

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE



'94
/11

**Az iskolaügy modernizációja
Konfliktus és pedagógia
Interjú Lengyel Lászlóval
De jó, hogy más
Tanulóink félelmei
Nemzeti lojalitás,
kulturális identitás**

Tartalomjegyzék

<i>Gáspár László</i> : Az iskolaügy modernizációja; innováció és reform	4
<i>Szekszárdi Júlia</i> : Konfliktus és pedagógia	17
<i>Horváth-Szabó Katalin</i> : Konfliktusmegoldó stratégiák	28
<i>Cserné Adermann Gizella</i> : A saját élmények szerepe konfliktusmegoldások tanulásában	33

NÉZŐPONTOK

Újragondolt történelem. Beszélgetés <i>Lengyel Lászlóval</i> (<i>Vágnér Mária</i>)	41
De jó, hogy más! – Részletek egy konferencia gondolataiból (Összeállította: <i>Parti Krisztina</i> és <i>Sió László</i>)	50
<i>Heffner Anna</i> : Vélekedések helyett tények – Helyreigazítás	63
<i>Horváth Attila</i> : Válasz <i>Heffner Annának</i>	66

MŰHELY

<i>Pavlicsek Zolt</i> : Tanulóink félelmei 1994 tavaszán	68
Megvetéssel, bebörtönzéssel nem lehet az embereken segíteni! Ösztályfőnöki óra az AIDS-ről, a homoszexualitásról, és a prostitúcióról (Szerkesztette: <i>Schüttler Tamás</i>)	75

HATÁRAINKON TÚL

„Rangot és kitüntetést jelentett nagyenyedi diáknak lenni...” – Interjú <i>Krizba Jenővel</i> a nagyenyedi Bethlen Gábor Kollégium igazgatójával (<i>Parászka Mária Szonja</i>)	80
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

VILÁGTÜKÖR

Cseppben a tenger – A nemzeti lojalitás és a kulturális identitás konfliktusai (Összeállította és fordította: <i>Majzik Lászlóné</i>)	87
<i>Szabó László Tamás</i> : Kisebbségek az európai oktatási rendszerekben	94

FŐVÁROSI MELLÉKLET

A magánoktatási intézmények is közoktatási feladatokat látnak el – ha nem hagyják magukra őket – Beszélgetés <i>Várhegyi Györggyel</i> az Alapítványi és Magániskolák Egyesületének elnökével (<i>Győri Anna</i>)	102
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Tájékoztató a Magyar Pedagógiai Társaság tevékenységéről (1994. október)	112
Iskolaszékek Hírlevele (1994 ősz)	120

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE



**A MAGYAR PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG
ÉS
AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI
INTÉZET
FOLYÓIRATA**

Főszerkesztő:
SCHÜTTLER TAMÁS

A szerkesztőség munkatársai:
GYÓRI ANNA szerkesztő
MAJZIK LÁSZLÓNÉ szerkesztő
SZEKSZÁRDI JÚLIA
PŐCZE GÁBOR
NAGY PIROSKA tervezőszerkesztő
MATICS ÁGNES szerkesztőségi titkár

Kiadja az Országos Közoktatási Intézet
Budapest, Dorottya u. 8. 1051

Felelős kiadó:

ZSOLNAI JÓZSEF főigazgató

Szerkesztőség: 1087 Budapest

Luther u. 4-6. B ép. III. 13.

Telefon: 1344-317

Szerkesztőségi fogadónapok:

kedd, csütörtök 10-14 óráig

Terjeszti a Magyar Posta.

Előfizethető a szerkesztőségben, valamint bármely hírlapkézbesítő postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a Hírlap-előfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR, Budapest XIII., Lehel u. 10/a. 1900) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a HELIR 219-98 636 pénzforgalmi jelzőszámára. Előfizetési díj fél évre 810 Ft, egész évre 1620 Ft. Megjelenik havonként.

HU ISSN 1215-1807

A nyomás a PRAKTIGRÁF GM gondozásában
az ERFAPRESS Kft. nyomdájában készült.

Felelős vezető: Juhász László

Terjedelem: 8 (A/5 fv)

Táskaszám: 94.243

Számunk Szerzői:

Cserné Adermann Gizella
egyetemi docens (JPTE BTK, Pécs)

Gáspár László
egyetemi tanár
(Ady Endre Kistérségi Középsiskola, Sarkad)

Győri Anna
szerkesztő (Új Pedagógiai Szemle, Bp.)

Heffner Anna
igazgató (PSZM Projekt, Bp.)

Horváth Attila
tudományos tanácsadó
(Országos Közoktatási Intézet, Bp.)

Horváth-Szabó Katalin
tanácskezelő főiskolai tanár
(Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola, Zsámbék)

Majzik Lászlóné
ny. főiskolai tanár (Bp.)

Parászka Mária Szonja
tanár (Bp.)

Parti Krisztina
FSC magyarországi képviselője
(Field Studies Council, Bp.)

Pavlicsek Zsolt
tanító (Hunyadi Mátyás Általános Iskola, Perkáta)

Schüttler Tamás
főszerkesztő (Új Pedagógiai Szemle, Bp.)

Sió László
tanár, a PDSZ szóvivője (Általános Iskola, Bp.)

Szabó László Tamás
tudományos főmunkatárs
(Oktatásutató Intézet, Bp.)

Szekszárdi Júlia
tudományos főmunkatárs
(Országos Közoktatási Intézet, Bp.)

Vágner Mária
riporter (Magyar Rádió, Bp.)

