy a páros munka esetében jól kimutatható.²⁵

A nevelési folyamatban érvényesített közvetett szabályozó hatást szolgálja bizonyos mértékben a motiváció erőteljes érvényesítése is. A motivációs folyamatok mechanizmusainak felismerése és gyakorlati felhasználása szintén a XX. századi neveléstudomány eredménye. Ebben a vonatkozásban világosan meghatározták a gyermekek meglévő szükségleteinek motivációs szerepét, illetve ezek motivációs céllal történő felhasználhatóságát a nevelés- és tevékenységsszervezés folyamatában. Mindenekelőtt a játékszükséglet, a mozgásszükséglet, a monotonia kerülésének szükséglete, az új információk iránti szükséglet az, ami be van kapcsolva a tevékenységsszervezésbe. Ennek eredményeképpen a gyerekek számára megszűnik az egyes tevékenységformák kényszerjellege, azonosulnak ezekkel a konstruktív tevékenységformákkal, nem törekszenek megkerülésükre, következtetésképpen az így szervezett tevékenységformák könnyebben erősödnek szokásszerűekké, eredményesebben interiorizálódnak.²⁶

Az aktivitásra épülő nevelési folyamatmodell megjelenhet *szabad vagy irányított* formában is. Az első változatban a gyerekek érdeklődése dominál, s ehhez igazodik az oktató-nevelő intézmény tevékenységi kínálat, illetve a gyerek, egyéni érdeklődésétől ösztönözve, az intézmény kínálatán kívüli tevékenységi alternatívákat is művelhet, vagy tetszése szerint passzívan is viszonyulhat az intézmény tevékenységi kínálatához.²⁷ Ebben az esetben tehát a teljesen esetlegessé és parttalanul váló tevékenységrendszer már nem tölt be orientáló funkciót.

Természetesen az irányítás ilyen mértékű kikapcsolása a nevelési folyamat hatékonyságát már egyértelműen kedvezőtlenül érinti. Ennek a felismerésnek a nyomán a nevelésre irányuló megújító törekvések egyre inkább az aktivitásra épülő nevelési folyamatkonceptió irányított változatait próbálták és próbálják kidolgozni. Ebben az esetben az oktatási-nevelési intézmény tevékenységi kínála-

²⁴ Meyer, E.: Sozialerziehung und Gruppenunterricht international gesehen. Stuttgart, 1963; Buzás L.: A csoportmunka. Tankönyvkiadó, Bp., 1980; Bábosik I.-Nádasi M.: A pedagógus lehetőségei a közvetett ráhatási formák létrehozásában a csoportmunka keretében. Magyar Pedagógia, 1974. 2. sz.; Bábosik I.-Nádasi M.: Az oktatás nevelőhatásának vizsgálata. Tankönyvkiadó, Bp., 1970.

²⁵ Bábosik I.-Nádasi M.: Közvetett ráhatás a csoportmunkában. Tankönyvkiadó, Bp., 1975.

²⁶ Claparède, E.: Gyermekepszichológia és kísérleti pedagógia. Bp., 1915. 116-127. o.; Bassola Z.: Decroly pedagógiai rendszere. Bp., 1937; Shiera, E.: Egy antropológiai pedagógia alapvonásai. Bp., 1994.

²⁷ Klemm, U.: Alexander S. Neills „Summerhill”. In: Klemm, K.-Tremel, A. K. (Hrsg.): Apropos Lernen. Alternative Entwürfe und Perspektiven zur Staateschulpädagogik. München, 1989. 171-181. o.

tából nem lehet kilépni, ezen belül azonban a fakultáció biztosított, sőt, bizonyos mértékben a munkaformák tekintetében is. Az egyes tevékenységi alternatívákon belül természetesen szintén szabad a mozgástér, amennyiben az adott tevékenységformán belüli aktuális feladatok meghatározása és megtervezése többnyire szintén a gyerekek hatáskörébe tartozik.

Végezetül ki kell emelni, hogy az aktivitásra épülő nevelési folyamatfelfogás egy nevelési teória esetében a legfontosabb és legjellemzőbb XX. századi reformpedagógiai ismérv. Ennek alapján dönthető el tehát a legmegbízhatóbban, hogy az adott nevelési elmélet s az arra épülő iskola melyik irányzathoz áll közelebb, a comeniusi–herbarti koncepcióhoz-e vagy a reformpedagógia gondolatvilágához és gyakorlatához.

Amint az eddigiekből részben kitéjt, a nevelési folyamatértelmezés jelentős mértékben meghatározza az adott nevelési koncepció keretében érvényesülő hatásszervezési modellt is.

Nézzük meg kissé közelebről ezeket az összefüggéseket.

4. Hatásszervezési modellek a nevelés elméletében és gyakorlatában

A nevelési folyamatértelmezés és a hatásszervezési modell olyan módon mutat kapcsolatot egymással, hogy a befogadásra épülő nevelési folyamatértelmezés szükségszerűen szűkebb körű, egyoldalúbb hatásszervezéssel jár együtt. Ebben a modellben a nevelő befolyást döntően értelmi és verbális hatások fejtik ki, amelyek a nevelőtől kiindulva érik a növendéket. Ezt a *hatásszervezési változatot* nevezzük *intellektualisztikus modellnek*.

Az aktivitásra épülő nevelési folyamat, természetes módon, sokoldalúbb hatásrendszeren alapul, hiszen itt a nevelőhatások fő forrása a tevékenység, amely változatos formában kelt életre és működtet mindenekelőtt tapasztalati, valamint begyakorló-beidegző hatásokat. Ezt az előbb említett hatásszervezési modellnél jóval életszerűbb és természetesebb változatot nevez a szakirodalom *naturalisztikus hatásszervezési modellnek*.

A két modell sajátosságait tekintsük át kissé részletesebben.

a) Az intellektualisztikus hatásszervezési modell

Az intellektualisztikus hatásszervezési változatban az intellektuális-logikai-verbális hatások töltik be az alapvető személyiség- és magatartás-formáló szerepet. Ez a megoldásmód a legtöbb nevelési feladatot vagy problémát általában szóbeli hatásokkal törekszik rendezni. Különösen nagy jelentőséget tulajdonít a humán tantárgyak ismeretanyagának, az azokban foglalt, élményszerű formában kifejtett erkölcsi-szociális mintáknak. Általában feltételezi, hogy a kultúra és a tudomány eredményeinek megismertetése döntő mértékben járul hozzá a neveltek magasrendű életvezetési elközeléseinek, valamint konstruktív meggyőződéseinek kifejtéséhez. Ennek a két személyiségbeli képződménynek a formálására koncentrálna az intellektualisztikus modell a nevelési erőfeszítéseket.

Nyilvánvalóan kitéjt ennek a hatásszervezési modellnek az egyoldalúsága, s ebből következik feltételezhetően nem kielégítő hatékonysága is. Ez az egyoldalúan intellektualisztikus-verbális hatásrendszer a személyiség magatartást és életvezetést szabályozó olyan ösztönző tényezőinek kialakítására kevésbé alkalmas,

mint a szokások vagy az interiorizált magatartási minták. Korlátozott cselekvési és tapasztalatszerzési lehetőségeket biztosít a gyerekek számára, tehát kevés a gyakorlati lehetőség a konstruktív magatartásformák beidegzéséhez, háttérbe szorul azoknak a tapasztalatoknak az átélhetősége, amelyek a normák meggyőződéses elfogadásához szükséges bizonyító anyagot nyújthatnák a gyerekeknek. Természetesen az életszerű, megtapasztalható, átélhető cselekvési és döntési minták hiánya következtében a modellközvetítés is csak kis gyakorissággal valósulhat meg. Ennek következtében hiányzik az indukciós bázis, melynek alapján a gyerekek saját életvezetési elveiket szintetizálhatnak és általánosíthatják. Ráadásul ez a hatásszervezési változat azzal, hogy a tevékenységből származó beidegző és tapasztalati hatásokat kikapcsolja a nevelési folyamatból, a gyerekek közti interakciók (kölcsonös példaadás, kölcsönös értékelés, kölcsönös felvilágosítás, kölcsönös követelés, kölcsönös segítségadás stb.) nevelő hatásairól is lemond, ami tovább fokozza a hatásrendszerbeli egyoldalúságot. Ennek következtében ebben az esetben elsősorban a gyerekek tudatossági szintje, normaismerete, ítélőképessége, összefüggéslátása, anticipációs képessége fejleszhető. Természetesen ez sem lebecsülendő, a tudatossági szint azonban nem azonos a neveltségi szinttel, s a tudatosság fejlettsége csupán szükséges, de nem elégséges feltétele az aktivitás és életvezetést orientáló személyiségbeli ösztönző képződmények (szokások, interiorizált minták és meggyőződések) kifejlődésének.²⁸

Ezeknek a hiányosságoknak a felismerése indította el a naturalisztikus hatásszervezési koncepció kialakítását.

b) A naturalisztikus-tapasztalati hatásszervezési modell

Az intellektualisztikus hatásszervezési elképzeléssel szemben, amely elsősorban a belátásra épít, ez a modell mellőzhetőnek tartja a nevelési folyamatban az intellektuális és verbális hatásokat, de legalábbis erősen leértékeli szerepüket. Annál inkább fontosságot tulajdonít a tapasztalati és beidegző-begyakorló hatásoknak, s mindezek forrásának a gyerekek sokoldalú tevékenységét tekinti. Úgy véli, hogy a nevelési folyamatban elsősorban a konstruktív magatartási szokások kialakítására kell törekedni, mivel az egyén magatartását, szociális arculatát és életvitelét lényegében szokásrendszere determinálja. Emellett nem becsüli le a meggyőződések formálását sem, de ebben a vonatkozásban különbséget tesz intellektuális-logikai úton kialakított meggyőződések, valamint gyakorlati-tapasztalati úton létrejött meggyőződések között, s ez utóbbiak magatartás- és életvezetést befolyásoló szerepét értékeli magasabbra. A magatartási, döntési és életvezetési modellek kialakításában sem a humán tárgyak anyagát tekinti fő forrásnak, hanem a gyerekek tevékenységi folyamatban szerzett szubjektív tapasztalatait.

Természetesen ez az elképzelés a tevékenység, főként a kooperatív tevékenység keretében kibontakozó kortársi interakciókat is nagyra értékeli, és bekapcsolja a nevelés folyamatába.²⁹

Látnunk kell ugyanakkor, hogy a logikai-intellektuális s a kellő mértékű verbális hatások kiiktatása a nevelés hatásrendszeréből, amellett, hogy a nevelés

²⁸ Az intellektualisztikus hatásszervezés túlsúlya a comeniusi–herbarti koncepció mellett a neotomizmus és a szocialista pedagógia esetében is kimutatható.

²⁹ Mindezen ismérvek a már többször említett, társadalmi partnervázonyra nevelés irányzata mellett jellemzőek az instrumentalista koncepcióra is. Dewey, J.: *Moral Principles in Education*. New York, 1953; Kilpatrick, V.: *Philosophy of Education*. New York, 1963.

metodikai eszköztárát szegényíti, azzal a következménnyel jár, hogy a gyerekek saját tapasztalataikat nem mindig tudják részben helyesen, részben pedig kellő mélységben elemezni. Ennek következtében a megfelelő következtetések és általánosítások megfogalmazása elmarad, s így a generalizált magatartási normák és éleltelvek nem tudatosodnak, következesképpen nem szilárdulhatnak meggyőződéssé. Ezáltal a magatartás- és éleltvezetés legmaradandóbb és legszélesebb hatáskörű determinánsai nem fejlődnek ki.

A hatásszervezéssel kapcsolatos elképzelések sajátosságainak rövid áttekintése is jelezte, hogy itt nem egyszerű spekulatív konstrukciónól van szó, hanem olyan koncepciókról, amelyek közvetlenül és igen széles körben meghatározzák a nevelés gyakorlatát. Ezt látjuk bebizonyosodni a nevelésmetodikai modellek esetében, amelyek szorosan igazodnak a hatásszervezési teóriákhoz, amely utóbbiak a nevelési módszerek kialakításán keresztül tényleges gyakorlatmeghatározó szerepet kapnak.

5. Nevelésmetodikai koncepciók

Valamely nevelési teória módszertani elveit természetesen erősen meghatározza a nevelési cél típusa. A normatív céltípus a direkt nevelési módszerek alkalmazásának kedvez általában, míg az értékrelativisztikus koncepciók indirekt metodikát alakítanak ki.

Talán még ennél is következetesebb együttjárás figyelhető meg a nevelési folyamatfelfogás és a nevelésmódszertan között. Eszerint az irányított és befogadásra épülő folyamatfelfogás direkt nevelési metodikával, míg a szabad és az aktivitásra épülő felfogás indirekt nevelésmódszertannal kapcsolódik össze. A hatásszervezési modellek esetében pedig az intellektualisztikus koncepciónak felel meg a direkt, a naturalisztikus modellnek az indirekt metodika.

Tekintsük át a vázolt kapcsolatok konkrétabb megjelenési formáit s a kétféle metodika alapvető különbségeit!

a) Direkt nevelési metodika

A direkt vagy közvetlen nevelési módszerek alapvető jellemzője az, hogy alkalmazásuk során a nevelő közvetlenül hat a növendékre minden áttételezés nélkül, s ennek megfelelően a nevelő hatás forrása a *nevelő*, a növendék a befogadó, s az interiorizálásra kerülő társadalmi tartalmakat is a nevelő szelektálja, preferálja, szervezi meg és közvetíti.

Önmagában a közvetlen módszerek alkalmazása gyakran csupán külsődleges, kényszerű alkalmazkodást eredményez a személyiség ösztönzőrendszerének tényleges formálódása nélkül, amely külsődleges alkalmazkodás a nevelők vagy a környezet szociális kontrolljának megszűnésével maga is megszűnik. Emellett a közvetlen módszerek egyoldalú vagy túl nagy gyakorisággal történő alkalmazása, különösen a serdülés időszakától kezdődően gyakran válthat ki a növendék részéről a nevelő hatásaival, eljárásaival és követelményeivel szemben személyi ellenállást, ami végső soron lehetetlenné teszi a nevelő számára az adott tanuló személyiségének formálását.

Nagyobb problémát jelent az a körülmény, hogy a nevelési folyamat direkt módszerekkel történő túlszabályozása az önzvezérlő képesség kifejlődését, az auto-

nóm magatartás és életvezetés kialakulását gátolhatja meg, így mintegy akadályává válhat a neveltség legmagasabb, leginkább kívánatos szintje elérésének.³⁰

Ugyanakkor a közvetlen hatásrendszer korrigálja, kiegészíti a közvetett hatások irányításbeli gyengéit, megkönnyíti a növendékeknek a különböző tapasztalatok értelmezését, s megkíméli őket a hibázásoktól.

Ennek megfelelően elmondható, hogy a közvetlen nevelési módszerek teljesen nem mellőzhetők a nevelési folyamatban, s kirekesztésük szükségszerűen különböző torzulásokat okozna. Különösen igaz ez a serdülőkor előtti életkori periódusra vonatkozóan, amikor a gyerekek igen nyitottan fogadják a közvetlen nevelő hatásokat, s csak később zárkóznak el ez elől a hatásrendszer elől.

b) Indirekt nevelési metodika

A közvetett vagy indirekt nevelési módszerek esetében a növendékek számára kijelölt *feladatok* a nevelő hatások alapvető forrásai. Emellett a tevékenység spontán kialakuló vagy a nevelő által speciálisan szervezett feltételei úgy alakítják a tanulók kölcsönhatásait, hogy ezek a *kölcsönhatások* válnak a normák, eszmék és magatartásformák megteremtőivé és közvetítőivé. A tanulók közötti kölcsönhatásokon azok az interakciók értendők – kölcsönös követelés, kölcsönös ellenőrzés, kölcsönös segítségadás, kölcsönös értékelés, kölcsönös példaadás, kölcsönös felvilágosítás –, amelyek a közösségben vagy csoportban folyamatosan érvényesülnek. Ebben az esetben tehát a nevelő nem közvetlenül hat a növendékre, hanem közbeiktatja a feladatokat, s a közösséget, annak életét, tevékenységbeli feltételeit célirányosan szervezi, s ezzel indirekt úton irányítja a kortársi interakciókat is.

Az indirekt nevelési módszerek igen jó hatásfokúak az önállóság, az önvezérlő képesség, vagyis az *autonómia fejlesztésében*. Ugyanakkor a közvetett hatásrendszerre jellemző, hogy mivel nem áll minden részletében a nevelő szoros szabályozása alatt, nem mindig a kívánatos ösztönzők vagy magatartásformák megerősödését eredményezi. Ez annál is veszélyesebb, mivel ugyanakkor igen nagy formálórejű befolyásról van szó, hiszen tudjuk, hogy a gyerekek a prepubertástól kezdődően rendkívül nyitottak a saját kortárs csoportjaikban lejátszódó kölcsönhatások iránt.

Míg tehát a direkt módszerek előnyeit a szakszerű és folyamatos irányítottság s az ebből származó korrekciós szerep együttese adja, addig az indirekt módszerek alkalmazását a nagy hatékonyság s az a tulajdonságuk teszi szükségessé, hogy a legkritikusabb életkori periódusban kikapcsolják a tanulók személyi ellenállását, s így ösztönzőrendszerüket hozzáférhetővé teszik a formáló hatások számára.

Nem véletlen tehát, hogy a nevelés megújítására irányuló törekvések már a XX. század első éveiben ráirányítják a figyelmet a közvetett hatásrendszerre, s elkezdődik az ezt a hatásrendszert szervező módszerek kidolgozása is. Csak sajnálni lehet, hogy ezt követően gyakran kizárólag a közvetett metodikát alkalmazták egyes nevelési modellek, holott igazán jó hatásfokkal a közvetlen és közvetett módszerek együttesen alkalmazhatók.

A közvetett nevelési hatásrendszer gyakorlati jelentőségének felismerése, elemzése és szervezési eljárásainak kialakítása a *morálpedagógia* keretében tör-

³⁰ Oeschläger, H.-J.: Lernen in Alternativschulen. In: Handbuch und Lexikon der Erziehung. B.3. Haller, H. D.-Mayer, H. (Hrsg.) Stuttgart, 1986. 131–148. o.; Dauber, H.: Schulkritik. Hagen, 1981.

tént meg. *F. V. Foerster* „társadalmi módszerek”-nek nevezi a követett eljárásokat. Ezt követően, néhány évtizeddel később a nemzetközi tapasztalatok értékelése alapján *J. Piaget* ezt a hatásrendszert a nevelési folyamat teljes értékű megvalósításához nélkülözhetetlennek tartja.³¹ Vele egy időben, szinte párhuzamosan, *A. Sz. Makarenko* a maga nevelési, átnevelési gyakorlatát alapvetően erre a hatásrendszerre alapozza.³²

Napjainkra kialakult a közvetett hatásrendszer szervezésére és optimalizálására alkalmas nevelési módszerek együttese, amely a közvetlen módszerekkel egyenértékű osztályt alkotva egyenrangú szerepet tölt be a teljes nevelésmódszertan felépítésében.³³

Végeredményben elmondható, hogy ma már nem tekinthető korszerű és hatékony nevelési koncepciónak az, amelynek módszertana nem foglalja magában a közvetlen módszerek mellett a közvetett módszerek rendszerét is.

6. A nevelés elméletének és gyakorlatának fejlődési perspektívái

A különböző nevelési koncepciók történeti és komparatív elemzése alapján vizuálisan is felvázolhatóak a nevelési modellek elemeinek különböző változatai és összefüggésrendszere. Ez áttekinthetőbbé teszi a fejlődési folyamatokat, s az eközben kialakuló variánsokat, sőt azt is lehetővé teszi, hogy az egyes elemeket újszerűen variálva az eddigieknél jobb modellt konstruáljunk, kiküszöbölve a múltban kialakult modellek egyoldalúságait vagy torzulásait. Ez pedig a gyakorlat, az iskola számára ad támpontokat konstruktív változtatások, döntések meghozatalához.

Kiindulásul, az ábrázolt összefüggésrendszerre támaszkodva nézzük meg közelebbről először a klasszikus comeniusi–herbarti nevelési modell felépítését, majd a legjellegzetesebb reformpedagógiai modell szerkezetét, s végül azt a neveléseméleti modellt, amely a gyakorlat tapasztalatai és a neveléstudományi kutatások szerint a leginkább hatékony elemekből épül fel, s így joggal tekinthető perspektívikus – vagy mai ismereteink alapján a lehető legjobb –, s így széles körben ajánlható modellnek.

A comeniusi–herbarti nevelési modell felépítése a következő:

- cél felfogását tekintve normatív;
- céltartalma vallásos, morális;
- személyiségképe intellektuális;
- nevelési folyamatfelfogása szabályozottsága szerint irányított, bázisa szerint befogadásra épülő;
- hatásszervezési megoldásmódja intellektualisztikus;
- módszertana direkt jellegű.

A reformpedagógiai modell szerkezete ennek szinte teljes ellentéte:

- célfelfogása értékrelativisztikus;
- céltartalma önfejlesztő;

³¹ *Foerster, F. V.*, 1913. i. m. 66. o.; *Piaget, J.*: *The Moral Judgement of the child.* London, 1932; *Piaget, J.*: *Az iskolai önkormányzat pszichológiai problémái.* In: *Válogatott tanulmányok.* Bp., 1969.

³² *Makarenko, A. Sz.*: *Neveléseméleti művei.* I–II. Bp., 1965.

³³ *Neill, A. S.*: *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung.* Hamburg, 1994; *Bábosik I.*: *Személyiségformálás közvetett hatásokkal.* Tankönyvkiadó, Bp., 1982; *Bábosik I.–Mezei Gy.*: *Neveléstan.* Bp., 1994.

- személyiségértelmezése regulatív;
- nevelési folyamatfelfogása, szabályozottsága szerint szabad, bázisa szerint aktivitásra épülő;
- hatásszervezése naturalisztikus;
- metodikája indirekt jellegű.

A sok vonatkozásban ellentétes két modell előnyös vonásai egy olyan *optimális nevelési koncepció* felépítéséhez szolgálhatnak alapul, amely mentes a szélsőségektől, s a leghatékonyabban alkalmazható a gyakorlatban. Egy ilyen nevelési modell célfelfogása normatív, tehát részletesen kimunkált és hierarchizált célrendszerre támaszkodik. Ez a célrendszer többpólusú, komplex jellegű, amennyiben preferálja az autonóm vezérlésű közösségfejlesztő, vagyis morális magatartás- és tevékenységformák kialakítását, de törekszik a személyes sikert elősegítő, önfejlesztő tevékenységformák megerősítésére is. Személyiségértelmezése regulatív, vagyis a nevelési feladatok megoldását állítja előtérbe, s ennek rendeli alá az iskola hatásrendszerét. Ennek megfelelően a pedagógiai kapacitást nem emészti fel a túlméretezett ismerethalmazok közvetítése, s így lehetségessé válik olyan, az életvezetés szociális minőségét közvetlenül meghatározó ösztönző-reguláló személyiségkomponensek kifejlesztése is, mint a szociális szokásrendszer, az életvezetési terv és a konstruktív meggyőződésrendszer. Nevelési folyamatfelfogása irányított, de pedagógiailag célszerűen válogatott, és az érdeklődés, valamint a szükségletek által motivált tevékenységi kínálatot nyújt a gyerekeknek, s ezzel biztosítja a sokoldalú és jól szervezett nevelési hatásegységeket. Hatásszervezési megoldásmódja komplex jellegű, amely magában foglalja az intellektuális, a tapasztalati és beidegző-begyakorló hatásokat is. Ennek megfelelően a személyiség ösztönző-reguláló *sajátosságcsoportjának* minden elemére fejlesztően hat. Módszertana életkoradekvát, ami azt jelenti, hogy a prepubertásig a direkt, azt követően az indirekt nevelési metodika tölt be domináns szerepet. Ilyen módon lehetővé válik a serdülőkori személyi ellenállás kikapcsolása, s a gyerekek a pedagógus partnereként a nevelési folyamat aktív résztvevőivé tehető, ami a nevelési folyamat hatékonyságát számottevően fokozni fogja.

Látható tehát, hogy a Comeniustól napjainkig terjedő időszak maradandó nevelésméleti felismerései, az egyes irányzatok által megalkotott teóriák elemei olyan módon állíthatók össze új koncepcióvá, hogy ez a nevelés eredményességében, az egyoldalúságok kikerülésében előrelépést tehet lehetővé. Természetesen az említett felismerések és koncepcionális elemek sokféleképpen variálhatók, de ehhez ezeknek az elemeknek az ismerete, előnyös és hátrányos jellemzőinek átlátása nélkülözhetetlen. A tanulmányban kifejtettek ehhez kívánnak segítséget nyújtani, s ezáltal nevelésméleti támpontokat adni egy-egy nevelő-oktató intézmény pedagógiai programjának összeállításához; már meglévő programok korszerűsítésének és hatékonyságának szakszerű elbírálásához, torzulásaik kiküszöböléséhez, célszerűtlen üres járataik kikapcsolásához; új hatásszervezési megoldásmódok kialakításához; érték- és célrendszerbeli bizonytalanságok megszüntetéséhez; megalapozott, magabiztos szakmai döntésekhez; a lehető legjobb alternatívák kiválasztásához.

Váriné Szilágyi Ibolya

Igazságos és méltányos közösség: utópia vagy reális lehetőség?

Az újabb reformpedagógiai elképzelések között egyre több olyan található, amelynek szerves része az erkölcsi és állampolgári nevelés fejlesztési lehetőségeinek keresése a túlzott individualizmus ellenében. Ezek sorába tartozik az alábbi iskolakísérlet is.

Gondok és megfontolások – egy kutatói-pedagógusi vállalkozás motívumai¹

Nem új a felismerés, hogy az ezredforduló iskolája paradox helyzetben van: miközben az információátadásban élvezettel aknázhatja ki a fejlett technika táguló lehetőségeit, az értéktudat formálásában és az erkölcsi nevelésben a szókratészi módszereket is alig képes alkalmazni. A túlzottan „tudáscentrikus” iskolát, amely Keleten és Nyugaton rég megkapta már a maga komoly kritikáját, nem oly könnyű a gyakorlatban valami komplexebben és egészségesebben orientáló iskolával felváltani.

A magyar közoktatásban már a 80-as évek közepén megjelent, 1990-től pedig felerősödött az oktatás demokratizálásának a gondolata, de a józanabbak tudták, hogy a demokratikus szellem kialakítása nem megy máról holnapra, és főleg nem független a makrokörnyezet alakulásától. Még ha ez utóbbi kedvezőbben alakul, akkor is elég gond, hogy milyen eszközökkel hozható létre a demokratikus légkör, érdekképviselés és döntésmód az iskolában oly módon, hogy az ne vezessen túlzott liberalizáláshoz, a fegyelem, a tanulás rosszabbodásához.

Az események makrotársadalmi vonulatát követve várható volt, hogy a szükséges modernizálódás és privatizáció felerősíti az individualizáció egészséges és egészségtelen folyamatait. A változás jó oldala, hogy előhívja az emberek küzdőképességét és konfliktusmegoldó stratégiáit, amelyeket ki sem fejlesztett vagy elaltatott a korábbi paternalista állam. A tartós társadalmi bizonytalanság közepette, az iskolán kívül elterjedt negatív minták nyomán viszont az is lehet, hogy az újabb generációk számára egyedüli „természetes emberi reakciónak” tűnik majd a szélsőségesen egoista és anarchista magatartás. Az újabb reformpedagógiai elképzelések között egyre több olyan található, amelynek szerves része az erkölcsi és állampolgári nevelés fejlesztési lehetőségeinek keresése a túlzott individualizmus ellenében. Ezek sorába tartozik az alábbi iskolakísérlet is.

E kutatói-pedagógusi vállalkozás az „*Igazságos és méltányos közösségalkotás*” címet viseli, célja pedig, hogy az erre önként vállalkozó iskolai osztályokban olyan

¹ E kutatói-pedagógusi vállalkozás 1992/93-ban indult „Az erkölcsi és jogi szocializáció állapota és fejlesztési lehetőségei” címen, majd folytatódott 1993/95-ben a „Kutató-fejlesztő program az erkölcsi és állampolgári kompetencia fejlesztésére” címmel az Országos Kiemelt Társadalomtudományi Kutatások V. témacsoportjának 369. számú témájaként. A projektet kisegítette a részt vevő tanárok egyszeri továbbképzése, amely részben a PSZMP támogatásával (2/197/C/93) valósult meg. A projekt vezetője a szerző, az MTA Pszichológiai Intézetnek tudományos főmunkatársa, pedagógus szaktanácsadója pedig *Szekszárdi Júlia*, az Országos Közoktatási Intézet tudományos főmunkatársa. Az eddigi, főként pozitív tapasztalatok indokolják az *Igazságos közösségalkotás* című projekt és iskolakísérlet elgondolásainak és pedagógiai eszközeinek szélesebb körű ismertetését.

együttlétet és légkört alakítson ki, amelyben maguk a tanulók is aktív részesei életük, együttlétük minősége és játékszabályai alakításának. Ily módon értelmes és önkéntes fegyelem, kezdeményező hozzáállás, az érdekelletetek tudatosítása és demokratikus egyeztetése, a tanárokkal és egymással való *partneri viszony* jellemzi iskolai, sőt azon túli életüket.

E vállalkozás kezdetől fogva kockázatosnak tűnhetett, hiszen az elmúlt évtizedek nevelési gyakorlatában meglehetősen problematikussá vált a normakövetés, a fegyelem és a „közösség” gondolata. Várható volt, hogy nagyobb mértékben vált ki ellenállást, mint támogató gondolati reakciókat (pl. *Durkheim, Dewey, Makarenko* pozitív pedagógiai kezdeményezéseinek felidézését). Maga a „közösség” fogalom is megkoptt és diszkreditálódott a hirdett és megvalósult értékpreferenciák közötti szakadék egyéni megtapasztalása, közéletbeni tudatosodása, továbbá a fogalom nem ritka pedagógiai félreértése vagy torz gyakorlati megvalósulása következtében.

Mégis mi indította el ezt a kísérletet? A benne részt vevők egy régi gondolatot kívántak új eszközökkel, a mai életfeltételekhez és tapasztalatokhoz igazodva képviselni. Nevezetesen: *Egy társadalomnak, ha valóban emberi és hatékony kíván lenni, a modernizálás és a privatizáció során növekvő individualizálódás és az uralkodó individualizmus közepette is szüksége van és lesz kooperáló közösségekre és ezek ethoszára. Olyan közösségekre, amelyek tagjai nem uniformizált, elszürkült, passzív és konform tagok, hanem színes és autonóm személyiségek, kik saját akaratukból működnek együtt, s vállalnak önmagukért is, egymásért is felelősséget.*

A kísérlet alapján egyfajta közös válaszkéréses egy általános emberi problémára, valamennyi felnövekvő generáció gondjára, amely ilyen kérdésekre bomlik: *„hogyan legyen az egyén önálló, és hogyan alkalmazkodjon a társas és intézményes léthez? Milyen kommunikációs és kooperációs készségek szükségesek a »Másik Emberrel«, ... csoportokkal és közösségekkel ... kialakítandó kapcsolatokhoz, közös és versengő tevékenységekhez, az érdekek tárgyalásos egyeztetéséhez? Valóban szüksége van-e az egyénnek személyisége egészséges fejlődéséhez, társadalmi érettsége eléréséhez a családon kívüli, azon túlnövő közösség(ek)re?»²*

A közösségalkotás újfajta kísérletét ösztönözték még az olyan, nálunk az utóbbi évtizedekben felszínre került problémák, mint az etnikai kisebbségek sajátos helyzete, a szembesülés az erősen eltérő szokás- és értékrendszerükkel, a tolerancia szükségességével, határainak tisztázásával s az együttélés tanulásának napi gondjával.

Közelebb jöve az iskola gondjaihoz, kérdés az is, hogyan lehet a tizenéveseket fejleszteni az erkölcsi tudatosságot, a demokratikus tárgyalásmódot, az életüket befolyásoló döntésekbeni részvétel igényét. Egyáltalán van-e erre igényük, vagy ez felébreszthető-e? Lehet-e számítani arra, hogy életük egy jelentős szakaszában partnerek lesznek a „játéktér” és a játékszabályok kialakításában? Lehet-e egyáltalán, s ha igen, hogyan lehet a demokráciát tanítani?

Hogy szükséges tanítani, az nem lehet kérdés, csak egy öngyilkos társadalom mondhat le az ilyen irányú próbálkozásokról. Nemcsak az irodalomból, az egyre kuszább, könyörtelenebb életesemények tapasztalatából is ismerhetjük, hogy a modernizáció és a privatizáció nem mindig jár tisztos úton, s igen közeli a balkanizálódás veszélye.

² Váriné Szilágyi Ibolya (szerk.): Az erkölcs a néző és a cselekvő szemszögéből. Scientia Humana, 1994. 5. o.

A kérdés csak az, hogy vajon ismerjük-e eléggé, hogyan élnek meg a gyerekek és a serdülők mai világunkat. Hol és miért érzékelnek vagy nem érzékelnek morális problémát? Ez az, amiről nagyon keveset tudunk, és erről az erkölcsi nevelésről szóló viták is kevésbé szólnak. Pedig az iskola van olyan komplex társadalmi szervezet, mint például egy kórház. Itt is különböző valóságfelfogás, „helyzetészlelés” lehetséges. Lépéskényszerben segíthet, ha tudjuk, hogy milyen kritikus pontokon tér el vagy merőben más egyes diákok, diákcsoportok „világlátása” a tanárokéhoz képest. Annak, aki ez iránt igazán érdeklődik, nemcsak az erkölcsi nevelés sürgető szükségletére kell figyelnie, hanem néhány, a hatékony kommunikáció útjában álló akadályra is (pl. tanulóíjúságunk egy részének védekező beállítódására minden vélt vagy tényleges manipulatív ráhatással szemben).

Egy lehetséges nevelési modell honosítása: Miért vonzó és aktuális az „Igazságos közösségalkotás”?

Az erkölcsi nevelés önmagában, elszakítva azoktól a problémáktól vagy kiemelve azokból a gondokból, amelyekkel naponta találkozunk, kevésbé hatékony. Ezért törekszik az itt bemutatott pedagógiai kísérlet arra, hogy az erkölcsi tudatosság és ítéletképeség fejlesztése olyan program keretén belül történjen, amely egyúttal az állampolgárrá nevelésnek is műhelye lehet. Úgy tűnik, hogy ehhez kedvező feltételeket nyújt az ún. „Igazságos közösségalkotás” elnevezésű iskolakísérlet.

Az „Igazságos közösségalkotás” (*Just Community*) modelljét eredetileg a Piaget-követő Lawrence Kohlberg alakította ki munkatársaival együtt néhány New York-i iskolában, a Harvard Egyetem „Center for Moral Education” vezetőjeként még a ’70-es években. Ez válasz volt részint az amerikai demokráciát fenyegető problémákra, részint az erkölcsi ítéletképeség fejlődését az értelmi fejlődés univerzális szakaszosságával párhuzamba állító, túlzottan az értelmi fejlődésre összpontosító Kohlbergi kognitív fejlődéseméletet ért bírálatokra. Aki csak korábbi elméletét ismeri, nem tudja, milyen pozitív fejlődési utat tett meg a kései Kohlberg az Igazságos közösség című pedagógiai vállalkozásig, az iskola gyakorlati erkölcsének formálásáig. Ő a nevelés feladatát korábban is az erkölcsi ítéletalkotás (morális kompetencia) fejlődésének, magasabb fokra jutásának ösztönzésében látta, amelyet szerinte módszertanilag meghatározott módon kell végezni. Erre javasolta a hipotetikus morális dilemmák rendszeres, szókratészi stílusú megvitatását az osztályokban. Saját hipotetikus dilemmáinak előtérbe állítása akkoriban összefüggött kutatása korábbi fókuszával: azt kívánta elérni általuk, hogy látható-mérhető legyen a morális kompetencia fejlődése (pl. az erkölcsi ítéletalkotásnak a prekonvencionális foktól a konvencionális fokra való lépése). Módszertani megfontolás is volt e mögött, hiszen nem minden dilemma, illetve konfliktus alkalmas az ilyen természetű vitákra, csak az, amely megfelel bizonyos követelményeknek. Ezek az alábbiak:

- olyan konfliktust kell megvitatni, amely közel áll a tanulók élettapasztalatahoz;
- lehetővé kell tenni, hogy a vita a morális gondolkodás olyan szintjére összpontosuljon, amely vélhetően a tanulók többségére jellemző;
- olyan erkölcsi problémákat kell tartalmazniuk, amelyekben a tények világosan meghatározottak és kevés számúak;
- olyan kérdésekkel kell hogy kiegészüljenek, amelyek mélyen érintetté teszik a tanulókat a problémamegoldás keresésében.

Több vizsgálatban beigazolódott, hogy ez a módszer valóban legalább egy fokkal magasabbra fejleszti az erkölcsi ítélőképességet (*Blatt: 1975; Colby: 1983*). „Ezt a követelményt Kohlberg később integrálta az »Igazságos közösség« felől történő megközelítésbe, azaz egy olyan iskolai demokratizálási folyamatba, amelynek során a hipotetikus erkölcsi dilemmák megbeszélését a konkrét dilemmahelyzetekben történő szabályalkotás és felelősségvállalás váltja fel.»³

Ez már túllépés a korábbi célkitűzésen, amely lehetővé teszi az iskola világában végbemenő fejlődés feltételrendszerének a feltárását, az iskola demokratizálását, valamint annak követését, hogy vajon a fejlettebb morális ítélőképesség megnyilvánul-e a cselekvésben, a mindennapi életben.

A kései Kohlberget tehát a nevelés napi gyakorlata tovább vitte gondolatilag: felismerte, hogy bizonyos csoportdinamikai folyamatok és szociálpszichológiai jelenségek nagyobb szerepet játszanak a morális ítélőképesség fejlődésében, mint azt elmélete korábbi formája tükrözte.

Kohlberg eredeti modelljében, az Igazságos közösségalkotás középpontjában a társas helyzetek és tevékenységek normatív szabályozottsága, az érdekeknek, konfliktusoknak az igazságosság és méltányosság alapján való megítélése, ennek tanulása állott. Ennek keretét és eszközeit az inspiráló szerepet játszó tanárok kezdeményezésére a tanulók által kialakított intézményes formák képezték: a vitatémákat elővezető programbizottság, a közös osztály/iskolagyűlés (amely a hipotetikus vagy valódi konfliktusok megvitatására és közös szabályok alkotására szolgált), az ún. Fairness-bizottság (amely ébren tartotta a közösség kollektív emlékezetét, ügyelt a szabályok betartására, és közös megbeszélés eredményeként szankcionálta a szabálysértést). A bizottságok tagjait a diákok maguk közül választották bizonyos időtartamra. A szabályok és megbízatások újratárgyalhatók voltak, s az iskolai és az iskolán kívüli élet lényeges területeire vonatkoztak az önkéntes, értelmes, a harmonikus és produktív együttléteket biztosító fejelem érdekében (pl. a házi feladatok készítése, a dohányzás, az osztályban és a kirándulásban való magatartás, a lopás, a segítség témáiban).

Az ilyen természetű pedagógiai kezdeményezés elvileg több célkitűzést is szolgálhat: elősegítheti például, hogy a tanuló ne csak a magas absztrakciós szinten megfogalmazott erkölcsi elvekkel szembesüljön, hanem képes legyen eligazodni a társas helyzetekre általában jellemző dilemmákban, ismerje fel az ellentétes nézőpontok, viselkedések mögötti motívumokat, érdekeket, valamint ezek következményeit. Abba a folyamatba lásson tehát bele, ahogyan az erkölcs a mindennapi életben „formálódik”, amely folyamatnak ő maga is tevékeny részese (akkor is, ha éppenséggel semmit sem csinál).

Nos, éppen ez az élethözelség a kohlbergi vállalkozás fő vonzereje. Az, hogy olyan hipotetikus vagy valóságos dilemmák megvitatásával csiszolta az erkölcsi ítélőképességet, amelyek többnyire valóban foglalkoztatták a tanulókat, és közös megoldást kívántak. Ez tette alkalmassá arra is, hogy az európaibb feltételekhez igazítva elterjedjen más országokban is (pl. Finnország, Izrael), de kivált Németország észak-rajna-vesztfáliai tartományának iskoláiban.⁴ Ezért kapcsolódtunk mi is

³ Lásd F. Oser: Az igazságos közösség és az iskola demokratizálása. In: *Váriné Szilágyi I.* (szerk.): *Az erkölcs a néző és a cselekvő szemszögéből.* Scientia Humana, 1994. 161. o.

⁴ Az eredeti modell és a németországi változat közelebbi megismerhető abból a tanulmánykötetből, amelyet elsősorban a kísérletben részt vevő tanárok és más érdeklődők informálására állítottam össze. *Váriné Szilágyi I.* (szerk.): *Az erkölcs a néző és a cselekvő szemszögéből.* Scientia Humana, 1994.

az igazságos közösségalkotás típusú iskolakísérlethez, főként annak német változatához, a hazai feltételekhez és társadalmi klímához igazítva azt.

A Kohlbergi modell vonzerejét fokozta, hogy nemcsak a tanulók jó közérzetét, hanem felelősségét is fejlesztetni kívánta, s a korábbi New York-i iskolakísérletek leírásából úgy tűnt, hogy tudja is. Előnyei közé számítható nyitottsága, más módszerekkel való kombinálhatósága. Olyan stabil intézményes keret lehet, amelyen belül a tanulók a legkülönbébb tevékenységeket, vállalkozásokat folytathatják (pl. a filmesztétikai szakkörtől az iskolai büfé szervezéséig, szociográfiai felmérések vállalásáig; lényeg a felelősség a közösen vállalt többletért). Feltétlen pozitívuma, hogy ritka jó alkalmat nyújt a tanulók gondolkodásának és érzésvilágának a megismerésére és az alapszintű állampolgári nevelésre, aminek nagyon híján van a mai beszorított helyzetben lévő pedagógia és a tanárság. Ugyanakkor próbaterepnek is alkalmas arra, hogy miként lehet nem autoriter módon újrafogalmazni a tanári-tanulói szerepet és kialakítani a kölcsönös bizalmat.

Három ponton módosítottuk erőteljesen az eredeti modellt: elhagytuk a bizottságokat, mert azok bevezetése az elhúzódozó vezetői és bizalmi válság körülményei között feleslegesen terhelte volna negatív érzelmekkel a kísérletet. Nagyobb gondot fordítottunk arra, hogy az erkölcsi kérdések megvitatása összekapcsolódjon az állampolgári neveléssel. Végül tanáraink által is inspiráltan nálunk inkább a saját élményű konfliktusok megvitatása került előtérbe a morális kompetencia mérésére alkalmazott eredeti dilemmák (pl. „Heinz dilemmája”) helyett.⁵

A kezdeti tanácstalanságtól a projekt kidolgozott, ajánlható formájáig

Kezdetben problémát okozott nemcsak a projekt elnevezése, hanem az a tény, hogy kipróbálásához nem kívántunk „felülről” segítséget kérni, „csupán” a vállalkozó szellemű tanárok és igazgatók támogatására hagyatkoztunk. Gond volt az is, hogy a bizottságok elhagyásával megnehezült az indulás. Ezek önmagukban is mutatták volna, hogy valami új vállalkozás vette kezdetét, ám, mint tudjuk, demokratikus gondolkodású személyek nélkül az „intézmény” mint olyan nem garanciája a tényleges változásnak. Eleinte nem tudtunk konkrét segítséget adni ehhez, bízunk a tanári ítélőképességben. Ők többnyire egy-egy aktuális iskolai szabálysértést használtak fel alkalomként arra, hogy az osztály „minőségéről”, jelenlegi és jövőbeni formájáról vitát kezdeményezzenek és javaslatot tegyenek az „igazságos közösség” kialakítására.

Az osztályba való belépést megkönnyítette, hogy a konstanzi nevelésszociológus, *Georg Lind* által készített MAF (Moralische Atmosphäre Fragebogen) kedvező fogadtatásra talált a tanulóknál.⁶ Ez a kérdőív olyan állításokkal és történetekkel szembesíti a tanulókat, amelyek szorosan kapcsolódnak mindennapi

⁵ A morális ítélőképesség/kompetencia fejlettségét is mértük, a fő célnak alárendelten, és másodlemzéssel egybevetettük vonatkozó adatainkat egy hasonló német mintában nyert adatbázissal (*Lind-Vári*, 1994). Említésre méltó, hogy eszerint, nincs szignifikáns különbség azonos korú magyar és német diákok között a morális ítélőképesség fejlettsége tekintetében. Az összehasonlítás eredményeiről egy másik cikkben számolunk be.

⁶ Az eredeti kérdőívet *Kohlberg* és *A. Higgins* nyomán *Georg Lind*, a konstanzi egyetem professzora alakította ki *Moralische Atmosphäre Fragebogen* (MAF) címmel és *Fritz Oserrel*, a svájci fribourgi egyetem Pedagógiai Intézetének igazgatójával együtt sikerrel alkalmazta több németországi – főként észak-rajna-vesztfáliai – iskolában az osztály morális klímájának a felmérésére, mintegy „szintfelmérési” eszközként (azt kívánták megtudni belőle, hogy a morális ítélőképesség fejlődésének milyen fejlettségi szakasza jellemző leginkább az egyes osztályok mentalitására). Szerintünk az adatfeldolgozásból jóval több információ szerezhető az egyes osztályokról. (Mi éltünk is ezzel a lehetőséggel.)

viselkedésükhöz, saját élményanyagukhoz és ítélőképességükhöz. Ez az eszköz a tanulók saját véleményét, valamint társaik vélt véleményét tudakolta olyan témákat illetően, amelyekről konszenzusra van szükség bármely csoport, adott esetben az osztály normális életéhez. Innen már tovább lehetett lépni ahhoz a kérdéshez, hogy ők maguk hogyan szeretnének együtt élni a továbbiakban, és ehhez szükség van-e vagy sem bizonyos közösen alkotott és fenntartott szabályokra (el lehetett jutni a közös szabályalkotáshoz).

Az „Igazságos közösségalkotás” című projekt szelleme és eszközeinek a megértése érdekében tanfolyam keretében vitattuk meg az ilyen és hasonló típusú pedagógiai kísérleteket, s alakítottuk ki a közös magatartást. A projektet elég nyitottnak találtuk arra, hogy más módszereket is adaptáljunk pl. a közös szabályalkotáshoz. Így kristályosodott ki, hogy a fejlesztő projekt bevezetésének *feltételei* az alábbiak: az önkéntesség biztosítása tanár és tanuló részéről egyaránt, egy iskolán belül legalább két osztály részvétele, támogató igazgatói attitűd, rendszeres kutató pedagógusi konzulens, rendszeresség a saját vagy hipotetikus morális konfliktusok megvitatásában, visszajelentés (esetleg többször is) az osztálynak a morális klíma kérdőíves felmérésének eredményeiről (pl. saját értékeiről, ön- és tanárképeről, segítség-, igazságosság-, demokratikus döntési és közösségigényéről).

Már kezdetben tisztáztuk, hogy mind az eredeti, mind a módosult változatban az iskolai osztályban kialakítandó modellben a hangsúly a *társas együttlét és a közös tevékenység mikéntjére* vonatkozó eltérő, esetenként ellentétes nézőpontok, érdekek és konfliktusok *tudatos értelmi-érzelmi feldolgozásán, közös nézőpont felvételén és az ezen alapuló ún. partneretika kialakításán* van. Ez megkívánja a közös normák és szabályok megfogalmazását és működtetését az iskolai és az azon kívüli diákélet néhány lényeges területén. Ezek betartásáért az osztályközösség felel. Az ítéli meg a szabályszegés súlyosságát és szankcionálását. Súlya van a többségi véleménynek, de nem kívánatos a sematikus homogenitásra törekvés, az egyéni vélemények lekezelése és elnyomása, a mértéket veszített alkalmazkodás. Az „Igazságos közösségalkotás” igényli és feltételezi az önállóságot a véleményformálásban és a cselekvésben.

Érdekesen alakul a *tanári szerep az „Igazságos közösségalkotásban”*. A tanárnak le kell mondania az autoriter szerepformálásra, aktívabb és érzékenyebb, ráhangoltabb szerepformálásra van neki és osztályának szüksége: a háttérből inspirál, igazít és bátorít. Képviselnie kell a saját, valamint a többség érdekeit, de figyelmet kell fordítania arra is, hogy szükségtelenül ne érvényesülhessen a többség spontán elnyomó hatása a kisebbségi vagy épp marginális helyzetben lévőkkel szemben. Felelős azért, hogy a tanulók tisztán lássák, melyek azok a normák, szabályok, amelyek nem tárgyalhatók újra, amelyekből a tanár nem enged, amelyek a normális tanulás érdekében nem képezhetik alku tárgyát. Olyan légkörre kell törekedni, amelyben – nagyrészt az osztály saját élményű konfliktusainak közös feldolgozása révén – lehetőség nyílik az egymásra figyelésre, az empátiás készség, az önismeret, a kommunikációs és tárgyalókészség fejlesztésére. Ahol az osztálybeli/iskolai történésekért, ezek következményeiért valamennyi érintett kész vállalni a felelősséget. A cél tehát, mint említettük, hogy a diákok ne passzív konformistákként és ne is anarchistákként kerüljenek ki az iskolából. Ezért kerüendő az osztály életében mind a túlzott konformizmus, mind az elszürkülés, az uniformizálódás.

Olyan *állampolgárok* szeretnénk fejleszteni a tanulókat, akik képesek felelősen viszonyulni a társas lét különböző csoportjaihoz, elvárásaihoz,

történéseihez, képesek felismerni és képviselni önnön, illetve elismerni mások érdekeit, de nem gyanítanak minden nézet- és véleménykülönbség mögött valóságos érdekellentétet. Igazi egyéniségekké, de tágabb, közösségi perspektívában is érezni és gondolkodni képes egyéniségekké szeretnénk fejleszteni őket, akik nem indulatok, kusza érzelmek és előítéletek alapján, hanem tárgyalás révén, konszenzusra törekedve rendezik konfliktusukat. Ezenközben várhatóan olyan csoportfolyamatok indulnak meg, amelyek közelebb hozzák őket egymáshoz, a saját élmény bázisán növelik empátiás készségüket, morális kompetenciájukat és felelősségüket, fejlesztik kommunikációs készségüket és önismeretüket, s nem utolsósorban akarata erejüket. Így a közös élménybázison természetes módon közösséggé szerveződnek.

Ez a pedagógiai kísérlet segít megérteni, hogy egyáltalán *miért van szükség az erkölcsi normáknak egy bizonyos minimumkészletére, illetve miként alakítható ki és hogyan működtethető, tartható / tartatható be ez.* Arról az erkölcsi minimumról van szó, amelyet általános emberi erkölcsi értékeknek vagy az állampolgár minimális kötelmeinek is szoktak nevezni. Ez a modell éppen ezért leginkább a multikulturális, multietnikumú társadalmakban olyannyira kívánatos liberális demokrata gondolkodásmód ideáljához áll közel. Mint ilyen, remélhetőleg képes betölteni azt az űrt, amely e tekintetben a liberális demokrata elvek és a magára hagyott, a szülők által is gyakran megtapasztalt vegyes és ellentmondó nevelési gyakorlat között ma is fennáll. A multikulturális társadalmak léte a serdülőkori énazonosság fejlődésében is számos problémát vet fel, amelyet csak tetéznek például olyan félreértések, mintha a tolerancia az elegáns félrevezéssel, a közömbösséggel, a megtűréssel vagy a parttalan, végtelen toleranciával volna egyenlő.

A kísérlet résztvevőivel sikerült konszenzusra jutnunk abban, hogy közösségen nem a kollektív érdekeket túlhangsúlyozó, az egyént elszűrítő csoportot értünk. A megalakulása idején „szociális kényszerképződmény”-nek tekinthető tanulócsoport *tagjainak egymás iránti kölcsönös bizalma, felelősségvállalása, egymásra figyelése bázisán fejlődhet „igazi közösséggé”.* A közösséghez való alkalmazkodás pedig alapszinten a csoport által hozott közös szabályok és döntések értő és tudatos betartását s a helyzet változása esetében ezek újratárgyalását jelenti (ennek oka lehet például a feltételek változása, a norma működésképtelensége). Újra kell gondolnunk a többség és a kisebbség véleményének egymáshoz való viszonyát is. A közös szabályok alkotása és betartatása során nem kívánatos az egyéni vélemény feladása, elhallgatása.

Az igazságos közösség formálásának menete és eszközei

A Just Community hazai adaptálására elővizsgálatok után 1993–1995-ben került sor egy kétéves iskolakísérlet keretében.

A magyar „Igazságos közösségalkotás” című pedagógiai kísérlet voltaképpen két szakaszból állott: egy ún. *állapotfelmérő* és egy *fejlesztő* szakaszból. Az elsőtben az erre vállalkozó iskolákban és osztályokban a *morális klíma felmérése* – vélemények, értékreleváns attitűdök és a morális kompetencia megismerése – folyt, a második – időben és munkában lényegesen nagyobb – *fejlesztő szakaszban* a tulajdonképpeni iskolakísérlet bontakozott ki. A morális klíma felmérése egy elővizsgálatban kipróbált, önként és anonim, a nem és életkor feltüntetésével kitöltött MAF-kérdőív segítségével történt, amelynek feldolgozási eredményeit többoldalúan használhattuk fel.

A fejlesztő projekt eszközei a következők voltak:

- visszajelentés az osztály morális klímájáról, értékeiről, ahogyan az a kérdőív eredményeiből megismerhető volt, hozzájárulásként az osztály önismeretéhez;
- *osztálytükör* készítése kötetlen formában, az önismeretre módot adva;
- a jövőre vonatkozó elképzelések inspirálása, *közös szabályalkotás* a közös lét és cselekvés bizonyos szféráira vonatkozóan;
- *saját élményű és hipotetikus konfliktusok* rendszeres megvitatása (a tanulók a saját élményűt preferálták) értelmi-érzelmi feldolgozása, ennek során az *empátia, a kommunikációs, a tárgyalási és a döntési készség fejlesztése*;
- *felelősség a közös szabályok betartásáért vagy újratárgyalásáért, a csoport „emlékezetének” az erősítése; naplóvezetés* a fontosabb eseményekről;
- a „*másság*” *érzelmi-értelmi feldolgozása*, például az ún. marginális pozícióban lévők helyzetének és ennek okainak a megvilágításával; a *tapintat és tolerancia növelése, határainak tisztázása*;
- *rendszeres havi konzultáció a tanárokkal* (szakértő konzulens *Szekszárdi Júlia*); tanárok beszámolóinak megfigyeléseikről.

Az „*Igazságos közösségalkotás*” című projekt mintája: a mintaválasztásnál nem tehattünk eleget a klasszikus szabályoknak, a projekt bevezetésének már korábban említett feltételeit (az önkéntességet, a tanári kreativitást, az igazgatói támogatást stb.), valamint az eltérő életkort és iskolai klímát igyekeztünk biztosítani. Az első szakaszban 339 tanuló (8 általános iskolai, 2 szakközépiskolai és 4 gimnáziumi, összesen 14 osztály) vett részt; a fejlesztő szakaszban a 14-ből 8 osztályban (4 általános és 4 gimnáziumi) *folytatódott tovább az iskolakísérelt* (N=298) a már jelzett terepmunkával.

Megemlítendő, hogy a MAF-kérdőívet is módosítottuk némileg, a módosítások a teljesítmény, a fegyelem, illetve a rend és a közösség iránti tanulói beállítódások képviselőjére vonatkoztak. Így megismerhetővé vált a részt vevő osztály(ok) tanulóinak egymásról, a tanárokról, az iskoláról alkotott véleménye, a teljesítmény, a fegyelem, illetve a rend, a közösség, az igazságosság, a demokratikus döntéshozatalbani részvétel iránti beállítódása, teljesítmény- és segítségigénye.

A válaszfeldolgozásból előtűnő jelenségeket és eredményeket visszajelenthetünk minden egyes vizsgált osztálynak és tanárnak. Olyan dolgokra is fény derült például, hogy hol nagyobb az átlagosnál az osztályban a társak között az idegen-ség, a közömbösség, vagy épp hol előrehaladottabb az integratív csoporttá szerveződés, hol nagyobb a tanulási kedv, hol negatívabb a tanárokról alkotott vélemény, hol nagyobb a segítségigény. A feldolgozásból kitűnt a tanulók értékpreferenciája (mit tartanak fontosnak) is. Az ezekről adott visszajelentések megvitatása alkalmat adott a tanárnak a preferenciák indokainak, a „miért”-eknek a megismerésére és megbeszélésére, sőt arra is, hogy ha időközben a tanulói vélemények változtak (ez is előfordult), maguk is tudatosítsák megváltozott értékválasztásuk okait. Ez kétségtelenül nagyobb odafigyelést és tudatosságot igényel az osztály és az iskola ún. *latens curriculumának* a tudatosításában s a további szelektív figyelemben, a tanár számára pedig hozzáférhetőbbé teszi a tanulók világlátását. Így derült ki például, hogy a tanulók képesek elég differenciált véleményt kialakítani marginális helyzetű társukról és képviselni azt a tanárok előtt is, továbbá, hogy mennyire fontos „tény”, hogy az értékelés nem egyszeri, inkább folyamatjellegű. Példa erre,

hogy a magyar diákok rövid távon másként, enyhébben ítélik meg a puskázás „bűnét”, mint a német iskolások, de ha állandóan puskázni látnak valakit, az idővel elveszíti a tekintélyét előttük.⁷

Külön figyelemmel kísértük, hogy az életkor, az iskolatípus, valamint a nem hogyan befolyásolta a vélemények, a jelzett szükségletek és értékpreferenciák alakulását. A korcsoport szerinti összehasonlítás (az adatok t-próbával való feldolgozása) azt mutatta, hogy a 11–13 évesek statisztikailag is jellemző módon jobb véleménnyel vannak saját társaikról, kooperálóbakknak látják azokat, míg az idősebbek (14–15 évesek) erről negatívabb véleménnyel vannak; jobban hangsúlyozzák, hogy egy csoportba azért kell tartozni, hogy védelmet nyújtson külső csoportok ellen; jobban igénylik a beleszólás, a demokratikus döntéshozatal lehetőségét, a tanulmányi versenyeket, és inkább a fegyelemre koncentrációnak látják a tanárokat. A kisebbek viszont úgy vélik, hogy a tanárok inkább csak a saját tárgyakkal törődnek, ők több személyes törődést igényelnének.

A nemek közötti különbség elsősorban a lányok szignifikánsan nagyobb segítség- és igazságigényében, valamint a fiúk jellemzően nagyobb kooperációs készségében és az iskolai élet formáló-szabályozó kérdéseket illetően a döntéshozatalban való részvétel igényében mutatkozott meg.

A fejlesztő munka fő eszköze a hatékony vitára kiválasztott, többnyire saját élményű konfliktushelyzet volt. Ha tartalmukat nézzük, a tanulók által megvitatásra „hozott” problémák, amelyek a közvetlen iskolai normaszegő magatartástól a tanári igazságtalanságon át az egészen intim, baráti vagy barátságot sértő viselkedésig terjedtek, elég széles körű kommunikációs és tájékozódási igényről árulkodtak. A legjobb alkalmak voltak az őket foglalkoztató problémák kimondására, az ütközésre és a konszenzusteremtésre a köznaptól eltérő események: osztálykirándulások, az osztály szembesülése egy-egy renitens vagy marginális helyzetű társal (sok ilyenről meséltek), váratlan „akadályhelyzettel”, új tanárral, új feladattal. (Kiderült például, hogy az is „feladat”, ha a tanár nem ad házi feladatot.)

A Just Community kísérletnek nem a tanulói passzivitás és nem is a tanári tartózkodás a fő akadályá, hanem az állandó időhiány, amely kiváltképpen fojtogató akkor, ha egy kísérlet még sehogyan sem nyerte el „felülről” is a legitimitációját, következésképpen minimális órakeret sem áll rendelkezésre. A részt vett tanárok szerint szükség volna nemcsak az igazgatók hallgatólagos támogatására, hanem bizonyos minimális óraszámra is az elmélyültebb és koncentráltabb munkához, az igazi közösségformáláshoz. Felvetődhet az a gondolat, hogy a jó tanár, az „igazi pedagógus” mindenképpen közösséget formál, neki nincs szüksége ehhez külön projektre. Ez igaz lehet, csak hogy egyfelől nem minden tanár igazi nagy nevelő is egyben, másfelől a jó tanár sem tévedhetetlen, neki is szüksége van önismeretre és kivált napjainkban nagyobb gyermekismeretre, igen gyakran rutincselekvései visszafogására, önkontrollra, hogy ne igazítson el mindent, akár a tanulók helyett is.

⁷ Ez már az elővizsgálatból is kitűnt, ezért a magyar kérdőívben különválasztottuk az erre vonatkozó kérdéseket és történeteket. Eljárásunkat utólag igazolta az adatfeldolgozás is: míg a család eltiltése valahol közepén (10. ranghelyen) szerepelt az egész mintát tükröző értékreleváns – személyes fontosság – szerinti választások sorrendjében, addig a puskázás kizárása, eltiltése a legkevésbé fontosnak bizonyult (az utolsó ranghelyen állott).

Az „Igazságos közösségalkotás” projekt eredményei és kérdőjelei

Beigazolódott, hogy a tanulók voltaképpen szívesen vesznek részt egy ilyen természetű közös projektben. Az „Igazságos közösségalkotás” saját élményen alapuló tanulást nyújt tanulóknak és tanároknak egyaránt, és nem ritkán a felfedezés örömeivel, a különbözős és az önállóság élményével jár. Ezzel nagymértékben hozzájárulhat az iskola demokratizálásához. A tanár számára viszont hozzáférhetővé teszi a tizenévesek helyzetértelmezését, a tanárétól eltérő világlátását.

Tapasztalataink szerint ez a kísérlet a tanulókat is, a tanárokat is átformálja. A nagyon autoriter tanárok nem alkalmasak az „Igazságos közösségalkotáshoz” szükséges intenzívebb és demokratikusabb tanár-diák kapcsolat kialakítására.

Kérdés, hogy a kísérlet teljesítette-e feladatát, formálódtak-e igazán „Igazságos közösségek”? Ezt ilyen rövid idő múltán nem tudhatjuk pontosan, mindenesetre komoly jelzések mutatják, hogy a részt vevő osztályok elindultak ezen az úton (a nyolcból négyben biztosan). Az erősen rivalizáló szellemű osztályokban például a kísérlet elején alig volt komolyabb kapcsolat a tanulók között, eléggé idegenek és különbözőek voltak egymás számára, az együttes munka és a közös élmények során pedig megtanultak nemcsak figyelni egymásra, hanem képviselni is adott esetben egymás érdekeit, vagy korrigálni, ha félreismertek valakit. A közösséggé szerveződés jele volt az is, hogy a saját maguk által alkotott szabályokat inkább betartották, mint a kívülről rájuk erőszakoltat. Ebben az segíti a tanulókat, hogy az „Igazságos közösségalkotás” mozgósítja az érzelmeiket is, érzelmileg hangsúlyos tanulást nyújt.

Az eddigi tapasztalatok – a részt vevő tanárok egybehangzó véleménye – szerint a projekt alkalmasnak bizonyult elsősorban a *tolerancia és a morális ítélőképesség fejlesztésére*. Előnye, hogy olyan helyzetek teremtésére ad lehetőséget, amelyben a diákok saját élményeik bázisán tanulják meg az *együttességet és bizonyos együttélési-cselekvési, erkölcsi és állampolgári szabályok betartásának előnyeit*. Ha jól meggondoljuk, ez a pedagógiai kísérlet természetes keretet és talajt tudna biztosítani a NAT „Ember és társadalom” fejezetében megfogalmazott számos ideális nevelési elvnek, de nem azért, mert azok retorikáját ismétli nap mint nap, hanem, mert a szellemét tudja közös élménnyé formálni.

Kérdőjelek a kísérlet további sorsát illetően: ezek számosak. Noha szinte evidens, hogy egy ilyen jellegű nevelői vállalkozásnak kell, hogy helye legyen az demokratizálódó oktatás-nevelés palettáján, az a többletmunka, amelyet ez a részt vevő tanároknak jelent, nem várható el sem a jelenlegi anyagi dotációból, sem a titokban elcsípett – többnyire osztályfőnöki – óraszámából. Vagyis legitimálni kell ezt a kísérletet, intézményesíteni, de oly módon, hogy ne veszítse el a lényegét, frissítő erejét.

Utószó

A Just Community pedagógiai kezdeményezésben Kohlberg elsősorban Durkheim és Dewey egyetértéssel kísért gondolataira támaszkodott. Durkheim 1925-ben az erkölcsi nevelésről tartott előadásában, hivatásos nevelőkhöz és a nemzet valamennyi felelős polgárához szólva kifejtette, hogy az igazság és egy polgári közösség (civic community) élettereje az állampolgári, pontosabban az *állampolgárrá neveléstől* függ, amelyet csak az iskola képes megadni.

Kohlberg és munkatársai a 70-es, 80-as években arra törekedtek, hogy olyan iskolákat hozzanak létre, amelyek többet tesznek annál, minthogy tanítsák, milyen a demokratikus társadalom. Többet, mert a kísérletbe bevont osztályok és iskolák maguk képeznek demokratikus közösségeket, mégpedig nem valami iskolán kívüli külön programok eredményeképpen, hanem magában az iskolai élet mindennapjaiban. S ez azért lehetséges, mert a gyakorlat igazolja *Piaget*, *Dewey* és *Édtvös* egybehangzó észrevételét a *cselekvő részvétel* fantasztikus nevelői hatásáról. A legjobb, legeredményesebb tanulás az, amikor valamit valaminek a cselekvése során vagy cselekvése által tanulunk (*Dewey*).

A „cselekvő részvételt” *Kohlberg* önmagára is vonatkoztatta, amikor az iskolához és a nevelés gyakorlatához közeledett. Az erkölcsi nevelés elméletének kidolgozása hite szerint csakis kétirányú építkezés lehet, magában foglalja a tanárok, diákok és a nevelési szakemberek együttes munkáját, s az adott esetben az igazságos közösség létrehozásának a lehetőségébe, értelmességébe vetett hitét.

Irodalom

- Allport, G. F.*: Az előítélet. Gondolat Kiadó, Bp., 1978.
- Blatt, M. M.–Kohlberg, L.* (1975): The effect of the classroom moral discussion upon children's level of moral judgement. In: *Journ. of Moral Education*, 4, 129–161.
- Colby, A.–Kohlberg, L. et al.* (1983): A longitudinal study of moral judgment. Monograph of the Society for research for Child Development, Vol. 48. No. 4.
- Erikson, E. H.* (1963): *Childhood and Society*. W. W. Norton, N. Y.
- Erikson, E. H.*: A fiatal Luther. Gondolat Kiadó, Bp., 1991.
- Erős Ferenc*: Az etnikai identitás néhány szociálpszichológiai összetevője. In: *Az identitás – kettős tükörben*. (Szerk. *Váriné Szilágyi I., Niedermüller P.*) TIT, Bp., 1989.
- Hankiss E.–Manchin R.–Füstös L.–Szokolczay Á.*: Folytonosság és szakadás. MTA Szociológiai Intézet, Bp., 1984.
- Kohlberg, L.* (1984): *Essays on Moral Development, Vol. II.: The psychology of moral development*. New York: Harper and Row.
- Kohlberg, L.* (1985): A just community approach to moral education in theory and practice. In: *M. Berkowitz and F. Oser* (Eds.), *Moral Education: Theory and Practice*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Power, C. F.–Higgins, A.–Kohlberg, L.* (1989): *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, Columbia Univ. Press, New York.
- Szabó L. Tamás*: A „rejtett tanterv”. Magvető Kiadó, Bp., 1988.
- Szabó L. Tamás*: Migráció és oktatás. Kultúraközi és modernizációs szempontok a bevándorlás jelenségeinek értelmezésében. Oktatókutató Intézet, Bp., 1993.
- Szekszárdi Júlia*: Gyerekek–tanítók–szülők. IFA–MKM–BTF, 1992.
- Szekszárdi Júlia*: *Konfliktusok. Iskolapolgár Alapítvány*. Bp., 1994.
- Váriné Szilágyi Ibolya*: Értékelsajátítás és személyiségformálás a mindennapi életben. In: *Az identitás kettős tükörben* (Szerk. *Váriné Szilágyi I., Niedermüller P.*) TIT, Bp., 1989.
- Váriné Szilágyi I.*: Újabb fejlemények a sztereotípiák kutatásában. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1984. 6. sz. 495. o.
- Váriné Szilágyi I.*: Szemléleti korlátok és moralitás. In: *Pszichológia*, 1989. 4. sz. 621–640. o.
- Weinreich-Haste, H.–Locke, D.* (Eds.) (1983): *Morality in the Making*. Wiley, N. Y.

Szekszárdi Júlia

Az osztályfőnöki szerep tegnap, ma és holnap

Szeretném remélni, hogy sikerül megőrizni ennek a funkciónak a vitathatatlan értékeit, megszabadulni túlhaladott, az érdemi munkát gátló elemektől, és megtalálni valódi helyét a modernizálódó iskolában.

A kezdetek

„Amikor a középiskolákban az osztálytanítás megszűnt, s minden tárgyat külön szaktanár tanított, felmerült a szüksége annak, hogy az egyes osztályoknak tanulmány és fegyelmi szempontból vezetőjük legyen. Így születik meg az osztályfőnöki intézmény. Nálunk az Organisationsentwurf 1840-ben vezette be a középiskolában a szakrendszert s evvel az osztályfőnökséget.” A gimnáziumokban és a polgári iskolákban az igazgató évente jelöl ki egy olyan tanárt, aki az érvényes rendtartások előírásainak megfelelően az érintett osztályban „mintegy az igazgató helyettese és annak legerősebb támasza”.¹

Az osztályfőnök tiszte: osztályában a fegyelem, a tanítás és a nevelés egységes szellemben történő biztosítása, az osztállyal kapcsolatos adminisztráció ellátása, a tanulók osztálybeli helyének kijelölése, az igazgató intézkedéseinek végrehajtása, jogosultság a legelső fokú fegyelmi büntetés kiosztására, írásbeli érintkezés a szülőkkel, tájékoztatásuk a gyerekekkel kapcsolatos ügyekről, bajokról, szükség szerinti érintkezés az osztályban tanító többi tanárral (hospitálás), tanulói esetleges túlterhelésének megvitatása a kollégákkal, esetleg az igazgatóval, a tanulók megismerése, „jellemlapok” vezetése. Mindennek alapján elmondható, hogy az osztályfőnöki szerep mint közvetlenül az igazgatónak alárendelt funkció hagyományosan előkelő helyet kap az iskola hierarchiájában.

Ő az osztályába járó tanulók ügyvivője a szó hivatalnoki, de pedagógiai értelmében is, amennyiben számon tartja adataikat, érdemjegyeiket, mulasztásait, fegyelmi vétségeiket, és miközben törekszik megismerni őket, szemmel tartani fejlődésüket, folyamatos kapcsolatot tartani szüleikkel, képviseli érdekeiket. Az iskolák általában arra törekedtek, hogy egy pedagógus lehetőleg a diák teljes iskolai pályafutása idején megmaradjon az osztály főnökének. Így biztosítható az osztályfőnöki tevékenység során nélkülözhetetlen személyesség s egyszersmind a folyamatos ellenőrzés.

Az osztályfőnöknek tehát *meglehetősen tág volt a mozgásteret* és végső soron az ő személyiségétől, diákjaival kialakított kapcsolatától függött, hogy miként tölti meg tartalommal ezt a részben adminisztrációs, részben nevelői szerepkört. Ez természetesen nem jelentette azt, hogy a nevelés tartalma ne függött volna korábban is az aktuális társadalmi elvárásoktól, hivatalos ideológiáktól, az adott intézmény szellemiségétől. Mivel azonban az erkölcsi és politikai nevelés számára létezett külön órakeret és felelős személy, az evvel kapcsolatos ismeretnyújtó és

¹ Magyar Pedagógiai Lexikon. Szerk.: Fináczy Ernő és Kornis Gyula közreműködésével Kemény Ferenc. Révai Irodalmi Intézet, 1924. 3. kötet, 455. o.

szemléletformáló kötelezettségek nem elsősorban az osztályfőnököt terhelték. Az erkölcsi nevelés az iskolában hangsúlyosan a hit- és erkölcsstanórákon zajlott, s ezek tartalmát az illetékes hitfelekezetek főhatóságai határozták meg. A politikai nevelés számára meg ott voltak a polgári jogok és köteleességek, később a jogi és gazdasági ismeretek című tantárgyak. Ha voltak is – és az adott korszak társadalmi-politikai helyzetétől függően feltétlenül voltak – direkt politikai elvárások az iskola, a pedagógusok iránt, az így megfogalmazott követelmények első számú címzettjei nem az osztályfőnökök voltak, ők annyit vállaltak a feladatokból, amennyit egyénileg igényeltek, s amire közvetlen felettesük kötelezte őket.

A nevelés az ideológia szolgálatában 1.

A hatalom a nevelés tartalmába a század negyvenes éveiben próbált közvetlenül beavatkozni. A honvédelmi ismeretek bevezetésével a tanulói fűség és a hadsereg közötti kapcsolat erősítése, a harckészség fokozása, a gyűlöletkeltés volt a cél. A tantervben a korábbiaknál erősebb hangsúlyt kap a nemzetnevelés, a hazafias nevelés, az állampolgári nevelés s mindezen belül a köteleességteljesítés és az engedelmség mint legfőbb erény. A honvédelmi ismeretek tanításának deklarált célja *„a tanulói fűséget és rajta keresztül az egész magyarságot egybeforrasztani a hadsereggel.”*²

A tanterv következő részlete a ma embere számára különösen elgondolkodtató: *„A múlt században uralkodó liberális életforma veszedelmes mértékben gyöngítette a nemzeti élet egyik alapelemét: a közösségi érzést. Az önző, kíméletlenül törtető egyén előtérbe tolakodása széttagolta a nemzet erőit, és ezzel a létét veszélyeztette. (...) Csupán a nép politikai iskolázatlanságának tulajdonítható, hogy sokan reménykedő lélekkel fogadták még azt a jelszót is, amelynél szörnyűbet nem hallott ősi katonanemzetünk: »Nem akarunk többé katonát látni!« Hadsereg hiányában nem állhattunk ellen még gyenge szomszédainknak sem. Könnyű volt kierőszakolni a trianoni béke aláírását.”*³

A fasizmus hatására Magyarországon piederesztálra emelik a nemzetet, a nemzetért harcoló közösséget, kiátkozzák a másságot, elutasítják az egyéni vélemény. Figyelemre méltó, hogy ugyanebben az időszakban kerül sor az *iskolai osztálynak mint nevelési tényezőnek*, illetve a pedagógus itt játszott szerepének a megfogalmazására. Témánk szempontjából feltétlenül elemzésre érdemes az a tantervi részlet, amely az iskolai osztálynak, az osztálytársaknak a nevelésben játszott szerepéről s a pedagógus (kiemelten az osztályfőnök) kapcsolódó feladatairól szól: *„A másik nagy nevelő a népiskolai tanuló életében az osztály. A tanuló sok rosszat, de sok jót is tanul a társaitól. Az osztály nagy hatással van későbbi társadalmi magatartására is. Feltűnnek neki a vezetők tulajdonságai, lelkiek és testiek egyaránt. Ezek a tulajdonságok sokszor nem azonosak azokkal, amelyeket a tanító és az iskola értékelni szokott. Emiatt azután kételkedés támad benne a tanító értékelési szempontja felől. Hogy a lelki zavarokat elkerülhessük, vigyázzunk arra, hogy a tanulót kételkedésében meg ne hagyjuk. (...) A tanító a felsőbb osztálybélieket tegye munkatársaivá. Ezzel jórészt biztosította az osztályszellem helyes kialakítását, a nevelés sikerét. Kísérjük figyelemmel az osztály szellemét, a hangadó tanulókat és főleg hatást keltő tulajdonságaikat: ha ezek nem egyeznek*

² Honvédelmi alapismeretek tanterve. Bp., 1942. 16. o.

³ Uo. 34–35. o.

erkölcsi elveinkkel, keressünk rá módot, hogy a jogos értékrendet helyreállítsuk. Az osztály zöme azonban olyan tanulókból áll, akiket vezetni lehet. A tanuló ezt megérzi és észreveszi, hogy vannak a hangadó tanulóknál tehetségesebbek, jellemesebbek, mégsem tudnak érvényesülni, mert bátortalanok, és nem tudnak tanulórsaikkal bánni. Ilyen esetekben is igyekszünk a tanulóknak segítségére sietni. Példákkal bizonyítjuk, hogy a bánni tudás nagy kincs. Az emberi együttlét nem képzelhető el másképp, csak ha alkalmazkodunk embertársainkhoz, és bánni tudunk velük, ahogy az osztály élete ezt bizonyítja.⁴

Az egyén érdeke tehát alárendelődik a köz, a közösség érdekeinek, s a pedagógus mint a hierarchiában a tanulók fölött álló személy dönti el, hogy mely erkölcsi értékek a jogosak, s melyeket kell háttérbe szorítani. Érdekes, hogy ugyanakkor erényként kap hangsúlyt a másokkal való bánni tudás, amely magában foglalja a vezetésre, irányításra való alkalmasságot, de a mások manipulálásának képességét is. A pedagógusnak csak arra kell ügyelnie, hogy a hivatalos normák képviselői váljanak hangadókká az osztályban.

Egy elszalasztott lehetőség

1945-tel új, demokratikus korszak eljövételét remélte az ország, amelyben az új általános iskola célja nem is lehet egyéb, mint *demokratákat nevelni* a szó legszorosabb értelmében. A várakozás hangulatát kitűnően érzékelteti a következő cikkrészlet: „Nevelő csak személyiség lehet. (...) A tanító (tanár) komoly arccal forduljon a világ dolgai, jelenségei, eseményei felé, de magát nem vetheti bele a mai nem egyirányú folyamatok sodrába az egyéni kielégülés szándékával. A benne kialakult eszményt nézze és azt kövesse. A komoly szemlélődésnek nevelőmunkájában hasznosítható tanulságait magában kialakítja, s üde tekintettel lép a tanítványok várakozó szeme elé azzal a nyugalommal, amit csak a tájékozottság biztonsága és a tájékoztatás jó akarata adhat az önzetlen embernek. A dolgokról közvetlen közelből tapasztalatokat szerezve, majd ezek hasznosítása céljából a dolgokon felül emelkedve: ez a nevelő igazi magatartása az élet és a tanítványai iránt.”⁵

1946-ban jelenik meg az Általános iskola tanterve, s ez ötödik osztálytól heti egy órában óratervi foglalkozással teszi az ún. *szabad beszélgetést*, amely alkalmat kíván adni arra, hogy „a tanár és a tanuló kölcsönös szereteten és bizalommal alapuló közvetlen beszélgetései, illetve megfélelően kiválasztott szövegek tárgyalása közben a tanulók értelmi színvonalukhoz képest megismerkedhessenek a társas együttélés törvényeivel, szokásaival, különösen pedig a nemzeti életünkben most végbemenő nagy átalakulással. (...) A mindennapi kérdések órájának anyaga elsősorban maga az eleven élet legyen: a család, az iskola, a lakóhely és a nemzet mindennapi kérdései. Ezek az órákon lehet megbeszélni az esetleg bevezetett diákönkormányzattal kapcsolatos kérdéseket, továbbá minden olyan tárgyat, amelyet a tanári testület megbeszélni valónak ítél, de adjanak ezek az órák alkalmat a tanulók által felvetett bármely kérdés őszinte, szólásszabadságon alapuló megvitatására is, a nevelő ilyenkor csak a beszélgetés zavartalan folytatásához szükséges rendet (a hozzászólások sorrendje, a felesleges elkalandozások megakadályozása stb.) biztosít

⁴ Tanterv és utasítások a nyolcosztályos népiiskola számára. 1941. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, 1941. 3. kötet, 46–47. o.

⁵ Juhász Béla: A nevelés mai célja. Köznevelés, 1945. 6. sz. 3–5. o.

tsa, minden esetben a tanulók bevonásával. A megbeszélés közben a nevelőnek tudnia kell, hogy a tanuló is büszke emberi méltóságára, van önérzete, önértékelése s komolyan fájhat neki, ha ebben akár nevelője, akár tanuló társai megbántják.⁶

Erre a beszélgetésre – a tantervi utasításnak megfelelően – az igazgató az arra legalkalmasabb nevelőt választja ki. (Tehát nem feltétlenül az osztályfőnököt!) Az Országos Köznevelési Tanács kéri a pedagógusokat, hogy írják le tapasztalataikat, hogy a magyar iskolákban előzmények nélküli szabad beszélgetések tanulságait a jövőben hasznosítani lehessen.

A mai osztályfőnöki óra ősenek tekinthető szabad beszélgetéseket lelkesen fogadták a reformpedagógia hívei. Domokos Lászlóné – Nagy László fejlődéslelektani elméletének és gyakorlatának híve, elismert követője – a gyermeki fejlődés pszichológiai szempontjainak érvényesítését is várja ettől az új típusú órától: „A szabad beszélgetés óráinak vezetése a nevelés gyermeklelektani feltételeinek ismeretét jobban megkívánja, mint bármelyik más iskolai tevékenység. A gyermekek magatartását figyelő nevelő vizsgálatok és megfigyelések alapján igyekszik tennivalóit az iskolai nevelés terén reális alapra helyezni. Amikor a tanuló viselkedésmódját vagy a tanulmányi anyaggal szemben mutatkozó szabad reakcióit megfigyeli, összehasonlítja és elemezni próbálja – akkor úgynevezett *nevelési talajvizsgálatot* végez. Tudni akarja, hogy nevelői hatásaival miféle területen dolgozik. (...) A szabad beszélgetések órája módot ad arra, hogy a nevelő felfedezze a gyermeket, felfedezze nemcsak az egyéni sajátosságában, hanem társai között az osztály-életközösség tagjaként. Megismerje továbbá magát az osztályt saját életnyilvánulásaiban.”⁷

Megjelenik tehát egy olyan nevelési eszmény lehetősége, amelynek alapján minden egyén véleménye fontos, az egyén és a közösség egyaránt értékes, egymást gazdagító tényező, s a nevelés szerves része a gyerekek mindennapi tapasztalatainak feldolgozása. A remény – köztudottan – nem vált valóra. A következő évek nem a demokrácia kiteljesedését hozták, a magyarországi reformpedagógia fejlődésének íve megtört, az örökség megtagadattott, s a gyermektanulmány, a pedológia tiltott gyümölcse vált az iskolai gyakorlatban.

A nevelés az ideológia szolgálatában 2.

Az 1952–53. tanév fő feladatainak meghatározásakor a politikai szándékok szinte teljesen eltüntetik a pedagógiai indíttatású törekvéseket. „Fejlődésünk mai szakaszában a béke és a háború erői közötti egyre éleződő harc idején, szocialista építésünk fontos kérdése, hogy az ifjúság tudatosan és lelkesen vegyen részt az építés nagy történelmi munkájában, politikai gondolkodását és egész magatartását a hazaszeretet és a proletár nemzetköziségétől áthatott bátor helytállás, szilárd munkafegyelem, az ellenség elleni engesztelhetetlen gyűlölet, a haza védelmére való áldozatos, lelkes felkészülés jellemezze. (...) A Központi Vezetőség útmutatását követve az új tanévben oktató-nevelő munkánk központjában az ifjúság politikai-erkölcsi nevelését: a hazafiságra, a helytállásra, fegyelemre való nevelést kell állítanunk. (...) Vissza kell vernünk az ellenséges kísérleteket elsősorban a kleriká-

⁶ Általános iskola tanterve. Országos Köznevelési Tanács, Bp., 1946. Kiegészítő utasítások. 5. o.

⁷ Domokos Lászlóné: Szabad beszélgetés. In: Nevelőmunka az általános iskolában. Bp., 1947. A Köznevelés Könyvtára, 170. o.

lis reakció részéről, amely ma még nem akar belenyugodni abba, hogy a magyar ifjúság nevelését kivettük a kezéből.⁸

A hitoktató a hit- és erkölcsstan eltörlésével elvesztette iskolai mozgásterét, ugyanakkor új „támaszt” és szövetségest kap az osztályfőnök: a gyermek- és ifjúsági mozgalom beépülésével: „Az igazgatóknak, az *osztályfőnököknek* és a nevelőknek a folyó tanévben már az év kezdetétől nagy felelősséggel kell segíteniük az úttörőszervezeteket és az iskolai DISZ-szervezetek munkáját.”⁹

Az osztályfőnök az ötvenes években a gyermek- és ifjúsági mozgalom (úttörő, DISZ, később KISZ) megjelenésével s az iskolán belül is teljhatalmúvá válásával, valamint az osztályfőnöki tanterv megjelenésével fokozatosan a *nevelési feladatleosztás egyik kiemelt címzettje lett. Az 1958-as tantervekben szerepel heti egy alkalommal az osztályfőnöki óra* nagyrészt kötött, elsősorban politikai, világnézeti tartalommal. Ekkor kezdett hagyományos és emberléptékű (az osztályával kapcsolatos adminisztrációt ellátó és gondoskodó) funkciója átalakulni és parttalaná válni. A feladatkör fokozatosan kibővült azokkal a kötelezettségekkel, amelyeket a politikai, ideológiai elvárások, az elbürokratizálódó közoktatás-irányítás által megfogalmazott követelmények róttak rá, s ezek révén egyre beszabályozottabbá vált. Miközben alapvetően megmaradtak, bár tartalmukban átalakultak a tradicionális feladatok is.

A saját diákkoruk élményeit és pedagógiai hivatástudatukat megőrző pedagógusok számára az osztályfőnöki tevékenység továbbra is a gyerekekkel való közvetlen kapcsolatot, az értük szívesen vállalt felelősséget, a nevelés napi alkotást igénylő nehéz, de gyakran örömteli lehetőségét jelentette. Ezt az eleven tartalmat azonban egyre inkább háttérbe szorították a felülről kapott kötelező politikai, mozgalmi és bürokratikus feladatok. Az osztályfőnöki óra csak részben folytatta a szabad beszélgetések hagyományát, hiszen az osztályfőnöki tanterv túlideologizált témái kevés teret engedtek az osztályt aktuálisan érintő problémák megvitatásának.

Az MSZMP 1959-es VII. kongresszusa határozatban fogalmazta meg igényét az új típusú ember iránt. A kormány megbízásából és e párthatározat szellemében működő társadalmi bizottság irányelveiben deklaráltatott: a „fiatlokat úgy kell nevelni (...), hogy az iskolából kilépve meg tudjanak felelni a felépülő szocialista társadalom igényeinek. (...) (s ennek érdekében) (...) az oktató-nevelő munka tervszerűen szolgálja a szocialista világnézet és erkölcs alakítását”.

A hatvanas évek kezdetén érvényes MSZMP-határozat a tervszerűség követelményét hangsúlyozva tervutasításos szemlélet érvényesítésére ösztönözt az iskola oktató-nevelő munkájában. A *tervszerű és az egész országban egységes nevelőmunka* megvalósítását célozta a Nevelési terv, amely tartalmazta az időszerről *nevelési eszményt*. Ennek megfelelően az iskolai nevelés célja a szocialista állam polgárának nevelése, aki „az embereszményben megnyilvánuló társadalmi követelményeknek élete és munkája minden területén kommunista helyállással tesz eleget”.¹⁰ A dokumentumban szerepeltek még a *nevelési követelmények* korosztályonkénti bontásban és a nevelési folyamatban megszerzésére ajánlott *tevékenységi formák*. A tervutasításos irányítás időszakában a szükségesnél nagyobb hangsúlyt kapott az *osztályfőnök tervezőmunkája*, a foglalkozási terv előírt formában

⁸ A közoktatásügyi miniszter 852-1517/1962. VII. KM számú utasítása az 1952/53. tanév főfeladatairól az általános és középiskolák számára. Közoktatásügyi Közlöny, 1952. július 5. 207. o.

⁹ Uo. 215. o.

¹⁰ Az általános iskola tervszerű nevelésének programja. (Nevelési terv.) Tankönyvkiadó, 1963. 200. o.

történi elkészítése. A külső és belső ellenőrzés is azokon a pontokon törekedett megragadni a pedagógus tevékenységét, ahol ez a tudatosság és tervszerűség tetten érhető volt. A foglalkozási tervek és az osztályfőnöki órák jelentették azokat a területeket, amelyek alapján minősíteni próbálták az osztályfőnöki munkát.

A Pedagógiai Lexikon az osztályfőnököt osztálya felelős vezetőjeként említi, aki „munkáját a nevelési terv, az osztályfőnöki órák tanterve, az igazgató utasítása, valamint a rendtartás előírásai alapján végzi. Nevelőmunkájában (...) az ifjúsági szervezetre, az úttörőrajra, illetve a KISZ-alapszervezetre támaszkodik, tanácsaival segíti az ifjúsági vezetőket, észrevételeiket, javaslataikat osztályfőnöki tevékenységében felhasználja.” Elgondolható, milyen szűk mozgásteret maradt a pedagógusnak, ha valóban figyelembe kívánta venni mindazokat a dokumentumokat, elvárásokat, amelyeket a lexikon szócikke felsorol. A *céltudatosság, a nevelőhatások egységesítése* is alapvető követelmény: „Az osztályfőnök a tanulókkal közösen elemzi, tervezi és alakítja az osztályközösség életét, biztosítja annak bekapcsolódását az iskola egészének nevelési célrendszerébe. Céltudatosan törekszik összehangolni valamennyi nevelési tényező együttes hatását. (...) Segíti az osztályban tanító tanárokat (...) munkájuk összehangolásában és az egységes követelmények kialakításában. (...) Együttműködik a tanulók szüleivel (...) és lehetőség szerint biztosítja az iskolai és a családi nevelés egységét.”¹¹

Az 1978-ig érvényes osztályfőnöki tantervet *maximalizmus és életidegenség* jellemezte. A feldolgozandó anyag nem kapcsolódott a tanulók társadalmi tapasztalataihoz, illetve a saját közösségükben megélt valós problémákhoz, s így az ennek alapján végzett nevelői munka nem is lehetett hatékony.

Az 1978-ban érvénybe lépő nevelési-oktatási tervben szereplő osztályfőnöki tanterv – bár nem kerülhetett meg bizonyos, a hivatalos ideológia által megkívánt világnézeti problémaköröket – lényeges új elemeket épített be a programba. Az osztályfőnöki óra ennek alapján a tanulók közösségi életének jelentős fóruma, amely alkalmas az a gyerekek erkölcsi tudatának és magatartásának fejlesztésére. Új elem volt, hogy az osztályfőnöki óra az alsó tagozat második szakaszában is kötelezővé vált, mivel a szakrendszerű oktatás már harmadik osztályban elindult. A kötöttségek a témaválasztásban is csökkentek, de nem szűntek meg, mivel a tanterv szerint a rendelkezésre álló órakeret mintegy 25 százalékát meghatározott témák feldolgozására kellett fordítani.

1979 és 1981 között összesen négy megyében (Fejér, Pest, Szolnok, Vas) szervezett a Művelődésügyi Minisztérium tematikus osztályfőnöki vizsgálatot. Ennek tapasztalataiból egyértelműen kiderült, hogy az osztályfőnök feladatköre rendkívüli mértékben felduzzadt, rengeteg a papírmunka, óriási az egyszemélyi felelősség, s a parttalan feladatkörhöz az iskolán belül és kívül nincsenek partnerek. Az általános iskolai osztályfőnök egy személyben rajveztető is, felelős diákjai minden tetteért, gondolatáért, szabadidejéért. Lényegében ő a nevelés mindene, miközben a felé irányuló követelmények (az igazgató, a kollégák, az úttörő-csapatvezető, a gyerekek és szüleik elvárásai) nincsenek szinkronban.¹² Ezen a problémán az 1978-as nevelési-oktatási terv sem segíthetett, hiszen az iskola és a kulcs helyzetben lévő osztályfőnök ezen dokumentum alapján is felelős maradt a tanulók teljes élettevékenységéért, minden tetteért és gondolatáért.

¹¹ Pedagógiai Lexikon. Szerk.: Nagy Sándor, Akadémiai Kiadó, 1977. 3. kötet, 375–376. o.

¹² Az osztályfőnöki munka feltételei és helyzete az általános iskolában. Összeállította: Makai Éva. OPI, 1984.