Tartalomjegyzék

<i>Gáspár László: Az iskolaügy modernizációja; innováció és reform</i>	4
<i>Szekszárdi Júlia: Konfliktus és pedagógia</i>	17
<i>Horváth-Szabó Katalin: Konfliktusmegoldó stratégiák</i>	28
<i>Cserné Adermann Gizella: A saját élmények szerepe konfliktusmegoldások tanulásában</i>	33

NÉZŐPONTOK

<i>Újragondolt történelem. Beszélgetés Lengyel Lászlóval (Vágner Mária)</i>	41
<i>De jó, hogy más! – Részletek egy konferencia gondolataiból (Összeállította: Parti Krisztina és Sió László)</i>	50
<i>Heffner Anna: Vélekedések helyett tények – Helyreigazítás</i>	63
<i>Horváth Attila: Válasz Heffner Annának</i>	66

MŰHELY

<i>Pavlicsek Zsolt: Tanulóink félelmei 1994 tavaszán</i>	68
<i>Megvetéssel, bebörtönzéssel nem lehet az embereken segíteni! Ösztályfőnöki óra az AIDS-ről, a homoszexualitásról, és a prostitúcióról (Szerkesztette: Schüttler Tamás)</i>	75

HATÁRAINKON TÚL

<i>„Rangot és kitüntetést jelentett nagyenyedi diáknak lenni...” – Interjú Krizba Jenővel a nagyenyedi Bethlen Gábor Kollégium igazgatójával (Parászka Mária Szonja)</i>	80
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

VILÁGTÜKÖR

<i>Cseppben a tenger – A nemzeti lojalitás és a kulturális identitás konfliktusai (Összeállította és fordította: Majzik Lászlóné)</i>	87
<i>Szabó László Tamás: Kisebbségek az európai oktatási rendszerekben</i>	94

FŐVÁROSI MELLÉKLET

<i>A magánoktatási intézmények is közoktatási feladatokat látnak el – ha nem hagyják magukra őket – Beszélgetés Várhegyi Györggyel az Alapítványi és Magániskolák Egyesületének elnökével (Győri Anna)</i>	102
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Tájékoztató a Magyar Pedagógiai Társaság tevékenységéről (1994. október)</i>	112
<i>Iskolaszékek Hírlevele (1994 ősz)</i>	120

OLVASÓINKHOZ

Annak érdekében, hogy 1995 januárjától zavartalanul kézhez kapják folyóiratunkat, felhívjuk Kedves Olvasóink figyelmét, szíveskedjenek időben gondoskodni az előfizetésről!

Az Új Pedagógiai Szemle előfizethető a Hírlapelőfizetési Irodánál (HELIR, Budapest XIII., Lehel út 10/a. 1900) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a HELIR 219-98 636 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetési díj fél évre 810 Ft, egész évre 1620 Ft.

Ide
szkennelni

Számunkat a Barcsay Képzőművészeti Iskola
tanulóinak grafikai díszítik.

Szerkeszti a szerkesztőbizottság.

Folyóiratunk példányai megvásárolhatók:

Bartók Könyvesbolt 1114 Bp. XI., Bartók Béla út 25. Tel.: 166-4294

Mentor Könyvesbolt 1051 Bp. V., Dorottya u. 8. Tel.: 118-3890/160m.

Valamikor békés szigetnek akartuk tudni az iskolát, olyan védett öbölnek, amelybe nem gyűrűznek be a külső valóság viharai, amelyből száműzhetők – száműzendők – az emberi együttélés természetes velejárói, a személyek és csoportok között kialakuló konfliktusok.

Olyan világban fogalmaztuk meg ezt az ideálisra stilizált – a valóságban még erőszakkal sem megteremthető – iskolaképet, amikor magát a társadalmat, a világot is ilyennek próbálták láttatni velünk, amikor minden erővel megpróbálták elfedni a társadalomban meglévő érdektagoltságot, az egyes egyének és csoportok sokféle másságát, az ebből fakadó számtalan konfliktust.

Félreértés ne essék: tisztában vagyunk azzal, hogy az iskola működésének egyik legfontosabb feltétele a nyugalom, a stabilitás, de nem az idealizált, a valóság kirekesztésével, az emberek közötti történések dinamikájának kiiktatásával, megbénításával létrehozott nyugalom és stabilitás. Az iskola ugyanis éppen azzal tud nyugalom és rendet teremteni, ha a világában sajátosan leképeződő valóságot, a mindennapi élet jelenségeit megpróbálja a gyermek számára pedagógiailag értelmezni és feldolgozni. Az iskolai életben keletkező konfliktusok megoldási módjainak tanulás szintén a nyugalom, a stabilitás megteremtésének eszköze, de egyben felkészülés egy valóságos demokrácia viszonyai közötti életre is. A ma iskolába járó nemzedék tagjai, reményeink szerint egy érett plurális demokrácia polgáraiaként élik majd életüket, amelynek mindennapjait átszövik majd az eltérő érdekek megjelenítéséből származó konfliktusok, az ezek feloldását segítő érdekegyeztetések, konszenzus- és kompromisszumkeresések. Az ehhez szükséges sajátos képességek kialakítása, fejlesztése szempontjából van jelentősége a konfliktuspedagógiának, amely a konfliktusmegoldás folyamatával a legfontosabb demokráciatechnikák tanulásának terepévé teheti az iskolát.