A tematikus vizsgálat tapasztalatai azt is igazolták, hogy az osztályfőnöki szereprendszer a 80-as évek kezdetére gyakorlatilag kettéhasadt. Volt egy hivatalos, számon kérhető, a pedagógusok körében rendkívül népszerűtlen oldala és egy hagyományosan emberi vonatkozása, amely miatt az osztályfőnöki szerep – bár sajnálatosan szűkülő körben – még mindig vonzó, a pedagógus hivatásának szerves részét képező tevékenység maradhatott. A hivatalos osztályfőnöki szerep tartalmi, érzelmi kiürülése, életidegenné válása vezethetett oda, hogy ebben „egyre nagyobb helyet foglalt el a hivatalnoki, ügyintézői rész. Az osztályfőnök önmagát elsősorban szaktanárként, másodsorban bürokrataként definiálta, és ebben külső környezete is megerősítette. Osztályfőnökként szerepidentitását fokozatosan elvesztette, és ezzel maga a szerep értékelődött le. (...) Az osztályfőnök, aki az idősebb generáció elbeszélése szerint érte és az osztály tagjaiért személyes felelősséget vállalt, aki emberré tette őket, az a fiatal korosztálynál jó vagy rossz magyar, matematika vagy bármilyen szakos tanárként ölt testet az emlékekben és nem osztályfőnökként...”¹³

Válság és változás

A túlideologizált, túlbürokratizált gyakorlat mögül azonban a nyolcvanas évek közepén, a közoktatási törvény kibocsátásával, az oktató-nevelő intézmények szakmai önállóságának, autonómiájának biztosításával eltűnt a határozott központi irányítás, ennek ellenére az iskolák egy részében még évekig tartotta magát a hagyományozódott rend avval a változással, hogy a központi helyett ezúttal a helyi vezetés próbálta beszabályozni a osztályfőnöki tevékenységet. A nyolcvanas években lezajló társadalmi változások, az értékek átrendeződése, a pluralizmus térhódítása, a gazdasági átalakulás azonban fokozatosan szemléletváltásra készítette a pedagógia elméletét és gyakorlatát.

E szükségszerű szemléletváltozás jegyében kezdődött el az osztályfőnöki órák tervének, illetve a nevelési programnak tartalmi és módszertani megújítása. Az általános iskolai osztályfőnöki tantervbe a korrekció során olyan új témák kerültek be, mint a konfliktusok az osztályban, a demokrácia a családban, illetve a felbomló család, a magyarok a nagyvilágban, a modern háború – az emberiség elpusztításának veszélye stb. A középiskolák számára elkészültek a hagyományokkal teljesen szakító ajánlások, amelyek készítői a 14–18 éves diákok számára lényeges nevelési tartalmak felvázolására vállalkoztak arra számítva, hogy az ezekkel történő foglalkozás nem marad, nem maradhat az osztályfőnök, az osztályfőnöki óra kizárólagos feladata. A korrekcióit követően megszűntek a kötelező témák, az osztályfőnök teljes szakmai szabadságot kapott a rendelkezésére álló órákértnek a helyi adottságoknak, az érintett osztály szükségleteinek, saját személyes elképzeléseinek megfelelő felhasználására.¹⁴

A központi irányítás visszavonulásával, a mozgástér bővülésével együtt tere nyílt a kreativitásnak, de egyidejűleg megindult egy elbizonytalanodási folyamat a bürokratikus irányításhoz szokott pedagógusok körében. Ezt az elbizonytalanodást csak fokozta, hogy a helyi (iskolai, tanácsi) vezetés sok esetben továbbra is

¹³ Meleg Csilla: Osztályfőnöknek lenni – osztályfőnökké válni. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 3. sz. 25. o.

¹⁴ Majzik Lászlóné-Szekszárdi Ferencné: Útmutató az osztályfőnöki órák tantervének korrekciójához. OPI, 1986; Trencsényi Borbála: Ajánlás a gimnáziumi neveléshez. OPI, 1988; Schüttler Tamás-Szekszárdi Ferencné: Nevelési program a szakképző intézményekben dolgozó osztályfőnökök számára. Ajánlás (alternatív program), OPI, 1989.

ragaszkodott az ellenőrizhetőséghez, s bizalmatlanul fogadta az adminisztrációs tevékenység szűkítését (ezen belül a foglalkozási tervek és a tanulókról vezetett feljegyzések kötelezettségének a megszüntetését) és a kötelező osztályfőnöki témáknak a tantervi korrekció során történt eltörlését.

A rendszerváltással olyan átalakulás ment végbe a társadalomban, a politikában, a közoktatás-irányításban, amely a nevelés mindeneként számon tartott osztályfőnök tevékenységét is közvetlenül befolyásolja. A gyerekekkel és szüleikkel nap mint nap kapcsolatban álló pedagógusnak ugyanis nem volt módja kivárni, míg a helyzet konszolidálódik, a politikai s ezen belül a közoktatás-politikai harcok megfelelő mederbe terelődnek és átláthatóvá, kiszámíthatóvá válnak, azonnal viszonyulnia kellett a napi problémákhoz, s valamilyen módon reagálnia rájuk. A tapasztalatok azt bizonyítják, hogy a pedagógusok két módon viszonyultak a változások nyomán kialakuló és továbbra is dinamikus és ellentmondásosan formálódó helyzethez. Egy részük úgy vélekedett, hogy a fentről jövő elvárások elbizonytalanodásával, részleges megszűnésével, a család gyermeknevelési kompetenciájának deklarált növekedésével nekik többé nem kell felelősséget vállalniuk a gyerekek személyes sorsáért, nem kötelezhetők tehát többre, mint a finanszírozott órakeret kitöltésére és a pusztá adminisztrációra. Az osztályfőnökök többségét ugyanakkor szorongással töltötte el, hogy a nehezedő feltételek mellett egyre kilátástalanabbá vált a szaporodó nevelési problémák kezelése, és úgy érezték, hogy ha visszavonulnak, a gyerekek nagy csoportja a jelenleginél is kevesebb esélyt kap a jelenben és a jövőben való boldogulásra.

Az 1992-ben Szombathelyen megrendezett országos osztályfőnöki konferencián elhangzott vélemények, illetve az Új Pedagógiai Szemle kapcsolódó körkérdésre adott válaszok jelezték az osztályfőnöki feladatkör újragondolása, megújítása iránti igényt és várakozást. Itt következtek néhány jellemző részlet a gyakorló pedagógusok véleményeiből. Mi történt az osztályfőnöki órákkal a megváltozott körülmények hatására?

„A rendszerváltás kezdetén az osztályfőnöki órákat először kínos csend vette körül, majd elkezdődött az erkölcsstan, a hittan, vallástan és más tanok bevezetésének követelése. A politikusok úgy képzelték, hogy a tantárgyi keret presztízst, komolyságot ad majd a dolognak, és többnyire vérig sértődtek vagy szabotázsra gyanakodtak, ha valaki megpróbálta elmagyarázni nekik, hogy a tematika átírása csak annyit változtatna a helyzeten, hogy a gyerekek most a keresztény vagy polgári erkölcsi szabályokat magolnák vagy röhögnek ki. Talán kissé kevésbé egységesen, talán több eséllyel nyithatna harcot a tanár egy kis magra támaszkodva a sekélyes lelkeletű többség ellen, de a pedagógia időközben valamivel többet is tud kínálni a harcoló nevelő nem túl épületes látványánál.”¹⁵

Mi lenne ez a többlet? Milyen újabb követelmények jelennek meg az iskola, az osztályfőnök iránt? „A korábbiakhoz képest, azt hiszem, most stabilitást, biztonságot, állandóságot kell(ene) jelentenie az osztályfőnököknek, a gyors társadalmi-gazdasági átalakulás közepette. Felerősödött az osztályfőnök kiegyensúlyozó, homogenizáló szerepe: a társadalom erős differenciálódása megjelent az iskolában (egy osztályban vannak sikeres vállalkozók és munka nélküli értelmiségiek, éppen megkapaszkodó középrétegbeliek és teljesen bizonytalan helyzetben került alkalmazottak gyermekei egyaránt). Érezhetővé vált, hogy a gyerekek előtt egészen eltérő életlehetőségek, perspektívák nyílnak. (...) Az erősödő és demokratizált

¹⁵ Szóvai István: Néhány gondolat az osztályfőnöki óráról. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 3. sz. 19. o.

információzuhatag, a sokféle kulturális (és kvázikulturális) hatás, az iskola kulturális és tudásátadó monopóliumának majdnem teljes megszűnése szintén érték-konzervatív magatartást tesz indokolttá és leginkább érvényessé. (...) Szükséges a jóindulat, a szeretetképeség, egy elemi kommunikációs készség, a mások iránt való minimális bizalom és tapintat, a segítőkézség, a saját identitás többé-kevésbé tisztázott mivolta, valamennyi önismeret és önbizalom, valamennyi nyitottság, érdeklődés és empátia és végül: némi alázat.¹⁶

Esélyek és távlatok

Vajon mi várható a ma osztályfőnökétől? Egyáltalán miért van szükség (mert szerintem feltétlenül szükség van) erre az agyondefiniált, sok szempontból lejáratott szerepre? Vajon mi magyarázza azt, hogy a pedagógusok, gyerekek és szülők többsége igényli mindazt, amit számukra ez a fogalom a valóságban jelent?

A *Nemzeti alaptanterv* bevezetésével – mint ez köztudott – az osztályfőnöki tevékenység többé nem számít központilag kodifikált kötelezettségnek, s a helyi szervezeti és működési szabályzat, pedagógiai program és tanterv dolga, hogy eldöntse: miként boldogul az eddig az osztályfőnök által ellátott funkciókkal, illetve milyen módon teszi tartalmassá, a helyi adottságok ismeretében értelmessé és hatékonyá ezt a presztízsét veszített, de szakmai szempontból nélkülözhetetlen pedagógusszerepet.¹⁷ A központi szabályozás megszűnése segíthet abban, hogy eltűnjenek az öncélú feladatok, teljesen megszűnjön a tevékenység bürokratikus jellege, és az osztályfőnök valóban önálló és felelős pedagógusként tehesse a dolgát.

Továbbra is vitán felül áll a két alapvető – az osztályfőnöki munkakört másfél évszázada életre hívó – funkció. Továbbra is szükség van ugyanis valakire, aki ellátja az egyes tanulócsoportokkal kapcsolatos adminisztrációs teendőket, és valakire, aki hivatalból vállalja az adott iskolába, tanulócsoportha járó gyerekek érdekeinek, szükségleteinek képviselését. Feltétlenül kellene továbbá olyan pedagógusok, akik szavatolják a nevelés szempontjainak jelenlétét az iskolában folyó tevékenységben. Az egyéni törődés a tanulókkal, az osztályközösségnek mint szocializációs terepnek a pedagógiai hasznosítása, a személyesség és a biztonság garantálása az iskola mind erősebben elszemélytelenedő és elbizonytalanodó világában egyre időszerűbb feladat.

Úgy vélem azonban, hogy az osztályfőnök semmiképpen sem játszhatja tovább a nevelőmunka „mindenesének” kétes értékű szerepét. A napi – egyre váratlanabb, bonyolultabb és ellentmondásosabb – élethataszlatok feldolgozása sem maradhat az osztályfőnöki óra kizárólagos feladata. Vitán felül áll az is, hogy a nevelés csak akkor lehet hatékony, ha áthatja a pedagógiai tevékenység egészét, s a személyiségformálás szempontjai nem tűnnek el az ismeretátadás, a kimenetre (felvételi és alapműveltségi vizsgákra, érettségire stb. történő) koncentráció mögött. Nem kívánom feleleveníteni a tanulás vagy nevelés, illetve tanulás és nevelés másfél évtizeddel ezelőtti öncélú és felettébb meddő vitáját. Meggyőződésem azonban, hogy a teljesítményorientált szemlélet, a rövid távú teljesítmény hajszolása eleve sikertelenségre kárthatja az iskola alapvető funkciójának tekintett oktatást is. A személyiségfejlesztés, a nevelés „outputja” évek, sőt évtizedek múlva jelentkezik csupán, és senki sem kívánhatja, hogy frusztrált, agresszív, önző és bizalmatlan generációk kerülje-

¹⁶ Fenyő D. György: Az osztályfőnök és osztálya. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 3. sz. 15–16. o.

¹⁷ Mihály Ottó: „És mi lesz az osztályfőnöki funkciókkal” című vitaindító cikke számunk 44. oldalán.

nek ki az iskolából, pedig ma ennek fennáll a veszélye. Tisztában vagyok természetesen avval, hogy a „neveltségért”, a személyiség alakulásáért nem csupán, sőt nem is elsősorban az iskola a felelős. Hiszen szocializáló tényezőként, tudatos vagy spontán hatásként ott van az eredeti hatáskörét – legalább is elvileg – visszanyert család, esetenként a különféle egyházak, a kortárs csoportok, a tömegkommunikáció, az egész társadalom, mi több, az egész világ. És ma már senki sem kívánja az iskolától, a pedagógustól, hogy ezt a sokszínű hatásrendszert egységessé tegye, mindezért teljes felelősséget vállaljon.

Tudomásul kell venni azt, hogy a rendszerváltás óta a magánszféra védetségét élvez, s az iskolának nem kell, sőt nem is szabad az érintettek hozzájárulása nélkül beavatkozni például a családok életébe. Tudomásul kell venni továbbá az egyetlen hivatalos világnézet hegemóniájának megszűnését, a pluralizmus legitímé válását. Amennyiben az iskola esélyt akar kapni arra, hogy valóban hatással lehessen diákjai fejlődésére, számolnia kell a változásokkal, s az ezekből eredő új meg új követelményekkel.

Véleményem szerint mindezek tudomásulvételével az *iskola nevelési koncepcióját két átfogó témakör mentén célszerű felépíteni, s ezek: az ön- és a jelenismeret.*

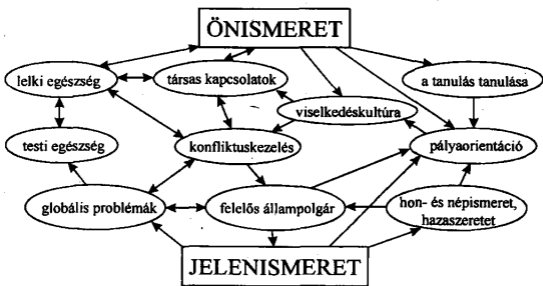
Miért éppen ez a két témakör tekinthető a koncepció sarokpontjainak?

A világ gyorsan és kiszámíthatatlanul változik, a perspektívák bizonytalanok. A legtöbb, amit gyerekeinknek, tanítványainknak adhatunk, saját benső lehetőségeik és korlátaik felismerése, a belső stabilitás, a személyes autonómia személyi feltételeinek megteremtése, valamint a változó világban való tájékozódás készsége és képessége, az esély a saját értékrend kialakítására. E célok megvalósításának viszonylag kevés a hagyománya a hazai pedagógiai gyakorlatban. Az egyén érdekeinek, egészséges önérvényesítésének gondolata korábban meg sem jelenhetett a közösségi érdek túlhangsúlyozása mellett, a szocialista ideológia árnyékában. Az értékpluralizmus nem tesz lehetővé a világnézeti s részben az erkölcsi kérdésekre adandó elvárt válaszokat. Ez arra készíti a pedagógust, hogy megbatrátkozzék az értékkonfliktusok iskolai létével, és megtanulja megfelelő módon kezelni ezeket. Ugyanakkor segítenie kell növendékeit abban, hogy el tudjanak igazodni a jelen valóságában, s birtokában legyenek mindazon ismereteknek és képességeknek, amelyek alkalmassá teszik őket saját értékrend szerinti önálló döntések meghozatalára, az ezzel járó kockázat vállalására.

Az iskolai szintű nevelés koncepciójának kialakításához s ezen belül az osztályfőnök funkciórendszerének meghatározásához célszerű áttekinteni, hogy a személyiségfejlesztés érdekében mely témakörökkel szükséges foglalkozni az adott intézményben, illetve hogy ezek milyen módon kapcsolódnak egymáshoz. A NAT-ból – az én olvasatomban – a következő oldalon látható modell bontakozik ki.

Ez a modell megmutatja, hogy az önismeret fejlesztése kölcsönhatásban áll a lelki és ezen keresztül is a testi egészségnek mint értéknek a felismertetésével, az ezek megóvása iránti igény felkeltésével. A megfelelő önismeret a társas kapcsolatokhoz szükséges szociális képességek fejlesztésének, valamint a kreatív konfliktuskezelésnek a szubjektív feltétele, de mindezek természetesen visszahatnak az önismeret alakulására és befolyásolják a mentálhigiénés állapotot. Az önismeret alapozza meg a személyiségnek megfelelő és hatékony tanulási módszerek feltárását, működtetését, ez az egyik kiindulópontja a sikeres pályaeorientációnak is.

A másik oldalról nézve a modellt, a jelenben való eligazodás készsége és képessége jelenik meg a hazához és a világhoz kialakuló viszony fejlődésében, s ez segíti a felelős állampolgárrá válást. A jelenismeretből induló témakörök termé-



szetesen kapcsolódnak egymáshoz és a már említett, az egyén önismeretén alapuló tartalmakhoz is. Hiszen a jelenismeret természetesen kötődik kapcsolódik a pályaorientációhoz, a felelős állampolgárrá váláshoz elengedhetetlen demokrácia működtetése elképzelhetetlen megfelelő konfliktuskezelés nélkül, a globális problémák megoldottsága, illetve megoldatlansága közvetlenül befolyásolja a testi egészséget stb.

Az ábrán látható hálózat természetesen csak egyik lehetséges megközelítése az iskolában zajló nevelés tartalmának. A modell más módon is felépíthető, átgondolható a helyi adottságok, az érintett tanulók szükségleteinek, a közvetlen társadalmi környezet elvárásainak, az adott tantestület pedagógiai hitvallásának megfelelően. Az ábrázolt témakörök természetesen összevonhatók és tovább bonthatók, a kívánt sorrendbe állíthatók, s ily módon az iskola és az egyes osztályok szintjén is a konkrét szükségleteknek megfelelő programmá szervezhető.

A program végrehajtása a teljes pedagógiai folyamat feladata, ideértve természetesen a tanítási órákat is. Az osztályfőnöki órák ezen belül vállalhatják például az iskolában, illetve az iskolán kívül történő váratlan események, élmények megbeszélését, kötetlen formában bizonyos témák projektrendszerű feldolgozásának előkészítését és lebonyolítását a kollégákkal, valamint a diákokkal együtt. Fenntarthatják az adott órakeretet bizonyos aktuális osztályproblémák megvitatására, tanítási órán kívüli programok szervezésére vagy megvalósíthatnak rajta valamilyen tréningprogramot attól függően, hogy az adott körülmények között mi látszik a legcélszerűbbnek.

Összességként elmondható, hogy az osztályfőnöki szerep mozgalmas múltra tekinthet vissza, jelene ellentmondásokkal terhes, jövője és presztízse a ma vitáitól, az egyes iskolák közvetlen döntéseitől függ. Szeretném remélni, hogy sikerül megőrizni ennek a funkciónak a vitathatalan értékeit, megszabadulni túlhaladott, az érdemi munkát gátló elemeitől, és megtalálni valódi helyét a modernizálódó iskolában.

Nézőpontok

Mihály Ottó

És mi lesz az osztályfőnöki funkciókkal?¹

Végig kell gondolnunk, hogy változnak-e, alakulnak-e, egyáltalán megmaradnak-e az osztályfőnöki funkciók, és amennyiben megmaradnak, biztosan egy meghatározott személyhez kell-e kötni őket.

Az osztályfőnöki funkcióról történő gondolkodás elvezet a jelenkori magyar pedagógia néhány alapvető kérdéséhez, azokhoz az új, illetve meg- vagy felerősítendő szakmai kompetenciákhoz, amelyeket a megváltozott helyzet vár el a pedagógusoktól. E kompetenciák összekapcsolása az osztályfőnök tevékenységével, azzal a magyarországi tradícióval függ össze, amely szerint az osztályfőnök a nevelési feladatok fókuszában áll, ezek megoldásában kitüntetett szerepet játszik. Ugyanakkor valamennyien tudjuk, hogy ezek a kompetenciák az iskolában semmit sem oldhatnak meg, ha csupán az osztályfőnök munkájában vannak jelen, ha fennmarad az az alaphelyzet, hogy az osztályfőnök egymagában képviseli a nevelés szempontjait egy elszakbarbárosodott tantestülettel szemben. Nem lehet, hogy továbbra is csak ő jelenítse meg egy „termelésre beállított nagyüzemben”, hogy ott mégiscsak emberek léteznek. Fontos lenne, hogy az iskola egészében megerősödjön a gyereket tekintetbe vevő nevelési szemlélet akkor is, ha ez önmagában még nem változtathatja meg a magyar iskola alapvető jellegzetességeit.

Ebben a megváltozott helyzetben végig kell gondolnunk, hogy változnak-e, alakulnak-e, egyáltalán megmaradnak-e az osztályfőnöki funkciók, és amennyiben megmaradnak, biztosan egy meghatározott személyhez kell-e kötni őket. Hiszen az osztályfőnöki órák hagyományos témáinak egy része felszívódik a Nemzeti alaptanterv által leírt témákban, és ezáltal már az egész iskola működését meghatározó tantervi struktúrát gazdagítja.

Mindezek alapján a következő kérdésekre keresem a választ. *Van-e osztályfőnök? Lesz-e osztályfőnök? Lehet-e osztályfőnök? Kell-e osztályfőnök, illetve osztályfőnök kell-e?*

Van-e osztályfőnök?

Az Új Pedagógiai Szemle 1993. évi 3. számában egy nagyon komoly összeállítás jelent meg az osztályfőnök tevékenységéről, funkcióiról, s az első osztályfőnöki tanácskozás² is sok információt, elemzést, anyagot halmozott fel erről a kérdésről. Én magam is megpróbáltam 1993-ban definiálni az osztályfőnöki szerepkört. Némileg pontosítva az akkori meghatározást: *az osztályfőnök az a pedagógus, aki*

¹ A tanulmány a Második Országos Osztályfőnöki Tanácskozáson 1995. június 26-án elhangzott előadás megszerkesztett változata.

² Az Első Országos Osztályfőnöki Tanácskozásra 1992 áprilisában került sor Szombathelyen a Művelődési és Köznevelési Minisztérium, az OKI Iskolafejlesztési Központja, az Iskolafejlesztési Alapítvány és a Vas Megyei Pedagógiai Intézet szervezésében.

jogszabályokba foglalt módon az iskola szervezeti és működési szabályzata és házirendje alapján egy adott időszakban egy iskolai osztály esetében különleges, részben adminisztratív, részben szervezési, részben pedagógiai felelősséggel és jogokkal rendelkezik. Tehát nem egyszerűen pedagógiai, hanem egy jogszabály által legitimizált pedagógiai felelősségről, különleges helyzetről van szó.

A jogszabályba foglalt mód itt két dolgot jelent. Egyrészt azt, hogy ez megfizetett és megfizethető tevékenység (függetlenül attól, hogy szerb vagy osztrák módon van-e megfizetve), másrészt azt, hogy része az iskola számára kötelezően előírt tevékenységnek. E definíció alapján elmondhatjuk, hogy ma van osztályfőnök, hiszen az 1993-as közoktatási törvény a 114. paragrafusában az ingyenes tanórai foglalkozásokat körvonalazva nem hivatkozhat másra, mint az 1978/79. tanév óta érvényben levő nevelési-oktatási tervre. Ez a dokumentum ugyan azóta sok vonatkozásban vesztett kötelező jellegéből, hiszen rengeteg kivétel jöhetett létre, de nem került hatályon kívül helyezésre. A nevelési-oktatási tervben pedig az osztályfőnöki óra mint kötelező tantervi óra szerepel, s a mai iskolai gyakorlat ennek megfelelően működik.

Mára azonban a helyzet megváltozott. A jogszabályokba foglalt forma meglehetősen bizonytalan: jelenleg nincs ugyan kizáró jogszabály, de az osztályfőnöki funkció nem egyértelműen kötelező. Az első kérdésre válaszolva tehát elmondhatjuk, hogy *ma van osztályfőnök* egyrészt azért, mert ezt egy érvényes jogi dokumentum kimondja, s egy még működő finanszírozási rendszer lehetővé teszi elismerését, másrészt pedig a szokásjog alapján. Tudomásul kell azonban venni, hogy e funkció betöltése a rendszer szintjén ma már nem kötelező.

Lesz-e osztályfőnök?

A NAT érvénybelépésével a törvény módosításának idevágó elemei is megváltoznak. Ennek értelmében a magyar iskolarendszerben *jogilag előírva nem lesz osztályfőnök*. Ez azt jelenti, hogy a rendszer szintjén egy iskola nyugodtan működhet úgy, hogy nincs egyetlen osztályfőnöke sem. A NAT ugyanis nem említi az úgynevezett osztályfőnöki órát, nem zárja ki azonban, hogy legyen ilyen a helyi tantervben. Ugyanakkor a törvény nem nevezi meg az osztályfőnököt mint az iskolában ellátandó feladatkör felelősét. Tehát abban az értelemben, ahogyan korábban definiáltuk ezt a szerepet – mivel a jogszabályokban foglalt módon megszűnik –, az iskolában nem lesz osztályfőnök. Teljesült tehát az Új Pedagógiai Szemle körkérdésére³ válaszoló elméleti és gyakorló szakemberek igénye: megszűnt az osztályfőnöki tevékenység központi szabályozása.

Ebből adódik a címben megfogalmazott kérdés: *és mi lesz az osztályfőnöki funkciókkal?* E kérdésnek van egy alkérdése: értelmessé lehet-e tenni az osztályfőnök tevékenységét, azaz kell-e egyáltalán osztályfőnök az új szabályozási rendszerben, a modernizálódó iskolában?

Lehet-e osztályfőnök?

A kérdésre viszonylag egyszerű a válasz. Igen, lehet, hiszen nem kötelezően, de a kötelező óraszám felül fennmaradó keret terhére finanszírozható az osztályfő-

³ Új Pedagógiai Szemle, 1993. 3. sz.

nők külön tevékenysége is. A kérdés végső soron az iskola és a fenntartó megállapodásán múlik. Az osztályfőnök léte, nemléte, funkciói, feladatai az intézmény szakmai autonómiájának kérdésévé váltak. Lehetőség van a funkció létrehozására.

Hol, melyik szabályozási dokumentumban helyezhető el az osztályfőnök és az általa megtestesített funkció? A törvény alapján két ilyen dokumentum van: a szervezeti és működési szabályzat és az iskola pedagógiai programja.

A szervezeti és működési szabályzat helyezheti el az osztályfőnököt az iskola alapműködési elemeiben és struktúráiban, biztosítékot tud adni arra, hogy ez a munkakör az egész iskola működésében meghatározott módon jelen legyen. S mivel az SZMSZ-ben rögzített működési funkciók feltehetően finanszírozandó funkciók is, az adott iskola az elfogadott SZMSZ alapján igényelheti e funkció finanszírozását is.

Szakmai szempontból a legfontosabb helyi dokumentum az iskola *pedagógiai programja*. Az érvényben levő közoktatási törvény 48. paragrafusa definiálja azt, hogy mi tartozik egy intézmény pedagógiai programjába. Ennek kell rögzítenie, hogy az adott iskola milyen pedagógiai célok mentén és hogyan kíván működni. A pedagógiai program ennek értelmében a szakmai tevékenység alapvető meghatározójává válik. Nem csupán azért, mert ezt a tantestület egésze elfogadja és hozzájárul az iskolaszék, hanem azért is, mert a fenntartónak kell jóváhagynia, s ez egyben finanszírozási kötelezettséggel jár.

Van tehát szabályozási helye az osztályfőnöki tevékenységnek a jelenlegi rendszerben, de a funkció és a teljes feladatrendszer számára *az iskola által létrehozott és a fenntartó által szentesített dokumentumokban kell megteremteni a jogszabályi biztosítékokat*.

Kell-e osztályfőnök, illetve osztályfőnök kell-e?

A kérdésre csak azután adhatunk választ, ha megnéztük, hogy pontosan miben áll az osztályfőnök funkciója, illetve hogy létezik-e más megoldás ezen funkció ellátására, szükség van-e ennek az egy személyben történő perszonalizálására.

Az Új Pedagógiai Szemle említett számában nagyon sokféle funkció van megemlítve. Az osztályfőnöki funkció (tevékenység? szereprendszer? feladatrendszer?) eddig három dimenzióban jelent meg: a tanulók, a tantestület (elsősorban a mikrotantestület, azaz az egy osztályban működő pedagógusok) és a szülők irányában. Úgy vélem, hogy az elkövetkezendő időszakban a megváltozott tartalmi irányítás miatt megjelenik e funkció negyedik dimenziója is.

Az osztályfőnök szerepe a NAT elterjesztésével a helyi tantervek kialakítására is kiterjedhet. Ez megjelenhet olyan módon, hogy valamilyen formában elkülönül egy tartalmi rész a tanterven belül osztályfőnöki feladatként, de úgy is, hogy a tervezést a pedagógusoknak egymással együttműködve kell elvégezniük. Biztos azonban, hogy az osztályfőnökre különös felelősség hárul a helyi program, helyi tanterv kialakításában.

A funkció három dimenziója kiegészítve az utóbbi negyedikkel rendkívül *integratív feladatkört* sejtet, hiszen ezek a feladatsorok nem függetlenek egymástól, a hozzájuk tartozó tevékenységek nem külön-külön zajlanak le, hanem mindegyik beleütközik a másik feladatsor területének tevékenységeibe. Ebből eredően az osztályfőnöki funkció rendkívül *konfliktusos funkció*. Hiszen nem egyszerűen arról van szó, hogy valamilyen leírt program menete alapján el kell végezni bizonyos feladatsorokat, sokkal inkább arról, hogy ellentétes érdekeket, nemritkán

egymást kizáró törekvéseket kell menedzselni. Vagyis felvállalni egyfelől a felmerülő konfliktusok regisztrálását, elemzését, másfelől bizonyos konfliktuskezelő taktikák és stratégiák megjelenítését.

Ismerve a jelenlegi helyzetet, kijelenthetem, hogy az említett, most már négy dimenzió és a belőlük eredő feladatsor jelentősége a következő időszakban nem gyengül, hanem erősödik.

Ennek egyik oka a törvényi szabályozásban található, amelynek egyik jellegzetessége a diákjogok bővítése, illetve garanciális megerősítése. Ebből következően az osztályfőnök hagyományos szerepe, amelynek során a diákoknak közvetíti az iskola elvárásait, erősen megváltozik. Nem pusztá közvetítésről van már szó, hanem egyeztetésről. Nem elég az iskola követelményeinek mególy kulturált, felkészült, gyerekszerető közvetítése a tanulók „felé”, hanem egyeztetni is kell a diákok és az iskola elvárásait.

A mai törvényi szabályozásban elképzelhetetlenné válik egy olyan házirend, amely csak a gyerekekre vonatkozik, amelyben például három késés egy igazolatlan órával jár, de hogy a pedagógus hányszor késhet el, ahhoz semmi köze nincs a házirendnek. Egy házirend a mai jogszabályok szerint csak akkor érvényes, ha a házban dolgozók mindegyikére vonatkozik.

Hasonló a helyzet a szülői jogokkal. A törvény a szülők jogait jelentős mértékben bővíti és garanciákkal erősíti. Törvényi lehetőség van arra, hogy az iskolai konfliktusokat ki lehessen vinni az iskolából, és jogi úton lehessen megoldást keresni rájuk. Nem működik már az az elképzelés, hogy az iskola képviseli az államot, a jót, a szépet, az erkölcsösöt, a rendeset, és az ő dolga, hogy megnevelje a szülőket. Ma már nem erről van szó. A mai iskola az adott közösség, az adott köz, ezért elsősorban az adott kliensek iskolája. A szülők szervezete rendelkezik egy sor olyan joggal, amely nélkül nem tud működni az iskola. Az iskolaszéknek például el kell fogadnia egy sor olyan dokumentumot, amelynek elfogadása feltétele az iskola működésének.

Várhatóan megváltozik az osztályfőnök közvetítői szerepe a tantestület irányában. Korábban ez a közvetítés is egyszerűbb volt, hiszen maga a tantestület is közvetített bizonyos előírt tartalmakat. Nem volt mód egyezkedésre abban, hogy például a fizikatanár a hatodik osztályban mit is tanít. Ma, amikor helyi tantervek készülnek, kemény alkufolyamatokra lehet számítani ezen a területen is. Ez akkor is így lesz, ha az intézmények többsége be fog menni a „mintatanterv vendéglőbe”, megrendel egy helyi tantervet, és eszerint dönti el, hogy az adott óraszámok és létszám alapján ezt és ezt fogja csinálni. Ez esetben is jelen van az a felelősség, hogy ők döntöttek arról, mi is fog az adott hatodik évfolyamon történni. Ebből pedig az a funkció következik, hogy valakinek végig kell gondolnia a tantervből származó kötelezettségeket az adott időszakban az adott osztály gyerekeire vonatkoztatva. Ehhez pedig integratív kapcsolatba kell kerülni az adott osztályban működő pedagógusokkal.

A magyar iskolák többségében karakterisztikus jellemző marad az osztályrendszer szerinti oktatás akkor is, ha a tanulás-szervezésben megjelennek a csoportbontás különböző formái. Ezért szervezeti szempontból az a megoldás kínálkozik, hogy az osztályokhoz hozzákapcsolódjon egy különleges – hagyományosan az osztályfőnökhöz kötött – pedagógiai felelősség. Ha úgy tetszik, ez a szervezet működésének belső logikájából fakadó elem, ezért – úgy hiszem – a magyar iskolák döntő többsége a NAT-ra való felkészülés időszakában is ki fogja alakítani, esetleg újraértelmezi, de mindenképpen megtartja az osztályfőnöki szerepkört.

Vélemények az osztályfőnöki funkciókról

– Válaszok **Mihály Ottó**: **És mi lesz az osztályfőnöki funkciókkal?** című előadásában feltett kérdésekre –

Mihály Ottó osztályfőnöki funkciókra vonatkozó kérdéseit szerkesztőségünk megküldte gyakorló pedagógusoknak, pszichológusoknak, a neveléstudomány elmélet néhány e témával foglalkozó szakemberének. Azt kértük, hogy a maguk szempontjából próbáljanak választ adni arra, hogy mi lehet, mi legyen az osztályfőnök jövőbeli iskolai szerepe. Az alábbiakban a beérkezett válaszokat adjuk közre.

Hámori Veronika

Kell egy csapat...

Mihály Ottó az osztályfőnöki funkciók változásának elemzése során eljutott a minden pedagógust izgató alapkérdéshez: milyen irányban változik az iskola feladatrendszere? A patriarchális (mások „poroszos iskolának” mondják) iskolától eljutunk-e a szolgáltató („amerikai típusú”) iskolamodellhez.

A pedagógus szerepe attól függ, hogy milyen típusú az iskola.

A nálunk hagyományos iskolarendszerben a pedagógus – ahogy **Mihály Ottó** is írja – közvetíti az iskola elvárásait, „képviseli a jót, a szépet, az erkölcsöt, a rendeset...”.

A *szolgáltató iskolában* a pedagógus tudást közvetít, a megrendelők által kívánt mennyiségben és mélységben, nagy súlyt helyezve arra, hogy a szolgáltatás magas technikai színvonalon és korszerű módszerekkel folyjék. A magas technikai színvonal kiemelkedő jelentőségű, mert a megrendelő a pénzt csak olyan szolgáltatásba fekteti, amely minden kétséget kizáróan, mindenki számára félreérthetetlenül elegend, amely gazdagságról tanúskodik. A szolgáltatással szemben támasztott megrendelői igények között előkelő helyet foglal el az önmegvalósításra, a saját értékek felismerésére és elismertetésére „nevelés”, az anyagi jólét megteremtésére való képességek fejlesztése és a magabiztos, öntudatos magatartási elemek kiépítése.

A szolgáltatás részeként direkt erre a feladatra alkalmazott emberek (tutorok) szervezik, menedzselik a tanulók iskolai életét, közvetítenek a megrendelők és a szolgáltatók között. Feladatuk, helyük a szülő, tanuló, iskolai dolgozó kapcsolarendszerében alá-fölé rendeltségi viszonyaik által meghatározott, alapvetően más, mint amit mi osztályfőnöki feladatkörnek tekintünk.

Ha nemcsak a célszerűség, hanem a „közérzet” oldaláról is megpróbáljuk körüljárni a pedagógus (ezen belül az osztályfőnök) feladatkörének alakulását, fel kell vetnünk még egy problémát: vajon a hivatott pedagógusok könnyen mondanak-e le velük született vagy évtizedeken át saját tanáraik gyakorlatából, főiskolai-egyetemi tanulmányaikból beléjük ivódott, illetve a pedagógusdinasztiák tagjaiba átörökölt pedagógiai, emberi felelősségükről.

(Jóllehet ez a felelősség nagy terhet ró az emberre, és vállalása nincs közvetlen összefüggésben az egyéni érvényesüléssel, karrierrel, nagyobb anyagi haszonnal.)

Kérdés, hogy a pedagógus könnyű szívvel belenyugszik-e, hogy ha az általánosan elfogadott értékskálán a széles és széles ismeretkör a szűk körű, de professzionista tudás, a polgárinak nevezett műveltségesszményt a praktikizmus, a felelőséggel kezelt, a művészetek által csiszolt érzelmeken nyugvó emberi kapcsolatokat a felszínes egymás mellett élés, vagy az érzelgősség, a tolerancián nyugvó szolidaritást a jótékonykodás, a lepezett vagy nyílt önzés váltja fel, a gondolatok helyébe a szópanelek, a tárgyyszerű érvelés helyére a reklám vagy az indulatkeltés lépnek.

Meggyőződésem, hogy ma azért vergődik az oktatásügy, mert nem az alapkérdésre próbál választ adni, hanem azon munkálkodik, hogy a régi típusú iskolarendszert új finanszírozási rendszerrel, a régi értékrendet az új igények diktálta értékekkel ötvözze. Az eszünk elfogadja az új utakat, de a szívrünk legmélyén a régi értékeket őrizzük. Logikus cselekvéssor, tiszta helyzetet teremtő törvény pedig csak akkor születik, ha az ész és az elkötelezettség ugyanarra az oldalra vezet. Ki kellene alakítani saját oktatási rendszerünket, amely ötvözi a szomszédos és távoli földrajzi környezetünk, saját múltunk és az egyetemes történelem oktatásügyi tapasztalatait, de azok minden elemét ránk szabja, egyedül a nekünk megfelelt, a hozzánk illőt beépítve, e beépítés során megkeresve az egyes elemek helyét, ahová erőltetés nélkül beleillenek, és félreteszi a mi „épitményünktől” idegen elemeket. E józan mértéktartás és higgadt elemzés hiányában születnek a félmegoldások a problémákra, a pedagógusfűl számára felfoghatatlan elméletek és az elméletek suta megvalósítási kísérletei.

El kell dönteni, hogy:

- az iskola mit vállal az ismeretnyújtáson kívül;
- a tanár szükségképpen pedagógus-e, vagy előadói-retorikai ismeretekkel és – esetleg – a pszichológia egyes részterületeiben szerzett tudással bíró szakember;
- a szolgáltató – ha közvetlenül fizeti őt a megrendelő – támaszthat-e igényeket, közvetítheti-e a „saját” értékrendjét, vagy minden cselekedetét a megrendelő igényeinek rendeli alá (egy intézmény, például az iskola esetében ez a saját értékrend – természetesen – nem a benne dolgozók saját értékrendjének összességét jelenti, hanem az intézmény fenntartója által képviselt értékrendet, amelyet a dolgozók kötelesek képviselni).

Ha az alapkérdésre megszületik a válasz, természetes módon adódni fog az iskola új, régi vagy se nem új, se nem régi szervezeti formája, az iskola dolgozóinak (köztük az osztályfőnöknek) definiált feladatrendszere. Ekkor fogalmazódik majd meg egyértelműen, hogy maradjon-e az osztálykeret, az előadó tanár-e, a tanár pedagógus-e, az iskolatárs valódi társ-e, a tanuló az iskolában „gyerek-e” – ha életkora szerint az –, vagy a szolgáltatás öntudatos és kritikus felhasználója, hogy a szülő a pedagógust (tanárt, előadót...) partnerének tekinti-e gyermeke nevelésében, vagy csupán a megrendelő igényével lép fel, hogy a „gyerek” meddig valósítja meg a szülők elképzeléseit, meddig enged szülői beleszólást iskolai munkájába, és ettől kezdve irányítja és éli önállóan diákéletét. Az alapvető kérdésekre adott válaszoktól függ majd, hogy kell-e osztályfőnök, és ha kell, milyen feladatrendszert lát el.

Biztos, hogy van olyan iskolaszervezési modell, amelyben főleges a tanárok (pedagógusok, illetve dolgozók) egyikét olyan feladatokkal megbízni, amelyek óhatatlanul a gyerek, illetve a család iskolán kívüli életéig, problémáig is nyúlhatnak. A *Mihály Ottó* által felvetett kérdésekre a fent leírtak tükrében válaszom a következő:

Van-e osztályfőnök?

A válasz egyértelműen: van, de a szerepe korántsem olyan meghatározó, mint a mi hagyományos iskolarendszerünkben. Azok az iskolák ragaszkodnak a hagyományos osztályfőnöki szerepkörhöz, amelyek tudatosan vállalják az „üvegbúra” mivoltukat, így kívülrekesztve a valóságot (illetve így „védekezve” ellene), vagy amelyek nem vették észre, hogy megváltozott körülöttük a világ. Azok az iskolák, amelyek valamely nyugat-európai vagy tengeren túli neves vagy/és gazdag, előkelő oktatási intézmény mintájára igyekeznek szerveződni, rendre felbontják a hagyományos osztálykereteket, és az osztályfőnök szerepkörét is szűkítik, illetve más minőségű feladatokkal váltják fel. A többi iskola e két szélsőség között van.

Lesz-e osztályfőnök?

Nehéz ma előre látni az iskolarendszer fejlődésének irányát, mert a folyamatok – éppen az alapkérdések megválaszolatlansága miatt – nem átláthatóak. Tekintettel arra, hogy a szolgáltató iskola egyeduralkodóvá válása számos már ismert és folyamatosan ismertté váló negatívumot is hordozna, valószínű, hogy a „rég” iskolarendszer (és így az osztályfőnöki szerepkör) teljes felszámolása nagyon soká és akkor sem általánosan fog bekövetkezni. Pedagógusokra tehát még sokáig (reméljük, hogy mindig) szükség lesz, és így – feltehetően – a gyerekek ügyeit kézben tartó és szívén viselő pedagógus – nevezzük osztályfőnöknek – szintén lesz.

Lehet-e osztályfőnök?

Természetesen lehet. Az oktatásirányítás minden dokumentuma azt bizonyítja, hogy az iskola működésével összefüggő, korábban részletekbe menően szabályozó rendeletek sorra hatályon kívül helyeződnek, lazulnak, egyre nagyobb szabadságot és egyre nagyobb felelősséget róva az intézményekre. (Ezzel a felelősséggel az iskolák már egyre inkább a „megrendelőknek”: a szülőknek és a gyerekeknek, és egyre kevésbé – lényegében csak az anyagiakkal összefüggő kérdésekben – a fenntartónak tartoznak. A NAT megpróbál ezen a „decentralizált” felelősségvállalási gyakorlaton keményíteni, de ennek gyakorlatba való átvitele még csak ezután következik, így életképességéről sem lehet most még felelősséggel vélemlényt mondani.) Tehát ha az iskola úgy akarja, lehet osztályfőnök. De ha nincs, akkor sem éri elmarasztalás fenntartói oldalról. Lehet vitatkozni a szükségességéről, de ez a vita nem fogja megráznai a világot.

Kell-e osztályfőnök, illetve osztályfőnök kell-e?

Az én válaszom, kölcsönvéve egy nagyszerű film szállóigévé vált mondatát:

Kell egy csapat!

Kell egy pedagóguscsoport, amelyik hisz a közös munka során keletkező emberi kapcsolatok nevelő erejében, egy csapat, amelyik ésszel és szívvel, belülről fakadó felelősséggel, szakértelmére és emberismeretére alapozva segítő harmadikként csatlakozik a gyermek-szülő páros jövőépítő munkájába. És ha van egy csapat, akkor – már technikai, szervezési okokból is – kell egy kapitány, aki első az egyenlők között, akinek kezében összefutnak a szálak, aki koordinál és egyeztet, aki – ha kell – a békebíró szerepét játssza el, aki megoldja a megoldhatatlan problémákat.

Mindegy, hogy a jó csapatban ki a kapitány, és az is mindegy, hogy minek nevezzük.

Nevezzük osztályfőnöknek!

Völgyiné Reich Márta

Ez a szerep semmi mással nem pótolható

Mihály Ottó előadását a Második Országos Osztályfőnöki Konferencián, Gödöllőn hallottam először, és ugyancsak sok gondolatot ébresztett bennem. Újraolvastva az előadást, változatlanul úgy érzem, hogy vitára készítő megállapításai jócskán akadnak, emellett számos olyan kérdést is felvet, amelyekről érdemes nagyobb körnek, az osztályfőnöki munkát végzők körének véleményét meghallgatni. Ennek jegyében válaszolok a felvetett kérdésekre.

Van-e osztályfőnök?

A kérdésre maga *Mihály Ottó* is egyértelmű igenlő választ ad, hiszen ez a funkció az 1978/79. tanév óta érvényben lévő nevelési-oktatási terv alapján meghatározott, hatályon kívül nem helyezett tevékenység. Való igaz, hogy az utóbbi időben történtek kísérletek ennek a feladatkörnek az átalakítására, de ezek speciális esetek voltak, elsősorban a hagyományos iskolai kereteket megváltoztató oktatási formákban jöttek létre. (Például az Alternatív Közgazdasági Gimnázium: kupac, fészkelja + egy felelős vezető tanár.) Az ilyen jellegű átszervezés jogosságát nyilván az indokolja, hogy a hagyományos osztálykeretek felbomlanak, a tanulók közösségei a választható tantárgyak következtében egyre inkább csoport-, mintsem osztálykeret-jelleget öltenek, és ezeknek más szervezési, irányítási forma felel meg.

Ma azonban semmi nálunk döntő többsége a hagyományos osztálykeretek között működik, tehát semmi nem indokolja az osztályfőnöki feladatkör megszüntetését.

Lesz-e osztályfőnök?

Erre a kérdésre a NAT válaszol: jogilag előírva nem lesz osztályfőnök, sőt osztályfőnöki óra sem. Számomra teljességgel érthetetlen ez a döntés. Mind a szombathelyi, mind a gödöllői országos konferencia egyértelműen megállapította, hogy az osztályfőnökre szükség van, minden korosztályú tanulócsoport igényli ezt a típusú vezetői munkát. Az iskolai élet szerves részei az osztályfőnökök, akik integráló szerepet töltenek be a tanulók, a pedagógusközösség és a szülők között. Ennek a funkciónak a megszüntetésével éppen a leginkább központi helyen álló tényező esne ki a nevelési folyamatból, és ez felmérhetetlen károkat okozna az amúgy is problémákkal teli nevelésünkben. *Mihály Ottó* maga is utal rá, hogy szükség van a tanulók, kollégák, szülők közötti koordináló szerep, valamint számos szervezési és irányítási feladat ellátására. Lehet, hogy ez a feladatkör módosítandó, de semmiképpen sem megszüntetendő. Az osztályfőnök az, aki egy személyben felelősséget vállalhat a tanulók előmeneteléért, otthoni körülményeik figyelemmel kíséréseért, az osztályközösség alakulásáért, és még sorolhatnám a fontosabbnál fontosabb feladatokat. Ha az osztályfőnöki munkakör megszűnik, ezek a kapcsolatok meglazulnak, és a tanulók a tanári kar egészével, a tanárok pedig a teljes tanulóközösséggel találják magukat szemben. Elmúlik a valakihez tartozás érzése, megszakad az információk kölcsönös áramoltatása, egy általános felelőtlenség veheti kezdetét. Amikor a szombathelyi konferenciára készültem, iskolánk valamennyi felső tagozatos tanulóját megkérdeztem: szükséges-e, hogy minden osztálynak legyen osztályfőnöke. A tanulók 96%-a válaszolt igennel a feltett kérdésre, és meg is

indokolták véleményüket. Az osztályfőnök legfontosabb feladatának az osztályközösség összetartását tartották. Megemlítették a gyerekekről való gondoskodást, a programok szervezését, az osztály ügyeinek intézését, a tanulók informálását az iskolai ügyekről, a szülőkkel való kapcsolattartást stb. A legtöbb válaszban szerepelt az egy személyhez való intenzív kapcsolódás igénye is. Talán legszemléletesebben az a hetedikes kislány fogalmazott, aki ezt írta: ha nincs osztályfőnök, szétrázódnak a tanárok között. Ezt a szétrázódnak akarjuk elősegíteni?

Lehet-e osztályfőnök?

Ez a kérdés megint csak aggodalomra ad okot. Ha nem kötelező érvényű az osztályfőnök léte, ha az osztályfőnöki órák a tantervben nem szerepelnek, nagyon valószínűtlennek tartom, hogy az iskolák éljenek az osztályfőnöki munka megtartásának lehetőségével. Amikor minden tantárgy szakmai munkaközössége azért fog küzdeni, hogy a kötelező óraszámom felüli pluszórákhoz jusson, amikor a fennmaradó 15%-os órakeretért kíméletlen harc fog folyni, reménytelennek tűnik, hogy az iskolavezetés – legjobb szándéka ellenére is – fenn tudja tartani az osztályfőnöki órákat. A NAT azzal érvel, hogy ezekre az órákra nincs is szükség, hiszen anyaguk eloszlik a különböző szaktárgyak témái között. Ezeknek az anyagrészeknek az egyes tantárgyak tematikájába való beépítése további megterhelést jelent a témáktól amúgy is zsúfolt szaktárgyak számára. Teljességgel bizonytalan-ná válik, hogy – minden előírás ellenére – a kollégák valóban szánják majd időt például a földrajzórákon a környezetvédelemre, a történelemórákon a család szerepére, a biológiaórákon az egészségvédelemre stb. Arról nem beszélve, hogy hová lesznek azok a témák, amelyek nem igazán illenek be egyetlen tantárgy kereteibe sem, például a fiúk-lányok barátsága, a pályaválasztásra való felkészítés, a kulturált viselkedés stb. Nem osztom azt a nézetet, miszerint az osztályfőnöki óra eddig is jórészt adminisztrálással telt el (biztosan akadt ilyen is, de nem ez a tipikus), viszont semmi garancia nincs arra, hogy az eddig itt megjelent nevelési tartalmak bárhol másutt helyet kapnának. Az pedig elképzelhetetlen, hogy akár az iskolavezetés, akár a munkaközösség-vezetők folyamatosan ellenőrizzék, hogy a kollégák valóban szót ejtettek a tantárgyukba újonnan bekerült témákról.

A probléma tehát az, hogy amennyiben az osztályfőnöki feladatkörre és az osztályfőnöki órákra csak lehetőséget adunk, de nem tesszük kötelezővé, nincs biztosítva, hogy az iskolák valóban beépítik a fent említett tevékenységeket pedagógiai programjukba, amikor erre a lehetőségre annyi más tantárgy tart igényt. A tapasztalat azt mutatja, hogy a nevelési feladatok legtöbbször háttérbe szorulnak az oktatási feladatokhoz képest. (Elég, ha csak arra gondolunk, hogy a tanárképzésben mennyivel fontosabb helyet foglalnak el a szakmai, mint a pedagógiai tárgyak.)

Kell-e osztályfőnök, osztályfőnök kell-e?

Mihály Ottó a következőket írja: „Az osztályfőnök szerepe a NAT elterjesztésével a helyi tantervek kialakítására is kiterjedhet. Ez megjelenhet olyan módon, hogy valamilyen formában elkülönül egy tartalmi rész a tanterven belül, mint osztályfőnöki feladat, de úgy is, hogy a tervezést a pedagógusoknak egymással együttműködve kell elvégeznük.”

Ha osztályfőnöki feladatkörre külön tartalmi rész különülne el, akkor eleve felesleges a kérdés, kell-e osztályfőnök, hiszen önálló feladatköre lenne. Ha viszont

minden feladatot a szaktanárok között kell szétosztani, ebbe hogyan szólhat bele egy osztályfőnök, aki ez esetben legfeljebb szaktanári minőségben léphet fel?

Mit jelent itt az integratív tevékenység? Hogyan vállalhatja bárki, hogy más szaktárgy területéhez feladatokat soroljon vagy elvegyen? Számomra ezek pillanatnyilag megválaszolhatatlan kérdések.

A tanulmány további részében olyan problémákat vet fel *Mihály Ottó*, amelyekkel – véleményem szerint – nyitott kapukat dönget. Az egyeztetés a tanuló és az iskola elvárásai között eddig is feladata volt az osztályfőnököknek. A szülővel való kapcsolattartás jellegét nem befolyásolja a szülői jogok megnövekedése, inkább segít abban, hogy egyenrangú partnerekként felelősséggel tudjunk közösen együttműködni a gyerekek érdekében.

Ugyanakkor mindenképpen az iskolavezetés feladatává tenném, hogy gondolja végig a tantervből származó kötelezettségeket egy adott osztályra vonatkoztatva. A szaktanárok közötti egyeztetést csak nevelési problémák esetén helyezném az osztályfőnök kezébe – ez esetben viszont szükségszerűen –, de a tantárgyi tartalmakat tekintve az iskolavezetés a szakmai munkaközösségvezetőkkel kiegészítve jogosult az ilyen jellegű döntések meghozatalára.

Mindent összevetve az a véleményem, hogy változhat az osztályfőnök feladatköre, változhat az osztályfőnöki óra tartalma, de mindenképpen szükség van mindkettő megőrzésére, mert a tanulók fejlődéséért, neveltségéért csak egy személy lehet felelős, csak az osztályfőnök vállalhatja rendszeresen és tartósan a szülővel és a kollégákkal való személyes kapcsolattartást, csak ő teremthet kapcsolatot az adott osztály és az iskola egésze között. Ez a feladatuk nem új. Már Nyilas Misinek is volt osztályfőnöke, és attól, hogy valami régi, nem feltétlenül rossz. Megújítva, átalakítva, de meg kell őriznünk ezt a szerepet, mert semmi mással nem pótolható.

Barlai Róbertné

Főnök az osztályban?

*„A hízelgés és a nevelés lassúbb, mint a mészárlás,
de hatásuk hosszú távon végzetesebb”*

Mark Twain

Nagyon aktuális a kérdés felvetése, hiszen a NAT valóban nem tartalmazza az osztályfőnöki munkát, az osztályfőnöki órákat. A műveltségi területek oktatásának közös követelményei között lelhetjük fel a korábbi osztályfőnöki tanmenetek témáit: hon- és népismeret, az egyetemes emberi kultúra értékei, kommunikációs kultúra, a testi és lelki egészség, a tanulás stb. A NAT készítőinek többször volt alkalmuk kifejteni: úgy képzelik, hogy ezek valamennyi műveltségi terület oktatóinak pedagógiai munkáját irányítják, áthatják, meghatározzák; és így remélhetőleg, eredményesebben épülnek be a tanulók ismereteibe, személyiségébe. Emellett Ugyanakkor nincs akadálya annak, hogy egy iskola helyi tantervében távlatokban is fenntartsa az osztály-osztályfőnök alapstruktúráját.

Iskolánk, a békásmegyeri Bárczi Géza Utcai Általános Iskola lakótelepi környezetben heterogén összetételű társadalmi csoportok gyermekeit oktatja, neveli. A társadalmi, vagyoni ranglétrát, a szociokulturális háttér színvonalát illetően nagy különbségek vannak az egy osztályba járó gyermekek családjai között. Ezek a különbségek az 5. osztálytól indított matematika tagozatos osztályokban mérséklődnek, és főként a máshonnan jött gyerekeknel: általában értelmiségi családok keresnek az alsó tagozaton túljutva más iskolát gyermeküknek, olyat, ahol valamilyen szelekció után többet, színvonalasabbat oktatnak az átlagnál (ezért olyan népszerűek a 8 osztályos gimnáziumok). Ugyanakkor tapasztalataink szerint a gyermek személyiségfejlődése szempontjából lényeges, hogy megismerje más társadalmi rétegek életmódját, kultúráját, és képes legyen későbbi élete során is a különbségeket tolerálni, saját életvitelében – akár családjához képest is – a magasabb szinteket tűzni ki célul. Mindehhez pozitív példát sokszor az övénel jobban szituált, kulturáltabb családban élő osztálytársánál, barátjánál láthat. Ez persze csak egyetlen szempont, amikor emellett érvelek, hogy a gyermek fejlődéséhez nélkülözhetetlen pedagógiai környezet az osztály, ahova több évig tartozik.

Iskolánk 12 évfolyamos komprehenzív iskolává növekedésében is komoly szerepe lesz a teljesítmény szerinti csoportos oktatás mellett az osztályközösségnek.

Kérdés, legyen-e egy pedagógus, aki az osztályban történt eseményekért, folyamatokért, az egyes gyerekekért az osztályban tanító többi tanárnál inkább felelős.

Minderről megkérdeztem hat nyolcadik osztályunk két-két tanulóját, és kértem, írják le véleményüket. Következzék itt néhány válasz:

„Alsóban mindenképpen kell valaki, akihez oda lehet szaladni, ha baj van.” „A diákokat (valamelyiket nagyon, másokat kevésbé) ostorozni kell: tanulás, versenyfelhívás, ügyeletek stb. Ezt nem lehet a szaktanárra bízni, mégis melyik órán?” „Osztályfőnök nélkül hasonló lenne a helyzet, mint *William Golding* *Legyek* ura című könyvében. Eleinte az újdonság varázsa miatt minden jól menne, de mégiscsak gyerekek. Eltűnne az osztálydekoráció, elmaradnának a GYÖK (gyermekönkormányzat) képviselői, mert még megválasztani se lenne kedvünk.” „Az osztályfőnöknek az osztályközösség kialakításában van szerepe, ugyanis más tanár csak 45 percig látja az osztályt. Az osztályfőnök szervezi az osztály számára a kulturális rendezvényeket, sőt igazán az osztálykiránduláson, amit szintén ő szervez, mutatkozik meg a szerepe, az összetartó, a rendfenntartó ereje. Színházba jön velünk, és osztálybulit tartunk. Így ismeri meg az osztály magát, nem az órákon.” „Az osztályfőnöknek elég sok feladata van. Az osztályproblémákkal foglalkozik, a tanárok és a diákok között közvetítő szerepet játszik, az osztály »összerázása« is elsősorban az ő feladata.” „Szerintem kell osztályfőnök. Olyan, mint egy rossz pótanya. De azért jó; általában mindent meg lehet vele beszélni. Mi lenne, ha nem lenne osztályfőnök? Nem lenne kirándulás, osztálybuli, múzeumba járás, karácsonyi ünnepély. Ezek pedig egy diáknak nagyon kellenek.” „Benéz hozzánk szünetekben is. Továbbküldi a jelentkezési lapokat és megbeszéli a szülővel.” „Osztályfőnök egyértelműen kell, az osztályoknak szükségük van rá. Képviseli az osztály érdekeit. Az osztályfőnök azokat a dolgokat beszélje meg az osztályával, amit a diákok a szüleikkel nem beszélnek meg.” „Ismerje a gyerek személyiségét, szokásait, problémáit. ... Végül is az osztálynak kell egy irányító, aki ráncba szedi a gyerekeket.” „Ha valami gond van, akkor rögtön legyen valaki, akihez hozzászoktunk, hogy megbeszéljük vele a dolgokat.” „Szerintem jó, ha van egy osztálynak osztályfőnöke, mert szükségünk van valakire, akihez mindannyian tartozunk.”

„Osztályfőnök nélkül nincs, aki bejelentse az órarendet, akivel iskolán belül megosszuk gondjainkat, nincs, aki segítene rajtunk, az iskolában, a rossz helyzetekben. Nincs, aki az osztálykirándulást szervezze. Mindenképpen kell egy főnök, mint minden mukahelyen. Elnök nélkül mi lenne az országból? Senki nem tudná, hogy mi helyes, mi nem. Ha egy autóban nincs kormány, nem lehet irányítani. Én igényt tartok az osztályfőnökre.”

A tanárok véleményéből:

„Egy osztályfőnök munkája nagyon sokrétű. Először a kötelező dolgok: anyakönyvvezetés, bizonyítványírás, naplóvezetés, az óra-beírások ellenőrzése, megemlékezések megtartása. Az osztályfőnök kíséri figyelemmel a hiányzásokat, igazolatlan hiányzás esetén családlátogatás.” „Úgy gondolom, sok gyerek elzüllene, ha az iskolában nem lenne valaki, aki fokozottan figyel rá. Az osztályfőnök feladata az osztályközösség formálása, a gyerekek egyéni problémáival való foglalkozás, a tanulmányi munka figyelemmel kísérése. A diákönkormányzati munka is igazán csak az osztályfőnök segítségével lehet hatékony.” „Ami nem kötelező, de elég általános: az osztályfőnök viszi a gyerekeket színházba, moziba, múzeumba, kirándulni, ami az osztályközösség formálásában segít, ugyanakkor személyiségformáló szerepe is van. A gyerekeknek szükségük van egy biztos pontra, hogy az iskolában is tartozzanak valahová, valakihez. Szükség van osztályonkénti klubdelutánokra (nem csak iskolai bulikra), amikor az osztálytársak együtt jól érzik magukat.” „Egy példát szeretnék említeni: Amerikában – középiskolában láttam – nincs osztály és nincs osztályfőnök. Minden gyerek tartozik egy »felügyelőhöz«, aki elkészíti személyre szabottan az órarendjét és a problémáival is hozzá fordulhat. Valójában egy irodai adminisztrátor, akinek 150-200 gyerek ügyes-bajos dolgát kell intéznie. Ezek a gyerekek, akik a mi iskolánkba is járnak, 14 óráig naponta az iskolában vannak, délután otthon tanulnak vagy dolgoznak, esetleg elkallódnak, attól függ, milyen társaságba keverednek. Jó esetben közösen buliznak valamelyik családnál. Néhányuk rendszeresen sportol. Hogy kivel mi történik az iskolán kívül, az is érdekel bennünket. Ehhez egy »adminisztrátor« kevés lenne. Úgy gondolom, nem szabad ezt a nálunk jól működő osztályfőnökséget megszüntetni.”

Húszéves vezetői tapasztalataim megerősítik a gyerekek és tanárok véleményét. Egy szaktanár 100-300 gyereket tanít. Az 1993-as közoktatási törvény módosítási tervezete 19. paragrafusának 1/a pontja szerint a pedagógus kötelessége különösen, hogy »a gyerekek, a tanulók fejlődését figyelemmel kísérsje és elősegítse, és a bármilyen oknál fogva hátrányos helyzetben lévő gyermek, tanuló – többi gyermekhez, tanulóhoz való – felzárkózáshoz a szükséges segítséget megadja, továbbá közreműködjön a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátásában, így különösen a gyermek, a tanuló fejlődését veszélyeztető körülmények megelőzésében, feltárásában, megszüntetésében”.

A törvény e pontjának a betartása 100-300 gyerek esetében elképzelhetetlen, de az osztályfőnök jelenlegi szerepén is messze túlmutat. Különösen az idézett pont második részében megfogalmazottak teljesíthetetlenek. A pedagógus és az osztályfőnök munkájában is legfeljebb tendenciaként jelölhetők meg ezek a követelmények, nem pedig végrehajtandó feladatként. A törvény szó szerinti végrehajtásához minden gyermek személyes problémáiról, érdeklődéséről, családjáról stb. nagy mennyiségű, széles körű, reális információkra van szükség.

Nem arról kellene beszélni tehát, hogy kell-e osztályfőnök, hanem arról, hogyan lehetne felkészíteni a pedagógusokat arra, hogy jó osztályfőnökké váljanak. Mert nem elég a gyerekekről szerzett tudás; szükség van a gyakorlatban

folyamatosan felmerülő sokrétű és fontos problémák megoldása során a tudásanyag megfontolt és gyakorlott alkalmazására. A diák társadalmi elkötelezettségének első helyszíne az iskola, az osztály. A közösség szolgálatára nevelés gyakorlóterepe. Ennek irányítója nem lehet az osztályban tanító valamennyi szaktanár. Valamennyien részt vehetnek ebben a nevelési folyamatban, de egyikük, az osztályfőnök különösen felelős a koordinációért, a helyzet pontos ismeretért, a korrekciók megtervezéséért stb.

Az osztálykeretben zajló nevelési folyamatok eredménye elsősorban az osztályfőnöki munka sikere. Azaz a felelősség, a felelősség által motivált pluszfeladatok elvégzése, az eredmények és az eredményekért kapott közösségi (iskolavezetősi, tantestületi, szülői, tanulói) elismerés az, ami az adok-kapok egyensúlyt megteremtheti. A bruttó 2000 Ft-os osztályfőnöki pótlék és a heti egy osztályfőnöki óra elismerésével az anyagi kompenzáció lassan a nullához tart. Ennek a jórészt társadalmi munkának az eltérése értelmetlen volna. Inkább becsüljük meg az osztályfőnököket, és ne kérdőjelezzük meg pusztán a címüket.

Kósáné Ormai Vera

IGEN – csupa nagybetűvel

Az elmúlt másfél évtizedben az osztályfőnöki munka a pedagógiai gyakorlatban és a szakirodalomban egyaránt kezdte elfoglalni az öt megillető helyet. (1989 és 1994 között az OPKM adatbázisa erről a témáról közel száz cikket és tanulmányt regisztrált.)

A tapasztalatok elemzése az OKI (Országos Közoktatási Intézet, korábban az OPI) köré szerveződő műhely munkája, a megyei pedagógiai intézetek törekvései, a kerületi és iskolai osztályfőnöki munkaközösségek tevékenysége – úgy gondolom – jelentős mértékben hozzájárult a NAT néhány új témakörének kialakításához. Úgy is tekinthetjük, hogy bővítve, elmélyítve és a tantervi anyagba integrálva törvényerőre emelkedett az osztályfőnök feladatainak az osztályfőnöki órákkal kapcsolatos része.

Hogy érzi magát az osztályfőnök?

Miközben gazdag elméleti ismeretekkel rendelkezünk az osztályfőnök szerepéről, tennivalóiról, az érintettek méltán elbizonytalanodnak tevékenységük hatékonyságát illetően. A valóságban meglehetősen küzdelmes, szinte folyamatos feszültséggel járó munkát végeznek, amelyben a gyerekek szükségleteinek, a szülők várakozásainak, az intézményi céloknak, a saját elképzeléseiknek való megfelelés igénye és ezek fejlesztésének befolyásolására törekvés egy időben van jelen. Mély szakadékok érzek a szakirodalomban és a különböző ajánlásokban olvasható tevékenységi rendszer és ennek a jelenlegi keretek közötti megvalósíthatósága között.

Lássunk néhány példát. Az osztályfőnök és a csoport, illetve minden egyes gyerek személyes kapcsolatának kiteljesedése, elmélyülése attól függ, mennyi időt képes az osztályfőnök (kevés szabadidejéből) a gyerekekkel való foglalkozásra fordítani (közös programok, beszélgetések stb.). A heti egyetlen osztályfőnöki óra csepp a tengerben, s rendszerint a szakórák esnek áldozatul az időbeli korlátoknak.

A „mikrotantestület”¹ tapasztalatcseréje, a rendszeres konzultáció a gyerekek fejlődéséről-fejlesztéséről vagy egy-egy gyerek problémájának sok szempontú megbeszélése (esetmegbeszélés) az iskolák többségében nem mondható jellemzőnek, bár szükségességéről senkinek nincsenek kétségei.

A szülőkkal való folyamatos kapcsolattartás többnyire kimerül a szülői értekezletek és fogadóórák alkalmában. Más időpontban a találkozás (kivéve a rendkívüli eseteket) a szülő és az osztályfőnök elfoglaltsága, valamint a gyerekek és a tanóra védelme miatt nehezzé válik.²

Nem térek ki arra a sűrűn emlegetett sokféle (nem feltétlen pedagógiai) tennivalóra, amit az osztályfőnökök végeznek. Mindezek mellett (vagy ellenére) egyes iskolákban pályázatot írnak ki az osztályfőnökség elnyerésére, s az osztályfőnökök többsége (bár erre vonatkozó adatokkal nem rendelkezünk) „megszállottan” műveli mindazt, amit a gyerekek érdekében fontosnak tart, amit a gyerekek igényelnek. Valószínű, hogy az osztályfőnökök körében nem ritka a külső és belső elvárásoknak való meg nem felelés érzése, a lelkiismeret-furdalás.

Emellett az osztályfőnöknek számolnia kell azzal, hogy hiába képviseli az „emberi (gyermeki) tényezőt” az iskolában, hiába törekszik az intézmény humanizálására néhány kollégájával együtt (a házirendben, a tanulmányi és magatartási követelmények alakításában, a gyerekekkel való bánásmódban), ha az iskola egészében – mint ezt *Mihály Ottó* vitaindító írásában meg is fogalmazza – nem eléggé gyökeresedett meg a gyermekközpontú (emberközpontú) szemlélet.

Talán ezért hamvadt el az az egyébként a tanulási motiváció szempontjából pozitív kezdeményezés is, amely szerint az újonnan belépő tárgyak esetén az első félévben osztályozás nélküli értékelés szerepeljen. Hasonló sorsra jutott a „készségtárgyak” osztályozás nélküli értékelésére irányult kísérlet is. Ugyanis egy osztályozáscentrikus iskolarendszerben egy ezzel ellentétes „szízszerű” gyakorlat csak kudarccal lehet ítéve.

Némileg hasonló helyzettel találkozunk az a pedagógus, aki a tantestületből egyedül vagy néhányadmagával megismerkedik egy új szemlélettel (pl. a Gordon-módszerrel). Nemcsak megismeri, hanem – tegyük fel – érzelmileg is azonosul vele és alkalmazni szeretné. Hamarosan átéli, hogy elszigetelten képtelen megvalósítani az általa képviselt, helyesnek tartott bánásmódot akkor, ha az intézmény más szemlélet, más gyakorlat szerint működik.

Lesznek-e tennivalók az osztályfőnök számára?

Meggyőződésem, hogy amíg osztály- és órarendszerben tanítanak a pedagógusok és tanulnak a gyerekek, amíg az iskola deklaráltan nemcsak információátadó, műveltséggyarapító feladatokat, hanem képességfejlesztő, attitűdformáló, magatartás-alakító – azaz személyiségfejlesztő – célokat is meg kíván valósítani, addig az osztályfőnök nélkülözhetetlen.

Jelenlegi feladatai közül szinte valamennyire továbbra is szükség lesz. Csak a legfontosabbakra utalva: *mediátor (közvetítő) szerep* a gyerekek, a szülők, a neve-

¹ *Mihály Ottó*: Az osztályfőnök szerepvállalása az iskola humanizálásában. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 3. sz. 40–43. o.

² Az iskolába lépő szülőt gyakran tábla fogadja: „Kérjük a szülőket, hogy csak a bejáratig kísérjék gyermeküket.” Találkoztam azonban a kapun függő táblán a következő felirattal is: „Szülőknek belépni tilos!”

lők, az iskolán kívüli intézmények és személyek, a diákkormányzat, valamint az intézmény egésze között.

Az *osztályélet „mélyrétegeinek”* és a *gyerekek egyéni jellemzőinek*³ megismerésére a NAT bevezetése után is szükség van. Várható, hogy sűrűbben kerülnek felszínre a *konfliktusok*, amelyek kezelésében és lehetőség szerinti feloldásában szintén az osztályfőnök kap szerepet.⁴

Ugyancsak az osztályfőnök áll legközelebb (a gyermekvédelmi felelőssel és más szakemberrel, például az iskolapszichológussal együttműködve) a *gyerekek tanulási és nevelési problémáihoz*, valamint a veszélyeztetett gyerekekkel történő foglalkozáshoz.⁵

S természetesen megmarad „a kollektív és az egyéni *felelősség*” a gyerekek fejlődéséért, a tanulmányi előrehaladásért.⁶ Az új helyzetben meglévő nagyobb szabadság és önállóság (mind a NAT-ban a követelmények eléréséhez vezető út, folyamat megválasztásában, mind az osztályfőnöki tevékenység és a korábbi osztályfőnöki órák központi szabályozásának mellőzésében, mind pedig a diákok részéről az iskolai önkormányzatok megerősödésében) – úgy gondolom – a gyerekek és a pedagógusok felelősségét egyaránt növeli.

A leírtak csak akkor válnának érvénytelenné, ha az iskola az oktatáson kívüli valamennyi funkciót elhárítaná, ha valamennyi eddig fontosnak tartott és vállalt feladatot – netán finanszírozási okokból – a családra, az iskolán kívüli intézményekre és a közigazgatásra terelné. A tapasztalatok és a kutatások egybehangzó eredményei szerint azonban a teljesítmény, a tanulási eredményessége, a képességek fejlődése, az alkotó tevékenység igénye, a „permanens művelődés” szükséglete közvetlen kapcsolatban van a tanuláshoz, az iskolához való viszonytal, a tanulási motivációkkal, és mindez az osztály, az iskola légkörével. Az úgynevezett oktatási-tanulási fejlesztési követelmények megvalósulása akkor lehetséges, ha az intézményben megfelelő figyelmet kap a gyerekekkel való egyéni törődés, az osztály mint csoport működésének ismerete, a gyerekek és a felnőttek (igazgató, tanárok, szülők) konfliktusainak megoldása, a csoportok és a diákkormányzat önrányításában-önfejlődésében megjelenő sajátosságok.

És az osztályfőnöki órák?

Mint a bevezetőben utaltam rá, számos osztályfőnöki órán megbeszélte a témát bekerült a NAT-ba. (Egészségnevelés, család, az osztályközösség, önismeret, a

³ Lásd ezzel kapcsolatban pl.: *Járó Katalin*: Az osztályfőnöki munkáról mikroszociológiai megközelítésben. In: A neveléselméleti kutatások aktuális kérdései. Szerk.: *Kürti Jarmila*. Akadémiai Kiadó, Bp., 1990. 192–211. o.; *Kolta Rezsőné*: A meghallgatás művésze. Szakoktatás, 1989. 7. sz. 16. o.; Tanítványaim megismerése. Szakoktatás, 1989. 5–6. sz. 36–41. o.; *Szekszárdi Ferencné*: Pedagógiai értékelés az osztályfőnök munkájában. Módszertani füzetek pedagógiai vezetőknek. MM Vezetőképző és Továbbképző Intézete–Veszprém Megyei Pedagógiai Intézet, 1987/88.

⁴ Lásd ezzel kapcsolatban pl.: *Nagypéteri Mária*: Konfliktusok kezelése az osztályfőnöki munkában. Fejlesztő Pedagógia, 1995. 2–3. sz. 53–55. o.; *Szekszárdi Júlia*: Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről. Iskolafejlesztési Alapítvány–Magyar ENCORE, 1995.

⁵ *Makai Éva*: A magárahagyottság láncreakciója. Gyermek- és ifjúságvédelem, 1990. 1. sz. 9–17. o.

⁶ *Szép Károlyné*: Gondolatok az osztályfőnöki munkáról. Budapesti Nevelő, 1994. 2. sz. 41–46. o.

társadalom ismerete, tanulási módszerek, szerelem és szex, pályaválasztás stb.) Polgárjogot nyertek azok az oktatási és nevelési tartalmak, amelyek a tanterv bevezetéséig – és egyre inkább – indokoltan az osztályfőnöki órák programját alkotják. (Számos esetben a tervezett témát elsodorják az osztály aktuális történései, a gyerekek szükséglete ezek megvitatására.)

Úgy gondolom, hogy a NAT műveltségi területeinek azokat a részeit, amelyek a helyi tantervekben jelennek meg és egyben találkoznak az intézmény pedagógiai programjában foglaltakkal, az osztályfőnöki munkaközösség és az osztályfőnökök gondozására lehetne bízni. Ilyen az *Emberismeret* (Az ember és társadalom műveltségi területen belül), valamint a *Pályaorientáció*.⁷

Ezenkívül „A műveltségi területek oktatásának közös követelményei közül a *Tanulás és a Kommunikációs kultúrán* belül az interperszonális kommunikáció, továbbá a *Testi és lelki egészség* kapcsolódhat elsősorban az osztályfőnök tevékenységéhez (s nem az osztályfőnöki órákhoz, hanem az akár „szakóráknak” számító foglalkozásokhoz). Mindez persze csak erősíti a fentiek „tantárgyközi” jellegét és egyben feltételezi az osztályfőnöknek a területekkel kapcsolatos integratív szerepét.

Időszerűnek tartom (vagy a gazdasági kényszerek miatt mégsem aktuális?) annak egyértelművé tételét, hogy az osztályfőnöki munka a helyi viszonyokra épülve (az iskola mint szervezet pedagógiai koncepciója, az osztály szociológiai, pedagógiai, pszichológiai jellemzői, az egyes gyerek sajátosságai), ezek figyelembevételével alakul. Az osztályfőnöki órák eddig is csupán korlátozott lehetőséget biztosítottak, a pedagógiai munka dandárja nem ezeken az órákon zajlott. Mivel ez óraszámban nem mérhető, éppen ezért nélkülözhetetlennek tartom egy olyan „tisztességes” osztályfőnöki pótlék megállapítását, amely minimálisan heti három órák megfelelő bérezést biztosít.

Ilyen módon a hagyományos osztályfőnöki órák egyrészt integrálódnak a helyi tantervbe mint a műveltségi területekben tovább élő tananyag, másrészt az osztályfőnöki munka szerves részei volnának olyan rendszeres és alkalmi kiscsoportos, egyéni és osztálytalálkozások, közös élmények, beszélgetések, amelyek a 45 perces foglalkozás korlátait felazítva inkább a mindennapi életben zajló kommunikációhoz, probléma- és konfliktusmegoldáshoz hasonlítanak.

Hogyan lehet erre felkészülni?

Miután – véleményem szerint – a jövőben is szükség lesz az osztályfőnökök munkájára (az elnevezés más is lehet), az új helyzet megkívánja a felkészülést.

Időszerű (ebben az esetben pedig elkerülhetetlen) a továbbképzések módszerének továbbfejlesztése, a céloktól, a tartalomtól és a résztvevőktől függően olyan eljárások alkalmazása, amelyek nemcsak az ismeretek „elsajátítására” összpontosítanak, hanem a saját tapasztalatok kicserélésére és saját élmények nyújtására. Olyan program kialakítására gondolok, amelyben nemcsak a tudás és a módszertani kultúra gazdagodik, hanem a résztvevők attitűdje, szemlélete is alakul.

⁷ Több közlemény tanúskodik e munka előkészítéséről. Pl.: Fejes Erika: Pszichológiai ismeretek közvetítése az elsős középiskolások osztályfőnöki óráin. Pedagógiai Füzetek. Heves Megyei Alkotó Pedagógusok munkáiból. Heves Megyei Tanács Pedagógiai Intézete, Eger, 1988. 17–23. o.; Megvetéssel, bebörtönzéssel nem lehet az emberek segíteni! Szerk.: Schüttler Tamás. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 11. sz. 75–79. o.; Az osztályfőnöki nevelőmunka helyzete. Vas Megyei Pedagógiai Intézet, Szombathely, 1989; Péter Etelka: Motivációk osztályfőnöki órákon – a család témakörben Gordon módszereinek és a drámapedagógia eszközeinek felhasználásával 5–8. osztályban. Módszertani Közlemények, 1991. 4. sz. 231–235. o.

Pápai Gyuláné

Mi lesz veled osztályfőnök, mi lesz belőled gyermek?

Az oktató-nevelő munka korszerűsítése, reformja során sokat buktunk az elmúlt évtizedekben: Dienes-féle matematikatanítás, az olvasástanítás modernizálása, a „tananyagcsökkentés”, a közösségi nevelés agyonhallgatása, hogy csak néhányat említsek. Félő, hogy újabb és csak hosszú évek elteltével regisztrálható bukást jelent az osztályfőnöki (nevezzük akár iskolai szülőnek) funkció nem deklarálása a törvényben. Nem kis felelősség tenni mindezt akkor, amikor a társadalmi-gazdasági körülmények miatt egyre csökken a családok nevelői tevékenysége, amikor egyre több a lelkileg sérült felnőtt és gyermek, és ezzel párhuzamosan szaporodnak a szenvedélybetegségek, nő a bűnözés és az öngyilkosságok száma. Az ember egyre kevésbé találja meg önmagát.

Nem a pedagógusnak kell az osztályfőnöki funkció, hanem a gyermeknek kell egy (sokszor egyetlen) fix pont, ahova bizalommal fordulhat, ahol mehallgatják, megértik őt, és segítik eligazodni a kihívások kuszaságában. Az osztályfőnök munkája, az embernevelés minőségileg más, mint az ismeretátadás. E munka jelentősége és szükségessége nem csökken azáltal, ha az eddig osztályfőnöki órákon feldolgozott témák egy része bekerül a NAT egyik-másik műveltségi blokkjába. Ennek ellenére szükség van (nem egy, hanem legalább két) olyan szervezett alkalomra (órára) hetente, amikor az osztály, a csoport és benne az egyes gyermek elmondhatja problémáját, ahol ezeket meg lehet vitatni, megoldásokat lehet keresni és találni. Az osztályfőnöki óra a közösség számára olyan fórum, ahol kialakulhatnak a tanulók közötti kapcsolatok. A demokratikus elveken nyugvó kapcsolatokban érvényre jut az önismeret, az önfejlesztés, az önálló véleményalkotás, a kritika, a problémaérzékenység, az önbizalom, a magabiztosság, a higgadtság, az önuralom. Mindezek az egészséges személyiség kialakulásának alapvető feltételei.

Mindezek miatt kiemelkedően jelentős az osztályfőnök közösségformáló tevékenysége, amelynek során azok a problémák kerülnek előtérbe, amelyek a gyermek egész életét befolyásolják, így az erkölcsi kérdések, az egyéni értékek, az empátia, az akarati tulajdonságok, a képességek, a jellem. „Ezek a kompetenciák semmit sem oldhatnak meg, ha csupán az osztályfőnök munkájában jelentkeznek, ha fennmarad az az alaphelyzet, hogy az osztályfőnök egymagában képviseli a nevelés szempontjait egy elszakbarbárosodott tantestülettel szemben.” (*Mihály Ottó*)

Mi a biztosíték arra, hogy az egyes témák műveltségi blokkokba kerülésével egy „elszakbarbárosodott” tantestület nevelni fog? S ha nem lesz osztályfőnök, aki eddig legalább megpróbálta, akkor ki fog? Az ismeretek átadása kevés. Kölcsönös bizalom nélkül nincs nevelés. A bizalom kialakulásához meg kevés a heti egy-két óra, és sok a százötven-kétszáz gyerek, akiket egy szaktanár egy időszakban tanít.

Kell a kötetlen, oldott légkörű osztályfőnöki óra, és azon túl sok-sok együttlét, beszélgetés, amelynek során gyermek-gyermek, pedagógus-gyermek – megismerve egymást – közvetlen partnerkapcsolatokat alakíthat ki. Még a nem osztálykeretekre épülő iskolákban is (Alternatív Közgazdasági Gimnázium) kitüntetett szerepe van a gyermek által választott patrónusnak, patronáló tanárnak, aki az említett

feladatokat hivatott ebben a minőségében ellátni. A csoport, a „fészekalja” hetente egy órában (órarendbe építve) közösen próbál megoldást találni az egyének felmerült problémáira. A nevelés ósidők óta személyes kötődéseket, mély érzelmi viszonyokat feltételez.

A következőkben a vitaindítóban felvetett négy kérdésre próbálok meg válaszolni:

Van-e osztályfőnök?

Van. A tevékenység tartalmát tekintve ilyen is, olyan is. Hogy miért? Egyrészt, mert a képzőintézmények nem készítik fel megfelelő mértékben az osztályfőnöki tevékenységre (adminisztráció, szervezés, nevelés) a hallgatókat. A hallgatók számára is egyedül a szaktárgy fontos, a pedagógia, a pszichológia másodrendű. E tantárgyak keretein belül nem sajátítanak el közösséget, személyiséget megismerő, fejlesztő taktikákat és stratégiákat, probléma- és konfliktuskezelő technikákat, nem tanulják a tanári hatékonyságfejlesztő módszereket, és nincsenek ezekkel kapcsolatos tréningek. Másrészt az iskolák jelentős részében osztályfőnöknek lenni nem sikk, hisz ez a tevékenység nem fontos, nem kellően elismert, eredményessége nem mérhető egy-egy szaktárgyhoz hasonló versenyen elért előkelő helyezéssel. Az anyagi megbecsülése is annyi, hogy heti egy magánóra tartásával bőven meg lehet keresni az osztályfőnöki pótlék összegét.

Ezért ma a jó osztályfőnök nem erkölcsi és anyagi elismerésért, hanem belső késztetésből és a gyermekek iránt érzett felelősségből végzi – és közben folyamatosan tanulja – ezt a munkát.

Lehet-e osztályfőnök?

Ahol az iskolában dolgozó pedagógusok nem akkor érzik jól magukat, ha nincsenek benne a gyerekek, ott a kötelező óraszámom felüli keretből – remélem – első helyen az osztályfőnöki munkát finanszírozzák, a kellő anyagi megbecsüléssel is hangsúlyt adva a tevékenység fontosságának. Annál is inkább, mert az osztály- (csoport-) szinten, kellő körültekintéssel szervezett szabadidős programok szakköröket is pótolhatnak. Különösen az egytanítós alapozó szakasz után nem hagyhatja az iskola támasz nélkül a gyerekcsoportokat, tehát nem „lehet”, hanem „kell” segítő. Bár – a már középiskolás – diákjaimmal rendszeresen találkozva meggyőződtem arról, hogy legalább annyira igénylik a tanár-diák partneri viszonyt, mint általában iskolás korukban.

Lesz-e osztályfőnök?

Remélem, hogy lesz, hiszen minden gyermeknek egyre inkább szüksége lesz arra, hogy legyen egy felnőtt az iskolában, akivel napi kapcsolatban tud lenni, akivel problémáit megoszthatja. Segíteni pedig csak az a pedagógus tud, aki ismeri a gyermek aktuális állapotát, az osztályban és a családban elfoglalt helyét, értelmi képességeit, érzelmi életét. Kellő tapintat és disztingválási képesség esetén az osztályfőnök segítő gondoskodása nem veszélyezteti a gyermek autonómiáját. Hiszem, hogy csak az a tanuló tud megfelelni az iskola, majdan az élet kihívásainak, akinek a személyisége egészséges, ezért az osztályfőnöki funkció megtartása az iskola minden pedagógusának, vezetőjének és az iskola fenntartójának is közös érdeke lesz.

Kell-e osztályfőnök, osztályfőnök kell-e?

Valaki kell,

- aki a diákok segítője problémáik megoldásában, egyenrangú partnere a vitákban, eligazítója a konfliktusok kezelésében, jellemük tudatos alakítója,
- aki tudatosan épít működő közösséget az egyén szocializációjához, perszonalizációjához,
- aki koordinál és közvetít a tanulók és a tantestület között,
- aki rendszeresen kapcsolatot tart a családokkal,
- aki konfliktusokat kezel,
- aki (újabb tantárgyak híján) az emberismeret és pályaorientáció műveltségi területekben megjelölt követelményeket elsajátíttatja a tanulókkal,
- aki felkészít a felnőttéletre úgy, hogy megtanítja az egyes tanulót tanulni, kommunikálni és illedelmesen viselkedni,
- aki ellátja az osztály, a csoport szervezési és adminisztrációs feladatait.

Megkérdeztem néhány általános iskola osztályfőnöki munkaközösség-vezetőjét arról, hogy iskolájukban mit gondolnak az osztályfőnöki munka jövőjéről. A következőkben ezeket a véleményeket teszem közzé.

Pótolható-e az osztályfőnök?

Azt, hogy az osztályfőnök létezik, s központi szerepet tölt be a nevelési-oktatási folyamatban, jelenlegi munkánk bizonyítja. Elsődleges feladat, melyet valamennyi nevelő célul tűz ki, a tanulói személyiség megismerése. A mi iskolánk külön programot dolgozott ki. Az ötödikes osztályfőnök gyermekeivel tábortanulmányozást tartott pár napot mindjárt az év elején. Ahhoz, hogy nevelőmunkánk hatékony legyen, tisztában kell lennünk a tanulót ért valamennyi hatással, ismernünk kell azt a légkört, azt a környezetet, amelyben a tanuló a nap tizennyolc óráját tölti, az esetleges negatív hatásokat, hogy azokat, amennyire lehet, háttérbe szorítsuk.

Eddigi munkánknak része volt a családlátogatás. Ki fogja elvégezni a környezettanulmányokat? Szükségtelen? Van olyan nevelő, aki ennek a fontosságát kétségbe vonja? Egyáltalán kétségbe vonhatjuk-e az osztályfőnök szükségességét? A szülőkkel való kapcsolattartás egyirányú folyamat lesz? Lehetőséget adunk, hogy fogadóórákon, szülői értekezleteken felkeressenek bennünket, úgy, mint eddig. De ki tartja a szülői értekezletet, ha nem az osztályfőnök? A szülők problémáit a tanuló ellenőrző könyvén keresztül tárgyalhatják meg?

Az osztályfőnök a tantestületen belül is megkülönböztetett szerepet tölt be. Koordinál, problémákat kezel, előfordul, hogy ő a kollégák és a tanulók vagy a szülők közötti konfliktus levezetője. Ő az, aki segítheti a tanulók személyiségének mélyebb megismerését másoknak is. Ő az, aki elvégzi a problémák feltárását, az okokat vizsgálja, nem elégszik meg a tüneti kezeléssel. Végigkíséri a tanulók személyiségének fejlődését az iskola négy éve alatt. Ő az, akihez a tanulók mindenkor bizalommal fordulhatnak. Segít, tanácsot ad az ügyes-bajos dolgaikban. Nemegyszer ő az egyetlen, aki meghallgatja, „komolyan veszi” a gyereket, a problémáit.

Az osztályfőnök feladatai közé tartozik segíteni a tanuló beilleszkedését a közösségbe, az iskolai életbe, a társadalmi rendbe. Nemcsak az iskola követelményeit kell közvetítenie a tanulók számára, hanem egyfajta társadalmi értékrendet is. Nagyon nehéz szerep ez akkor, amikor sok esetben az iskola, a pedagógus törekvéseivel merőben ellentétes hatások érvényesülnek a tanuló közvetlen kör-

nyezetében. Értékek devalválódnak, s olyan emberi tevékenységek, magatartásformák válnak követendővé, amelyek nem lehetnének azok.

Vállalnunk kell szerepünket akkor is, ha ez a jelenlegi még újabb és újabb feladatokkal egészül ki. Eddigi munkánk is azt bizonyítja, hogy egy jó osztályfőnök pótolhatatlan. Ha nem lenne, űrt hagyna maga után.

Kovacsics Miklósné

of. mkv., Petőfi Sándor Általános Iskola, Sopron

Kell-e osztályfőnök? Osztályfőnök kell-e?

A kérdésekre a válaszom egyértelmű: igen. Egy iskola – amennyiben tantestülete hasonló gondolkodású, mint én – helyi tantervében, pedagógiai programján belül meg kell hogy teremtsen ennek a feltételeit. Azért van szükség osztályfőnökre, mert a modernizálódó iskolában az osztályfőnök feladata, tevékenysége egy „negyedik dimenzióban” zajlik. Nemcsak a gyerekek, szülők és nevelők háromszögében zajló problémák megoldásával kell megbirkóznia, hanem olyan törekvéseket is vállalnia kell, amelyek ellentétes érdekeket tükrözhetnek.

Nem tudom elképzelni, hogy egy osztályosztályfőnöki munkájának tervezését a pedagógusok együttműködve végezzék. Egy osztályfőnök és egy osztály kapcsolatának, együttes munkájának alapja a kölcsönös bizalom. Ehhez mélyen meg kell ismerni a gyerekeket. Együtt kell élni velük jóban-rosszban, de ez csak egy gyerekcsoporttal hatékony. Ha ezt a munkát a pedagógusok együttesen vállalják, minimális eredménye lenne.

Egy osztályfőnöki munkát csak részben lehet papíron megtervezni. Vannak olyan gondok, problémák, amelyeket azonnal meg kell oldani. Az osztályfőnöki munkában ezek okoznak fejtörést a pedagógus számára. Ha elmaradnak az osztályfőnöki órák, mikor és hogyan lesz mód e problémák megbeszélésére? Ha nem lesz (egy) osztályfőnök, kihez fordul a gyerek? Minden pedagógushoz? Vagy éppen ahhoz, aki a legszimpatikusabb a számára? Fel meri-e keresni a pedagógusokat? És ha igen, milyen segítséget kaphat egy olyan embertől, akivel csak tanítási órán, heti két-három alkalommal találkozik?