Lehet, hogy a pedagógusok és a szülők között számosan vannak olyanok, akik aggódva tekintenek a társadalmi gyakorlótereppe váló, a társadalom makro- és mikrovilágának történéseit értelmezni kívánó, a konfliktusokat felszínre engedő iskolára. Megérthető ez az aggodalom, hiszen a társadalom nevelési funkciójához minden korban szervesen hozzátartozott a gyermeki lét, méginkább a gyermeki lélek védelme. A valóságot falai közé behívó iskola mintha még jobban siettetné a „gyermekkor eltűnése” elnevezéssel jelölt összetett folyamatot.

Akarjuk nem akarjuk, a modernizációs folyamatok eredményeként a hagyományos értelemben vett, naiv gyermekkor, ha nem is eltűnőben, de időbelileg mindenképp zsugorodóban van. Gyermekeink számára egyre inkább nincsenek titkok és nincsenek tabuk. Társadalmi érzékenységük, fogékonyáguk rendkívül gyors ütemű növekedése következtében – talán nem túlzás – „kis felnőtteként” élik meg és értelmezik az őket körülvevő világ történéseit: a délszláv háború borzalmait, az AIDS-t, a terjedő prostitúciót és a gazdasági korszakváltást.

Az iskola ebben a helyzetben talán éppen azzal védheti meg valamelyest a gyermeki léte, azzal késleltetheti a gyermekkor eltűnését, ha a már említett valóság-értelmező funkció vállalásával segíti a most felnövekvő gyermekek jelenben való eligazodását, ha beemeli falai közé a világot.

Novemberi számunk talán segít ennek a hallatlanul nehéz feladatnak a végiggondolásában.

Az iskolaügy modernizációja: innováció és reform

Visszarendeződés vagy modernizáció

A mai magyar társadalomban megvannak mind a visszarendeződést, mind a modernizációt kívánó és támogató erők.

A visszarendeződés szónak itt elsősorban nem politikai, hanem szakmai tartalma van. Azt jelenti, hogy az iskola szellemében, tevékenységstruktúrájában, működési rendjében *visszatér* a klasszikus herbarti mintához, a porosz hagyományokhoz, amelyek elsősorban a szigorú, merev követelmények, a kimért rend és a feltétlen engedelmesség igenlésében és alkalmazásában nyilvánulnak meg. (A legendás porosz szakképzés, amely éppen magas szakmai követelményeivel állítólag naggyá tette még az Egyesült Államokat is, funkciójában és jellegében lényegesen eltér a porosz közoktatástól.)

A visszarendeződést kívánó és szorgalmazó erők általában a *klasszikus szellemi értékek* közvetítését várják az iskolától, valamint azt, hogy befejező szakaszában művelt és magas fokon képzett elítéltelmiségiakat bocsásson ki a falai közül. A visszarendeződés támogatói például az európai típusú, zárt, elitképző egyetemek hívei, akik a közoktatás egészét legszívesebben valamiféle hosszúra nyújtott előkészítő tanfolyamként látnák. Minden más, ami nincs közvetlen összefüggésben saját tudósképző tevékenységükkel, mellékesnek, elhanyagolhatónak, lényegtelennek ítélnék. Az *akadémiák* számára és *nem a társadalom* számára nevelő iskolákat igénylik, tudatosan és harsányan hirdetve, hogy az egész tanulónépeség végső soron nem más, mint a legjobbak kiválasztásához szükséges „szelektációs bázis”. A szelektációt azonban nem egyszerűen a magas követelmények, hanem a mesterségesen alacsonyra szabott felvételi keretszámok fokozzák fel. Az egyetem egyik fő funkciója éppen a szelektálás; nem az *alkalmasak*, hanem a *felvehető*k kiválasztása, ezért arra kényszerül, hogy egyre teljesíthetlenebb (vagy enyhébben fogalmazva: alig teljesíthető) követelményeket fogalmazzon meg. A formálisan kötelező tananyag csupán csak belépő; ami a szerencséseket a kevésbé szerencsésektől *igazán* elválasztja, az már az iskolán kívülről (otthonról, a magántanároktól stb.) származik, vagyis: az intelligencia, az ízlés, a nüanszok iránti érzék, a kuriózumok ismerete. Pontosan az, amit szinte lehetetlen *csak* az iskolában megtanulni.

Egykori professzortársam (az egyik nagynevű vidéki egyetem tanára) jelentette ki rendíthetetlen meggyőződéssel az egyetemi tanács kibővített ülésén: „Ha azonos pontszámmal jelenik meg a N. L. (a megyei elitgimnázium) diákja és egy csalyágaröcsögei diák, akkor arra biztatom a felvételi bizottság tagjait, pontozzák fel a N. L.-belit, mert azzal már nem kell a továbbiakban kínlódnom.” Az azonos pontszám tehát nem jelent azonos esélyeket; az egyiknek már sajátja valami – alighanem az általános tanulási képesség –, amihez a másik, helyzeténél fogva,

alighanem hozzá sem férhetett. Ki állíthatja teljes biztonsággal, hogy ez a „másik” *tanulmányai végén* rosszabb szakember lett volna, mint az első?

A „porosz” iskola támogatói között igen gyakran ott találhatjuk a műveltebb, kulturálisan igényes szakmunkásokat is. Őket azonban nem annyira a klasszikus értékek, mint inkább a renddel, a fegyelemmel, a szorgalommal – a „tisztességgel és a becsülettel” – összefüggő hagyományos értékek vonzzák.

A hivatalnoki réteg, az „alsó középosztály” általában mindkét értéktípust – a *klasszikus tudást* is, a *rendet* is – nagyra becsüli.