Nem mindenki szereti az osztályfőnöki órát. Vannak nevelők, akiknek ez nyűg. Az ilyen nevelő nem érti meg a gyereket, és ezért nincs is mit megbeszélnie velük.

Én bízom kollégáim és az iskolavezetők gondolkodásában, abban, hogy az osztályfőnöki feladatkört nem kezelik a rendszer szintjén nem kötelező funkciónak.

Iliásné Pozsgai Ibolya

of. mkv., Fertőszéplaki Általános Iskola

Néhány gondolat a vitaindítóhoz

A válasz egyértelmű: van osztályfőnök, a kötelező osztályfőnöki órával egyetemben. Igaz, hogy az utóbbi évek során az osztályfőnök szerepe, az ellátandó feladatainak köre, módja sokat változott: nincsenek kötelezően előírt témák, a munkaközösség is csak ajánlásokat javasol egy iskolán belül. Hogy van-e osztályfőnök, és milyen fontos, hogy van, az leginkább akkor derül ki, amikor „nincs”. Az elmaradó osztályfőnöki órák, a meg nem beszélt gondok halmozódása következtében hamarosan megmutatkoznak az osztályközösségekben a negatív tendenciák.

Ilyen helyzetben legtöbbször az osztályban tanító valamelyik nevelő veszi át az osztályfőnök szerepét. Ez a legtöbb esetben a halaszthatatlan teendők megoldására korlátozódik. A fentiek – azt hiszem – arra is választ adnak, hogy kell-e osztályfőnök a mai iskolában.

Lesz-e osztályfőnök? Azt gondolom, igen. Lehet, hogy nem mindenütt fogják osztályfőnöknek nevezni, hanem például patronáló tanárnak, csoportfelelősnek stb. Az iskolák többségében a NAT bevezetése ellenére is megmarad az osztályrendszer szerinti oktatás. Az osztály tanulói igénylik, hogy legyen egy felnőtt, aki jobban odafigyel rájuk, tanácsot ad, segít, ha kell, összetartja, formálja közösségüket. Úgy vélem, az osztályfőnöki órák megmaradnak. Kell egy szervezett időpont, alkalom arra, hogy a tanulók beszélhessenek problémáikról, azokra megoldási módokat keressenek, hogy az osztályfőnök az iskola elvárásait közvetíthesse, egyeztethesse velük.

Lehet-e osztályfőnök? Örülök annak, hogy lehet. Már csak remélni merem, hogy a fenntartó ezt elfogadja, finanszírozza, és a pénzhiány miatt nem éppen ez a terület szenved hátrányt, holott fontossága miatt éppen az ellenkezője lenne kívánatos.

Mihály Ottóval egyetértve, csak kiemelni tudom, hogy az osztályfőnök tevékenysége bővül, tartalmilag és minőségileg is megváltozik, tehát magára a funkcióra van szükség. Kétkedő kérdéseim is adódnak ebből. Egy osztály vezetése, konfliktusos helyzetei, a vele járó többletfeladatok, a tanulók fejlődése iránt érzett felelősség miatt eddig sem volt a pedagógusok egy része körében kedvelt az osztályfőnöki teendők ellátása. A NAT bevezetésével ezek a terhek növekednek. Hogyan fogunk megfelelni a követelményeknek? Hogyan tudjuk levetkőzni a beidegződéseket, hogy mi közvetítjük a jót, a szépet, a mindig igazat? Hogyan tudjuk e szerep helyett az érdekek, a vélemények egyeztetését előtérbe helyezni?

Én azért remélem, hogy ez sikerül, és a már beindult szemléletváltozás tovább erősödik. A gyerekekkel, a szülőkkel együtt mi is megtanulunk NAT-ul.

*Kocsis Istvánné
of. mkv., Erkel Ferenc Általános Iskola, Sopron*

Szegény ember vízzel főz

Kell-e osztályfőnök? A kérdés a NAT – amely az osztályfőnöki funkciót meg sem említi, és a hagyományosan osztályfőnökiinek tekintett munkát a műveltségi területek között osztja szét – olvasása közben már meghökkentett. Aztán tudomásul vettem, hogy erről vita indul az Új Pedagógiai Szemlében. Ebben az lepett meg a legjobban, hogy *Mihály Ottó*, aki néhány éve kategorikusan pálcát tört az osztályfőnöki tevékenység fölött, mennyire dodonai lett a vitaindítóban. Most kell, vagy nem kell? Azt hittem, hogy a kérdés költői: minden árkon belüli tudja, hogy nem kell. Már megszokott az iskolai munkában az osztályfőnöki óra jelenléte. A hagyomány diktálja, akárcsak a nyelvtan- vagy a matematikaórát. Az azonban, hogy amióta iskola van, osztályfőnök is van, még nem igazolja annak helyénvalóságát.

Ami a feladat szükségességét illeti, nem sokat bajlódik vele a NAT sem. Műveltségi területek vannak, azok témaköri minimumát kiválóan behatárolja. Csak ezt elvégezve bárki tudhat minden fontosat. Ha már tudja, rajta a sor, hogy emberként, hogy tisztességesként, hogy személyiségként, hogy autonóm egyéniségként élje az életét. A tanárok többsége (?) úgyis nyugtának érzi az osztályfőnököskö-

dést, kevésnek a munkadíjat, adminisztratívnak és őrlött sok időt felemészítőnek a tevékenységet. Arról nem is beszélve, hogy annak idején megfelelő szakmai tudással (?) engedték ki az egyetemről, de ebben a nehéz, sokszálú tevékenységben alig kapott valami támpontot, így aztán a saját kínján tanulta meg, ha hagyta (hagyja) magát ilyenekkel kínozni.

Hol van, hova tűnt a személyes példa, a közösség szervezése, az érzelmi szálakkal is erősített kötődés, a kapcsolatteremtés a kistantestület és az osztály között, a szülőkkel tartott érdemi kapcsolat, amik az embernevelés hatékonyságát lennének hivatottak biztosítani? Voltak-e egyáltalán? Néhány megszállott fejében – és gyakorlatában – nyilvánvalóan, a lózungokban is, de a megszállottak kanonizálás nélkül is végzik ezt az áldozatos munkát, a lózungokkal meg semmit nem érünk.

Itt az ideje, hogy szüntessük meg azt, ami formai csupán. Nem kell az osztályfőnöki óra. A kérdés persze jogos: mi lesz a gyerekekkel? A felvilágosodás illúziói tudottak: attól az ember még nem jó, hogy megtanulta, mi a jó. Mindennek ellenére a NAT csak a műveltség kognitív vetületét támogatja. Jogi garancia nélkül a „templom egere” önkormányzatok egy fillért sem szavaznak meg az osztályfőnöki munka javára.

Meggyőződésem, a kérdés országos döntnökei tudják, mit tesznek. Azt is tudják, mit áldoznak fel: a neveléstudomány nem tud a tanulói fűszaggal bensőséges viszonyt kialakítani, mert ahhoz mindkettő túl nagy és túl személytelen. És nem is akar, ugyanaból az okból, amiért osztályfőnök sem akar lenni. A jövőnk tehát művelt lesz és neveletlen, hacsak a spontán hatások nem összegeződnek neveléssé. Áldozatok nélkül nincsen győzelem.

Nem hiszem, hogy nekem kellene a döntnököket felvilágosítanom az alternatívákról. Tudják ők is, hogy a dolog valaha a kontraszelekciónal kezdődött: olyanok kerültek egyre nagyobb számban a pályára, akik nem pedagógusok akartak lenni. Nekik csakis a szakirány jelenthet érvényesülést. A mérhetőség gátjai miatt a direktorok is leszoktak az osztályfőnökök elismeréséről. A perifériára szorultság még több pedagógust mozdított el a kisebb időigényű, de jobb megélhetést biztosító feladatok felé. Aztán felmérhettük, hogy az osztályfőnökség formális tevékenység, ami az adminisztrációra korlátozódik. Most itt állunk, és azon vitatkozunk, hogy megőrizzük-e ezt a formális tevékenységet. Ne őrizzük meg! A látszathól, a lázas semmittevésből ebben az országban mindenkinek elege van. Tegyük ellene, ahogy az orvos is tesz, ha a betegnek láza van: lázcsillapítót ad. Ugyan kezelhette volna az okot is, ami a lázas állapotot létrehozta, de sajnos, a beteg azt nem tudta volna kifizetni. Mi sem tudnánk kifizetni a terápiát. Ennyiben maradhatunk.

Hogy ezzel feláldozzuk a jövőt? Miért, van jövőnk?

*Pápai Gyula
tanár, Vas-Villa, Sopron*

Végül: A pedagógusok továbbra is egybehangzóan igénylik az osztályfőnöki munkát, az osztályfőnöki órákat. Az 1993-ban elvégzett széles körű közvélemény-kutatásokban részt vevő elméleti és gyakorlati szakemberek sem a funkció jogi deklarálása ellen emeltek szót, csupán a tartalmi munka erős központi szabályozását nehezményezték. Jogi garanciák nélkül a funkció elservadása várható. Ez veti fel a kérdést: Mi lesz belőled, gyermek?

Zrinszky László

Osztályfőnöknek lenni – múlt, jelen, jövő

Szubjektív emléktörzések

Osztályfőnöknek lenni – ahogyan saját (több özönvíz előtti) gimnáziumi emlékeimben él – azt jelenti, hogy van egy felnőtt az iskolában, aki tanárom is, de több is annál, mert valamiképp velünk van, nemcsak magyarra és latinra (később történelemre és földrajzra) tanít, hanem foglalkozik is az osztállyal, felénk fordul, s mi bizalommal fordulhatunk hozzá. Nem idealizáltuk és nem bíráltuk – magától értetődőnek vettük, hogy működik ez a kapcsolat. Ma sem tudnám minősíteni.

Osztályfőnöknek lenni – ahogyan későbbi osztályfőnöki emlékeimben él – örömet és gondot jelent, hivatali kötelességet és önfeladást (némi pátozzsal, de realisan: önfeláldozó) törődést a gyerekekkel, olykor vitát az osztályban tanító kollégákkal, gyakrabban a szülőkkel. Jobb betekintést a tanulók otthoni helyzetébe s valamelyest egész életébe – ami rendszerint „túlzottan együttérzővé” tett és gátolta az akkoriban természetesnek tartott ítélkező szerepköröm megfelelő betöltését. Ma már – különösen a volt tanítványaimmal való érettségi találkozók (korántsem tárgyilagos, inkább mindent pozitívrá átszínező) vallomásainak tükrében – meg tudnám mondani, milyennek kellett volna lennem.

Közellítés az objektivitás felé

Miután megkaptam a szerkesztőség, illetve *Mihály Ottó* kérdéseit, az egri Eszterházy Károly Tanárképző Főiskolán (mint „a pedagógiai képességfejlesztés” elnevezésű „tantárgy” óraadó tanára) két csoporttal is elbeszélgettem, lazán firtatva, milyen jelentésekkel él bennük az osztályfőnöki funkció (felejtsek el, amit tanultak erről, élményeiket és törekvéseiket mondják!).

Arnyalt válaszokat kaptam. A funkció fontosságát senki sem vonta kétségbe, de saját osztályfőnöküket, hozzá való személyes viszonyukat többféleképpen értékelték. Egyesek formálisnak érezték a kapcsolatot. Nem tudhatom, mi állt e mögött. Csak sejtéseim vannak. Ez a nemzedék kritikusabb (s kérdezésem is bírálatra bujtogatott). És tudunk a pedagógusok többségének el nem ismert túlterheltségéről, életviszonyaik, hivatáshelyzetük romlásáról és labilitásáról. Amit a megnyilatkozó hallgatók elvártak vagy elvártak volna osztályfőnöküktől, az a problémáik megoldásához nyújtott segítség. Sokszor persze meg is kapták ezt – mondták. Arról azonban – hiszen másod-, harmadéves tanárjelöltek, és nem is mindnyájan készülnek pedagógusnak – még alig van konkrét elképzelésük, hogy ha egyszer ők osztályfőnökök lennének, milyen feladatok és milyen feltételek várnának rájuk. Megértők és segítőkészek lennének persze, követve a megtapasztalt jó példát vagy ezzel reagálva saját kedvezőtlen tapasztalataikra.

A beszélgetésekben szó sem esett (pedig talán erről is kellett volna beszélni) szabályozásról, kötelességekről és jogokról, túlmunkáról és bérpótlékról, de arról sem, hogy milyen elrendelt tartalmakat közvetítettek az osztályfőnökök az erre a célra rendszeresített órákon. A tanárjelöltek még emberi-érzelmi kategóriákban jelenítették meg emlékeiket, igényeiket, ambícióikat. És úgy érezték, szükségük volt egyvalakire, aki – *Mihály Ottó* kemény szavait idézem – ebben a „termelésre beállított nagyüzemben” tekintetbe vette, hogy „ott mégiscsak emberek léteznek”.

Helyzetkép 1980-ból

G. Donáth Blanka Személyiségformáló kiscsoportmunka az iskolában című könyve a fővárosi Arany János 12 osztályos iskolában hét tanéven át folytatott személyiségformáló kísérleti munka eredményeiről adva számot, nagy figyelmet szentelt az osztályfőnöki tevékenységnek, s pontos jellemzését adta e funkció hetvenes években tipikus helyzetének. „Minden pedagógus lehet – írta a szerző – s rendszerint szokott is lenni osztályfőnök. Amikor pedig az, akkor élnie kell vagy kellene összefogó, összehangoló, irányító szerepkörével. Csak neki lehet s neki kell, hogy legyen áttekintése arról, milyen integrált vagy ellentmondásos akár az osztályában tanító pedagóguskollektíva, akár a más órákon másként viselkedő tanulók stílusa, követelményrendszere, illetve viselkedése.” De:

– a legtöbb osztályfőnök nem hospitál a szakórákon (mert kollégái nem látnák szívesen, mert nincs rá ideje, mert valójában nem tekinti feladatának, mert nem akar főnökösdi játszani, fontoskodni, mert ez mindenképpen kényes helyzetet teremt);

– nem tart megbeszéléseket nevelési kérdésekben az osztályban tanító többi tanárral (ugyanilyen okokból).

Marad az osztályfőnöki óra, ez az „elsődlegesen nevelő célzatú frontális osztályfoglalkozás” (amit általában megfoszt csekély hatáslehetőségeitől is a sok adminisztratív teendő) és a tanulókkal való „egyéni foglalkozás” (ami többnyire inkább alapelv, mint kielégítően folytatott gyakorlat). G. Donáth Blanka az osztálynál kisebb alcsoportokkal való foglalkozásban rejlt ígéretre hívta fel a figyelmet, és könyvében ki is fejtette a kiscsoportmunka elméletét és módszertanát, hasznosítva ehhez a klinikai pszichológiában szerzett tapasztalatait is.

E könyv megjelenése óta az iskolai életben – és környezetében – sok minden megváltozott, és nem kevesebb a változtatást igénylő feladat, de (amennyire tudom) az átlagos osztályfőnöki gyakorlat csak abban az egyben, amit Mihály Ottó joggal hangsúlyozott: a központilag kiszabott és elrendelt feladatkör helyi – iskolai, iskolafenntartói – szintre került.

Vagyis a másfél évtizeddel ezelőtt leírt tömör diagnózis lényegében továbbra is érvényes. Ezért merül fel mind sűrűbben és sürgetőbben a vitaindító tanulmány négy határozott kérdése: van-e, lesz-e, lehet-e és legyen-e osztályfőnök.

Van, lesz, lehet, kell

Csak hozzászólásom alcíme ennyire kategorikus. Magam is keresem a választ, mely álapos kutatások és nyomós bizonyítékok nélkül úgyis csak vélemény és feltevés lehet.

Ha osztályfőnökön nem csupán egy ezzel a feladatkörrel megbízott személyt, hanem az osztályban folyó nevelés koordinációját ellátó és a tanulók különös bizalmát élvező pedagógust értünk, alighanem csekély számú osztályfőnök (azaz Osztályfőnök) van ma Magyarországon. Ennek okait én – azokon kívül, melyekről G. Donáth Blanka másfél évtizeddel ezelőtt már említést tett – főleg a pedagógusok áldatlan munka- és életkörülményeiben, az osztályfőnöki szerep átláthatatlan parttalanságában, alacsony presztízsében s mindehhez képest méltatlan anyagi honorálásában látom. Csak másodsorban a pedagógusképzés és -továbbképzés – kétségtől fennálló – gyengeségeiben. Szerintem az „osztályfőnökké fejlesztésben” a(z elő)képzés semmivel sem nyújthat többet, mint amennyit a hagyományos osztályfőnöki órák a tanulók erkölcsi, esztétikai, állampolgári (stb.) nevelésében. Az

osztályfőnöktől – elméleti leírásokban és tanügyi dokumentumokban – elvárt szervező, ítélő- és integráló- (vezető-) képesség, kreativitás, megfontoltság és határozottság, fokozott mintaképzérek, beleérző-, problémafelismerő, segítő- és konfliktuskezelő készség s még hosszan sorolhatnánk – feltéve van (nehezen ismerem el) intuitív elemekkel. Arra az ősi kérdésre, hogy a pedagógia „tudomány-e vagy művészet”, az osztályfőnök esetében szívesen szavaznék az utóbbi túlsúlyára. Az eszményi tulajdonság- és képességlista helyébe pedig egyetlenegy állítanék, meglehet, valamennyinél maximalistábbat: az „igazi” osztályfőnök hiteles személyiség, aki természetesen ellátja a funkciójából adódó – de pontosabban és szerényebben körülírt – feladatait. A feladatteljesítés technikáit meg lehet tanulni és tanítani, de a hitelesség titkát aligha. A szokásos formula, mely szerint „hitelesség = kompetencia + nyíltság”, a mind további kérdések rossz végtelenségébe visz, és végül is nem oldja meg az annyiféleképpen hitelessé váló egyéniség eredetproblémáját.

Hitelesen működő osztályfőnökök pedig voltak is, vannak is, lesznek is. Kevesen, mert a múltban és a jelenben nagy adag heroizmus kellett és kell hozzá (módosítva a brechti szavakat: jaj annak az iskolarendszernek, melynek hősköre van szüksége). A távolabbi jövő pedig valószínűleg olyan mély változásokat hoz, hogy egy ilyen konkrét kérdésben lehetetlen lenne jóslásokba bocsátkozni.

A „lehet-e” kérdése a legelgondolkodtatóbb. Nem adható rá az a triviális válasz, hogy „ami van, annak a léte lehetséges is”. Mélyebbre kell mennünk. Teljesebb megfogalmazásban az a probléma, hogy ha eddig – kényszerűségből vagy (ezt is ki kell mondani) alkalmatlanság miatt – csak kevesen váltak a szó értékelő értelmében vett osztályfőnökké, van-e lehetőség olyan változtatásokra, melyek elősegítik, hogy a kisebbségből legalább többség legyen. Amint ezen gondolkodunk, az oktatásügy egészének, sőt társadalmunk egészének a lehetőségeit vesszük fontolóra. Ennek a logikája nem lehet más, mint a „ha, akkor” logikája. A szükségletek azonban erősek. Ha az osztályfőnökök nélkülözhetetlenek, akkor vagy létrehozzák a hathatós szerepellátásukhoz szükséges feltételeket (ez egyaránt múlik helyi és országos tényezőkön), vagy – kevesekben? sokakban? – újratermelődik az a hősiesség, mely segít az erőn felüli feladatok teljesítésében is.

Dehát valóban nélkülözhetetlen funkció az osztályfőnöké?

Loránd Ferencsel egyetértve (Új Pedagógiai Szemle 1993. 3. sz.), nélkülözhetetlennek tartom mint „munkacsoport-felelőst” és még inkább mint „személyi felelőst”. Ez magában foglalja annak a tagadását is, hogy az osztályfőnök lenne az a „nevelési felelős”, aki épp olyan reszortszerűen látja el az osztály egészének és az egyes tanulóknak a fejlesztését, lelki gondozását, mint ahogyan a matematikatanár egy személyben törődik a matematikai tudás és gondolkodás fejlesztésével.

„Osztályfőnöki órára” talán úgy van szükség, ahogyan egykor *Domokos Lászlóné* fejtegette: szabad beszélgetésként, az osztály órájaként. *Domokosné* arra is ráértett, hogy „nem a »beszélgetés« az, amelyben feltárul a gyermek. Kedvező nevelői helyzet kell ahhoz, hogy a gyermek önként, terveinek, szükségleteinek megvalósítása érdekében megnyilatkozzék.”⁸

Visszatérve szubjektív és félszubjektív élményeimre, az a meggyőződésem, hogy a tanulók számára nélkülözhetetlen egy szülőszervi tanár a sokszereplős és mindamelllett elszemélytelenedő iskolában. Tudják vagy nem tudják, nekik kell az az ember, akit hagyományosan osztályfőnöknek nevezünk.

⁸ *Baranyai Erzsébet* (szerk.): *Nevelőmunka az általános iskolában*. Bp., 1947.

Nemzetközi Érettségi III.

Bibó István Dávid

A földrajz a Nemzetközi Érettségi oktatási rendszerében

Az egyéni vélemény, az önálló megoldások keresése, a kritikai gondolkodás és a vitakészség, ha a magyar iskolákban nem is voltak „tiltva”, de meglehetősen kis teret kaptak. Ezzel szemben az angolszász tananyagokban, így az IB-ben is, nagyon gyakoriak a „Mit tennél te ebben a helyzetben?” típusú kérdések.

A földrajzoktatás célja az IB-ben

Noha a földrajzoktatás e program többi tantárgyaihoz hasonlóan alap- és emelt szinten folyik, az alapvető célok mindkét szint esetében azonosak. A Nemzetközi Érettségi (angolul: International Baccalaureate, a továbbiakban IB) tantárgyi útmutatóban következőképpen fogalmazza meg a tantárgy céljait:

1. Bemutatni, hogy a földrajz hogyan kíséri meg az ember és a természeti, illetve a társadalmi környezet között fennálló dinamikus kapcsolat tanulmányozásán keresztül a világ térbeli szerveződését magyarázni.
2. Elősegíteni a különböző társadalmi és kulturális csoportok iránti tiszteletet kialakulásuk, fejlődésük és egymás közti kapcsolataik megismerésén keresztül.
3. Ráébreszteni a diákokat az alapvető földrajzi fogalmak (térbeli helyzet, távolság, idő, méretarány) fontosságára a természeti és a társadalmi jelenségek térbeli eloszlásának magyarázatában.
4. Rávilágítani a földrajz szerepére napjaink problémáinak elemzésében, megoldásában nemzetközi, országos, regionális vagy akár helyi szinten.
5. Kifejleszteni a különféle társadalmi és természeti jelenségek és folyamatok térbeli viszonyainak leírására, osztályozására és magyarázatára való képességet.
6. Kialakítani egyfajta térérzéklet és a különféle jelenségek földrajzi kontextusban való elhelyezésének képességét.

Tananyagismertetés

Az alap- és az emelt szint tananyaga csak részben fedi egymást. Az alapszintű tananyag a következő hat nagy témára épül:

1. A világ népessége
2. Gazdasági fejlődés
3. Az urbanizáció napjainkban
4. Energiaforrások
5. A világ élelmiszer-ellátása
6. Környezeti veszélyforrások

Az emelt szintű program a fenti témák közül a negyedikkel és az ötödikkel csak érintőlegesen, a többivel viszont, más csoportosításban, jóval nagyobb mélységben és inkább elméleti megközelítésben foglalkozik. Ezenkívül kiegészül még az *Alapvető fogalmak és a Szubjektivitás és földrajzi tudás* című tudományfilozófiai jellegű témákkal.

Ezen célokból és a tananyag-ismertetésből kitűnik, hogy az IB keretein belül oktatott földrajz mind megközelítésmódjában mind tartalmában eltér a magyar földrajz tantárgytól. Itt fontosnak tartom leszögezni, hogy az elkövetkezőkben, amikor megkísérlem számba venni az IB és a magyar földrajztananyag eltéréseit, nem fogok különbséget tenni a rendszerváltás előtt, illetve után megjelent magyar tankönyvekben foglalt tananyagok között. Az újabb kiadású könyvek nyilvánvalóan tartalmaznak bizonyos tényanyagbeli korrekciókat, például az Szovjetunió vagy Jugoszlávia helyett már utóállamait említik, illetve megfigyelhetők bennük bizonyos hangsúlyeltolódások, például az új, *Probáld Ferenc* által írt Regionális földrajz című tankönyvben a korábbiaknál jóval több érdekes, társadalmi és történelmi tárgyú kiegészítő olvasmány található. A célok, a tematika vagy a szemléletmód tekintetében azonban ezek az új könyvek sem hoznak sok újdonságot.

A különbségek nagy része nem kizárólag az IB és a magyar földrajz között áll fenn, hanem általában az angolszász, illetve a legfőképpen német hagyományokon alapuló földrajzoktatás között. Ezekre a későbbiekben még visszatérek. Speciálisan az IB-re jellemző viszont, hogy a földrajzot szinte kizárólag társadalomtudományi tárgyként kezeli, a természetföldrajz csak az embert, a társadalmat közvetlenül érintő természeti jelenségek tárgyalásakor jut szerephez. Általában igaz, hogy a középpontban az ember áll, minden csak annyiban kap jelentőséget, amennyiben kapcsolatban van a mai kor emberével. Az információ az IB földrajz tantárgya esetében nem önmagáért való dolog, hanem végső soron mindig konkrét társadalmi kérdések megértéséhez, esetleg megoldásához nyújt segítséget. Például az IB-tananyagban nincs szó a sivatagok különféle típusairól, kialakulásukról vagy térbeli eloszlásukról a Földön, hanem kizárólag csak annyi említődik meg róluk, amennyi pl. az afrikai éhínség megértéséhez szükséges. Ez tehát azt is jelenti, hogy a magyar tananyag hagyományos természetföldrajz kontra gazdaságföldrajz felosztása nem érvényes az IB-re, mindkettő, legtöbbször egymástól el nem választva, a magyar tananyagban minimális mértékben megjelenő társadalmi kérdések magyarázatának szolgálatában áll. Nagyon fontos további különbség az, ami már az eddigiekből is többé-kevésbé kivehető, hogy a magyar tananyagban mennyiségileg domináló tényanyag (földrajzi nevek, termelési eredmények és egyéb adatok) az IB-tananyagban elenyésző. Itt nem cél az, hogy a diák tudja, hogy Dél-Afrika déli részén mediterrán éghajlat uralkodik, vagy hogy Kuba fő exportcikke a nyerscukor. Ez részben abból fakad, hogy a magyar földrajztudományban főleg a német hatás eredményeként nagy hagyományokkal bíró regionális földrajz egyáltalán nincs képviselve az IB-tananyagban. A regionális földrajz alapvetően leíró jellegű, és ebből származtatható a tényanyag túlsúlya. A különböző megközelítésmódok következménye az is, hogy az IB-tananyagban, az alapvetően problémaközpontú megközelítés miatt, a különféle földrajzi elméletek, modellek kiemelten fontosak, míg az ezekre való hivatkozások az alapvetően leíró jellegű magyar tananyagban szinte teljesen hiányoznak. Hozzá kell tenni, hogy még a magyar egyetemi tananyag sem foglalja magában ezeket az angolszász földrajzi irodalomban központi helyet elfoglaló elméleteket, modelleket.

Az IB-földrajztananyag nagyon fontos további jellegzetessége, ami az eddigiekkel szorosan összefügg, a deduktív elemző módszer dominanciája. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy az általános elmélet vagy modell ismertetése után mindig esettanulmányok következnek, amelyek az elmélet vagy modell konkrét helyzetre való alkalmazhatóságát vizsgálják. Nincs tehát „levegőben lógó” ismeretanyag, minden információ egy „praktikus kontextusba” ágyazódik. Külön érdekessége ezeknek az esettanulmányoknak, különösen az angliai kiadású tankönyvekben, hogy példáik túlnyomó többségben a volt brit gyarmatok országaiból (pl. Dél-Afrika, India, Kenya stb.) származnak, és felülő az az otthonosság, amellyel a szerzők ezen országok viszonyait tárgyalják, illetve hivatkoznak rájuk. A nagy földrajzi távolság ellenére ezek számukra és a brit olvasóközönség számára szinte „hazai” példáknak számítanak.

A tananyagok ilyen mértékű különbözőségének okai nagyrészt a magyar (kelet-európai, német), illetve az angolszász társadalomfejlődés eltérő irányaiból adódnak, és ezért bizonyos mértékig természetesnek tekinthetők. Az angolszász országokban több száz éves szerves folyamat eredményeként polgári, demokratikus, plurális, nyitott és minden tekintetben heterogén társadalmak jöttek létre. Mint az köztudott, Kelet-Közép-Európában ez a folyamat jóval később kezdődött, és az elmúlt negyven évben teljesen megtorpant. Így Magyarországon teljesen irrelevánsak voltak a bevándorlókkal kapcsolatos társadalmi kérdések, például etnikai szegregáció a városokban, a kínai nyelvi kérdése stb., hiszen zárt határok mellett nem volt jellemző a tömeges bevándorlás. Ugyanez érvényes a vagyoni különbségekkel, illetve a piaci viszonyokkal kapcsolatos kérdésekre is (pl. a különböző vagyoni helyzetű társadalmi rétegek lakónegyedeinek elkülönülése a városokban), hiszen a szocialista rendszer minimális szintre csökkentette a vagyoni differenciákat. Mindezek a kérdések csak most, a rendszerváltozás után váltak aktuálissá, elég ha például a VIII. kerület gyors gettósodására gondolunk. Várható, hogy a közeljövőben ezek a diákok mindennapi tapasztalataihoz köthető, „élő” kérdések lesznek. A magyar tananyag természetesen nemcsak a Magyarországon egyelőre ismeretlen társadalmi kérdésekkel (pl. a feketék helyzete a társadalomban), hanem az ezekkel párhuzamba állítható, a magyar társadalomban valóban létező problémákkal (pl. a cigánység helyzete) sem foglalkozott. Ez annak a következménye, hogy az elmúlt rendszer egyik alapvető jellemzője volt az égető társadalmi gondok elhallgatása.

Az egyik ilyen probléma a környezetvédelemmel kapcsolatos. Ennek szerepéről és megjelenési módjáról a földrajztananyagban érdemes bővebben is szólni. A rendszerváltás előtti tankönyvekben a környezetvédelmi kérdések csak elvétve bukkantak fel, akkor is csak más országokkal kapcsolatban (pl. Ruhr-vidék). Ennek is részben politikai, részben társadalmi okai voltak. A nyugati országokban a 60-as évek végén kibontakozó környezetvédő, ökológiai mozgalmak a vasfüggöny miatt teljesen érintetlenül hagyták a kelet-európai országokat, így hazánkat is. Sok esetben a környezeti problémák politikai vetületük miatt váltak tabutémává, például a bős-nagymarosi vízlépcső vagy az alföldi folyók román oldalon történő szennyezése. Harmadsorban Magyarországnak az iparosodott nyugat-európai országokéhoz képest viszonylag jó környezeti állapota is közrejátszott ebben. A rendszerváltás után, örvendetes módon, előtérbe került a környezetvédelem (még mindig nem eléggé), és ez megnyilvánul az újabb kiadású tankönyvekben is, különösen *Nemerkenyi Antal* Általános természetföldrajz című könyvében. A környezetvédelmi szempontok megjelenési formája viszont eltérő a kétféle tananyagban. A magyar tankönyvekben általában a főtémától elkülönítve, külön fejezetben

vagy olvasmányban kap helyet a környezetvédelem. Például a magyar energiagazdasággal foglalkozó rész után kisbetűs olvasmány tájékoztat az energiatermelésből származó környezeti károkról. Ebben a külön tárgyalásban sok esetben egy „kettős” szemléletmód érvényesül. Ez abban nyilvánul meg, hogy a fő részek a gazdasági fejlődésbe és a technikai haladásba vetett hitről tanúskodnak, úgy tűnik, mintha e két dolog lenne az emberiség jövőjének záloga. A környezeti ártalmakkal foglalkozó részben aztán sorjáznak a riasztó adatok, de ez, úgy látszik, nincs igazán hatással a fő részek szemléletmódjára. Az IB-földrajzhoz használt tankönyvekben ezzel szemben a külön környezetvédelmi kérdésekkel foglalkozó részeknél az összes többi témakörnél is megjelennek a környezetvédelmi szempontok, szinte beépülve azokba. Ahhoz hasonlóan, ahogy a legfejlettebb országokban minden gazdasági tevékenység megítélésére számba veszik az esetleges környezeti kihatásait és azok költségeit. Több, IB-ben használt tankönyvben az ökológiai rendszerek működése alapjainak megismertetését a földrajztananyag egyik fő feladatának tekintik, és tárgyalásuk az alapvető ismereteket tartalmazó bevezető fejezetekben kap helyet.

Speciális tanítási módszerek az IB-ben

A már említett eltérő társadalomfejlődési utak a tanítási módszereken is nyomot hagytak. Magyarországon történelmi okokból a porosz iskolamodell honosodott meg, mely a szocialista korszakban is lényegében fennmaradt. Ebben, leegyszerűsítve, a tanár feladata a meghatározott tananyag (tényanyag) átadása, illetve számonkérése, a diáké a tananyag elsajátítása volt. Az egyéni vélemény, az önálló megoldások keresése, a kritikai gondolkodás és a vitakészség, ha a magyar iskolákban nem is voltak „tiltva”, de meglehetősen kis teret kaptak. Ezzel szemben az angolszász tananyagokban, így az IB-ben is, nagyon gyakoriak a „Mit tennél te ebben a helyzetben?” típusú kérdések. Ilyenkor természetesen nem elég a tanultak „visszmondása”, hanem önállóan kell alkalmazni őket. Véleményem szerint e különbség okai is elsősorban az eltérő társadalmi viszonyokban gyökereznek. A paternalista állam fékezte a helyi és országos ügyekben véleményt formáló és kifejező, ezen ügyekért felelősséget érző és lehetőségeihez mérten ezek megoldásában tevőleg részt vevő polgárság kialakulását. A megelőző évtizedekben Magyarországon, egy kis túlzással, minden állami feladat és hatáskör volt az iparfejlesztéstől a játszótér építésig. Az állampolgár szinte csak a magánszférában volt valóságos döntési helyzetben. Ezért érthető, hogy még földrajztankönyvekben sem nagyon vetődött fel olyan kérdés például, hogy „Hol és milyen új utat kellene építeni szerinted a két adott település között?” vagy hogy „Mit éreznél a legfontosabb feladatodnak, ha várostervező lennél?”. Ez a másfajta alapállás nyilvánul meg abban is, hogy Magyarországon a domináns alkalmazott számonkérési formák – a felelés és a dolgoztatás – az IB-ben csak két lehetőség a sok közül. A tantárgyi útmutató felhívja a figyelmet arra, hogy lehetőleg különböző számonkérési formákat alkalmazzunk az alapszintű program hat fő fejezetében. A lehetséges formák a következők: esszék, adatelemzési feladatok, tesztek, egyszerű terepgyakorlatok, projektek. Nyilvánvaló, hogy ilyen számonkérési formák más tanítási módszereket is igényelnek. A frontális foglalkozások helyett jóval nagyobb hangsúlyt kell fektetni az önálló (esszéírás, adatelemzési feladatok) és kiscsoportos (terepi feladatok, projektek) munkára, valamint az órai beszélgetésekre, vitákra.

Külön kell szólni a már említett „terepmunkáról”. Ebben a feladatban mintegy összegződnék az IB földrajzoktatási céljai, módszerei, tartalmi és formai követelményei. Ennek során minden diáknak saját vizsgálati témát kell választania vagy a tanártól kapnia. A vizsgálandó kérdéssel kapcsolatban egy hipotézist kell felállítania. Ezután a diáknak saját gyűjtésű adatok értékelésére, majd értelmezésére támaszkodva meg kell cáfolnia vagy meg kell erősítenie a kiindulási hipotézist. Ajánlatos ismert földrajzi elméletekre hivatkozni, valamint az adatelemzőkor elemi statisztikai módszereket alkalmazni. Fontos követelmény a logikus felépítés és az objektív stílus. Egy konkrét példa a „terepmunkára”: A feladat egy angol kisváros turizmusának, illetve turisztikai vonzerejének vizsgálata. Az egyik hipotézis szerint a turisták korösszetétele fiatalabb lesz, mint a helyi lakosságé, a másik szerint a látogatók többsége egy napnál kevesebbet tölt a városban. Az adatgyűjtés kérdőívek segítségével, szállodai vendégkönyvek megtekintésével, illetve parkoló autók „adó-nyilvántartási tábláinak” vizsgálatával történik.

Az értékelés

Az IB-programban a földrajz esetében is belső/iskolai és külső értékelésből tevődik össze. Az iskolai értékelés, melyről már említést tettem, a tanár feladata. Elsősorban a hat nagy témakör számonkérésének eredményeit kell itt alapul venni, de természetesen kiegészülhet egyéni szempontokkal is. A külső értékelés a program végén sorra kerülő központi írásbeli vizsgát jelenti, melyben a hat nagy témát felölölő nyolc esszéjellegű kérdés közül négyet kell megoldani szabadon választva. Mindkét szint esetében a belső/iskolai értékelés 20%-os, a külső 80%-os súllyal esik latba.

Az IB-ben használt földrajztankönyvek

Az IB-programban földrajzot oktató tanárok, illetve tanuló diákok egyszerre szerencsés és nehéz helyzetben vannak, mert a tankönyvválaszték rendkívül gazdag. A nehézség abból adódik, hogy nincs hivatalos földrajztankönyv, amely teljes mértékben „lefedné” a tantárgyi útmutatóban meghatározott tananyagot, ezért a tanárnak kell eldöntenie, hogy melyik könyvből mit használ fel. A hatalmas és folyamatosan megújuló tankönyvválaszték nyilvánvaló előnyei közül ki kell emelni a szerzők nagy számából adódó sokféleséget. Több szerző természetesen több ötletet, egyéni gondolatot, megközelítést vagy akár földrajzi iskolát képvisel. Lehet például az afrikai éhínségről marxista, technokrata, „zöld” (egymást nem feltétlenül kizáró kategóriák) megközelítésben is olvasni. Magyarországon, mivel kis ország, a tényleges és a potenciális tankönyvszerzői kör nagyságrendekkel kisebb, és ezért az általuk írt tankönyvek az előbbi szempontokból homogénebbnek mondhatók.

A következőkben néhány „alapl műnek” számító tankönyvről adok rövid ismertetőt:

Waugh, David: Geography – An integrated approach (Földrajz – egy integrált megközelítés). Nelson House, Walton-on-Thames; 1990.

Valószínűleg ez az IB-ben legjobban használható tankönyv. A könyv magyar szempontból is jól elkülöníthető két részből áll, az első a természetföldrajzi, a másik a társadalomföldrajzi témájú fejezeteket foglalja magában. Az IB-földrajz alapszintjén, melyben a rendszeres természetföldrajz nem szerepel, inkább a második rész hasznos. Az egyes fejezetek tömörek, jól áttekinthetőek és az ábraanyag is kiváló. Marad hely a rövid esettanulmányoknak és az ellenőrző kérdéseknek is. Feltehető-

leg az IB-vizsgakérdések összeállítói számára is alapműnek számít, mert a könyv ábráival sok vizsgafeladatban lehet találkozni. A természetföldrajzi rész az emelt szintű tananyag tanításához használható jól. A magyar tananyag kiegészítésében, felfrissítésében mindkét részre lehet támaszkodni, különösen az ábrákra, melyek néhány elnevezés lefordítása után közvetlenül alkalmazhatók.

Knapp, Brian: Systematic geography (Rendszeres földrajz). Unwin Hyman, London; 1988.

Hasonló felépítésű, mint az előbb említett könyv, de egy kicsit bővebb, részletesebb. Különösen ennél a könyvnél látható, hogy az angolszász szerzők mennyire az ember szemszögéből vizsgálják a földrajzi kérdéseket. Ebben a műben minden, természetföldrajzi jelenséggel foglalkozó fejezetben található egy alfejezet, például a *Lejtők és az ember*, mely az adott földrajzi jelenség és az ember kölcsönhatását vizsgálja.

Knowels, R.-Wareing, J.: Economic and social geography (Gazdaság- és társadalomföldrajz). Butterworth-Heinemann, Oxford; 1994.

Ez a könyv angolszász mérce szerint elavultnak mondható, hiszen az 1981-es kiadás utánnyomása. A magyar olvasó számára így is sok újdonságot tartogat. Mint a címéből is kiderül, természetföldrajzzal nem foglalkozik, viszont kiegészül az előbbi két könyvből hiányzó tudományelméleti tárgyú fejezettel is. Ilyen például az is, amelyikben szó van többek között arról is, hogy miképpen képeződik le a földrajzi tér az ember tudatában, és hogy ennek milyen következményei vannak például a gazdasági döntéshozatalban (pl. az amerikai befektető Magyarországon vagy Malajziában épít gyárat). A könyvben mennyiségileg a szöveg dominál, az ábraanyag kevesebb és gyengébb minőségű, mint az előző két könyvben.

Knapp, B.-Ross, S.-McRae, D.: Challenge of the human environment (A társadalmi környezet kihívása). Longman, Harlow; 1991.

Ez a könyv egy háromrészes sorozat egyik tagja, a másik kettő címe Challenge of the economic environment (A gazdasági környezet kihívása), illetve Challenge of the natural environment (A természeti környezet kihívása). Ezekben az előbbiekhöz képest az ismeretanyag mennyisége jelentősen kisebb, viszont nagyon sok bennük a komoly, többoldalas újságcikkeken vagy adatsorelemzésen alapuló, önállóan megoldandó feladat.

Haggett, Peter: Geography – A modern synthesis (Földrajz – Egy modern szintézis). Harper and Row, New York; 1983.

Ez egy nagy hatású, eredeti mű, melynek első kiadása a hetvenes évek elején kisebbfajta forradalmat hozott az angolszász földrajzban. A szerző az addig megszokottól eltérő felépítésű, új elméleti alapokon nyugvó, továbbgondolásra inspiráló könyvet adott az olvasók kezébe. Valószínűleg az egyik legjobb kísérlet a földrajz részterületeinek szintézisére.

Cséfalvai Zoltán: A modern társadalomföldrajz kézikönyve. Ikva Kiadó, Sopron, 1994.

Hiánypótló magyar nyelvű munka, érinti az összes főbb angolszász földrajzi témát, kiegészítve a magyar vonatkozásokkal.

Tanítási tapasztalatok

Az IB-földrajz tanítása több okból is nehéz feladat elé állítja a magyar földrajztanárt. A tartalmi eltérések miatt, ami azt jelenti, hogy egy magyar egyetemen végzett földrajztanár az IB-tananyag kb. 50%-áról (!) sohasem hallott, magának a tanárnak is el kell sajátítania az átadandó tananyagot. Másrészt meg kell értenie a koncepcionális és szemléletbeli különbségeket. Még ennél is nehezebb a gyakorlatban megfelelni a másfajta elvárásoknak. Ha valakinek nincsenek előzetes információi az IB-ről, mint ahogy e sorok írójának sem, akkor bizony minimum fél, de inkább egy év szükséges ahhoz, hogy a tanár „képbe kerüljön” az IB-t illetően. Az itt közzétett megfigyelések, tapasztalatok is inkább csak az első év végén szűrődtek le. Emiatt, az általam tanított egy évben az órák, a tanítási nyelvtől és a felvetett témáktól eltekintve, „magyar típusúak” voltak. Ezért a diákok reakciója inkább csak a tananyagra vonatkozatható. Ez feltétlenül pozitív volt, érdekesnek találták a számukra is új témákat, különösen, ha kapcsolatba hozhatók voltak saját tapasztalataikkal.

Összegzés

Mint ez az eddigiekből kitudt, az IB keretében tanított földrajz lényegesen eltér a Magyarországon megszokottól. Pozitívuma, mely nagy súllyal esik latba a kritikus, kreatív gondolkodásra való nevelés és a praktikus ismeretek közvetítése. Ennek a másfajta szemléletnek mindenképpen szükséges lenne valamekkora teret nyújtani a magyar földrajzoktatásban. A regionális földrajz teljes hiánya, a lexikális tudásanyag háttérbe szorulása már nem feltétlenül erénye az angolszász földrajzoktatásnak. Innen ered különösen az amerikai diákok már-már legendás térképismereti tájékozatlansága. Például a középiskolás korosztály jelentős hányada nem tudja megmutatni a térképen az Egyesült Államokat. Ez egyébként nem elsősorban az IB-s diákokra jellemző, akiknek, mivel az általános földrajzot az átlagosnál jóval magasabb szinten tanulják – ennek mintegy melléktermékeként –, lexikális ismereteik is bővebbek. Véleményem szerint a magyar tananyag is egyfajta szélsőség, a rengeteg megtanulandó névvel, ténnyel, adattal. Mindazonáltal szükség van bizonyos mennyiségű tényanyag ismeretére, hiszen összefüggések, analógiák felismerése lehetetlen tények ismerete nélkül. Már-már közhely, de a megoldás a tényanyag tekintetében is valamiféle középút, egy józan kompromisszum lenne.

A másik szempont, amelyet nagy jelentőségűnek vélek, az az IB keretében elsajátított ismeretek, képességek kapcsolatteremtő szerepe. Az, hogy az IB-diplomát elfogadja a legtöbb külföldi egyetem, csak a dolog egyik része. Nagyon fontosnak tartom, hogy ezek az ismeretek a személyes kapcsolatokban is hasznosulnak, hiszen közös témák sokaságát kínálják akár a világ másik felén élő emberrel való találkozáskor is. Ezek az ismeretek a szélesebb értelemben vett dialógus alapjai lehetnek.

Természetesen, eltérő társadalmi viszonyaink, pedagógiai hagyományaink miatt nem lehet és nem is lenne szabad változtatás nélkül adaptálni az IB-földrajzprogramot a magyar tantervbe. Ha azonban kapcsolódni szeretnénk az ún. „fejlett világhoz”, ahhoz, ha nem is feltétlenül magunkévá tenni, de legalább alapszinten ismernünk kell az abban domináns szerepet játszó angolszász kultúrát, gondolkodásmódot, valamint a tudományágak központi kérdéseit, többek között a földrajzban is.

Drixler Ildikó-Németh Éva

Történelem a Nemzetközi Érettségi programjában

A tananyag tekintetében elég tág a mozgástér, ami azzal is együtt jár, hogy kevesebb biztos kapaszkodót nyújt a Nemzetközi Érettségi Szervezete, és mi, tanárok is csak az első kétéves kurzust lezáró vizsgák után győződhetünk meg arról, hogy a választások helyesek voltak-e.