A modern iskola nem tagadja, csak kevésnek találja ezeket az értékeket. Az élő, sokoldalú, hatékony tudás és az értelmes, rugalmas, emberi rend híve.

A modern iskolához azonban csak az iskola modernizációjának bonyolult és gyötrelmes útján lehet eljutni. Mielőtt ebbe belevágná, az oktatáspolitikus, a pedagógus, a szülő okkal kérdezi: szükség van-e, s ha igen, miért van szükség a mai (magyar) iskola modernizációjára. A válasz nem könnyű.

Az egyszerűbb, negatív megközelítés ez lehetne: azért, mert *lemaradt a világ élvonalától*. Ha ez így van, kérdés: miben maradt le és miben kell felzárkóznia.

A bonyolultabb, pozitív megközelítést első nekifutásra így jelezhetjük: azért, mert a mai magyar *társadalom egésze modernizációra szorul*, és az iskola – a gazdaság mellett, azzal pontosan egyenértékűen – a legnélkülözhetetlenebb, a legfontosabb modernizációs eszköz. „Eszközértékét” azonban megszabja, hogy maga az iskola szerves része-e vagy pusztán *külsődleges eszköze a társadalmi modernizációnak*. Egy tartalmában, feladatrendszerében, szerkezetében, technológiájában korszerűtlen iskola nem lehet tényező a modernizációs folyamatban. Az *iskolát* tehát vállalati szerepe, a társadalomban elfoglalt *központi helye* valósággal *rákényszeríti a modernizációra*. De ez csak az egyik fő hajtóerő.

A másik hajtóerő: az emberi szabadságjogok, az állampolgári részvétel, egyáltalán: a *személyi autonómia* általános felértékelődése a modern társadalmakban. Engedelmes állampolgárokkal (a konzervatív iskolák mintaképevel) nem lehet szabad, modern, demokratikus társadalmat „működtetni”. Ha másért nem, a társadalmi demokrácia kedvéért az iskolát is demokratizálni kell (pontosabban: hagyni kell demokratizálódni). És ha másért nem, az emberi méltóság kedvéért, az iskolát is humanizálni kell (pontosabban: elő kell segíteni, hogy „emberszabású” intézménnyé váljon). Az iskola korszerűsítésének elengedhetetlen feltétele és belső dimenziója az *iskolán belüli demokratizálódási és humanizálódási tendenciák* minél teljesebb kibontakoztatása.

Kik lehetnek az iskola modernizációjának legfőbb támogatói? Értelmiségiek, nevelésügyi szakemberek, művelt közalkalmazottak, munkások, bármelyik társadalmi réteg képviselői, akik megértik, hogy a társadalom – benne: az iskola – modernizációja kikerülhetetlen és elodázhatatlan szükségesség, a történelem parancsa.

A modernizációhoz megszámlálhatatlanul sok félreértelmezés és félreértés tapad. És indokolt félelem is. A korszerűség nevében annyi embernek bolygatták már meg a nyugalma, sodorták veszélybe a megélhetését, tették kockára időnként még az életét is, hogy nem csoda, ha ez a szó elsősorban az általános bizonytalanság képzetét idézi fel.

A modernizációval szemben az a fő ellenérv, hogy vagy célzott tevékenységként, vagy előre nem látott következményként: értékpusztítást idéz elő. Enyhébb változatban: hogy egyszerre kelti életre az elért (utolért) civilizáció vívmányait és ártalmait.

Bármennyire aggasztóak is a modernizáció fő- és mellékkövetkezményei, a legnagyobb valószínűséggel egyet tehetünk: azt, hogy belevágunk; nem az a

megoldás, hogy minél tovább távol tartsuk magunkat tőle, hanem az, hogy minél hamarabb igyekezzünk nagyobb veszteségek nélkül kikeveredni belőle.

A modernizáció: a peremhelyzetben levők felzárkózása a centrumban levőkhöz, a lemaradottak felzárkózása az élenjárókhöz. A felzárkózók, a követők azonban nemcsak hátrányokkal lépnek be ebbe a folyamatba, hanem előnyökkel is. Bizonyos tekintetben okosabbak, előrelátóbbak lehetnek, mint amilyenek az élen haladók, a pionírok voltak. Nem az út, hanem a teljesítmény követésére kell a figyelmet koncentrálni; sőt: ugyanezt a teljesítményszintet nem is lehet ugyanazon a módon elérni. Az sem biztos, hogy pontosan ugyanezt a civilizációs szintet kell célként kitűzni. (A japánok pl. úgy követik az élenjárókat, hogy lehetőleg megelőzzék őket.) Az utódok nagy előnye, hogy nem azt az egyetlen megoldást ismerik, amit az elődök felhasználtak, hanem sok hasonlót; így lehetőségük van a szintézisre, a célszerű eszközök kombinált alkalmazására. Az elődökön kívül a kortársaktól, a versenytársaktól is tanulhatnak. És ráadásul még a saját fejüket is használhatják.

Mindezek alapján feltételezhetjük, hogy a modernizáció folyamatában nem kell szükségképpen megismétlődnie a mintául kiszemelt civilizáció keletkezési folyamata minden hibájának, bűnének és ártalmának. Az utódok legalábbis esélyt kapnak arra, hogy elkerüljék az ismételt rossz irány- és lehetőségválasztásból fakadó energiaveszteségeket, valamint arra, hogy előre lássák és megelőzzék a modernizáció (és az elérendő civilizációs szint) káros következményeit.