A történelem a hat tantárgycsoport közül a harmadikhoz tartozik a kulturális antropológia, a közgazdaságtan, a pszichológia és a földrajz társaságában. Minden tantárgycsoportból egy tárgyat kötelező választani, de egy második felvételére is lehetőség van. A diákok nagy többsége történelmet választ. Az is saját elhatározásukon múlik, hogy normál vagy emelt szintet választanak. Természetesen ebben továbbtanulási szándékaik a meghatározók.

Mivel a második gimnáziumi tanév sikeres elvégzése az IB feltétele, a normál szint vizsgakövetelményei a XX. századra koncentrálnak, tíz nagy témakörre fűzve fel az utolsó száz év fontosabb eseményeit, jelenségeit, meghatározó politikai, gazdasági és kulturális irányzatait. Mindegyik témakör a század egészét öleli fel, az eseménytörténetet tekintve természetesen átfedésekkel. Minden iskola maga döntheti el, melyik kettő vagy három legyen az, amit tanulmányoz.

Az emelt szint az említett 10 témakör mellett a nagy régiók történetét is tárgyalja 1740 és 1980 között. A magyar gimnáziumok esetében ez természetesen Európa, de az is szabad választás tárgya, hogy melyik régió kerüljön a kínálatba. A jó vizsgaeredmény 100 év nagyon alapos ismeretét feltételezi.

A világtörténelmi témakörök a következők:

1. A háború okai, menete és hatásai.
2. Nacionalista és függetlenségi mozgalmak, gyarmati felszabadulás, az új nemzetek kialakulása és problémái.
3. A gazdaság fejlődése a XX. században.
4. Társadalmi változások a XX. században.
5. Művészet és társadalom.
6. Az egypártrendszerek kialakulása és jellemzői.
7. A nemzetközi szervezetek kialakulása és működése.
8. Vallás és politika.
9. Kelet-nyugati kapcsolatok 1945 után.
10. Kisebbségek és bennszülött népek.

A tíz témából kettő vagy három ajánlott mind a két szinten a kétéves kurzus alatt. A leggyakrabban választott témák: 1., 2., 6., 7., 9. A Karinthy Frigyes Gimnáziumban az eddig eltelt négy évben az 1., 6. és 9. témakört választottuk.

Ezeknél a következő kérdéskörök alaposabb tanulmányozását írja elő a Nemzetközi Érettségi Szervezete:

Az 1. témakör:

a) A világháborúk jelentősége, azok okai, menete és következményei, a technikai fejlődés jelentősége a háborúk menetében.

b) Milyen politikai, ideológiai és gazdasági problémák járulnak hozzá a polgárháborúk és a helyi konfliktusok kitöréséhez, mi a regionális problémák szerepe.

Részletes tanulmányozásra a következő témákat ajánlják:

Az I. és II. világháború

A spanyol polgárháború

A kínai polgárháború

A nigériai polgárháború

Gyarmati felszabadító háborúk (Algéria, Vietnam)

Az arab–izraeli háborúk

A koreai háború

A gerillaháborúk

A 6. témakör fő kérdései:

Milyen körülmények között jöhetnek létre egypártrendszerek? Mi jellemzi az egypártrendszerű államokat, s milyen variációi léteznek? Mi a szerepe az ideológiának, a szervezettségnek és a vezetésnek a hatalom megragadásában, illetve megtartásában? Mennyire sikeresek ezek az államok a XX. század fontos politikai, gazdasági és társadalmi problémáinak megoldásában? Milyen problémákat hoznak létre az egypártrendszerű államok?

– *Fidel Castro, Francisco Franco, Adolf Hitler, Mao Ce-tung, Juan Peron, Gamal Abdel Nasser, Julius Nyerere, Josip Broz Tito, Benito Mussolini, Csang Kai-sek és Sztálin.*

A 9. témakör: A kelet–nyugati kapcsolatok

Fő témák:

A náci Németország elleni szövetség felbomlása

A nagyhatalmi szembenállás megjelenése és globális hatásai

A nukleáris fegyverek és a fegyverzetkorlátozás problémái

A részletes tanulmányozásra szánt témák:

A hidegháború menete és jellege Európában

A NATO és a Varsói Szerződés létrejötte

Szovjet–amerikai rivalizálás az Európán kívüli világban, különös tekintettel a koreai és kubai helyzetre

A Kínai Népköztársaság mint új, független szuperhatalom felemelkedése

Az el nem kötelezett államok mozgalmának reakciója a kelet–nyugati vetélkedésre.

Normál és emelt szinten egyaránt nagy hangsúlyt kap az a törekvés, hogy a tanulók globális szemléletet sajátítsanak el. A témák esszékérdései a vizsgák során mindig arra vonatkoznak, hogy a diákok képesek legyenek tényszerű példákat említeni egyazon jelenség különböző megnyilvánulásaira Ázsiából, Afrikából vagy Európából. (Például a tulajdonviszonyok átalakítására totalitárius rendszerekben: Mao Kínájából Nyerere Tanzániájából vagy a Szovjetunióból.) Gyakran

van lehetőség arra is, hogy magyar példát hozzunk valamilyen jelenség összehasonlításakor, ha csak a régió különbözősége a kikötés.

A tananyag különleges részét képezi a vizsga első része. Ez nem más, mint forráselemzés, melynek témáit a Nemzetközi Érettségi határozza meg a kétéves kurzus megkezdése előtt egy évvel. Minden évben két téma közül lehet választani. Az egyik általában európai – 1997-ig ez a téma Hitler és a náci hatalomra jutása (1923–36) –, a másik Európán kívüli – 1997-ig ez az algériai felszabadító háborúk.

A normál szint tananyaga ezzel le is zárul. Az emelt szintet választóknak további követelmény az úgynevezett *regionális tanulmányok*. A Nemzetközi Érettségi öt régióra osztja a világot: Afrika, Amerika, Nyugat- és Dél-Ázsia, Kelet- és Délkelet-Ázsia és Ausztrália, valamint Európa (beleértve a volt Szovjetunió egész területét).

Ahogy már említettük, ez Magyarországon Európa történetét jelenti a XVIII. század közepétől az 1980-as évek elejéig. (Az utolsó tíz év történetét a Nemzetközi Érettségi nagyon szigorúan nem tekinti programja részének.) Elméletileg 100 év alapos ismerete szükséges ahhoz, hogy a tanulók magabiztosan találjanak a maguk számára könnyen megválaszolható kérdést. A tanmenet összeállításra ezen a kurzuson is a tanár feladata, így nálunk a 100 év története kiegészül néhány XIX. századi alapfogalom értelmezésével, illetve az európai nagyhatalmak erőviszonyai kialakulásának ismeretével, annak ellenére, hogy ez nem tartozik kronológiaiilag az 1870–1970 közötti időszakhoz, amelynek részletes tanulmányozása volt deklarált célunk. Ilyen előkészítő tanulmánynak tekinthető az alkotmányos monarchia jellemzőinek bemutatása, az Európán belüli fejlődési különbségek ismertetése, a francia forradalom és Napóleon, a liberalizmus és nacionalizmus hatásának vizsgálata, valamint ezek szembeállítás a konzervatív európai törekvésekkel. Fontos megmagyarázni az európai egyensúly-politika lényegét és azt, hogy miért vált elkerülhetetlenné Közép-Európa térképének „átrajzolása”, az olasz és a német egység, valamint az Osztrák–Magyar Monarchia létrejötte. Ez a kurzus nem törekszik minden egyes ország történetének alapos megismertetésére, hanem inkább az egész Európát befolyásoló eseményekre és összefüggésekre figyel.

A vizsgakérdések valamilyen formában szinte minden évben visszatérnek az olasz és a német egység megteremtésének kérdésére, *Bismarck* vagy *II. Vilmos* szerepének vizsgálatára. Ugyanilyen gyakoriak az orosz felzárkózási kísérletek elemzését célzó esszékérdések. A nemzetiségi kérdések az Osztrák–Magyar Monarchián belül, illetve a Balkánon, valamint az első világháborút lezáró békeszerződések szintén nagy hangsúlyt kapnak.

Összefoglalva a leírtakat: a három nagy egységben belül (forráselemzés, világtörténeti témakörök, regionális tanulmányok) a tananyag tekintetében elég tág a mozgástér, ami azzal is együtt jár, hogy kevesebb biztos kapaszkodót nyújt a Nemzetközi Érettségi Szervezete, és mi, tanárok is csak az első kétéves kurzust lezáró vizsgák után győződhettünk meg arról, hogy a választások helyesek voltak-e.

A felkészülés

Széles választási lehetősége van a Nemzetközi Érettségi programon részt vállaló tanárnak a felkészítés módjában is. Nincs kötelező irodalom, a lehetséges könyvtárakon pedig egyetlen tankönyv jellegű könyv sem szerepelt. Minden tanár maga döntheti el, hogy mit tart a leghatékonyabb eszköznek. A legfontosabb támpontot a régi vizsgakérdések jelentik. A tanári felkészüléskor erre azért kell figyelemmel

lenni, mert a „mit” tanítás mellett ugyanolyan fontos az, hogy a tanulók hogyan „prezentálják” majd a megtanultakat. A program indításakor a legnagyobb feladatot a történelmi esszé sajátosságainak megtanítása jelentette, hiszen a Nemzetközi Érettségi által preferált forma nem része a magyar középiskolai követelményeknek. Az esszéírás gyakorlása volt tehát a felkészülés magja.

A vizsgaközponttól a kétéves felkészülési idő alatt nincs visszajelzés, kétévenkénti konferenciáink konzultációin kívül nincs semmilyen kapcsolat sem a vizsgázatókkal, sem a szervezet történész tisztségviselőivel. Így az évközi számonkérés rendjét és módját történelemből a szaktanárok határozhatják meg. Mivel a központi záróvizsgák kizárólag forráselemzésből és esszéírásból állnak (1994-től megszüntették az 5–10%-ot kitevő szóbeli vizsgarészt), természetesen a számonkérés is ezekre koncentrálódott. Általában a régi vizsgák esszékérdéseinek gyűjteményéből választottunk ki az adott tananyaghoz tartozó kérdéseket. Néhány esetben a brit „A-level” vizsgarendszeréből is válogattunk. Az első egy-két hónapban inkább házi feladatként kapták a tanulók a kérdéseket, használhatták órai jegyzeteiket, illetve a megadott könyveket is, hiszen elsősorban a megértésre és az esszéírás készségének fejlesztésére kellett a hangsúlyt fektetni. Sokkal nagyobb felkészültséget kívánt már az, amikor egy-egy téma lezárásakor 45 perc alatt kellett megírni egy 600-700 szavas esszét az óra elején megadott kérdésre. Erre az úgynevezett „timed essay”-re 3-4-5 hetente került sor. Az első év végéhez közeledve pedig próbavizsgát tartottunk. Ez már megpróbálta imitálni a valóságos vizsgát: hasonló mennyiségű kérdésből választhattak a tanulók, egy-egy esszére, illetve a forráselemzésre ugyanannyi idő jutott, mint a központi záróvizsgán. Megpróbáltunk alkalmat adni arra, hogy az egész évben tanultakat átismételjék és rendszerbe foglalják a programban részt vevő diákok. A felkészülési időszak végén, a 4. félév közepén ismét ilyen vizsgára került sor, ekkor már az egész lehetséges tananyag szerepelt. Érdemjegyeiket a Nemzetközi Érettségi 1-7 skáláján kapják, de ezeket csak iskolai értékelésre használjuk. Magyar ellenőrző könyvükben, illetve a bizonyítványukban ezt az 1-5 skálára konvertáljuk.

Értékelés

Történelemből iskolai értékelés csak emelt szinten van. Az itt tanulóknak a két év során egyszer, a tanár által kijelölt periódusban egy hosszabb esszét kell megírniuk. A most érvényben lévő szabály szerint ez maximum 2500 szó lehet. A témát szintén a tanár választja (pl. a második világháború). Minden tanulónak ezen belül kell egy szűkebb témát kiválasztania (pl. a varsói felkelés), s az esszében egy saját maga által feltett kérdésre kell kifejtjenie a választ. (pl. Miért döntöttek a lengyel vezetők a felkelés mellett?) Általában 5-6 különböző jellegű forrást kell felhasználni. A tanulónak magának kell irodalmat gyűjtenie, azt feldolgoznia és az esszét megírnia. A tanár mindehhez segítséget adhat, de csak segíthet és nem irányíthat. Végül a tanár feladata az elbírálás. Az adott pontszám az érdemjegy 20%-át teszi ki. A Nemzetközi Érettségi azonban ezt is ellenőrzi. Az esszéket az értékeléssel együtt egy moderátor felülvizsgálja. A két legjobb, a két legrosszabb és a középső szintű munkákat kell elküldeni. Ha ezt a moderátor túlságosan alul-, illetve felülértékeltnek találta, joga van a csoport minden tagjának munkáját átértékelni. Az 1992-1994-es csoport még köteles volt szóban is megvédeni az elkészített esszét, és írásos anyagához a hangfelvételt is csatolni kellett. Ez a kötelezettség 1995-től megszűnt.

Külső értékelés

A külső értékelés kizárólag írásban történik. A vizsga első része mindkét szinten a forráselemzés: elsődleges, illetve másodlagos, írás, rajz, táblázat stb. A vizsgázónak öt-hat, a forrásokkal kapcsolatos kérdésre kell válaszolnia egy óra alatt. A válasz terjedelme egy mondatról egy oldalig változhat. Emelt szinten a kapott pontszám a jegy 20%-a, normál szinten 25%-a. A vizsga második része esszéírás. Emelt szinten két, normál szinten három kérdésre kell válaszolni. Negyven kérdésből lehet választani, minden témakörből (lásd a felsorolást) négy kérdés szerepel. A kérdéseket legalább két témakörből kell választani. Emelt szinten az elért pontszám a jegy 20%-át adja, normál szinten a 75%-át. Minden egyes esszé megírására 45 perc áll rendelkezésre.

Emelt szinten a vizsgának még egy harmadik része is van, amely a regionális tanulmányokra vonatkozik. Minden térség történelmére 20 kérdést tesznek fel a vizsgáztatók, ebből a tanulónak háromra kell válaszolnia egyenként 45 perc alatt. Ez a jegy 40%-át teszi ki.

Célok, követelmények

A tanulóktól – mind emelt, mind normál szinten – a következők elsajátítását várják el:

1. a tanult időszak, illetve témák megértését és az elnyert tudás effektív hasznosítását,
2. világos, tömör, tárgyhoz tartozó érvek kifejtését,
3. a források értékelését, interpretálását, történelmi bizonyítékként való használatát,
4. a különböző elméletek felismerését, értékelését,
5. a folyamatosság és a változás felismerését a történelmi események során.

A felsorolt pontok nem tekinthetők csupán elvi céloknak. A vizsgarendszer olyan kritériumrendszerre épül, amely ezek ellenőrzését szorgalmazza. Ez jóval gyakorlatiasabb szemlélet a nálunk megszokottnál, mely a történelmet nem a diákok számára megtanulandó eseménysornak tekinti csupán, hanem olyan eszköznek, melyet a leendő jogászok, közigazdászok, szociológusok vagy politikusok használnak következetes érvelési „technikák” fejlesztésére. A tanári felkészítő kurzusokon a legtöbbet hangoztatott követelmény a következetesség, amelyet egy-egy esszé érvrendszerében és a konklúzióban kell megvalósítani. Nem értékelhető jónak egy olyan esszé, amelynek érvrendszere ellentmond a konklúzióknak még akkor sem, ha a tárgyi tudás kiemelkedően széles arzenálját vonultatja fel a tanuló.

A program indításakor még gyakran estek a tanulók a „mindent leírok, amit tudok a témáról” hibájába, aztán a gyakorlással egyre következetesebben érvelő munkákat adtak le. Tapasztalataink szerint ez a számonkérési mód sokkal inkább készíti a tanulókat arra, hogy a frissen szerzett információkat a már meglévő tudásukba ágyazzák, és így azt mélyebben rögzítsék. Az IB szinte teljesen elveti a tesztszerű ellenőrzést és a tisztán narratív formájú leírást. Természetesen itt is nehezen birkóznak meg azzal az adathalmazzal, ami nélkül nem lehet a történelemről, illetve annak részleteiről véleményt formálni, vitázni. A Nemzetközi Érettségi megpróbálja leszűkíteni azt, nem törekszik a teljesség igényére, inkább válogat a történelemből, és témákra fűzi az eseményeket, folyamatokat, s ezzel hátteret, környezetet teremt minden részletnek. Ez a

szemlélet jobb feltételeket teremt mind az IB, mind a magyar történelemoktatás céljának elérésére: a diák ne csak értse, amit tanul, de fel is tudja használni, be is tudja építeni saját világnézetébe.

A történelemből használatos források használata

A magyar nyelvű szakirodalom

Az első, amit ennél a kérdésnél meg kell említeni, hogy a vizsgák kizárólag írásban és angol nyelven folynak, ezért nem célszerű a magyar nyelvű tankönyvek használata. A magyar szakirodalomnak azonban fontos szerepe van a képzés kiteljesítésében. Három szempontból tartjuk nagyon fontosnak a használatát:

1. A különböző vélemények, az eltérő szemléletek ütköztetéséhez (a legjobb érdemjegyet szerzőknek ennek a kritériumnak is meg kell felelniük) kiválóan használhatóak magyar szerzők művei. Főleg magyar vonatkozású témák esetén érdekes az, amikor a térséget kevésbé ismerő szerző olykor leegyszerűsítő magyarázatával szemben egy árnyaltabb, más aspektusokat is figyelemmel kísérő magyar történész véleményét is ismertetjük (pl. *Robert Wolfson: Years of Change*, illetve *Gerő András: Az elsőpró kisebbség az Osztrák–Magyar Monarchiáról*).

2. Amikor valamilyen problémának a magyarázatához vagy demonstrálásához magyar példát is használhattunk (például az első világháborút lezáró békerendszer és az utódállamok kérdése: *Gergely Jenő: Magyarország története 1919 őszétől a második világháború végéig* és a *Sorsdöntések* című kötet. Kelet-Európa történetéről 1945 után: *Fejtő Ferenc: A népi demokráciák története*).

3. Kifejezetten magyar szakirodalmat ajánlottunk abban az esetben, ha szabadon választott témát kellett feldolgozni önállóan. Ebben az esetben lehet szó a már említett 2500 szavas esszéről, ahol szintén elképzelhető magyar téma, de még fontosabb említeni azt a maximum 4500 szavas esszét, amely tulajdonképpen a Nemzetközi Érettségi diplomamunkájának felel meg. Az emelt szinten tanulók többsége ezt történelemből írja. Itt kézenfekvő a magyar téma választása, hiszen 5-6 elsődleges forrás alapkövetelmény. Természetesen példákat hozni nem érdemes, hiszen ezek száma végtelen és bőségesen rendelkezésünkre áll a szakirodalom.

Angol nyelvű szakirodalom és adaptálható elemek lehetősége

Amint már említettük, történelemből nincs sem kötelező szakirodalom, sem olyan tankönyv, amelyet a Nemzetközi Érettségi szervezete ajánlana, a kezdő tanárok számára szervezett konferencián így tankönyvek említésére sor sem került. A kísérleti első évfolyam igazán átfogó munkát csak a 2. félév közepén kapott kezébe.

Meg kell említeni, hogy a brit és az észak-amerikai kiadók hozzánk eljutó kínálata is olyan bőséges, hogy inkább a választás nehézségével, mint hiánnyal küszködtünk a rendelés megkezdésekor. Itt inkább azokat az átfogó, tankönyv jellegű munkákat említenénk először, amelyeket tanítványaink igazán szívesen forgattak, és amelyek didaktikai szempontból is közel álltak az IB követelményeihez. Elsőként egy olyan könyvet, amelyet – ha lefordítanak – valószínűleg minden történelemtanár szívesen forgatna. Címe: *Mastering Modern World History*. – Ez a munka nemcsak eseménytörténetet ír le vázlatszerűen, hanem rövid, tételszerű magyarázatokat is ad, frappáns karikatúrákkal oldva a stílus „szárazságát”. Segít áttekinteni az óriási adathalmazt és az ellenőrző kérdései is jók. (Nagyon

népszerű segédeszköz volt a hazai érettségire és felvételre készülő angol tannyelvű csoportokban is.)

A Nemzetközi Érettségien tankönyvként használtunk még két összefoglaló munkát: *Years of Nationalism és Years of Change*. Nagy hasznát vettük ellenőrző kérdéseiknek. Sajnos néhány tartalmi hibával tarkították szerzői, és súlypontozásuk sem mindig megfelelő. Képes szemléltető anyagot alig tartalmaznak.

Sokkal igényesebbek azok a forrás- és kiegészítő anyagok, amelyeket sorozatokban adnak ki. Néhány kötet már Magyarországon is kapható a *Seminar Studies* című sorozatból, hasznosak a *Documents and Debates*, valamint az *Access to History* kötetei.

Ezek mindegyikét használtuk már két tanítási nyelvű, felvételre készülő osztályokban is. Hasonló segédanyagok elérhetősége hiányt pótolna a magyar oktatásban is.

Az említett művek nagy részének használata segíti annak a szemléletmódnak a megvalósítását, amely a diákoktól lényegesen aktívabb elsajátítási módokat igényel.

Sokszor jutunk arra a meggyőződésre, hogy a magyar oktatásban a tudásnak csak egy aspektusát kérjük számon: az információk narratív jellegű visszaadását, mintha azt akarnánk csak megtudni, hogy mit nem tud a diák. A Nemzetközi Érettségi vizsgakövetelménye arra is kíváncsi, hogy milyen rendszerben képes felépíteni a megszerzett tudást, képes-e okosan szelektálni, kiszűrni a nem releváns adatokat, összefüggéseket, és valóban a kérdésben feltett problémára tud-e koncentrálni.

Ezek a készségek a szó szoros értelmében nem taníthatók, de gyakori esszé-feladatokkal hatékonyan fejleszthetők. Alkalmazásuk a magyar gyakorlatban is megoldható.

Irodalom

Miller, Stuart T.: Mastering Modern World History. Macmillan, 1988.

Cowle, Leonard W.–Wolfson, Robert: Years of Nationalism. Hodder and Stoughton, 1991.

Wolfson, Robert: Years of Change. Hodder and Stoughton, 1993.

Sorozatok:

Access to History. Hodder and Stoughton.

History at Source. Hodder and Stoughton.

Documents and Debates. Macmillan.

Seminar Studies in History. Longman.

Az ezeréves magyar iskola

Kelemen Elemér

Az egyházi iskolák a magyar oktatás történetében a kezdetektől a XIX. század végéig

Az ötvösi szereposztás szerint az állam feladata nem több és nem is kevesebb, minthogy az egyének és a társadalom közös érdekeire és önszervező-önkormányzó képességére alapozottan és azt fejlesztve, megteremtse a népoktatás további felvirágzásának jogi, pénzügyi és igazgatási feltételeit.

Az első magyarországi iskolát – kolostoruk falai között – a Szent Márton hegyén, a mai Pannonhalmán letelepedett itáliai bencés szerzetesek létesítették 966 körül. A *kolostori iskola* elsősorban a hittérítésre vállalkozó rend hazai utánpótlását képezte: latinul (és magyarul is) tudó szerzeteseket, papokat, akik – szükségképpen – jelentős feladatokat kaptak az egyházi és az állami igazgatás kiépülő szervezetében is. A *Szent Gellért*-legenda a vértanú püspök társai között említi itt tanult térítő szerzeteseket; *Mauritius* (Mór) pécsi püspök visszaemlékezéseiben ír arról, hogy a Szent Márton-hegyi kolostorban volt iskolás vagy énekes fiú („*puer scholasticus*”). A XI. század végén – *László* király által – elrendelt vagyonösszeírás adatai, az ott használt könyvek jegyzéke pedig arról tanúskodik, hogy a kolostori iskolában a kor legmagasabb színvonalán álló, háromfokozatú képzés folyt.

A XI. században gyorsan szaporodó bencés *kolostori iskolákban* egységes elvek alapján, a rendalapító *Nursiai* (Szent) *Benedek* évszázados regulái szerint folyt a munka. Ezek az iskolák a korabeli egyetemes – európai és keresztény – műveltséget közvetítették, akárcsak a később letelepedő ciszterciák, premontréiek, domonkosok és ferencesek szerzetes iskolái. Az itt folyó oktatás és képzés, természetesen, nemcsak az egyházak és az állami hivatalok életére volt befolyással, nemcsak egy új hitvilág és erkölcsi felfogás terjesztője volt, hanem kihatott a mindennapok életére is, új ismereteket, új szaktudást segített meghonosodni a mezei gazdálkodásban és a kézműipar terén is.

Hasonló szerepet töltöttek be – már a XI. század első évtizedeitől – az egyházmegyei központok, a püspöki székhelyek *székesegyházi, káptalani* iskolái. A korabeli forrásokból ismerjük a *Gellért* püspök szervezte csanádi iskola első mesterének, *Valternek* a munkásságát, aki előkelő nemesi ifjakat gyűjtött maga köré, hogy szüleik kívánsága szerint egyházi pályára készítse fel őket. *Bonipert* pécsi püspök – az 1020-as években – *Fulbert* chartres-i püspöktől rendelt latin nyelvkönyvet (a „*Priscianust*”) a káptalani iskola számára. A győri, a váci káptalani iskolában őrzött egyházi szertartáskönyvek pedig, amelyek oktatási célokat is szolgáltak, nemcsak korabeli iskolai szokásokat, hanem becses korai magyar nyelvemlékeket is megőriztek az utókor számára.

A tífzalfanként épülő templomok mellett létesített *plébániai iskolák* az új típusú műveltség szélesebb körű elterjesztésének műhelyei voltak, s egyben – közvetítő szerepükből eredően – az anyanyelv ápolásának, az ősi magyar hagyományok „megszüntette megőrzésének” intézményei is. A nagyobb települések „városivá” átalakuló plébániai iskolái pedig – a fenntartásukban egyre nagyobb szerepet vállaló városi polgárság szükségleteihez, igényeihez igazodóan – mindinkább eltértek az egyházi iskolák hagyományos műveltségi anyagától és hierarchikus igazgatási rendjétől. A tananyagban helyet kaptak az iparűzés és a kereskedelem új ismeretei: a gyakorlatias számtan, a könyvvitel, az elemi jogi ismeretek, az anyanyelvű (többnyire német) fogalmazás és levelezés. A polgárok beleszólást követeltek az iskolák belső életébe, szervezetébe és irányításába is.

Az egyházi iskoláztatás szerves hazai fejlődése a XIII–XIV. századtól „kitermelte” a kor magasabb szintű iskoláit: a *studium generale*kat (Veszprém, Esztergom, Buda), amelyek már külföldi tanítványokat is vonzottak, és az első – királyi alapítású – hazai egyetemeket (1367: Pécs, 1395: Óbuda, 1467: Pozsony). Ez utóbbiak azonban – a fenntartásukra képes, gazdag városi polgárság híján – nem tudtak gyökeret verni; néhány éves működés után bezárták kapuikat. A magasabb műveltség, az egyetemi tanulmányok lehetőségét így egyrészt a nagy múltú nyugati univerzitások (Oxford, Párizs, valamint az itáliai Ferrara, Róma, Padova), másrészt a környező országok polgárosodott városaiban (Prága, Bécs, Krakkó) a XIV. században létesült újabb egyetemek nyújtották a magyarországi – „hungarus” – diákok számára. Az ezeken az egyetemeken tanult többsége jelentős hazai pályafutást mondhatott később a magáénak, magas egyházi és állami tisztséget töltött be.

Ez az állandó és termékeny kapcsolat a fejlettebb nyugat-európai kultúrával természetes módon közvetítője volt Magyarországon azoknak az új szellemi irányoknak és társadalmi mozgalmaknak – a huszitizmusnak, a humanizmusnak és a reformációnak –, amelyek megrendítették az egyházi műveltség és a skolasztikus iskolakultúra egyeduralmát, sőt a keresztény egyház világi befolyását, hatalmát is.

A középkor kezdeti időszakában az iskola évszázadokon át az egyház belső ügye maradt. A differenciálódó iskolarendszer és -szervezet fejlesztése és tartalmi szabályozása egyházi törvényekkel és az egyházi igazgatás keretei között történt.

Ezen a monopolisztikus helyzetben a városi iskolák, a feudalizmusmal szembe forduló polgárság saját irányítása alá vont intézményei ütöttek először rést. A reformáció XVI. századi megjelenésével és elterjedésével megszülető *protestáns iskola* változatlanul egyházi intézmény, a helyi gyülekezet vallásgyakorlásának egyik, egyre fontosabb színtere volt. Ezt az iskolát azonban az egyházi közösség birtokolta, amely maga kívánta szabályozni az iskola tartalmát és tevékenységi körét, szervezetét és működését, és elutasított minden külső beavatkozást az oktatás ügyeibe. A protestáns iskola mint autonóm egyházi intézmény tehát merőben új alternatívát jelentett a katolikus iskolaügy centralizált és hierarchizált rendszerével szemben. A melanchtoni elvek és normák korántsem jelentettek olyan szigorú kötöttséget, mint a középkori szerzetesrendek szabályai vagy az egyházi zsinatok iskolai előírásai.

A mohácsi csatavesztést követően Magyarországon rendkívül gyorsan terjedtek el a protestantizmus különböző vallási és filozófiai irányzatai és a XVI–XVII. századi *pedagógiai reformeszmék*. Terjesztésükben döntő szerepet játszottak az átformált arculatú *városi iskolák*, a reformáció szellemi központjainak új, protestáns kollégiumai (Sopron, Debrecen, Sárospatak, Gyulafehérvár, Kolozsvár stb.). A reformáció átrajzolta a magyar művelődés európai kapcsolatainak térképét. A

súlypontok a német protestáns tartományokba és iskolavárosokba (Wittenberg, Halle, Jena), Angliába és a Németalföldre (Utrecht, Leyden stb.) tevődtek át, miközben, természetesen, fennmaradtak a katolicizmus régi, főképpen itáliai fellegrárai, és kiépültek újabb iskolai, egyetemi kapcsolatai (például Graz a XVI. század második felében).

A reformáció vallási és iskolai befolyásának gyors térhódítása, mindenekelőtt az *anyanyelvű népoktatás* kiterjedése és a protestáns kollégiumok növekvő szellemi vonzása már az 1540-es évektől a hitélet és az iskolai gyakorlat megújítására készítette a magyarországi pozícióit fenyegetve érző katolikus egyházat. A katolicizmus nagy tekintélyű egyházi vezetői és előrelátó iskolapolitikusai: *Oláh Miklós* és *Pázmány Péter* határozott fellépéssel igyekeztek ellensúlyozni a protestantizmus befolyását. *Oláh Miklós* anyanyelvű népiskolák felállítását szorgalmazta, az egyházi vagyon felhasználásával. A XVI. század végén – egyetemes érvényű és nagy hatású iskolai reformprogramjukra, a Ratio Studiorumra alapozottan – a jezsuiták, a XVII. század közepétől a piaristák sorra nyitották meg új szellemű középiskoláikat. 1635-ben pedig megkezdte működését a *Pázmány Péter* által alapított nagyszombati egyetem.

Az állami beavatkozás kezdetétől az iskolaügy politikummá válásáig

Új mozzanat volt, hogy a protestantizmus kihívásaira ellenreformokkal válaszoló katolikus egyház immár iskolái ügyében sem nélkülözhetette – viszonyossági alapon – az állam, azaz a rendi országgyűlések és a királyi hatalom segítő közbeavatkozását. A Habsburg-uralkodók támogatása révén túlsúlyra jutott katolikus egyház erőfölénye a királyi Magyarországon a protestánsok üldöztetését, vallásgyakorlásuk erőszakos korlátozását, templomaik, iskoláik bezárását hozta magával. Erdély helyzete kivételes volt: itt a XVI. század derekától törvény mondta ki a felekezetek egyenjogúságát, ami – legalábbis a XVII. század néhány évtizedében – viszonylag nyugodt és egyenletes fejlődést biztosított a művelődés, az iskolakultúra terén is.

A magyar történelemnek ebből a nehéz – külső hódításoktól, vallásháborúktól és politikai belviszályoktól sújtott – korszakából az egymással szemben álló felekezetekhez kötődő, széttagolt magyar iskolaügy, paradox módon, mégis megerősödvé és megújulva került ki. A XVIII. század derekán már mintegy 4000 elemi fokú iskoláról és csaknem 100 középiskoláról: katolikus (nagyrészt jezsuita és piarista) gimnáziumról és protestáns (református, evangélikus és unitárius) kollégiumról vannak adataink. Az egyetlen hazai egyetem mellett növekvő számban látogatják a magyar diákok a környező és a távolabbi országok katolikus és protestáns egyetemeit.

Az iskola végérvényesen beépült tehát a magyar társadalom életébe, s – természetéből eredő konzervativizmusa ellenére – mindinkább a különböző társadalmi és politikai érdekek és nézetek közvetítőjévé és ütközőpontjává vált. E változásoknak megfelelően szükségképpen kibővült az iskola iránt érdeklődők köre. A monopolhelyzetüket őrző egyházak mellett, velük karöltve vagy ellenükben, a XVIII. században új szereplőként jelent meg ebben, az emberek megnyeréséért – s nem pusztán a „lelkükért” – folyó küzdelemben az állam.

Az itt vázolt folyamatnak sajátos következménye volt a Habsburgok iskolapolitikája a XVIII. század elején. *III. Károly* törvényei még a királyi és az egyházi hatalom hagyományos viszonyának s – e viszony szimbolikus kifejeződéseképpen –

a király főkegyúri jogának látszólag zavartalan továbbélését mutatják. Új fordulat azonban, hogy a katolikus püspökök változatlan és a protestáns iskolákra is kiterjedő iskola-ellenőrzési jogát ezek a törvények már a királyi felségjogból eredeztetik, és az *állami főfelügyeletet mindenféle*, tehát a katolikus egyház által fenntartott *tanintézetekre* és iskolai célú alapítványokra is *kiterjesztik*.

Az állam, az egyház és az iskola együttműködésének illetén szabályozása előjátéka volt a birodalmi érdekeket minden területen, így az egyház- és iskolaügy terén is maradéktalanul érvényesíteni kívánó, s ezért az egyházi és a nemzeti szempontokat is figyelmen kívül hagyó abszolutisztikus törekvéseknek. Ezek a szándékok teljesedtek ki azután a XVIII. század végén *Mária Terézia*, illetve – ad absurdum – *II. József* iskolapolitikájában. *Mária Terézia* a felvilágosodás és az európai abszolutizmusok példái nyomán az egységes és államilag irányított iskola-rendszer segítségével akarta elősegíteni alattvalóinak korszerű és hatékony nevelését. Az iskolaügyet – az egyházak partikuláris szempontjain túltekinthető – politikumként, azaz közügyként kezelte. Ennek érdekében alakította ki a tanügy-igazgatásnak a deklarált királyi főfelügyeleti jogot hatósági eszközökkel is érvényesíteni képes hivatali szervezetét, teremtette meg a felozlatott jezsuita rend vagyonából a tanulmányi alapot, s adta ki 1777-ben oktatási rendeletét, a *Ratio Educationist*.

A *Ratio Educationis* egyértelműen leszögezte, hogy „a nevelés és oktatásügy felső szintű felügyelete és irányítása ... maguknak a királyoknak fenntartott felségjogok közé számít, s hogy e nagy horderejű ügyben hozott rendelkezések végrehajtása ... az ország közigazgatási főhatóságának – azaz a Helytartótanácsnak, illetve a keretei között szervezett Tanügyi Bizottságnak a feladata”. A rendelkezés a fentieket különbség nélkül valamennyi vallásfelekezet iskoláira kiterjesztette, s ezáltal paradox helyzetet idézett elő. A protestáns egyházaknak, különösképpen az 1791-es autonómiatörvény iskolaállítási jogot és tanügyi önkormányzatot biztosító rendelkezései nyomán kibontakozó ellenállása és a katolikus szerzetesrendek tiltakozása megghiúsította a *Ratio* általános érvényű kiterjesztését. A lojális katolikus klérus viszont kénytelen volt tudomásul venni, hogy saját tanügyi hatóságai tulajdonképpen a királyi hatóságoknak alárendelten töltik be változatlanul tűnő tanügy-igazgatási funkciójukat.

Az iskola feletti hatalmi osztozkodásban az 1790–91-es országgyűlés tanügyi delegációjának megalakulásától kezdve *egyre határozottabban követelt magának szerepet a politizáló magyar nemesség is*. Ez az igény erősödött fel a reformkori municipiális mozgalmakban, mindenekelőtt természetesen a vármegye tanügy-igazgatási befolyását követelve, és a reformországgyűlések tanügyi akcióiban. Az iskolaügy fejlesztésére, illetve a világi befolyás növelésére irányuló tervekben ugyanakkor – a polgári haladás szempontjai mellett – természetesen megfogalmazódtak nemzeti jellegű követelések is.

Az iskola feletti vitákat illetően végül nem hagyhatjuk említés nélkül az 1840-es években fellépő *tanító- és tanármozgalmak követeléseit* sem, amelyek között, amint ezt az 1848-ban tartott első egyetemes tanítógyűlés vitái is bizonyítják, előkelő helyet foglalt el az állam és az egyház szétválasztásának, az iskolák államosításának és a szakmai érdekérvényesítésnek az igénye is.

A forradalmi vívmányok kodifikálását jelentő *1848-as április törvények* közül témánk szempontjából a *vallásügyet szabályozó XX. törvénycikk* volt a legfontosabb, amely kimondta, hogy „a törvényesen bevett minden vallásfelekezetre nézve különbség nélkül tökéletes egyenlőség és viszonyosság állapíttatik meg”.

Ez a törvény a katolikus egyház kivételezett helyzetének megszüntetésével súlyos csapást mért a feudális kiváltságok rendszerére annak ellenére, hogy az állam és az egyház szétválasztása csak részlegesen történt meg, hiszen a felsőpapság helyet foglalt a főrendi táblán, jelentős szerepe maradt a jogszolgáltatásban, a bíráskodásban és minden olyan kérdésben, amely egyházi „belügynek” számított. Fennmaradt a király főkegyúri joga, tehát az állam és az egyház szimbolikus összefonódása is, mégha ezen jogát a királynak a független és felelős magyar kormánnyal meg is kellett osztania. E felemás jogalkotás eredményeként tehát a katolikus egyház „egyenlőbbnek” bizonyult a többinél, s ezt a helyzeti előnyt különösképpen érvényesíteni tudta az Eötvös által előterjesztett népiskolai törvénytervezet – ezáltal eleve kudarcra kárhozottatott – vitájában.

Súlyos teherterételt jelentett, hogy a vallás tárgyában hozott törvény – méltányos ellenszolgáltatásképpen – állami feladatnak nyilvánította a *püspökök fenn tartását*, ami pénzügyi tekintetben megoldhatatlan helyzet elé állította a kormányt, illetve Eötvös minisztériumát. Az ebben az összefüggésben ismételt és jogosan felmerülő szekularizáció fenyegetését a legnagyobb iskolafenntartó katolikus egyház a törvényben kimondott autonómiájára hivatkozva és a bécsi udvarral kollaborálva elhárította. Törvényszerű volt tehát az alsótábla radikális többségének az a reakciója, hogy a szavazás első fordulójában a felekezeti iskolák eltörléséről és az úgynevezett közös községi iskolák felállításáról határozott. E baloldali radikalizmus mögött, természetesen, csak kisebb részt láthatjuk az európai mintákra tekintő és azokra hivatkozó polgári liberalizmust, sokkal erőteljesebben érvényesült benne a Béccsel szövetkező nemzetiségek ellen felfokozottan megnyilvánuló nemzeti nacionalizmus, amely a nemzetiségek erőszakos magyarosításának már korábban is tapasztalt rögeszméjét követte. Eötvös és köre csak ügyes diplomáciai manőverrel tudott a következő fordulóban érvényt szerezni annak az álláspontnak, hogy a felekezetek – a tanszabadság liberális elvének megfelelően – megtarthatják iskoláikat, és a közös iskolák szervezésére csak ott kerül sor, ahol a népoktatás feltételei hiányoznak vagy nem felelnek meg a törvény által előírt követelményeknek. A felsőház azonban ebben a formájában is elutasította a törvénytervezetet, amely végül is – a felgyorsuló bel- és külpolitikai események hatására – húsz évre lekerült a magyar törvényhozás napirendjéről.

Az abszolutista korszak csaknem egy emberöltőre visszaállította a korábbi, anakronisztikus viszonyokat, megerősítette a katolikus egyház államegyházi szerepét, korlátozta a protestáns egyházak iskolaügyi autonómiáját. A közoktatás elkerülhetetlen reformlépéseit Bécs diktálta. Tanügyi intézkedéseire a megszilárdult helyzetű katolikus főpapság készséggel nyújtott segítséget. A magyar klérus ugyanakkor ügyes diplomáciával védte ki az uralkodónak az 1855-ös konkordátumra támaszkodó centralizációs tervét, amely a bírodalmi egység nevében a bécsi érseknek kívánta alárendelni, tehát nemzeti jellegében akarta korlátozni a magyar katolikus egyházat.

Ezek az évtizedek ugyanakkor lehetőséget adtak a legnagyobb magyar művelődéspolitikus, Eötvös József számára, hogy a közelmúlt tapasztalatait is feldolgozva felkészüljön az „állam–egyház–iskola” problémakör állambölcseleti és gyakorlati politikai kérdéseinek új alapokon nyugvó megoldására.

Az ember és az emberi viszonyok tökéletesítésének programja

Eötvös József az 1850-es években írott nagy elméleti művében a társadalmi és állami berendezkedésnek azt a formáját és működési elvét kereste, amely a XIX. század „uralkodó eszméinek”: a szabadságnak, az egyenlőségnek és a nemzetiségnek (a nemzeti gondolatnak) a jegyében és ezek egyensúlyára ügyelve, elősegíti az egyén kibontakozását, meghozza az egyén és a társadalom boldogulását és elősegíti a haladást. Így jutott el – *Bentham* és *Condorcet* nyomán – az ember és az emberi viszonyok tökéletesítésének programjához, a neveléshez, valamint az emberek szűkebb és tágabb közösségeinek, az államnak és az önkormányzatoknak ebben vállalandó szerepéhez. A társadalomirányítás ezen tényezőikön nyugvó egyensúly-rendszerre, valamint a nevelésnek az egyén érvényesülésében és a társadalom harmonikus gazdasági és politikai fejlődésében játszott szerepe volt *Eötvös* művelődéspolitikai programjának s benne a népoktatás törvényi szabályozásának elvi-elméleti alapja.

A népoktatás reformja *Eötvös* felfogása szerint szervesen beleilleszkedett a magyar állam átfogó, tehát az állami élet, a közigazgatás, a bíráskodás, az egyházi élet és a mindennapi életviszonyok egészére kiterjedő modernizációjának rendszerébe. Ennek a modernizációnak *Eötvös* számára talán a legsúlyosabb és legproblematisabb kérdése – 1848 tapasztalatai alapján, de világfelfogásából és az imént vázolt elméleti alapvetéséből következően is – az állam és az egyház viszonyának szabadelvű szabályozása s ennek elemi feltételeként az egyházak, mindenekelőtt a katolikus egyház anakronisztikus, feudális hagyományokat és viszonyokat őrző szervezetének, működési rendjének a megújítása volt. A hívő, katolikus *Eötvös* meg akarta szabadítani egyházát a múlt terhes örökségétől. Ez magától értetődően nem jelentett egyházellenességet. *Eötvös*, amint azt egyik *Montalembert*-hez írott levelében kifejtette, a katolikus egyház helyzetének megszilárdítását és társadalmi befolyásának erősítését bel- és külpolitikai szempontból egyaránt rendkívül fontosnak tekintette (ez utóbbit a számára kozmikus méretűnek tűnő pánszláv befolyás ellensúlyozására, az előbbit a társadalmi egyensúlyt fenyegető kommunisztikus nézetekkel szemben).

Az egyház megújításának, megszilárdításának, megtépázott társadalmi tekintélye és befolyása visszaállításának eszközét a protestáns egyházak történeti tapasztalataira és gyakorlatára hivatkozva az egyházi hierarchia, a klérus túlsúlyának felszámolásában és – mindenekelőtt az egyházi vagyon és az iskolaiügy kezelését illetően – az alsópapáság és a laikusok befolyásának megnövelésében látta. Ennek megfelelően, az alulról építkező demokratikus egyházi szervezet kiépítését, azaz a polgári értelemben vett katolikus egyházi autonómia megteremtését tartotta céljának. Meggyőződése szerint csak így nyerhet értelmet s kaphat világos tartalmat a különböző hazai hitfelekezetek 48 után ismételtlen törvényben deklarált egyenlősége és viszonszága. Az erdélyi katolikus autonómia (ahol is ennek évszázados történeti előzményei voltak), valamint a román és a szerb görög katolikus egyház szervezeti szétválasztása és belső önkormányzatuk kiépítése (ami a későbbiekben nemzetiségi önállóságuk szinte egyetlen biztosítéka maradt) jó reményekkel töltötték el *Eötvös*öt.

A katolikus püspöki kar retrográd körei *Simor* hercegpirmással az élen először indignálóda visszautasították, később pedig – Róma bátorítására is – taktikázásokkal tévútra vítették és meghiúsították *Eötvös* egyházi reformelképzeléseit. A katolikus autonómia legfőbb akadálya, szemben a protestánsokéval – olvashatjuk egy másik levélben –, hogy „a katolikus egyházat kizárólag a magasabb klérus képviseli. ... Ennek az autonómiának az állam részéről történő korlátozását a katolikusok legnagyobb része – magát az alsó klérust is ideaszámítva – úgy fogja fel, mint szükséges korlátozását egyes püspökök mindenhatóságának, amelyet ezek éppenséggel nem a népoktatás és nem is az egyház érdekében használnak fel.” Ebből következik *Eötvös*nek az a megállapítása, hogy „mindazon intézetek, amelyeket a klérusra bíztak – mindenekelőtt a népiskola és a gimnáziumi oktatás – olyan állapotban vannak, amilyennel civilizált országban nemigen találunk... A népnevelés körében tapasztalt hátramaradásunk ... egyedül az egyházférfiúknak rovatik fel bűnül.”