Nem elég azonban a modernizáció szükségességét és jelentőségét felismerni, hanem arról is világos (legalábbis: elgondolható) képet kell alkotnunk, hogyan kezdjük el, hogyan folytassuk, hova szándékozunk a folyamattal elérkezni stb. És éppen ennyire fontos, ha nem fontosabb, hogy tisztázzuk, mi az a mechanizmus, amely által a modernizáció célja: a sikeres felzárkózás megvalósulhat.

Innováció is, reform is

A progresszív értelmiségi rétegek általános reformellenessége kudarcok és csalódások sorából ered. Itt most csak emlékeztetünk két tapasztalati körre. Az egyik: a létező szocializmus ágazati reformjai (pl. az iskolareform, majd a gazdaságirányítás reformja) felülről lefelé indultak el és bontakoztak ki; ezeket egy központi akarat (az állampárt) határozta el, egyik sem nélkülözte a *reformdiktatúra* jellegzetességeit és eszközeit, és végül – tömegtámogatás híján – az egyik is, a másik is kifulladás, elveszítette mozgósító erejét és lendületét. A „legfőbb mozgató”, az egyetlen párt is fokozatosan feladta – értékelte, korrigálta, majd elaltatta – reformprogramjait. A másik tapasztalati kör a rendszerváltás előtti években alakult ki: reformszocialisták olyan átfogó *strukturális reformokat* kezdeményeztek, amelyeknek elvileg a társadalmi élet egészére ki kellett volna terjedniük, de közelebről csak a gazdaság átalakítását célozták meg. Ezek a reformgondolatok azon a meggyőződésen alapultak, hogy a létező szocializmus megújítható; a reformtörekvések alapfeladata, hogy a szocializmus egy korábbi, túlhaladott modelljét a szocializmus mai, korszerű modelljével váltsák fel. A modellváltás azonban nem járt sikerrel. A bekövetkezett rendszerváltás végképp meggyőzte még a reformszocialistákat is, hogy a „diktatórikus szocializmusból” *nincs közvetlen átmenet* a „demokratikus szocializmusba”. Előbb a diktatúra rendszerét kell lebontani, majd *ki kell alakítani a demokrácia intézményrendszerét*. Ebben a folyamatban az úgynevezett reformszocialista mozgalom meghatározó szerepet játszott. Az 1989-es strukturális törvények kétségtelenül megalapozták és előkészítették a békés átmenetet.

A „létező szocializmus” diktatórikus reformjai, amelyek valójában eredmény nélkül maradtak félbe, fokozatosan ahhoz az általános nézethez vezettek, hogy a *reformok a modernizáció szempontjából alkalmatlan eszközök.*

Többé-kevésbé ez a meggyőződés vezérelte a nyolcvanas évek második felének közismert „oktatásliberalizálási” törekvéseit is. Bár az akkori intézkedések közül nem egy (pl. az 1985-ös oktatási törvény is) felért egy-egy kisebbfajta reformmal, a jelszó eléggé macacs határozottsággal hirdette: „Csak reformot ne!”

A reformok helyett a *folyamatos fejlesztést (az innovációt)* ajánlották. Az innováció az oktatásügyben is olyan belső megújulást, pontosabban: a rendszeren belüli alkotóerők olyan sikeres „mozgósítását” jelent(i), amelynek a végeredményeként valamilyen széles körben hasznosítható új „termék”, új rendszer, új eljárás stb. alakul ki. Az innovációnak meghatározott külső és belső feltételei vannak. A legfontosabb *külső feltétel* az innovációra ösztönző és az innovációt erkölcsileg és anyagilag támogató – egyáltalán: az intézményi autonómiát és az intézményi öntevékenységet erősítő – *oktatáspolitikai. A belső feltétel: az iskolán belüli innovációs képesség és innovációs törekvés. Ezek a feltételek a nyolcvanas évek végére kezdtek is létrejönni. Ekkor hozták létre a már említett Közoktatás-fejlesztési Alapot, ekkor indultak el különböző – ma már országos érdeklődéssel kísért – pedagógiai innovációk és iskolai kísérletek.*

Gyakorlott innovátorok nagyon jól tudják, hogy az innováció számára rendelkezésre álló mozgástér – az egykor kedvező külső feltételek rendszere – időnként annyira összeszűkül, hogy a belső megújulás csaknem lehetetlenné válik. A „piaci rés”, az „innovációs ablak” mellett létezik „innovációs plafon” is. Ha ugyanis az innováció társadalmi – politikai, irányítási, finanszírozási stb. – korlátai nagymértékben felhalmozódnak, akkor hiába az innovatív tevékenység iránti kereslet, hiába a „kedvező pillanat” az innovációra, hiába az innovációs törekvés, az újító szándékok elapadnak, az újító ambíciók megtorpannak. A túlzott központosításra törekvő hatalom többnyire nemcsak gyanakvással kíséri, hanem rejtetten és nyíltan visszaszorítja, elfojtja, felszámolja azokat az innovációkat, amelyek részben ellentmondanak a központi politikai akaratnak (hiszen más tesznek, mint amit a számukra előírtak vagy nyomtatékosan ajánlottak), részben akadályozzák az egységes irányítást (hiszen ellenállnak az uniformizáló szándékoknak).

Hogy csak a legutóbbi évek fejleményeire utaljak: az oktatási kormányzat egyrészt oktatáspolitikailag nemkívánatos jelenségeknek ítélte az innovációkat (kiiktatta a törvényből; deklarálta, hogy károsak, mert ellentmondanak a készülő Nemzeti alaptantervnek), másrészt megvonta tőlük a támogatást (befagyasztotta a forrásokat, a megindult kísérletektől, innovációktól menet közben, az érvényes szerződések ellenére vonta vissza a fejlesztési összegeket), harmadrészt megnyilatkozásaival, magatartásával arra biztatta a kormánypárti beállítottságú helyi hatóságokat, hogy ők is álljanak el a túl messzire merészkedő pedagógiai kezdeményezések támogatásától.

Az egyszer már megnyílt, kitágult *innovációs tér* újra mérhetetlenül *összeszűgödött, bezárult.* Ilyen körülmények között utópisztikus illúzió lenne abban reménykedni, hogy a lényegében csak az intézményi keretekig terjedő innovációk – a belső megújulások – az egész iskolarendszert modernizálhatják. A túl alacsonyra szabott innovációs plafon, a korlátozó-elfojtó *kormányzati intézkedések sokasága miatt maga az innováció is deformálódik, mind kevesebb irányban és módon kísérli meg kitágítani és kiaknázni a cselekvési lehetőségeket.* Az elítélt nyilatkozatok, a visszaszorító intézkedések ugyanis még az elszánt innovátorokat is elbizonytalanítják.

Az iskolarendszer örökölt tehetetlensége mellett a jelenlegi *visszarendeződés* ismét konzerválja, szűk és elavult jogi, szervezeti, finanszírozási, működési keretek közé szorítja az iskolát, az iskolarendszert.

A megmerevedett, „beállt” viszonyokat megbontani, a modernizáció – és az egyik alapmechanizmusát képező innováció – számára kedvező politikai és szakmai lehetőségeket teremteni aligha lehet (csak!) a szigetenkénti korszerűsítéssel. A modernizációnak tehát az innováció szükséges, de nem elégséges feltétele. Az egész rendszer – a szabályozási szféra és a reálszféra – modernizációjához ezért a reformra éppúgy szükség van, mint az innovációra.

A nem diktatórikus, hanem demokratikus reform éppen arra való, hogy a tömeges innovatív tevékenység számára „zöld utat”, szabad mozgásteret, megfelelő szélességű és hosszúságú kifizetési lehetőséget teremtsen. A szerves fejlődés, a közmegegyezően modernizáció természet adta és mesterségesen emelt akadályait, korlátait csak az innovációt segítő reform képes lebontani.

A reform és az innováció tehát egymás nélkül sem mire sem mennek. Ha a reform széles mozgásteret vív ki – szakmai, jogi és tömegmozgalmi eszközökkel – az innovációk számára, akkor a tömegméretekben kibontakozó egyéni-kisközösségi kezdeményezések élettel, tartalommal, értelemmel tölthetik meg a reformokat.

Általában véve azt mondhatjuk, hogy amíg az innováció a mikroszféra (az intézményi szint) modernizálását segíti elő, addig a reform a makroszféra (jelen esetben: az egész iskolarendszer, az intézményközi kapcsolatok) modernizálásának fő eszköze. Ismételten hangsúlyozzuk: az innovatív tevékenységet kibontakoztató reformról és a reform által ösztönzött innovációkról beszélünk!

A „csak reformot ne!” indulata elsősorban a diktatórikus, a felülről a „terepre” erőltetett reformok ellen szól. A diktatórikus reformnak van történelmi ellenpárja: a demokratikus reform. Az utóbbi azért demokratikus, mert a „fent” és a „lent” türelmesen egyeztetett akaratán, valóságos közmegegyezésen alapul. (Talán a roosevelti New Deal közelít ehhez a leginkább. A hazai történetben pedig – bár csak lehetőségként, ígéretként fogalmazódott meg 1945-ben – a Kemény Gábor által meghirdetett „demokratikus iskolareform”.)

A demokratikus reform lényege nem csupán a tömegtámogatásban rejlik. A reform jellegében, tartalmában, módjában is: olyan modernizációs folyamatokat indukál, amelyeket a szerves fejlődés útján, demokratikus eszközökkel kíván megvalósítani.

Az eddigiekből apránként összeilleszthetjük a „szerves fejlődés” minimumfeltételeit:

1. nem önkényes célokat tűz maga elé, hanem a világhelyzet és a mai magyar valóság elemzése alapján a felzárkózás reális követelményeit fogalmazza meg;
2. nem pártérdekeket, hanem állampolgári érdekeket szolgáló közmegegyezésre – egyben: igazi tömegtámogatásra – épül;
3. nem elfojtani, hanem kibontakoztatni kívánja a társadalmi-intézményi alkotóerőket, az állampolgári-kisközösségi kezdeményezéseket;
4. a modernizációs folyamat alapvető láncszemének nem pusztán az irányítás átszervezését, hanem a szakmailag megalapozott intézményi innovációkat tekinti;
5. az intézményi autonómiát nem a modernizációs célok útjában álló akadállynak, hanem az innovatív fejlesztés nélkülözhetetlen feltételének tartja.

Ha a szerves fejlődés következményei szempontjából értékeljük, legjellemzőbb vonásaként a folytonosságot emelhetjük ki. A részdimenziókat tekintve, a szerves fejlődés: az oktatáspolitikai programok, a fejlesztési koncepciók, a játékszabályok, az intézmények, valamint a szakmai-tudományos közösségek folytonosságát jelenti.