A katolikus egyház egyre nyilvánvalóbb megreformálhatatlansága, a klérus makacs ellenállása, majd ellentámadása jelentette a népoktatási törvény körüli parlamenti és parlamenten kívüli vitáknak kemény ellenpólusát, amit *Eötvös* világosan látott, bár a nyilvánosság előtt nagyfokú tapintattal kezelt. *Simor János* például attól a kétes értékű diplomáciai manővertől sem riadt vissza, hogy a kiegyezés szentesítette közjogi viszonyokat megkérdőjelezve, magának tulajdonítsa az egyházak és az iskolák főfelügyeletének *Ferenc Józseftől* a független és felelős magyar kormányra, illetve a vallás- és közoktatásügyi miniszterre átruházott jogát és az ezzel összefüggő főkegyúri jogot. Mindez igen távol esett a „szabad egyház a szabad államban” programban összegezhető eötvösi elképzelésektől.

E sikertelen és *Eötvös* számára feldolgozhatatlan személyes kudarcot jelentő autonómiakísérletnél azért volt szükséges kissé hosszabban elidőznünk, hogy világosan lássuk azt a közeget, amely, ha megghiúsítani nem is tudta, soha nem is tette magáévá a népoktatás liberális elveken nyugvó polgári reformját, s ezzel nagymértékben korlátozta a törvény megvalósításának esélyeit. Az állam, az egyház és az iskola kérdése csak ebből az összefüggésből érthető és magyarázható meg, nemcsak a dualizmus korában, hanem a modern magyar közoktatás egész – ellentmondásos és viszontagságos – máig tartó történetében.

A tankötelezettségnek a népoktatási törvényben előírt és sokak által vitatott kényszerével *Eötvös* a tanzabadság és a tanítás szabadságának széles körű garanciáit állította szembe. A tanítás szabadságának elvéből, amelyet a klasszikus liberális felfogás a szólásszabadsággal egyenrangú jogként kezelt, egyenesen következett az *iskolaálltás és fenntartás szabadsága*, ami a polgári és a hitfelekezeti közösségekre (=közsékekre), az államra, valamint az egyes állampolgárookra, illetve az egyének e célra létesült társulásaira egyaránt kiterjedt. A viták során megnyilvánuló kétoldalú támadások egyrészt az egyházak hagyományos privilégiumainak korlátozását nehezítették, főképpen a katolikus klérus részéről, másrészt – mindenekelőtt az erősödő nacionalizmus szempontjából – az állam közvetlen és közvetett befolyását tartották elégtelennek és erélytelennek. A „közös” felekezet nélküli iskolák kizárólagos igénye azonban 1848-tól eltérően 1868-ban már nem kapott nagyobb nyomatékot és támogatást. A kialakult kompromisszum lényegében kielégítette a domináns politikai csoportok érdekeit. A kérdés illetően módon történt szabályozása egyébként az eötvösi koncepció legfontosabb elemeként az érdekek egyeztetésének és az ellentétek kiegyenlítésének elvi indokokkal és gazdasági, politikai megfontolásokkal egyaránt alátámasztott, mestéri megoldása, az „egzigenciákhoz” igazodó reálpolitikai lépés volt.

A modern, polgári tanügy-igazgatási törvény végrehajtása

A törvény megvetette a modern tanügyigazgatás, a népiskolai hatóságok átfogó rendszerének alapjait. A polgári állam önkorlátozó szerepéből kiinduló állami szabályozás és felügyelet – felekezeti iskolák vonatkozásában az úgynevezett főfelügyelet – tág teret adott az állami túlsúlyt, az etatizmust korlátozni képes különféle típusú helyi önkormányzatok számára, az egyének, valamint az iskola-fenntartó polgári és hitközségek aktív közreműködésére a népoktatás ügyeiben, és utat nyitott a helyi és megyei, valamint az egyházi közigazgatás tevékenységének megújításához. A népnevelés kiterjesztése a törvény által az emberi szabadság, a társadalmi és politikai egyenlőség, a nemzeti felemelkedés céljait szolgálta, s alapja lehetett „a műveltségi állapot további emelésének... a magasabb tanintéze-

tek tökéletesítésének" is. Ebben a munkamegosztásban világosan megragadhatók az állampolgárok, a különféle állampolgári egyesületek, közösségek, így tehát az egyházak és az önkormányzatok, valamint az állam és az állami tanügyigazgatás jogai és kötelességei. Az eötvösi szereposztás szerint az állam feladata nem több és nem is kevesebb, minthogy az egyének és a társadalom közös érdekeire és önszervező-önkormányzó képességére alapozottan és azt fejlesztve, megteremtse a népoktatás további felvirágzásának jogi, pénzügyi és igazgatási feltételeit.

A katolikus egyház hagyományos privilégiumainak, illetve a protestáns egyházak autonómiájának a merev értelmezése és makacs védelme mégis ezt a kérdést állította a politikai és ideológiai csatározások előterébe. Az általuk kiharcolt módosítások egy része valójában megerősítette az iskolafenntartók autonómiáját, legalábbis a törvényjavaslat eredeti szövegéhez, ha nem is a korabeli gyakorlathoz képest. Az egyes iskolafenntartó hitfelekezetek ugyanis a saját képviselőik által meghatározott módon és mértékben igényt tarthattak híveik anyagi hozzájárulására, maguk választhatták tanítóikat és meghatározhatták a tanítói fizetést, maguk jelölték ki az iskolában használatos tankönyveket, és önállóan intézkedhettek a tanítási rendszer és módszer mikéntjéről. Kikerültek a törvény szövegéből az egyházi tanügyigazgatás önállóságát sértő, direkt hatósági beavatkozások is.

A törvény ugyanakkor szigorította a felekezeti iskolák működésének tárgyi és személyi feltételeire, valamint a tanítás alapkérdéseire, elsősorban a kötelező tantárgyakra vonatkozó szabályokat. A nem előírászerűen működő felekezeti iskolák „bezárására” vonatkozó pontatlan javaslattal szemben, a beavatkozás fokozatosságát is betartva, „három ízbeni – félevenként történt – megintés” után községi iskola felállítását rendelte el, s ebben az esetben felhatalmazta a polgári községet a törvényben megállapított iskolaadó kivetésére. Községi iskola céljaira pedig abban az esetben is figyelembe vehették a lakosság anyagi erejét, ha az egyes hitfelekezetek önálló, ám a községi iskoláztatási igényeket ki nem elégítő iskolát tartottak fenn, s az ezt szolgáló hozzájárulás nem érte el az iskolaadó előírt ötszázalékos mértékét.

A törvény végrehajtása körüli viták két kérdés körül gyűrűztek: a botránykövet a községi iskolák létesítése és a tanfelügyelőknek a felekezeti iskolákkal szemben követett eljárás módja jelentette.

A helytörténeti kutatások a korabeli sajtó és a levéltárakban őrzött közigazgatási iratok alapján bizonyító erejű példák sorát tárták fel abban a tekintetben, hogy az új típusú községi iskolák létesítése nem korlátozódott csupán az iskola nélküli vagy az elégtelen felekezeti iskolával rendelkező településekre. A nagyvárosokban, elsősorban Pesten, de számos megyeszékhelyen is nagyarányú „iskolaközségesítési” mozgalom indult; az olykor országos hullámokat vető egyházi ellenakciók dacára többnyire maradandó eredménnyel. Az egeri iskolák körüli bonyodalmakra maga *Eötvös* is kénytelen volt reagálni. Az egeri, a kaposvári, a zalaegerszegi, a szombathelyi példák azt bizonyítják, hogy a felekezeti iskolák akár homogénnek is tekinthető, polgárosodó városi lakosság már kiszakadt az egyházi irányítás alól, s maga vette kezébe iskoláinak ügyét. A létrejött iskolaszékek, amelyekben a különböző városi rétegek képviselői mellett a tanítóság is helyet kapott, jó példái voltak a társadalmi önirányítás eötvösi gondolatának, és a jövőnek szóló felelősséggel vállalták az iskolák helyi irányítását. Ez a demokratikus közgondolkodás kedvezően hatott az iskolák szellemiségére is; kialakult például az iskolavezetésnek az az előremutató gyakorlata, hogy a tanítók meghatározott időszakonként váltották egymást az iskola élén. A következő évtizedekben

általában a községi iskolák jelentették a népoktatás tartalmi fejlesztésének szakmai bázisát.

De szép számmal találhatunk példákat a kisebb települések felekezeti iskoláinak községiesítésére is, főleg protestáns falvakban, ahol elsősorban a tanítók voltak a mozgalom kezdeményezői, továbbá néhány olyan községben, ahol a vegyes felekezeti lakosság „az evangéliumi gondolat” jegyében akarta lebontani a felekezeti oktatás gátjait. Ez utóbbi próbálkozások azonban többnyire kérészetűek voltak. Számos példával bizonyítható: a papság a lelki terror eszközeitől sem riadt vissza, hogy az eltántorodó híveket jobb belátásra bírja. A Zala megyei Homokkomáromban S. M. ferences szerzetes például azzal az indoklással tagadta meg a templom szószékéről a hittanórák megtartását, hogy a szentek képei helyett „... kígyók, békák, krokodilok, vad oroszlanok és kegyetlen viperák (azaz a Gönczy-féle természetrajzi faliképek) díszítették az iskola falait”. A Vas megyei Szerdahely plébánosa hívei előtt azzal igazolta a hittanórák bojkottját, hogy „amit majd én egy-két órában építék, azt az úrfi (tudniillik a községi iskola tanítója) hetenként 30 órát tanítva lerontja”.

Ezzel a háttérrel magyarázható, hogy a „községiesítés” valóságos adatai az országos statisztikákból alig reprodukálhatóak, hiszen az ilyen körülmények között átalakított iskolák zöme néhány hónap múlva „visszatért egyháza kebelére”. Somogy megyében például 1869 elején még csupán három, a novemberi iskolatanácsai ülés jegyzőkönyve szerint már 47 községi iskolát tartottak nyilván, számuk azonban a tanév végére 27-re csökkent. Sok esetben természetesen taktikai szempontok is szerepet játszottak: az államsegéllyel rendbehozott községi iskola évek múlva újra cégtáblát cserélt.

Az egyházak részéről megnyilvánuló elemi erejű tiltakozás készítette *Trefort Ágostont* arra, hogy 1873-ban körlevélben szögezze le, nem az a cél, hogy „mindenáron minél több községi iskola legyen, hanem az, hogy mindenütt a törvényes követelményeknek megfelelő jó iskolák legyenek”. Mérsékletre intette a tanfelügyelőket: „a kényszer eszközei alkalmazását megelőzőleg ... a felvilágosítás leghatékonyabb módját tartsa legelső és legbiztosabb módszernek”. Erre a figyelmeztetésre azért volt szükség, mert a tanfelügyelők komolyan vették a törvénynek azt a rendelkezését, hogy az előírásoknak meg nem felelő iskolák fenntartóit intésben kell részesíteniük, s három megintés után az iskolát községivé kell nyilvánítani. *Kovács Sebestyén Gyula* Somogy megyei tanfelügyelő például 1871-ben 191 felekezeti iskolát részesített első-, egyet másodfokú megintésben, amivel óriási felzúdulást váltott ki. Az egyházi hatóságok – hasonló esetekkel magyarázható – tiltakozása vezetett végül is az idézett miniszteri rendelet kiadásához.

Trefort mérsékletre intő rendelkezései és „a népiskolai hatóságok, azaz a tanfelügyelők megszeliődése” csakhamar meggyőzték a népiskolák túlnyomó többségét fenntartó egyházak vezetőit arról, hogy – nyilvánvaló gazdasági és politikai okokból – sem az állam, sem a megyei nemesi vezetés nem akar lemondani a tőlük várható segítségről. Ilyen értelemben tekinthetjük tehát az 1873-as esztendő a „fordulat évének” a népoktatási törvény végrehajtásának történetében. Az új állami és a saját történetileg kialakult szervezetét törvényi jóváhagyással megőrző egyházi tanügyigazgatás kezdeti feszült, bizalmatlansággal, gyanakvással és felekezeti féltékenységgel terhelt kapcsolatát 1873 után némi megnyugvás, a célszerű munkamegosztáson alapuló együttműködés keresése váltotta fel. Ez nyilvánult meg például az egyházi hatóságok részéről az iskoláztatás általánossá és rendszeressé tételét sürgető hatósági intézkedések igénylésében és támogatásában. (Miközben a lelkészek több helyütt tüntetően kinyilvánították, hogy „a tankötelezettség végrehajtásának ominosumát” nem hajlandók magukra vállalni.)

1873–74-ben ment végbe a *népoktatási törvény* demokratikus szellemében fogant megyei iskolatanácsok átalakítása is, az iskolatanácsokat korábban negligáló nemesi megyei vezetés és a magas rangú helyi egyházi személyiségek tüntető részvételével. A helyi, megyei politikai és egyházi vezetés nyíltan is demonstrált összefogása céljaiknak megfelelő mederbe terelte a népoktatási törvény végrehajtását, felhasználva belőle mindazt, ami közös érdekeiket szolgálta. Ezt a „kiegyezést” szentesítette a *népiskolai hatóságok* 1876-ban bekövetkezett *átszervezése*: a tanügyigazgatásnak az egységes polgári államberendezésbe illeszkedő, ugyanakkor a helyi hatalmi, önkormányzati érdekeket messzemenően érvényesíteni engedő „kétarcú” szervezete. Ez a szabályozás csak a legtágabb kereteket, a stratégiai irányokat jelölte ki – a többi között – a nem elsőrangú politikai kérdésként kezelt népoktatás dolgaiban; a megvalósítás módját és mértékét a helyi érdekeket megtestesítő önkormányzati szervekre bízta, amelyek tevékenységét viszont a korábbinál rövidebb állami pórázon tarthatta.

A középiskolai törvény

A stratégiai jelentőségűnek mondott középiskola esetén 1883, a középiskolai törvény után a népiskolai hatóságoktól független, *regionális jellegű tanügy-igazgatási szervezet* jött létre. A regionális katonai, pénzügyi, vasúti stb. közigazgatás új szervezetével párhuzamosan kialakított *tankerületi főigazgatóságok* közvetlenül a vallás- és közoktatási minisztérium irányítása alá tartoztak. Ezáltal – a megyei s részben az egyházi hatóságokkal való bonyolult egyeztetési műveletek nélkül – lehetővé vált az állami érdekek közvetlen érvényesítése az egyes középiskolák nevelő-oktató munkájában, akár a megyei, akár a felekezeti, de – főképpen – a nemzetiségi autonómiák rovására.

A kezdeti időszakban a *népoktatási törvény* fő ellenlbasát jelentő katolikus egyház részéről az 1870-es évek második fele és a következő évtized a fejlődés és a fejlesztés szükségességének a felismerését, a népoktatás feltételeinek a körülmények által kikényszerített javítását s a népoktatási törvénytől fenyegetni vélt pozíciók ismételt megszilárdítását jelentette. Az egyház végeredményben nyert a törvény végrehajtásával, s a némiképpen korszerűsített népiskolái révén megerősítette befolyását, elsősorban a falusi lakosság, a parasztság körében.

A népoktatás pénzügyi statisztikai adatai az 1870–80-as években az egyházi hozzájárulás ugrásszerű megnövekedéséről tanúskodnak. Itt természetesen nemcsak arról van szó, hogy a lakosság túlnyomó többsége most már valamelyik hitfelekezet tagjaként fizette az ötszázalékos iskolaadó mértékéig megnövelt egyházi hozzájárulását, és ezt a végrehajtás szigorodó hatósági eszközeivel be is vasalták rajta. Ezek az adatok egyben az egyházak iskolafenntartó szerepének és az oktatáspolitikai kérdésekbe mind nagyobb beleszólásra jogosító elsőbbségének az igazolását is jelentették anélkül, hogy a teherviselés tényleges arányai lényegesen változtak volna. Az egyházi iskolákat ugyanis elsősorban a hívek hozzájárulásai (tandíj, egyház és iskolaadó stb.) tartották fenn. Az ebből befolyt jövedelmek elégtelenségét még a hatalmas birtokokkal rendelkező katolikus egyház sem a saját vagyonából, hanem a községi és az állami erőforrásokból igyekezett pótolni, s ezek elnyerése érdekében ideiglenesen akár az iskola névtáblájának a kicserélését is eltúrte vagy tudomásul vette. A „kiegyezés” tehát a korábbi viszonyok megszilárdítását, az egyházi befolyás maradéktalan érvényesítését jelentette. Ez az iskolahálózat jellegében, az iskolafenntartás lényegében változatlan arányaiban, valamint az elemi iskolai nevelő-oktató munka tartalmában és szellemében egyaránt kifejezésre jutott.

Ebben a periódusban az időszakosan felélénkülő helyi presztízsvitáktól eltekintve zavartalannak, sőt harmonikusnak tekinthetjük az állami és az egyházi népiskolai hatóságok kapcsolatát, mind szorosabbá váló együttműködését. Kivételt ez alól az erősödő és a nemzeti(ségi) egyházak érdekeivel mind gyakrabban ütköző magyar nacionalizmus iskolapolitikai törekvései jelentettek, már az 1880-as években is. Ez különösen 1893, majd 1907 után vált harci kérdéssé, amikor is a felekezeti iskoláknak nyújtott tanítói fizetéskiegészítés és korpótlék, majd a tandíjmentességet kompenzáló államsegélyek révén – az érintett egyházakkal való nyílt konfrontációt is vállalva – az állam durván beleavatkozott a nemzetiségi iskolák életébe. Más esetekben azonban az iskolák körülményeinek rendezését szorgalmazó állami intézkedések messzemenően méltányolták az egyházak álláspontját, s az egyházközségek anyagi nehézségeit az állami támogatás egyre bővülő forrásából segítettek enyhíteni.

Az 1890-es években újra fellángoló egyházpolitikai harcok a polgári házasság, a polgári anyakönyvezés és a zsidó vallás recepciója körül még nyilvánvalóbbá tették bizonyos egyházi körök megújulásra való képtelenségét és merevségét a társadalmi problémák kezelésében. A kultúrharc azonban alig-alig befolyásolta az iskola kérdésében létrejött „*treuga dei*” állapotot. Csáky liberális oktatáspolitikai fellépésének hatására tapasztalható volt ugyan némi feszültség, a kezdeti szigorú tanügy-igazgatási akciók azonban csupán kisebb helyi viharokat kavartak. A helyenként felelemletett tanfelügyelői „túlzások” a közigazgatási bizottságok közreműködésével többnyire csendesesen leszereltek. A helyi tanügyigazgatás – változt konstrukciójának megfelelően – valóságos hullámtörőjévé vált akár az országos közoktatás-politikai intézkedéseknek, akár renitens tanügyi gondolatoknak, illetve a helyi érdekekhez igazította azokat.

Ez, persze, így volt szükségszerű és természetes, azaz a korabeli gazdasági, társadalmi és politikai viszonyoknak megfelelő. Az egyházakkal való együttműködés szükségképpen következett a magyar polgári állam – kétségtelenül felemás – liberális konstrukciójából is, hiszen az önkormányzatok és a központi hatalom egyensúlyára alapozott rendszerben elvileg is elképzelhetetlen lett volna például az iskolák – később, történelmietlenül, oly sokszor számon kért – radikális államosítása.

De szükségtelené is tette volna a hatáskörök szigorú szétválasztását az államnak és az egyháznak az iskolaügyekben tapasztalt kölcsönös közeledése egymáshoz; egyrészt a hivatalos közoktatás-politika liberális szólamokkal leplezett igazodása a társadalom vallásos hagyományaihoz és igényeihez, másrészt az érdekegyezőség felismerésén alapuló békülékenyebb, engedékenyebb egyházi politika. A népoktatás kétségtelenül polgári jellegű átalakulása ellenére is töretlen egyházi befolyás – a lakosság többségét képező paraszti és félpaszti tömegek tudati állapotával, vallásos meggyőződésével teljesen összhangban – szilárd alapját jelentette mind a feudális vonásokat őrző magyar polgári állam, mind a – még több szállal a múltban gyökerező – helyi uralkodó elit(ek) érdekeinek megfelelő ideológiai-világnézeti, korabeli terminológiával „valláserkölcsi” nevelésnek, az iskolában és az iskolán kívül egyaránt. Végső soron ez a hazai valóság jelentette az eötvösi modernizációs eszmék s így a népoktatási törvény megvalósításának reális társadalmi kereteit és objektív korlátait. Mindez természetesen visszahatott az iskolai munka tartalmára is. Az egytanítós, felekezeti kisiskola, jellegénél, körülményeinél fogva, makacsul ellenállt a tartalmi megújítási törekvéseknek, s eleve korlátok közé szorította a korszak modernizálódó tanterveinek maradéktalan megvalósulását.

Műhely

„Minden olyan ember szegény, aki nem tud jóllakni”

- Beszélgetés a szegénységről -

A szegénység ma az iskolába járó gyerekek jelentős hányada számára mindennapos létélménnyé lett. A szegénység, a nyomor azonban nemcsak a különböző módon érintett gyerekek élménye, hanem valójában minden, a valóságra érzékenyen figyelő, most felnövő egyén tapasztalata is. A szegénység épp ezért nem iktatható ki az iskola által közvetített és feldolgozott valóságképből.

Egy klubfoglalkozás jegyzőkönyvrészletei elé

Az alábbiakban egy budapesti általános iskola nyolcadik osztályának tanulóival folytatott beszélgetés magnetofonfelvételéről átirat jegyzőkönyv részleteivel ismerhetjük meg az olvasót.

A beszélgetés egy sajátos szervezeti formában, az úgynevezett „dumaklubban” zajlott le. Ez egy olyan, kötetlen, heti kétórás időkeret, amelyet az osztály tanulói számára szervez a hét utolsó tanítási napjának végén az iskolában dolgozó iskolai szociális munkás. A „dumaklubnak” elnevezett heti két óra az az alkalom, amikor az osztály tanulói szabadon megbeszélhetik az őket foglalkoztató kérdéseket a rockzenétől a látott filmekben, a politika történésein át a pályaválasztási terveikig.

Az időkeret tanrendbe iktatását az iskola és az osztály speciális helyzete tette szükségessé. Ide ugyanis a főváros egyik olyan körzetéből járnak a tanulók, ahol átlagosnál jóval nagyobb a szociálisan hátrányos helyzetű családok aránya, ahol tömeges a családok elszegényedése. Minden bizonnyal ezzel magyarázható, hogy a tanulók közel fele hátrányos, illetve veszélyeztetett helyzetben él. Az iskola vezetése az iskolában dolgozó szociális munkás javaslatára indította el a dumaklubkísérletet, amely alapvetően a tanulók családi elhanyagoltságának kompenzálását és a tanulók személyiségfejlődésének segítését tűzte ki céljául. A hétről hétre megtartott összejövetelek során a gyerekekben egyre erősebben ébredt fel az igény aziránt, hogy kimondják gondolataikat, hogy beszéljenek az őket foglalkoztató problémákról. Különösen fontos számukra azoknak a témáknak megvitatása, amelyek közvetlenül kötődnek a mindennapi élettapasztalataikhoz, mivel az irányított, némiképp mederben tartott beszélgetés lehetővé teszi a tapasztalatok feldolgozását, az azok nyomán keletkezett-belső feszültségek feloldását vagy a megoldást segítő belső reakciók tanulását.

A megvitatásra kerülő témáknak nincs előre megtervezett sorrendjük, rendszerint az adott hét egyénileg és közösen megélt történései adják a péntekenkénti két óra témáit. Lehet ez egy iskolai konfliktus, egy, a környéket foglalkoztató bűnügy vagy egy adott és az elszenvető által nyilvánosan megvitatathatónak minősített családi probléma egyaránt. A közel másfél éve – az 1994–95-ös tanév eleje óta –

működő klub érzékelhető eredményeket hozott a tanulók személyiségének, verbális kultúrájának fejlődésében. A 23 fős osztályból hozzávetőleg 11-13 gyerek képessé vált az öt foglalkoztató problémákról elfogadható nyelvi szinten történő kommunikációra, gondolatai, véleménye kifejtésére. A klub működése nyomán érezhetően oldódtak a gyerekek egymással szemben megnyilvánuló agresszív reakciói, nemkülönben belső feszültségeik. Az egyébként nagyon nehéz családi feltételek között élő gyerekek jó része esetében érezhető személyiségstabilizáció megy végbe, igazolva azt, hogy a gondolatok kifejezésének pusztán lehetősége milyen mértékben segítheti a pedagógiai mentálhigiénés gondozás eredményességét.

Értesülve a dumaklub működéséről, a szerkesztőség elhatározta, hogy kísérletet tesz egy olyan kényes, nehezen verbalizálható téma megvitatására, mint a szegénység. Pedagógusokkal, szociális szakemberekkel konzultálva világossá vált, hogy az iskola mindennapi világában egyre érzékelhetőbben van jelen a szegénység, a tanulók egyre nagyobb hányadának nehezedik a szociális helyzete. Az iskola ugyanakkor nem tudja igazán kezelni a szegénységet mint az egyén és a közösség szintjén egyaránt megtapasztalható jelenséget, megélt élettapasztalatot. Ebben szerepet játszik az, hogy a megelőző évtizedek társadalmi, politikai gyakorlatából következően az iskola idealizált társadalomképébe sehogyan sem volt beilleszthető az egyébként mindig is létező, szegénységélmény. Az iskola évtizedeken át úgy volt kénytelen kezelni a tanulók által megélt életnek, a valóságnak ezt az elemét, mint valami egyedi tapasztalatot vagy csak mint a múltban létező objektivációt, amely az adott jelentől valójában idegen.

A szegénység többé nem iktatható ki az iskola által közvetített, értelmezett és irányítottan feldolgozott valóságképből. Ez egyszerre azt is jelenti, hogy az iskolának egyrészt fejlesztenie kell a tanulók szociális érzékenységét, másrészt meg kell tanítania tanulóit a szegénységből eredő sokféle problémával való együttélésre, a szegénységgel szembeni egyéni és közösségi cselekvés életkorilag megfelelő formáira. Ez magában foglalja például a különböző szociális helyzetben lévő tanulók egymás iránti tapintatának, toleranciájának kialakítását, az iskolai szociális támogatások méltósággal történő elfogadását, a jobb helyzetben lévőktől kiinduló sajátos segítő, támogató módzatok formáinak kikísérletezését stb. Így egyrészt esély nyílik egy szociálisan érzékenyebb nemzedék felnevelésére, másrészt enyhíthetőbbé válhatnak azok az egyre erőteljesebben jelentkező szociális személyközi feszültségek, amelyek a szegénység iskolán belüli tömeges jelenléte és a tanulók közötti életminőségbeli különbségek növekedése miatt alakulnak ki.

Az itt közreadott beszélgetés helyzetképet ad arról, hogyan vélekedik egy, az átlagosnál is nehezebb helyzetben lévő nyolcadik osztályos gyermekcsoport a szegénységről mint társadalmi jelenségről, mint átélt hétköznapi élményről, és arra is példa, hogy a beszélgetés hogyan hozza felszínre az érintettségéből eredő feszültségeket, szorongásokat, félelmeket.

A felvétel épp ezért nem a szegénység iskolán belüli kezelésének módszerei szempontjából tűnik elsősorban tanulságosnak, hanem a közösségen belüli feszültségek kezelése szempontjából. A dumaklub beszélgetései ugyanis valószínűleg legalább annyit segítenek az ott vitatkozó gyerekeknek sorsuk elviselhetőbbé tételében, mint a Soros Alapítvány által adott napi 3 dl tej és a délben feltálat, önkormányzati támogatással adott ingyenes ebéd.

- Részletek egy klubfoglalkozásból -

- Kinek mit jelent az a szó, hogy szegénység?

Kati: Ha valakinek nincs elég pénze, ha emiatt az anyukája nem tud a boltban ennivalót venni, vagy el kell küldje a villanyszámlást.

Csaba: Az szerintem még nem szegénység, ha valakinek nincs elég pénze, mindenkinek úgy vannak a szülei, hogy egyszer van elég, aztán egyszer meg kevés van, ez alól az a kivétel, akinek kft.-je van, vagy vállalkozóit ki tudott váltani, vagy testőr vagy őrző-védő szolgálatnál dolgozik, mert ott ötvenezer forint a fizetés, és az már komoly pénz.

Magdi: Az a szegény, aki hajléktalan, akinek nincs lakása, ruhája, aki reggel nem tudja, hogy mit fog enni aznap, és azt sem tudja, hogy hol fog aludni. Akinek van lakása és tud főzni, az nem szegény.

Gabriella: Egyáltalán nemcsak az a szegény, akinek nincs lakása, hanem az is szegény, aki nem bírja megvenni azt, amit szeretne, például ruhát, cipőt, hifit, videót. Meg az is a szegénység, ha nem lehet elmenni moziba, nem lehet kihozni a videóstól egy-két filmet, meg ha a családfőnek a feleség megmondja, hogy vasárnapra csak egy sört szabad inni, mert többre nem futja...

Géza: Szerintem minden olyan ember szegény, aki nem tud jól élni, aki nem tud kocsit venni, még hozzá frankó nyugati kocsit, aki nem tud elmenni annyiszor a játékkerembe, ahányszor akar, akinek nincs legalább emeletes családi háza...

Andrea: Ez hülyeség, szerintem attól én még nem vagyok szegény, hogy a szüleimnek csak lakása van és nem háza. Az a szegény, akinek nem jut élelemre, fűtésre, aki nem bírja behozni az iskolába a kajapénzt, a könyvpénzt, nem bír eljönni a kirándulásra, ha tönkremegy a cipője, a testvéréét kell elkérni, vagy a szomszédból kell kérni addig, amíg esetleg tudnak venni. Meg az is szegénység, ha a szülő a fizetés után nem sokkal már ideges, mert a dobozban, ahol a pénzt tartják, ott már kevés van. Nem akkor kezdődik a szegénység, ha a drága kocsi vagy a nagy ház nincs meg, hanem ha nincs kaja, ruha, nem lehet a mosógépet, a tv-t meg a hűtőt megjavíttatni.

Géza: Ez már nyomor, amit te mondasz, a szegénység az szerintem az, ha nem bírja az ember a vágyait: a kocsit, a baró jó lakást, a bőrdzsekit, a Martens bőrcsizmát, a CD-t meg ilyeneket megvenni, meg nem bír elmenni a Forma-1-re, meg a neves nyugati együttesek koncertjére, Queenre, Led Zeppelinre meg ilyenek.

- Összefoglalva az eddigieket, két álláspont érzékelhető: az egyik szerint a szegénység az az állapot, amikor elemi szükségleteket nem tudnak az emberek, a családok kielégíteni, a másik szerint ott kezdődik a szegénység, amikor a luxusigényeket nem lehet kielégíteni.

Krisztián: Szerintem mindegyik lehet szegénység, a szegénység az valami rossz, amittől meg kell szabadulni, mert aki szegény, az nem lehet boldog. Mindegy, hogy azért, mert nem bír rendesen enni, vagy azért, mert nem tudja megvenni azt, amit a felső tízezer meg bír venni, például a tévében, a filmekben, a Dallasban, meg a Vészhelyzetben, meg a SAT-os vagy Pro 7-es filmekben, meg a HBO-s mozikban. Ha úgy vesszük, ahhoz az élethez képest, amit ezekben látni, majdnem mindenki szegény, mert senkinek nincs meg az a lakás, úszómedence, Merci vagy Buick, meg azok az utazások, kaják, ruhák.

Csaba: Ez azért nem igaz, mert a vállalkozók, az ilyen jó kft.-k emberei – nemcsak főnök, hanem aki ott dolgozik, az is – azok jól élnek. A bátyám által én

bejáratos vagyok az őrző-védő cégekbe, és ott minden megvan, ott mindenki gazdag.

– *Talán nem túl kíváncsiskodó a kérdés: Ki az, aki köztetek igazán gazdagnak érzi magát?*

(Nem válaszol senki.)

Csaba: Én majd csak leszek, nekem lesz egy saját őrző-védő cégem, addig testépítőzök, meg kung-fűzök, meg ilyeneket tanulok.

– *S ki az, aki szegénynek érzi magát, a családját?*

(Halk moraj, némi zavartság az arcokon, válaszolni azonban most sem válaszol senki.)

– *Akkor megpróbálok másként kérdezni: Miután elég jól ismeritek egymás körülményeit, talán nem lesz zavaró, ha azt kérdezem, van-e olyan gyerek, akit ti magatok szegénynek, nehezen élőnek tartotok?*

Magdi: A T. Feri az szerintem nagyon szegény, mert négyen vannak, apukája beteg, anyukája most munkanélkülin van, ugyanígy nagyon rosszul állnak a Barbaráék, mert az ő szülei elváltak, vagy csak zúr van náluk...de ezt nem akarom elmondani, mert ez már sértő.

Barbara (felindultan): Jó, lehet, hogy mi most elég rosszul vagyunk, de az nem igaz, hogy mi szegények vagyunk, anyukám szokott elmenni takarítani, meg a valamilyen kerületi hivatalból rám meg a testvéremre szokott kapni anyu négy- vagy ötezer forintos segílyt, s ha azt megkapja, akkor szokott venni kólát, csokit, meg akkor mindig van kaja. Néha tényleg nincs rendesen otthon minden (könnyezve mondja), de ez még nem szegénység.

Vali: Szerintem ennek a környéknek a fele szegény, így az osztály felének is azok a szülei. Mi egy fél évvel ezelőtt nagyon szegények voltunk, apunak nem volt munkája két évig, anyu keresett egyedül, most már apukám dolgozik, de még mindig van adósság, mert kértek kölcsön pénzt, hogy legyen megélhetés. Mindenki, akinek nincs munkája, rendes fizetése, szerintem szegény, még akkor is, ha a kocsiját esetleg nem adta el.

– *Miben érezted a saját szegénységedet az elmúlt időszakban?*

Vali: Nem volt pénz elég, nem tudtunk venni mindig ennivalót eleget, volt úgy, hogy kenyeret és teát ettünk, meg semmire nem jutott, én és a testvéreim csak itt ettünk a suliban, itt kaptunk tejet. Meg ha volt is otthon kaja, apuék sokat veszekedtek, idegesség volt, meg hát van most is, otthon. Nagymamámék adtak nekünk ruhára, de nem sokat kaptunk. Anyukám kiabált velünk, ha pénzt kértünk, egy jó ideig nem volt tévénk, a videónkat is eladtuk, szóval rossz volt.

– *Most már nem érzed ezt a feszültséget otthon?*

Vali: Még mindig, de már a szegénységet nem, mert apu kap most már fizetést, nem félünk a számlásoktól, meg azért most már lehet kérni discóra, kaptam szemüvegre, meg elmehettem egyszer kirándulni, anyu tudott adni egy kis pénzt.

– *Igaz-e az, hogy az ezen a környéken élő emberek nagy része szegény?*

Többen: Igaz.

– *Vajon miért?*

Kati: Mert egyrészt sok cigány él itt.

Gabriella (közbevágvá): Először is nem bírom, hogy állandóan cigányozol, másodsor sok cigány sokkal gazdagabb itt is, mint a magyarok, harmadszor a magyarok között is legalább annyi csóró van, mint a romák között. Szerintem a munkanélküliség miatt van a szegénység, meg azért, mert itt a környéken Csepe-

len, a Soroksári úton végig eladták a gyárakat, s akik megvették, azok az országukból hoznak be munkást, a magyarok meg nem kapnak állást.

– *Ne haragudj, Gabriella, hogy félbeszakítalak, de Katinál volt a szó, azt azonban megértem, hogy érzékenyen érint, ha elsősorban a cigányok nagy számával magyarázza valaki a szegénység növekedését, súlyosbodását.*

Kati: Én csak azt akartam mondani, hogy a cigányoknak kevesebb az iskolájuk, s nem bírnak úgy elhelyezkedni, de az az igazság, hogy ezen a környéken a cigányok mellett sok olyan ember él, akinek nincs szakmája, nem tanult eleget, nincs meg a nyolc osztálya. Ezek az emberek munkanélküliek és szegények.

Imre: Szerintem igaz, hogy itt több a szegény, mert ezen a környéken rosszak a lakások, s az lakik itt, akinek kevesebb a pénze, mert a jobb lakás az sokkal többbe kerül. Persze nem mindenki nagyon szegény, van, aki csak olyan szegényke, szóval nem úgy van, hogy egyáltalán nincs pénz otthon, hanem van, de nem elég, nem olyan sok, mint a vállalkozóknak, meg a jó munkákból élőknek.

– *Te magadat hova sorolod?*

Imre: Azokhoz, akik nem szegények, csak nem telik mindenre nekik.

– *Mire nem telik?*

Imre: Autóra, mountain-bike bringára, meg sok zsebpénzre. Nem tudok sokat járni játékkerembe, a Burger Kingbe, meg Mc Donald's-ba, meg nem voltam még sehol külföldön.

János: Szerintem ez egy rohadt környék, mert tényleg sok a szegény, öregek is meg fiatalok is, de ennek a munkanélküliség mellett az is az oka, hogy sokan piálnak, például az én faterom is. Meg az is oka, hogy aki egy kicsit feltör, az eltűz innen. Hírdet az Expresszben, és eladja a lakását és elmegy Kiszestre vagy Kőbányára.

– *Szoktatok otthon a saját helyzetetekről, a család anyagi dolgairól, a nehézségekről beszélgetni?*

János: Anyuék állandóan veszekszenek a pénz miatt, meg szidnak bennünket a testvéremmel, hogy pénzt kérünk. Anyu mondja, hogy mi nem tudjuk azt, hogy mennyire nehéz a megélhetés, mi mindent megkapunk, ő meg semmit nem vesz magának.

Magdi: Nálunk is állandóan ez megy, kérdezem én, egy gyerek mit tehet arról, hogy ez otthon így van. Én majd elmegyek dolgozni, és akkor én ellátom magam, de legalább a nyolcadikat ki kell járni, meg kereskedelmibe is kéne menni, mert ezek nélkül ugyanott leszek, ahol anyám meg apám. Ugyan nekik van munkájuk, de az adó miatt kevés a pénzük.

– *Tudod, hogy mennyit keresnek?*

Magdi: Azt hiszem, negyvenötezer van nekik, meg családi pótlék.

– *Szerinted ez sok vagy kevés fizetés?*

Magdi: Fizetésnek nem kevés, csak az árak magasak.

Csaba: Szerintem ez nagyon kevés, mert a kft.-kben egy ember kap hetvennyolcvanezer forintot.

Imre: Itt a lakótelepen ez sok fizetésnek számít, az emberek ennél kevesebbet keresnek.

Kati: Azért is van szegénység, mert sok ember keveset keres, az árakat meg a gazdagokhoz igazítják. S nemcsak a divatos dolgok drágák, hanem az élelmiszer, a villany, a gáz. Ezeket meg mindenkinek használni kell, de aztán a végén nem tudja kifizetni, amikor jön a számlás. Tehát nemcsak az van, hogy sok a munkanélküli, hanem aki dolgozik, annak se elég a fizetése a magas árak miatt.

– *Ki a felelős szerintetek azért, hogy nő a szegénység, hogy sok ember, család helyzete romlik?*

Barbara: Az ország vezetősége, meg a parlament. Nekik kéne megelőzni, hogy ennyi munkanélküli legyen, hogy az öregek nyomorogjanak, meg elintézni, hogy a fiatalabb emberek tudjanak mindent megvenni, megadni a gyerekeiknek, maguknak.

Tibor: Ők nem tudják ezt elintézni, illetve részben igen, de azt, hogy ne legyenek ilyen alkoholisták meg elváló családok, azt nem.

– *Tibor egy újabb gondolatot vetett fel: Úgy látod, hogy a szegénységnek, a nehéz életnek sokszor az attól szenvedő emberek is az okai?*

Tibor: Ha nem innának olyan sokan, akkor több pénz jutna a családoknak, s akkor kevesebb lenne a szegénység. Az állam állandóan drágítja az alkoholt, meg a cigarettát azért, mert azt hiszi, hogy akkor ezeket az egészségre nem jó, káros dolgokat nem fogják venni az emberek. Ehelyett inkább ezeket veszik meg, s a családjuk szenved. A szomszédunk munkanélküli, mégis mindennap bepiál, a családja meg sokszor tőlünk kéri a maradékot, hogy mégis egyenek valamit. Anyukám sokszor megsajnálja őket, pedig mi sem vagyunk olyan gazdagok. Apukám le van százalékolva, a nagymamám is beteg, és velünk kell laknia, mert apu és anyu ápolja, mi hárman vagyunk testvérek.

Gabriella: Szerintem az is az oka a szegénységnek, hogy a legtöbb szegény csak irigyli azt, akinek van valamije. Mi nem vagyunk szegények, pedig romák vagyunk. Apukám vállalkozó, a nővérem egy kőbányai kocsmában felszolgáló, s tud egy kicsit németül, angolul már. Anyukám is ott dolgozik, a bátyáim apunál dolgoznak. Ha apuékna nincs elég munka, hirdetnek, és lehet telefonon rendelni kőművesmunkát, tetőszigetelést, asztalosmunkát. Ők mindenhez értenek. Anyukám jár „emvéjemezni”, dezodort, szappant, testápolót ad el. Ebből jön be a pénz. Miért nem megy mindenki dolgozni?

Csaba: Igaza van a Gabinak, sokan azért szegények, mert lusták.

Vali: Ez nem igaz, az én papám mindennap ment abba az irodába, ami valahol bent van Pesten a Belvárosban, hogy kapjon munkát, de a szakmájában nem volt hely egy évig. Az egész városban, meg Magyarországon munkanélküliség van. Nem lehet eladni mindenki, hiszen ha a sok munkanélkülinek ennalvóra meg a villanygázra nincs meg a pénze, akkor pont dezodort fognak venni az emberek.

Gabriella: Én nem azt mondtam, hogy vegyen mindenki, de anyuék megkeresik azt, aki vesz. És épp ezért irigyelnek minket, meg ezért cigányoznak le, például itt is.

Andrea: A szegénységnek az is az oka, hogy az emberek, a családok nem bírják jól beosztani a kevés fizetést, de még a sokat sem mindig. Amikor megkapják a pénzt, ami ha huszonezer forint, még akkor sem olyan kevés, akkor egyszerre mindent megvesznek, s aztán napok múlva már nincs pénz. Engem a nagyanyám nevel, ő mindig szidja a szomszédokat, hogy jönnek kölcsönkérni. Ő szokta mondani, hogy a hónap elején semmi sem drága, akkor megveszik a drága dolgokat, s aztán a fizetés előtt már kenyérre sem telik.

János: Ezt anyukám is szokta mondani apámnak, de nem bírja betartani azt a fogadalmat, hogy nem költ, mert az embernek azért kell hogy vegyen jobb dolgokat, meg fél apámtól is, inkább odaadja a pénzt, amíg van, hogy le tudjon menni a kocszába.

- *János, mondtál valami lényegeset: az „embernek kell hogy vegyen jobb dolgokat”! Én sejtem, hogy mit értettél ezalatt, de jó lenne, ha részletesebben is megmagyaráznád.*

János: Nem lehet mindig spórolni, kuporgatni. Kell néha, hogy az ember bemenjen egy játékkerembe, egy moziba vagy egy Burger Kingbe, és egyen egy jó kaját, vagy elmenjen a Vidám Parkba és felüljön mindenre. Ezért rossz, ha kevés pénze van a szülőknek, mert akkor ezt nem teheti meg.

Imre: Meg az is kell, hogy Nintendót lehessen venni, jó 501-es Levi's-t, meg ilyesmiket.

Krisztián: Szerintem azért boldogabbak a nyugatiak, mert ott nem kell azon szarozni, hogy költsenek-e egy szórakozásra vagy nem. Itt nálunk nem lehet ilyen könnyen élni.

Gabriella: Szerintem, aki dolgozik, aki ügyes, az már itt is úgy él, mint ott. A nővéremnek van egy német kamionos barátja, s ezért többet jár kint külföldön, és azt mondja, hogy mi, amióta a szüleim meg a család is dolgozik, ugyanolyan jól, ha nem jobban élünk, mint ők. Különbén én már nem bírnék szegény lenni, hogy ne kapjak meg mindent, ami nekem kell.

Andrea: Ne csináld már ezt, a múltkor te mesélted, hogy a mamád ment kölcsönkérni, meg be kellett rakni a bizományiba a fülbevalókat, mert nektek sem volt pénzetek.

Gabriella: Egyrészt ehhez semmi közöd – érted! Másodszor meg az, hogy egyszer-e egyszer nincs egy családnak pénze, mert valami dinnye nem fizet, az még nem szegénység. Nézd meg, hogy a nővérem és a bátyáim milyen szerelésben járnak, meg nézd meg, hogy Olaszból milyen gyűrűket vett magának anyukám. Szerintem ti a nagymuteróddal szegények vagytok, mert ha anyád nem küldi a pénzt, akkor nektek tényleg nincs. A nővérem és a bátyáim akkor és annyi pénzt keresnek, amennyit akarnak.

Andrea: Jó, ez lehet, hogy így van, de attól még én nem tartom magunkat szegénynek, mert engem a nagymamám nevel. Ő neki mindig van egy kevés pénze, és olyan, hogy ne tudjon ennivalót venni, olyan már nagyon régen nem volt. Azzal különben egyetértek, hogy az nem jó, ha az ember – mivel tudja, hogy kevés a szülők vagy az én esetemben a mama pénze – nem mer kérni ruhára, koncertre, kazettára, meg ilyenekre.

- *Gyakori az, hogy ti, magatok – látva a szüleitek anyagi gondjait – eleve meg sem kísérlitek, hogy pénzt kérjete az általatok nagyon áhított szórakozásra, esetleg luxusdolgokra?*

Vali: Nagyon gyakran.

Barbara: Anyu, ha bármit mondunk neki, hogy szeretnénk, felrobban. Így inkább nem is szólok már. A húgom az követelőzőbb, neki ha a fejébe vesz valamit, akkor is meg kell venni, ha kölcsön kell kérni.

- *Milyen dolgok azok, amit meg kell neki feltétlenül venni?*

Barbara: Pólók kelleneek mindig neki, meglát egy feliratot egy pólón, akkor neki olyan kell azonnal, meg imád anyuval a józsefvárosi kínai piacra menni, és akkor pólót, sportcipőt akar vetetni, pedig anyu mosóporért megy. Most már nem akarja magával vinni, de kierőszakolja.

Géza: Én is így vagyok anyuékkal. Szeretem a jó cuccot, a sportot, szeretek elmenni a bátyámmal koncertre, box- és focimeccsre. Ő neki már van pénze, de az enyémet ki kell kunyerálni anyuéktól, meg a ruhával is így van.

- *Ez nehézséget jelent a szüleidnek?*

Géza: Hát néha biztos, de azért megértik, hogy én milyen dolgokat szeretek, s összeszópórlják a rávalót.

– *Kanyarodjunk vissza egy már elkezdett témához. Tibor beszélt arról, hogy az édesanyja a szomszédoknak néha ad egy kis maradékot, mert sajnálja őket a szegénységük miatt. Jó lenne arról is beszélgetni, hogy tudunk-e segíteni mások szegénységén. Hogyan lehet ezt úgy megtenni, hogy az ne legyen megalázó?*

Andrea: Kellene segíteni, de amikor az embereknek is épp csak annyi van, ami nekik elég, akkor ez nagyon nehéz.

Gabriella: Annak, aki nem tehet róla, annak segíteni kell, de a többség tehet róla.

Tibor: Szerintem az alkoholisták tehetnek róla, a munkanélküliek meg nem. Anyukám jószívű és sajnálja a szomszédban ezt a családot, barátnője lett a Joli néni, szóval a feleség. Ha marad tésztából, főzelékből, akkor át szokta vinni a gyerekeknek, meg ha mi kinőttünk valamilyen ruhát, akkor odaadja.

– *S ez nem megalázó ennek a szomszéd családnak?*

Tibor: Nem tudom, nem hiszem, mert Anyukám a néninek a barátnője lett.

– *Megoldás-e a szegénység problémájára az ilyen egyéni segítség?*

Barbara: Szerintem nem, mert a munkanélküliséget kell befejezni, és akkor nem lesz szegénység.

Vali: Szerintem ez is megoldás, s nem is az van benne, hogy ezzel az a család jobb helyzetbe jut, hanem az, hogy jó érzés, ha az ember segít. Nekünk is adtak a családból kölcsön, amikor kellett, csak a mi rokonságunkban nincsen gazdag, tehát nem sokat tudtak adni. De anyuék is voltak úgy, még a munkanélküliség alatt is, hogy adtak kölcsön lisztet, meg szerszámot, meg csereberéltek ruhát. Ez szerintem jó érzés.

– *A gyerekek tudják-e segíteni egymást ilyen téren itt, az osztályban?*

Magdi: Nem, mert erről nem beszélünk. A beszélgetésekben mindig mindenki egy kicsit felnagyítja azt, ahogyan állnak otthon, csak akkor jön ez ki, ha valahol már nagyon rossz a helyzet. Szerintem azt, hogy egy gyerek szegény, azt inkább eltitkolja, mint hogy bevallja.

– *Ti akkor honnan ismeritek egymás valóságos otthoni helyzetét?*

Magdi: Egy darabig lehet ezt palástolni, aztán kiérződik valahogy.

Csaba: Amikor be kell hozni pénzt, meg amikor lehet kérni a menzára a támogatást, akkor kiderül.

Andrea: Szerintem ebben jobb lenne őszintének lenni, mert akkor az osztály, a szociális gondozó tanárunk, meg a diri jobban tudna segíteni. Ehelyett mindenki felvág, hogy ilyen tévéje, olyan videója van, meg ilyen autójuk lesz. Minek ez? De a zöm, az inkább felfelé hazudik.

– *Tudom, hogy többen kaptok segélyként, tehát ingyenesen vagy nagyon kevés pénzért uzsonnát és ebédet. Beszélgettek-e erről egymás között, megtárgyaljátok-e, hogy ez igazságos vagy nem?*

Vali: Erről nagyon rohadt beszélni, ezt mindenki szégyelli.

Andrea: Én nem szégyellem, mert anyám sem tehet róla, hogy apám elhagyta és vidékre ment dolgozni, a nagymamám sem tehet róla. A Barbi se szégyelli, Feri se. Ezzel jobb, ha nem foglalkozik az ember. Kapjuk a kaját és kész. Én örülök neki, mert a mamámnak ennyivel kevesebb a gondja.

Imre: Én nem kapok menzát, de én nagyon szégyellném. S szerintem jó, hogy erről inkább nem beszélünk. Viszont van egy másik dolog, hogy a tv túl sokat beszél erről. Én nem szeretem látni az olyan riportokat, amikor ezt mutatják.

– *Miért nem szereted?*

Imre: Nem tudom, de nem szeretem.

Kati: Én azért nem szeretem, mert félek tőle, hogy esetleg mi is idejuthatunk. Anyukám állandóan fél attól, hogy elveszíti a munkahelyét, s akkor mi lesz majd velünk, hogyan fizetünk ki mindent, miből élünk.

Csaba: Én is félek a szegénységtől, mert az nagyon rossz. Ezért akarok a bátyám őrző-védő kft.-jébe bejutni és biztos állást kapni.

– *Ki mit gondol, tartósan kell-e félni attól a tömeges szegénységtől, amit ma az országban tapasztalni?*

Krisztián: Szerintem ennek egyszer vége lesz. Jobban lesz majd munkahely, ha a gyárok jobban tudnak termelni, szerintem pár év múlva ez nem lesz így.

Imre: Szerintem meg ez már mindig így lesz, csak egyszer az egyik, egyszer a másik ember kerül bele. S ez még jó is, mert serkenti a munkát, a hajtást. Csak az a baj, hogy az öregebbek már ebből sehogy sem juthatnak ki, csak a fiatalabbak.

Magdi: Ez nem maradhat így, az államnak igazságosabban kellene nézni az életet, s aki nem tehet róla, hogy szegény, azt jobban kéne segíteni, sőt, aki még egy kicsit tehet is róla, azt is segíteni kéne, mert emberek abban a jólétben, ami ma már itt sokaknak megvan, nem halhatnak éhen.

A beszélgetést bevezette és lejegyezte *Schüttler Tamás*



Ferenczi Ágnes, 3. osztály,
a budapesti Szlovák Általános Iskola
és Gimnázium tanulója

Kritika-Figyelő

Kézikönyv osztályfőnököknek

Ép testben ép lélek. Ez lehetne a kézikönyv mottója, mert a szerzők – gyakorlati tapasztalataik alapján, a kérdések részletes és alapos elemzésével – ennek az eszménynek a megvalósításához ajánlanak módszereket. A könyv rendkívüli gazdagságát már a tartalomjegyzék felsorolásával is érzékeltethetnénk, ehelyett azonban idézzük inkább a szerzőket.

„A következőkben az emberi kultúra területeit figyelembe véve, csoportosítva adjuk közre a nevelési tartalmakat, azaz azokat a kapcsolódó ismereteket, értékeket, fejlesztendő tulajdonságokat, képességeket, készségeket, amelyekkel a tanulóknak az iskolai évek során találkozniuk és foglalkozniuk kell, és amelyeket optimális esetben szükséges elsajátítaniuk. Mint tovább gondolandó, megvitatandó témákat jelöljük meg a napjainkban felmerült, jellegzetesen ellentmondásos jelenségeket, megoldásra váró problémákat. Ezeket a társadalom valós helyzetére nyitott iskola nem hagyhatja figyelmen kívül, ha diákjait fel akarja készíteni a folyamatosan változó társadalomban történő eligazodására, illetve az adott körülmények között boldogulásra.” „A következő fejezetek az Ajánlásban felsorolt nevelési tartalmakat részletezik, gyakorlati tanácsokat és módszertani javaslatokat adnak ezek feldolgozásához.”

Az első fejezet: Az egészségmegőrzés kultúrája (készítette Szőlősi Zsuzsanna). Mindent magában foglal, ami az „ép testben” jelszó megvalósításához tartozik. Tudatosítja az egészség jelentőségét, a megfelelő táplálko-

zás fontosságát, rámutat a káros szokásokra, az élvezeti szerek káros hatásaira, ismerteti a testi és a szellemi egészség összefüggését, a szervezet működését és így tovább. Tesztek segítségével alkalmat nyújt a tanulók öntevékenységre. Igyekszik tudatosítani bennük, hogy életvitelük megfelelő-e vagy sem, és nemleges esetben arra ösztönzi őket, hogy egészségesebben éljenek. Együttal megtanulhatják, hogy egészségüket hogyan őrizhetik meg. A tanulókat különösen érdeklik az állóképesség és az általános erőnlét vizsgálati tesztjei. A Cooper-teszt 12 percig tartó futást, úszást vagy kerékpározást tartalmaz, amelynek teljesítése után a méterekben mért távolság alapján a táblázatból leolvasható az edzettségi állapot.

A második fejezet: Önismeret, személyiségfejlesztés (készítette: Schüttler Tamás). Amint a szerző írja: „Az alábbiakban közreadandó program egy meglehetősen nehezen megragadható, konkretizálható problémát, a személyiségfejlesztés problémakörét járja körül. Az itt leírt programot, némileg bővítettebb változatban, két ciklusban próbáltam ki a Szent István Közgazdasági Szakközépiskola érettségi utáni ötödik évfolyamos, 18-19 éves tanulóinak körében. A programot kísérletképpen iktattuk be, abból a megfontolásból, hogy a tanulók saját személyiségük néhány funkciójának működéséről ismereteket szerezve, némileg tudatosabban alakíthatják saját viselkedésüket.”

Külön figyelmet érdemel ebben a fejezetben az empátia készségének fejlesztése, hiszen, ha jobban bele tudjuk magunkat élni mások helyzetébe, lelki-

állapotába, akkor sok súrlódást és konfliktust előzhetünk meg.

A harmadik fejezet témája a társas kapcsolatok (készítette: *Regele Péterné*). Amint a szerző megállapítja: „Az élet valamennyi színtere emberi kapcsolatok szövevényes hálózatában zajlik. Az egyén sikere, boldogulása az életben, jó közérzete attól függ, hogy mennyire tud sikeresen részt venni ezekben a kapcsolatokban.” „Mára már teljesen nyilvánvaló, hogy egyre több olyan foglalkozás van, melynek sikeres végzése legalább annyira függ az emberekkel való kölcsönös viszonytól, mint a szakmai hozzáértéstől.” Ezért feltétlenül szükséges, hogy „a fiatalok ismerjék az emberi viselkedés alapvető személyiség- és szociálpszichológiai törvényszerűségeit, fejlett szociális és kommunikációs képességekkel rendelkezzenek, és mindezek alapján pozitív magatartási formák jellemezzék őket”. A szerző a továbbiakban rámutat arra, hogy a fejezetekben „főképp gyakorlatközpontú szemlélet érvényesül. A szükséges ismereteket nem előadások formájában közvetíti, hanem olyan módszerek alkalmazását kínálja, amelyek során a diákok saját tevékenységük révén szerezhetik meg a társas interakció kognitív (ismereti) elemeit, és élhetik át a különböző helyzetekben megnyilvánuló érzelmeiket. Legfőbb sajátossága, hogy a diákok aktivitására épül.” Igen hasznos a fejezet 4. pontja: Viselkedési szabályok a különböző társas helyzetekben. Közlekedésről: az iskolában és a közlekedés során tanúsított viselkedés, viselkedés otthon és a szomszédokkal, viselkedés nyilvános helyeken, munkahelyen.

A negyedik fejezet címe: Osztályközösség, iskolai demokrácia (*Robert Pawek* tanulmányát fordította *Szekszárdi Júlia*). Ismét idézünk: „A fiatalok manapság nagyon korán szembe-sülnék az elmagányosodás és a kirekesztettség élményével... A valahová tartozás és a szociális háló hiányát

ifjúsági csoportok és egy diffúz nemzet-tudat pótolja. Ennek következtében a fiatalok különösen hajlamosak arra, hogy szociális deficitjüket előítéletekkel, gyűlölettel, agresszivitással ellensúlyozzák. Mindez az iskola számára különleges kihívást jelent. Ma ezért is válik egyre fontosabbá, hogy a fiatalok egy pozitív osztályközösség keretében alkalmat kapjanak arra, hogy kialakítsák önnön identitásukat, és így ne a kétes értékű csoportosulások jelentsék számukra az egyetlen alternatívát. Ez a pedagógusokra azt a kötelezettséget rója, hogy az eddigieknél jobban törődjenek a jó osztályközösség kialakulásával, diákjaikat tudatosan felkészítsék az osztályban előforduló konfliktusok kezelésére, valamint a mássággal kapcsolatos magatartásra és a peremhelyzetben levő osztálytársak közösségbe történő integrálására.” Utak a tanulók neveléséhez: játékok, csoportos beszélgetések, az együttműködés megítélése a szociális tanulás keretében, kérdőív kitöltése az osztályközösségről, konfliktusok megoldása stb.

Az ötödik fejezet címe: A tanulás tanulása (készítette: *Lukács István*). Amint a szerző megállapítja: „Ez a fejezet – a teljes felsorolás igénye nélkül – néhány olyan tulajdonságot ismertet, amelyek birtokában növelhető a tanulói teljesítmény... találékonyság, ötletgazdagság, belső motiváció, pozitív önértékelés, rugalmasság, autonómia.” A szerző behatóan foglalkozik a tanulási képességeket fejlesztő programokkal, ezek sorában a figyelem, az emlékezet, a képzelet és a gondolkodás fejlesztésével.

A hatodik fejezet: a munka világa (*Szolnokiné Herling Mária* tanulmánya). Idetartozik a munka fogalma, jelentősége, a jövőbeni munkaterület kiválasztásának szempontjai, a munkakör betöltéséhez szükséges tulajdonságok, tájékozódás a helyi munkaerőpiacon, továbbá a munkaviszonnyal kapcsolatos legfontosabb kérdések.

A hetedik fejezet címe: környezeti nevelés, környezetvédelem (készítette: *Hortobágyi Katalin*). A szerző összefoglalja a környezeti nevelés céljait, majd hozzáteszi: „Az előzőekben vázolt célok fontosságához aligha férhet kétség. Megvalósításuk mégsem mentes a nehézségektől. ... A legfőbb akadály abban keresendő, hogy az iskolai nevelés, oktatás folyamatában igen nehéz megjeleníteni ezt a nevelési területet, mivel az »nem fér bele« az iskola tradicionális tantárgyi logikájába.” Továbbá a környezeti nevelés nem köthető egy (vagy akár több) konkrét

tantárgyhoz, átfogja az iskolai megismerés és nevelés teljes rendszerét, jelen kell lennie minden nevelési szituációban és mozzanatban... A tanulók nevelésének módjai: csoportos beszélgetések, drámajáték alkalmazása, viták rendezése konkrét környezetvédelmi kérdésekről.

A kézikönyv záró fejezete: A mindennapok esztétikája (főként lányoknak), készítette: *Szász Jánosné*. Ebben a fejezetben „lakásunk, öltözködésünk kultúrájáról, a divatról, valamint néhány ezekhez kapcsolódó gyakorlati kérdésről esik szó”.

A Világbanki Szakközépiskolai Projekt kiadványa. (Szerk.: *Szekszárdi Júlia*)
(Felelős szerk.: *Jakobsen József*) Bp., 1995.

Kovácsné Kappa Györgyi

Füzet sorozat történelemtanároknak

Az oktatás korszerűsítésének mindenkori alapfeltétele a tudomány új eredményeinek minél gyorsabb és teljesebb átvétele. Különösen így van ez olyan, világnézetileg érzékeny tantárgy esetében, mint a történelem, még inkább az olyan nagy szemléleti váltás idején, amelyet a múlt évtized vége, illetve évtizedünk első fele hozott.

A korszerűsítés gyakorlatának sarkköve az információk áramlásának üteme és kiterjedése. A történelemtanárok továbbképzése viszonylag – legalábbis a többi tantárgyhoz viszonyítva – széles kört, évente tanárok százait érinti. Mégis roppant kevés ez a tizenkét-tizenötezer tanárhoz viszonyítva. Ezért különös jelentőségük van az olyan, a korszerűsítés gyakorlati igényeihez szabott írásos anyagoknak, amelyek – szándék szerint – a tanárok legszélesebb rétegeihez eljuthatnak. Ilyen az a sorozat, amelyet az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara és a Magyar Történel-

mi Társulat Tanári Tagozata indított 1993-ban útjára *Történelemtanári Füzetek* sorozatcímmel. A sorozatban két év alatt tíz kötet jelent meg. A zurnalisztikától átvett kifejezéssel élve telitalálat. Több ok miatt. Neves történet-szek kismonográfiái füzet formában, 30-40 oldalon, könnyen olvashatóan egy-egy olyan témáról, amely valamilyen ok miatt a történelemtanításban hiánycikknek számít. Tudományos színvonalon, de informatív módon, olvasmányosan megírva. Röviden, de annál mégis részletesebben és igényesebben, mint amennyit egy továbbképző előadás nyújthat.

Az első kötet *Gergely Jenő: Egyháztörténet a középiskolai történelemtanításban*. Már az előszó kijelöli nemcsak a kötet, hanem egyben az egész sorozat célját is: „Tanulmányunk megírására az a történelmi változás késztetett bennünket, amely az 1989-től zajló rendszerváltás nyomán beállt; visszatérés a polgári demokráciába és az európai né-

pek közösségébe." Tegyük sietve hozzá, ennek a konzekvenciái közé tartozik a történelemtanítás sokrétűbbé és elfogultatlanabbá tétele. Ennek elősegítése a sorozat nem titkolt célja. Nemcsak az egyes témák feldolgozása, hanem már a sorozat téma-összeállítás is erre utal. Az talán első hallásra is evidens, hogy van mit pótolni a egyháztörténettel kapcsolatban a múlt négy évtizedben az ezt elhanyagolt s e kérdésben különösen elfogult historiastúdiumban.

A második kötet *Pölsökei Ferenc: Közigazgatás és önkormányzat a polgári Magyarországon* című munkája. „Történetírásunk egyik feltűnő gyengesége – mutat rá a szerző – a közigazgatás és az önkormányzat újkori történetének vázlatossága, az alaposabb elemzés hiánya. Az iskolai tankönyvekben utalásokat sem igen találunk, például a közigazgatás különböző szintjeinek bemutatására, történeti igényű áttekintésre. Holott az emberi közösségek a társadalom életének fontos színtereit alkotják. Nem véletlenül kapott oly nagy helyet a Magyarország polgári átalakulását célzó országgyűléseken a megye, a város, a község, a falu jogi kereteinek kialakulása.” Nem hiába van a kérdésben napjainkban is oly sok bizonytalanság és zavar, nem kevesebb sürgető igény. A történelmi gyökerek nélkül a kérdés azonban áttekinthetetlen, érthetetlen, zűrzavaros. Nem véletlen, hogy egy, a vulgár-marxizmus sémájára építő történelmi tananyagnak, egy monolitikus társadalom mindent az osztályharc sémájába szorított történelemtanításának nem volt szüksége sem a társadalom, sem az igazgatás mikroszerkezetének, szervezeteinek és igazgatásának a bemutatására. Így a tankönyvekben nem-igen esett szó erről, s ezt a megfelelő igény és információ hiányában a gyakorlat sem pótolta. Mint ahogy nemcsak a mikroigazgatás, de a nem alapvetőnek tartott társadalmi osztályok, rétegek sem kaptak megfelelő helyet a tananyagban.

A sorozat következő, harmadik, *Értelmiségiek, tisztviselők a polgári Magyarországon* című kötetének szerzője, *Szabolcs Ottó* rámutat előszavában: „A történetírás még jórészt adós a magyarországi középrétegek, közöttük különösen a modern hivatásos világi értelmiség történetének feltárásával. Pedig e nélkül századunk hazai története nemcsak hiányos, hanem igazán meg sem érthető és értethető. Hiszen épp ennek az erősen heterogén, mégis társadalmi helyzetét és helyét tekintve nagyon is meghatározott és meghatározó rétegnek különös jelentősége volt a gazdaság, a tudomány, a technika és a kultúra fejlesztésében és fenntartásában, és ezen keresztül az ország civilizációjának és politikájának alakításában.”

A sorozat negyedik kötete, *Rozsnyói Ágnes: A nyilaskeresztesek útja a Szálasi-pucsig* című, mintha kilógna a sorozat eddigi, hiánypótlásra épített koncepciójából. Ezt a sorozat szerkesztője is érzi, maga is hivatkozik rá előszavában: „Ez a füzet céljában elődeivel azonos, jellegében mégis bizonyos fokig eltér azoktól. Témája, a nyilaskeresztesek tevékenysége, ugyanis szerepa a tananyagban. Itt nem egy új téma beemelését, hanem egy meglévő történelmi eseménysorozat érthetőbbé tételét szeretnénk elősegíteni. Annak a folyamatnak a bemutatásával, amely elvezetett a második világháború szörnyű végkifejletéhez hazánkban.” Lehet ezt úgy is felfogni, mint a tananyagban röviden, sommásan és leszűkítve szereplő dolog alaposabbá, élőbbé tételét. Lehet úgy is, hogy belép a tematikába az évfordulós szemlélet: 1994 – a nyilas uralom utáni kerek fél évszázad, mint ahogy a sorozat 9–10. kötete a nürnbergi pernek ugyancsak fél évszázados évfordulóján látott napvilágot. Ez nem baj, mindkettő ketős értelemben hiánypótló. Egyrészt a tankönyvek információszegénysége miatt, másrészt azonban a kerek évfordulók fokozott érdeklődése kielégítése

szempontjából. A kötet mindenestre sok olyat mond el a nyilasokról, politikai mozgásukról, ami a tanárok és tanulók számára érthetőbbé teszi a valóban túl sommás képet, gazdagítják a történelemtanítás elemző lehetőségeit.

Az ötödik kötet ismét nyilvánvalóan témájában is hiánypótló. *Föglein Gizella: Az államfő intézménye Magyarországon a második világháború után.* Ez a kérdés, amiről szinte semmit nem tudnak, s különösen semmit sem értenek az eddigi történelemtanítás kapcsán. Királyság, király nélküli királyság, kormányzó, köztársaság, népköztársaság államformái és államfői. A tervezett, a kodifikált, a valóságos jogkörök, s ennek politikai háttérmozgásai. Teljesen új téma, új szín a történelemtanításban, jelentőségéhez nemigen férhet vita. És hogy a dolgok történeti folyamata – legalábbis a XX. századra nézve – teljes legyen, majd a sorozat hetedik, *Kardos József: Az államfői jogkör alakulása Magyarországon a két világháború között* című füzete adja meg a történelmi előzményeket. Azt a vitáktól és hatalmi törekvésektől sem mentes negyedszázadot, amely kialakította a magyar királyság államfői folyamatosságát király nélkül, hogy majd átélje ennek a variációnak a válságát még összeomlása előtt.

Ahhoz sem férhet kétség, hogy a sorozat hatodik kötete hiánypótló. Nemcsak a tanulók, de jószerével még a tanárok sem tudnak semmit a Horthy-korszak katonai vezetésének valóságos szerepéről a politikai kérdésekben, súlyáról, mozgásteréről a hatalom mechanizmusában. Nem csodálandó ez, s nem is róható fel egyoldalúan a tananyag-összeállítók, tankönyvszerzők hibájára, hiszen, amint a füzet szerzője, *Vargyai Gyula* is írja: „A magyar vezérkar 1919-et követő összefoglaló történetét még nem írták meg.” Amit a tudomány nem végzett el, azt nem pótolhatja az oktatás. Ez azonban nem jelenti azt, hogy nem volna rá szüksége, hiszen

a két háború közötti negyedszázad története több vonatkozásban e nélkül nem értékelhető és kevésbé érthető. Ezért érezzük ezt a kötetet valóban, a szó legigazibb értelmében hiánypótlónak.

A nyolcadik kötet ismét más jelleget. Talán visszatérés a sorozat másik vonulatára, meglévő témák szélesebb, alaposabb, a megértést szolgáló analízisére. *Krausz Tamás A sztálini rendszer kialakulásának történelmi okairól és jellegéről* című könyvecskéjében maga is arról vall, hogy: „E rövid tanulmányban arra vállalkozom, hogy megvilágítsam azokat a főbb történelmi okokat, tényeket, folyamatokat, amelyek az 1920-as évek végén és az 1930-as évek elején a sztálini rendszer kialakulásához vezettek. Ezt a rendszert formációelmélet szempontjából államszociálisnak nevezük.” Ez a könyv mesteri elemzése ennek, a történelemtanításban mind a mai napig rendkívül sematikus ábrázolt folyamatnak, amelyben még az államszocializmus terminológiát sem említik. Egy új világot villant fel a tanár és diák előtt az úgynevezett sztálini, illetve Sztálin előtti időszak valós és álalternatíváiról, a szovjet rendszer létrejöttének és a sztálini hatalom eluralkodásának genezisééről.

A kilencedik-tizedik, mintegy három nyomdai ívet kitevő füzet: *A nürnbergi per, Szabolcs Ottó* munkája. Fel fogható ismét évfordulós kötetnek is. Bár a szerző ezt előszavában tagadja, amikor arról ír, hogy: „Nem a kerek évszám adta kezembe a tollat, hogy megkísérleljem épp egy fél évszázaddal az esemény után röviden összefoglalni a nürnbergi per történetét. Sohasem kedveltem azt, ha az évek távolságának kerek véletlenül döntött arról, hogy egy történelmi eseménnyel mennyire foglalkozik a történelemírás, vagy a zurnalisztika.” Mégis valahogy közrejátszik a fél évszázad eltelte, mert később arról ír: „Talán épp az eltelt évtizedek távolsága miatt. Most már »sine ira et stu-

dio», a közelség zavaró gátlásai nélkül lehet foglalkozni az évszázad s egyben minden idők legnagyobb perével.” Azt hiszem, az alapvető – s kétségtelenül helyeselhető – szándékot egy másik helyen említi: „Közben újabb és újabb, mások által elkövetett rémtettek kerültek felszínre, »testközelibbek« és meglepőbbek, gyakran egyes mai politikai csoportok céljaira jobban felhasználhatók. Külső jelei és jellemzői szerint a német fasizmus és más jellegű totalitárius rendszerek sokak szemében mindenben rokonok, látszatra azonosíthatók. ... Nagy a felületese vagy egyenesen hamis

analógiákra csábítás veszélye. Ezért időszerű felidézni a hiteles tényeket, hogy legyen mivel összevetni és értelmezni a valóságos történelmi helyzetet, a régi és új információkat.”

A sorozatnak – talán a bemutatottakból is érzékelhetően – megvan a tartalmi és módszertani funkciója a történelemtanítás korszerűsítésére. Erre törekszik *Szabolcs Ottó* rendkívül tudatos sorozatszerkesztése. Kár, hogy a minden tanárhoz szóló sorozat köteteit nem lehet megvásárolni, azokat csak a továbbképzésen részt vevők kapják meg. Igaz, hogy ingyen.

(Történelemtanári füzetek.)

Gergely Jenő: Egyháztörténet a középiskolai történelemtanításban. ELTE–MTT, Bp., 1993.

Polóskai Ferenc: Közigazgatás és önkormányzat a polgári Magyarországon. ELTE–MTT, Bp., 1993.

Szabolcs Ottó: Értelmiségiek, tisztviselők a polgári Magyarországon. ELTE–MTT, Bp., 1994.

Rozsnyói Ágnes: A nyilaskeresztesek útja a Szálasi-puccsig. ELTE–MTT, Bp., 1994.

Föglein Gizella: Az államfői intézménye Magyarországon a második világháború után. ELTE–MTT, Bp., 1994.

Vargyai Gyula: A vezérkar szerepe a katonai és politikai döntésekben Magyarországon 1919–1944. ELTE–MTT, Bp., 1994.

Kardos József: Az államfői jogkör alakulása Magyarországon a két világháború között. ELTE–MTT, Bp., 1995.

Krausz Tamás: A sztálini rendszer kialakulásának történelmi okairól és jellegéről. ELTE–MTT, Bp., 1995.

Szabolcs Ottó: A nürnbergi per. ELTE–MTT, Bp., 1995.)

Mann Miklós

Esély a felelős állampolgár születésére

– Tanulmánykötet az erkölcsi és az állampolgári nevelésről –

Vannak könyvek, amelyek – ki tudja, mi okból – egy szűk körnek szóló szakmaiság álrüháját öltik magukra, miközben olyan témákról szólnak, amelyek meglehetősen széles érdeklődésre tarthatnak számot. Ilyen könyvnek tartom „Az erkölcs a néző és a cselekvő szemszögéből” című válogatást, amely az MTA Pszichológiai Intézetének Scientia Humana sorozatában, *Váriné Szilágyi Ibolya* szerkesztésében jelent meg, s amely az erkölcsi és az állampol-

gári nevelés néhány nagyon fontos kérdését elemzi.

A kötet látszólag elvont szociálpszichológiai tanulmányokat fűz egybe, ám a tanulmányok mindegyike valójában olyan témákról szól, amelyek a rendszerváltás óta rendkívül erősen foglalkoztatják a hazai pedagógiai közvéleményt. A tanulmányok ugyanis nem kisebb horderejű kérdésekre keresik a választ, mint hogy milyen módon és milyen mértékben őrizhető meg a

társas közegekben az egyén autonómiája. Hogyan egyeztethető össze az egyéni és a csoportérdek? Tanítható-e és hogyan tanítható a demokrácia? Hogyan alakíthatók ki és fejleszthetők azok a készségek, amelyekre a demokratikus társadalomban létezéshez nélkülözhetetlenül szüksége van az egyénnek? Hogyan tehető a társadalmi szabályalkotás sajátos gyakorlóterepévé az iskola? És sorolhatnánk tovább a kérdéseket.

A könyv néhány nagyon fontos, az erkölcsi és az állampolgári nevelés kapcsán sokat idézett külföldi szerző tanulmányát teszi magyar nyelven hozzáférhetővé.

A tanulmányok sorában az első *Váriné Szilágyi Ibolya Lawrence Kohlberg*, a Just Community (Igazságos közösség) teóriája atyjának életútját és munkásságát bemutató írása. *Kohlberg* az erkölcsi és állampolgári nevelés elmélete és metodikája szempontjából azért jelentős, mert a „cselekvő részvétel” fontosságára hívta fel a pedagógusok figyelmét. *Kohlberg* és munkatársai ugyanis olyan iskolák létrehozását tartották céljuknak, amelyben nemcsak „tanítják” azt, hogy milyen a demokrácia, hanem az iskolai élet viszonyait magát teszik a demokrácia gyakorlóterepévé azzal, hogy demokratikus közösségeket szerveznek. Ez a cselekvő részvétel az, amely által kialakulnak és fejlődnek az egyén azon képességei, amelyek a társas viszonyok, az állampolgári lét során nélkülözhetetlenek. *Kohlberg* kísérletei azért váltak modellértékűvé, mert az erkölcsi nevelésben az erkölcsi szabályok, a tételes erkölcs tan elsajátításával szemben az erkölcsös cselekvésről való vitát, a konkrét élethelyzetekben megvalósítandó cselekvés megválasztásával, a közösségi élet során keletkezett konfliktusok megoldásával kapcsolatos dialógusokat helyezte előtérbe. Az erkölcsi dilemmák megvitatása valójában eszközül szolgál a tanár-diák viszony és a diákok közötti

viszony demokratikus légkörének megteremtéséhez.

Az erkölcsi nevelés mindennapi gyakorlata szempontjából ugyancsak fontos gondolatokat tartalmaz *Georg Lind* *Az erkölcsi érzelmek fejlődése az értelem és a dialógus révén* című tanulmánya, amelyben alapvetően azt vizsgálja, hogy az erkölcsi pluralizmus, az erkölcsi relativizmus viszonyai között van-e még esélye annak, hogy az emberek gondolatait, szavai és tettei erkölcsi értékük szerint megmérjék.

A tanulmány végigköveti az erkölcsi ítéletalkotás, az erkölcsös magatartás vezérlésének alakulását. Az erkölcsi fejlődés *Lind* szerint válságok sorozatán át valósul meg. A morális ösztönöket először fokozatosan felváltják az erkölcsi érzelmek, majd az érzelmek fokozatosan az értelem kontrollja alá kerülnek. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az erkölcsi érzelmek az erkölcsi értelemhez képest kevésbé lennének fontosak. A morális fejlődésben az érzelem és az értelem integrációjára van szükség. Az erkölcsi érzelmek biztosítják a személyiség koherenciáját, a mindennapokban ezek adják a komplex döntések egyedül biztos alapját. Az értelem dolgozza, hogy az érzelmek között közvetítsen: segítségével észlelhető az adott döntés elfogultsága, általa kontrollálható és korigálható az erkölcsi döntések folyamata. Az értelem segítségével van mód az erkölcsi érzelmek differenciálására és integrálására az egyéni fejlődés során; az értelem az előfeltétele az érdekkonfliktusok dialógus útján történő erőszakmentes megoldásának.

A pedagógiai gyakorlat, a konkrét hasznosíthatóság szempontjából fontos *Fritz Oser* *Az igazságos közösség és az iskola demokratizálása* című tanulmánya, amelyben a szerző *Kohlberg* gondolatainak pedagógiai transzformációjára tesz kísérletet. A szerző azokat a pedagógiai elveket veszi számba, amelyek követése elősegíti az erkölcsi

szabályokat önmaguk által megalkotni képes közösségek megteremtődését, fejlesztését. Olyan alapelvek ezek, amelyeknek a nevelési gyakorlatba történő átültetése hozzásegítheti a pedagógust ahhoz, hogy a tanulókkal az erkölcsi szabályokat, az erkölcsös és nem utolsósorban demokratikus cselekvést, magatartást elsődlegesen egy valóságos életgyakorlatba ágyazzon, ebből a mindennapi praxisnak a mintáiból kiindulva sajátíttassa el. Olyan elvek ezek, mint például a saját élményű tanulás elve, a részvétel alapján történő azonosulás elve, a felelősségvállalás során érvényesülő felelősségteljes cselekvés elve vagy az életgyakorlat demokratiizálásának elve.

A kötet talán legérdekesebb írása *Clark és Ann Marie Power* A remény hajója című esettanulmánya, amely egy konkrét nevelési program leírásán keresztül mutatja meg, hogy az iskola hogyan válhat az állampolgári léthez szükséges sajátos demokráciatechnikák hatékony közvetítőjévé. A bemutatott YES – Your Educational Success (azaz Az ön nevelői sikere) – elnevezésű program azzal a céllal született, hogy „alternatív nevelési élményt” nyújtson egy nyilvános városi középiskolában elsősorban olyan tanulók számára, akik tanulmányaik során képtelenek voltak együtt haladni a többiekkel, mivel alacsony önértékeléssel, más tanulási stílussal, továbbá motiváció-, ambíció- és biztonsgáhiánnyal küzdöttek. Ebbe a YES programba építették be a *Kohlberg*-féle Just Community szemléletet. A tanulmány érzékletesen mutatja be azt a folyamatot, amelyben a tanulók az alapvető iskolai magatartási szabályok és tanulói jogok megvitatásától fokozatosan jutnak el a demokrácia szabályainak elsajátításáig. A bemutatott példákban kiderül, hogy a demokráciatechnikák nem nagy, országos jelentőségű dolgokról való, szimulált parlamenti viták segítségével sajátíthatók el, hanem

az iskolai élet apró történéseihez kapcsolódó, a személyes érintettség élményét is biztosító, olyan kis ügyek megvitatása és megoldása által, mint például a diákok reggelizését segítő olcsó büféárak árusításának ügye vagy az iskolai közlekedési útvonalak meghatározásának problémája.

A szerzők szerint mind a YES program, mind pedig a Just Community szemlélet érvényesítése azért eredményez szilárd és demokratikus közösseget, mert a keretébe bevont serdülőkben megerősíti a résztvevő, az „aktor” érzését és kompetenciáját, amely kulcsfontosságú az individualitás szempontjából, s arra bátorítja a tanulókat, hogy hallassák véleményüket és vállalják a felelősséget önmagukért és másokért.

Az erkölcsi és állampolgári nevelés egyik alapproblémáját veti fel *Don Rowe* Az állampolgár mint az erkölcs lételeményese című tanulmánya. Világszerte – így a szerző hazájában, Angliában is – egyre fokozódik az aggodalom a bűnözés és a társadalomellenes magatartás növekedése miatt. Különösen aggasztó, hogy az antiszociális magatartás elsősorban az ifjúság körében erősödik. Így nem véletlen, hogy a szakértők egy jelentős hányada az erkölcsi és az állampolgári nevelés intenzívebbé tételével kívánja visszaszorítani az ifjúság körében tapasztalható negatív viselkedési tendenciákat. Az erkölcsi nevelés szakértőinek ez a tábora ugyanis meg van győződve arról, hogy az ifjúság morális válsága, a fiatalkori bűnözés és az antiszociális magatartás jelentősen visszaszorítható, ha az erkölcsi és állampolgári ismeretek oktatása keretében „megmondják” a fiataloknak azt, hogy erkölcsi és társadalmi szempontból mi a helyes és mi a kívánatos. Ez a szemlélet közvetlen kapcsolatot feltételez az erkölcsi tudás és az erkölcsös viselkedés között. *Rowe* tanulmányának egésze ennek a konzervatív, tekintélyel-

vű erkölcsi nevelési szemléletmódnak a cáfolata. Az erkölcsi és állampolgári ismeretek tanítása során az egyedül „erkölcsös” és „jó” kinyilvánítása helyett a tanárnak olyan modellt kell követnie, amely elismeri az erkölcsi konfliktusok létét, amely számol azzal, hogy az értékpluralizmus viszonyai között az egyének joga van saját erkölcsi értékeinek és meggyőződésének érvényesítésére is (amennyiben ezek nem korlátozzák mások törvényes jogait). Ebből a felfogásból következik, hogy az erkölcsi és állampolgári nevelésben a szabályok, a jogok és a kötelességek tételes tanítása mellett nagy súlyt kell helyezni az erkölcsi és állampolgári magatartás konfliktusainak és problémáinak megismertetésére.

Rowe részletesen szól arról, hogy az erkölcsi érettség és az állampolgári tudat fejlődése szempontjából milyen jelentősége van annak, ha a mindennapi életben jelentkező erkölcsi konfliktusok elemzése, megvitatása válik a tanítás alapjává, ha a vitákból a felnövekvő állampolgár elsősorban azt a szemléletet sajátíthatja el, mely szerint egyazon erkölcsi dilemma megoldásának több lehetséges módja is van. Az állampolgári ismeretek oktatásának ez a fajta modellje segítheti azt, hogy a törvényeknek és az erkölcsi szabályoknak vakon engedelmeskedő alattvalóból törvénytisztelő, erkölcsös, de ugyanakkor a törvényeket és az erkölcsi szabályokat kritikusan szemlélő olyan állampolgár válhasson, aki képes a törvények és szabályok jobb, emberhez méltóbbá tételére.

A kötetet a szerkesztő, *Váriné Szilágyi Ibolya* Másság, különbözőség,

együttesség: a felelős állampolgár születése című írása zárja, amely a „másik ember” másságának észlelésével és elfogadásával kapcsolatos problémákat járja körül. A szociálpszichológia elég régóta tudja, hogy előítéleteink, belénk épült észlelési sémáink miként torzítják a másik ember megismerését és természetesen elfogadását. A felelős állampolgár egyik legfőbb jellemzője a tolerancia, a másik ember másságával szembeni előítéletek, sztereotíp értékelések legyőzése. *Váriné* szerint a demokrácia alapkérdése az, hogy mindez megtanítható-e a most felnövő nemzedékek tagjai – és persze a társadalom mindennapi életét élő idősebb nemzedékek – számára, s a kérdést mindjárt kiegészíti azzal, hogy ebben a lehetséges tanítási-tanulási folyamatban milyen szerepet tölthet be az iskola. Válaszában nagyon találóan azt mondja, hogy a toleranciát úgy semmiképpen nem lehet megtanítani, mint ahogy a szorzótáblát. Azaz verbálisan, csak a kognitív szférára hatva nem lehet a másság iránti elfogadó emberi magatartást formálni, ehhez az iskola egészének a világát át kell hogy hassa az a fajta demokratikus légkör, amelyet érzéketlenül mutatnak be a kötet írásai.

Tegyük mindehhez hozzá: az iskola nagyon fontos terepe, s intere a tolerancia és a többi demokratikus alapérték közvetítésének, de csak az egyik feltétele. A társadalom mélyrétegeiben, a mindennapi élet különböző közösségeiben is változásoknak kell végbemenniük ahhoz, hogy az iskolában elsajátított demokráciatechnikák értéke, hasznossága a felnövő ifjú emberek számára a gyakorlatban nyerjen visszaigazolást.

(Az erkölcs a néző és a cselekvő szemszögéből. Válogatta és szerkesztette: *Váriné Szilágyi Ibolya*. Scientia Humana, Budapest, 1994. 152 o.)

Schüttler Tamás

Contents

István Bábosik: 20th Century Trends in Educational Theory and Practice (Page 3)

Ibolya Szilágyi-Vári: A Just and Fair Community (Page 22)

Júlia Szekszárdi: The Formmaster's Role Yesterday, Today and Tomorrow (Page 33)

Viewpoints

Ottó Mihály: Who Will Perform the Formmaster's Functions? (Page 44)
Opinions on the Formmaster's Functions. Answers on the Questions Formed
by *Ottó Mihály*

Veronika Hámori: We Need a Team ... (Page 48)

Márta Reich-Völgyi: This Function can't be Replaced (Page 51)

Róbertné Barlai: Master of the Form? (Page 53)

Vera Ormai-Kösa: An Uppercase YES (Page 56)

Gyuláné Pápai: Whatever Will Happen to You, Formmaster, Whatever Will
Become of You, Children? (Page 60)

László Zrinszky: Being a Formmaster – Past, Present and Future (Page 66)

International Baccalaureate – Part 3

István Dániel Bibó: Geography in the Framework of IB Programmes (Page 69)

Ildikó Drixler-Éva Némethi: History in the Framework of IB Programmes
(Page 76)

Hungarian Schools – The First One Thousand Years

Endre Kelemen: The Role of Church Schools in Hungarian Education (Page 83)

Forum

Poor Means You Go Hungry – Talking About Poverty (*Tamás Schüttler*) (Page 94)

Critics-Observer

How To Be a Formmaster (*Gyöngyi Kappa-Kovács*) (Page 103)

A New Series for History Teachers (*Miklós Mann*) (Page 106)

The Responsible Citizen's Chance (*Tamás Schüttler*) (Page 108)

Inhalt

István Bábosik: Tendenzen in der Entwicklung der Theorie und Praxis der Erziehung im 20. Jahrhundert (S. 3)

Ibolya Vári-Szilágyi: Gerechte und billige Gemeinschaft: Utopie oder Möglichkeit? (S. 22)

Júlia Szekszárdi: Die Rolle des Klassenleiters gestern, heute und morgen (S. 33)

Ansichten

Ottó Mihály: Und was passiert mit den Funktionen des Klassenleiters? (S. 44)
Meinungen von den Funktionen des Klassenleiters. Antworten an die von *Ottó Mihály* formulierten Fragen.

Veronika Hámosi: Eine Mannschaft muß es geben... (S. 48)

Márta Völgyi-Reich: Ansicht über die Funktionen des Klassenleiters (S. 51)

Frau Róbert Barlai: Chef in der Klasse? (S. 53)

Vera Kósa-Ormai: JA – in lauter Blockbuchstaben (S. 56)

Frau Gyula Pápai: Was geschieht mit dir, Klassenleiter, was wird aus dir, Kind? (S. 60)

László Zrinszky: Klassenleiter sein – Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft (S. 66)

Internationale Reifeprüfung

István Dániel Bibó: Erdkunde im Unterrichtssystem der Internationalen Reifeprüfung (S. 66)

Ildikó Drixler-Eva Némethi: Geschichte im Programm der Internationalen Reifeprüfung (S. 66)

Die Schule in Ungarn ist 1000 Jahre alt

Elemér Kelemen: Die Rolle der kirchlichen Schulen in der Erziehung in Ungarn (S. 66)

Werkstatt

„Alle Menschen, die nicht satt werden können, sind arm“ – Gespräche über die Armut (*Tamás Schüttler*) (S. 66)

Kritik-Beobachter

Handbuch für Klassenleiter (*Györgyi Kovács-Kappa*) (S. 103)

Ausgabenreihe für Geschichtslehrer (*Miklós Mann*) (S. 106)

Chance auf die Geburt des verantwortungsvollen Bürgers (*Tamás Schüttler*) (S. 108)

Posztgraduális humánökológus-tanárképzés, ELTE TTK

A képzés célja a tanárok fölkészítése a komplex környezeti nevelésre. Olyan szemlélet-váltás, értékrendváltás körvonalazása és olyan integrált természet-, társadalom- és embertudományi ismeretek közvetítése, amelyek alapjai a természet-, az ember- és a kulturális, örökséget tisztelő magatartásforma kialakításának. Gyakorlati segítségnyújtás az általános és a középiskolákban zajló vagy szervezendő környezeti neveléshez (a tantárgyakon belül vagy önálló egységként), valamint terepgyakorlatok, természetvédelmi táborok szervezéséhez.

A képzéshez egyetemi tankönyvek készülnek, amelyek *kézikönyvként* használhatók a köz-oktatásban.

A részvétel feltétele **egyetemi végzettség**.

Képzési idő **4 félév + 1 félév** a diplomamunka elkészítésére.

A képzés formája **levelező**, heti egynapos elfoglaltsággal (kedden).

A tandíj **23 100 forint/félév**.

A képzés rövid tematikája

Első év

A Föld globális folyamatai, a természet- és a környezetvédelem tudományos alapjai

A globális problémák létrejöttének okai, kiütkeresés

Az élet mint globális folyamat

Az éghajlat mint rendszer, globális klímaváltozások

Biogeokémiai ciklusok

Globális vízkörforgalom

Biológiai-kulturális koevolúció

Az emberi tevékenység és a földréteg kapcsolata: bányászat, hulladékelhelyezés

A víz, a talaj, a levegő minősége, szennyezése, védelme

Energia és környezet

Második év

Az emberiség globális problémái, az embervédelem tudományos alapjai

Népességnövekedés, egyenlőtlen elosztás, élelmiszeri problémák

Ökológiai és nevelésorientáció az antropológiában (populációk, individuális lét)

Környezet és egészség

Ökológiai gazdaságtan, agrárökológia, természetbarát technológiák

A döntés és kockázat elméleti kérdései, humánökológiai hatásvizsgálati módszerek

Települési környezet

Környezetjog, környezetpolitika

Környezeti nevelés, ökológiai kultúra

Az elméleti és a gyakorlati képzést üzemlátogatások és terepgyakorlatok egészítik ki.

A képzés végén a hallgatók diplomadolgozatot írnak. Sikeres államvizsga esetén **humánökológusi oklevelet** kapnak.

A jelentkezés haárídeje **1996. június 10.**

Jelentkezni a **tanulmányi osztályon** kapható **jelentkezési lappal** lehet.

ELTE, TTK, Budapest, Rákóczi út 5., I. 120.

Dr. Nánási Irén docens,

a program szervezője,

telefon: 266-9833/2134, 220-1935