A demokratikus iskolareform fő feladatát most már úgy összegezhethetjük, hogy az nem más, mint az *iskolarendszer egészének* – mind szabályozási, mind reálszférájának – *átállítása az eddigi szerves fejlődési pályáról egy szerves fejlődési pályára.*

Az esedékes iskolareform részfeladatai

A reform részfeladatai a fő feladatból – a szerves fejlődési pálya kialakításának feladatából – erednek. A részfeladatok teljesítésének éppen ezt, a szerves fejlődési pálya kiépítését kell szolgálniuk.

Az innovációra alapozott szerves fejlődést véleményünk szerint a következő utakon lehet megalapozni:

1. A legtágabban értelmezett iskolarendszer egészének *működési feltételeit* összhangba kell hozni a társadalom bővített újratermelését és az egyéni fejlődést szolgáló *funkciójával.*

2. Meg kell teremteni az *iskolarendszerű oktatás* és az *iskolán kívüli oktatás* esélyegyenlőségét, a szektorsemleges elismerés és támogatás lehetőségeit.

3. Helyre kell állítani az *általános fejlesztés* és a *speciális képzés* dinamikus egyensúlyát; létre kell hozni mindkét dimenzió akadálytalan érvényesülésének feltételeit.

4. A rendszeres iskolázás alkalmait alsó, közép- és felső fokon mindenkire számára *hozzáférhetővé* kell tenni; ennek alapján kell az egész iskolarendszer szerkezeti egységét kialakítani.

5. A szerkezeti egység mellett a *tartalmi-funkcionális* egységet is helyre kell állítani; a tömegnevelő iskolák működési feltételeit közelíteni kell az elitképző iskolák működési feltételeihez.

6. Az iskolarendszer *szabályozási szféráját* is, *reálszféráját* is modernizálni kell; a két feladat csak együtt valósítható meg, annak az elynek az alapján, hogy a szabályozási szférának mindenekelőtt a reálszféra önteljesítési lehetőségeit – oktatáspolitikai, jogi, tanügyigazgatási, finanszírozási stb. feltételeit – kell gyarapítani.

A modernizációs minták kiválasztása; a nemzetközi orientáció

Az iskola a modernizáció nélkülözhetetlen eszköze, egyúttal a modernizáció tárgya is. Ennek az utóbbinak a tartalmát úgy tudjuk megragadni, ha áttekintjük azokat a lehetséges *orientáló eszméket* és *modernizációs mintákat*, amelyek a modernizáció útját választó iskola, iskolarendszer számára hozzáférhetőek, amelyek a modernizációs folyamatban felhasználhatóak. A konzervatív iskola általában elzárkózik a külső hatások elől (vagy egyoldalúan orientálódik), a modernizálódó iskola számára létkérdés, hogy a külső hatásokra fogékony legyen, hogy sokoldalúan tájékozódjék és autonóm módon válasszon a feltáruló lehetőségek között.

A különböző – nemzetközi, eszmei, történelmi, társadalmi stb. – orientációtípusok közül most csak a nemzetközi orientáció szerepét emeljük ki. Egy ország csak úgy modernizálhatja iskoláit és iskolarendszerét, ha szakemberei megbízható képet alkotnak más országok értékeiről és vívmányairól, ha figyelemmel kísérik a modernizáció nemzetközi tendenciáit. Minden modernizáció feltételezi a modernizációs minták – és a kapcsolódó progresszív eszmék – folyamatos értékelését, szelektív követését, körültekintő és rugalmas – az adott ország szükségleteihez igazodó, kombinatív – alkalmazását.

A helyes orientáció kikerülhetetlen oktatáspolitikai és szakmai feladat. Az elszigetelődés, a bezárkózás életfontosságú információktól – eszméktől és megoldási módoktól – fosztja meg az országot. Ezen a téren minden „önerőre támaszkodás”, az *eszmék internacionalizmusának és testvériségének mindenfajta korlátoltan fundamentalista tagadása egyszerre nevetséges és káros*. Ha útját álljuk az eszmék és a minták szabad áramlásának, ha *nemzeti önhittségünk és önelégültségünk* elfordul mindentől, ami a határokon kívülről érkezhethet, az amúgy is számottevő lemaradás behozhatatlanná mélyül. Hiszen a „külföldi ideák” nemcsak közvetlen formájukban és információtartalmukban válhatnak jelentősékké a számunkra, hanem azon szerepük által, amellyel felpezsdítik és továbblépésre serkentik a honi eszmélkedést. A külső ösztönzés végső soron arra való, hogy a jó hazai megoldásokra rátaláljunk.

Az orientációs válság végül is – az alap nélküli önelégültség mellett – kiszolgáltatott helyzetbe is taszít bennünket. Ha nem ismerjük a modernizációval összefüggő mélyáramlatokat, érzéketlenek vagyunk a világtendenciák iránt, és úgy döntünk, hogy ezúttal is kimaradunk a modernizációból, sem az irányokat, sem a változást (pontosabban: a fennmaradást) segítő forrásokat, támogató erőket nem lelhetjük meg.

Az ösztönző hatások előli korlátolt elzárkózás azonban csak az egyik veszély. A másik veszély sem súlytalanabb az előbbinél; az, ha egyoldalúan, tendenciósan választjuk ki az orientációs irányokat. Ma Európához mindenki másként kíván felzárkózni. Egészen más európai színvonalat képvisel az egykori nyugatnémet iskolarendszer, hogy az osztrák és az olasz vagy a francia és az angol iskola különbségeiről ne is beszéljünk. És külön is érdemes lenne ebből a nézőpontból a skandináv iskolarendszerekre egy futó pillantást vetni! Egyszóval a homogenizált Európa-kép aligha tekinthető másnak, mint tévedésnek vagy átlátszó manipulációnak. *Oktatáspolitikai, pedagógiai szempontból ugyanis nincs egységes Európa*. Legfeljebb ilyen vagy olyan – mondjuk konzervatív vagy liberális szemléletű – bilaterális kapcsolatok vannak. Mi magyarok például erősen vonzódunk a német iskolarendszerhez.

Az egyoldalú irányválasztásnak nemcsak az a fő problémája, hogy kétségeink támadhatnak „a” választott irány célszerűségét és helyességét illetően, hanem az, hogy kirekeszt – legalábbis: elodáz – más, ugyancsak sokat ígérő utakat, választási lehetőségeket, eltérő megoldási módokat. A túl direkt választás mindig kirekesztő. Egyvalamihez szorosan tapad, a többit pedig leértékeli. És ami még ennél is aggasztóbb: az eltérő változatokat előbb-utóbb a „mintakép” szemével és szemléletével kezdi mérlegelni. Az a magyar iskolapolitika például, amely nyíltan hirdette, hogy centralizált, porosz rendszerű oktatást kíván kiépíteni, határozottan ahhoz a magyar műlhoz fordult vissza, amely a porosz mintához igazodott.

Az egyoldalú irányválasztás organikus hibája, hogy *egy-egy* – rendszerint *ideológiailag túlértékelt* – külföldi *tendenciához* kapcsolódik. De hibájával róható fel az is, hogy a „külföldhöz igazodást” túl szűken értelmezi, csupán *egy-egy* kiténtett célszagra terjeszti ki. *Külföldi és nem nemzetközi ez az orientáció*.

Holott az iskolaügyi modernizációnak nem az a lényege, hogy mondjuk a fejlett Németországhoz vagy a fejlett Európához felzárkózzunk, hanem az, hogy *a világ élvonalának legjobb törekvéseihez* zárkózzunk fel. Ez már nem egyszerűen kiválasztás, hanem „összekapcsolás”, összegezés, szintézis. *Az orientáló eszmék, a modernizációs minták arra való, hogy szintetizáljuk őket*. Arra való, hogy egyetemesen alkalmazható elemeik kombinatív hazai felhasználása segítsen a mai sajátos modernizációs feladatainkat megoldani.

Az orientációs szempontból értékelhető fő nemzetközi tendenciák megítéléséhez a következő *tendenciapárok* figyelembevételét ajánljuk:

természtközelség – civilizáció

tradíció – modernitás

gyakorlatiasság – elméletigényesség

kollektívizmus – individualizmus

kultúráközpontú – egyénre alapozott követelmények

(túl) differenciálódott – integrált tartalom

centralizált – decentralizált tanügyigazgatás

Az egyes tendenciákat külön-külön nem értelmezzük. Csupán utalunk arra a feltételezett körülményre, hogy egy konzervatívabb iskolarendszerben *inkább* az első oszlopra, egy progresszívebb iskolarendszerben *inkább* a második oszlopra jellemző tendenciák érvényesülnek erőteljesebben. (De soha nem érvényesülhetnek egymás nélkül. Az arányok a fontosak!)

Mivel a világ haladásának élvonalát nem egyedül Európa képviseli, érdemes legalább a három fő civilizációs centrumban – Európában, Észak-Amerikában és Japánban – „leltárba venni” a felsorolt tendenciák jelenlétét; áttekinteni összetételüket, irányukat és intenzitási fokukat.

A globális helyzetkép felvázolására egyszerűsített modelleket alkalmazunk. A paramétereket tapasztalati adottaknak vesszük; nem érdeklődünk eredetük és keletkezési folyamatuk iránt, ugyanakkor bízunk abban, hogy az egyszerre ható tendenciák kölcsönviszonyából, *összhatásából* kirajzolódnak az egyes régiókra jellemző alakzatok. Feltételezzük azt is, hogy a modellek egyben modernizációs mintákként is számításba vehetők.

Először nézzük Európát; Európa belső regionális különbségeitől most kénytelenek vagyunk eltekinteni, elsősorban a „klasszikus” Nyugat-Európát modellezzük.

Az Európára jellemző fő tendenciákat az 1. táblázat szemlélteti. (Az intenzitási fokok saját becsléseim.)

1. táblázat

Európa oktatásügyi fejlődésének tendenciái

	Kismértékben	Közepesen	Erőteljesen
	jellemez		
1. Természtközelség	_____		
2. Civilizáció	_____		
3. Tradíció	_____		
4. Modernitás	_____		
5. Gyakorlatiasság	_____		
6. Elméletigényesség	_____		
7. Kollektívizmus	_____		
8. Individualizmus	_____		
9. Kultúráközpontúság	_____		
10. Egyénre alapozottság	_____		
11. (Túl)differenciálódottság	_____		
12. Integráltság	_____		
13. Centralizáltság	_____		
14. Decentralizáltság	_____		

A táblázatból kiolvasható, hogy *jelentős* (kétfokozatnyi) *túlsúlya* van a civilizációnak a természtközelséggel, az elméleti tudásnak a gyakorlatiassággal, az

individualizmusnak a kollektívizmussal, a kultúráközpontúságnak az egyénre alapozottsággal, a túldifferenciáltságnak az integráltsággal, a centralizáltságnak a decentralizáltsággal szemben. Ezen belül a *konzervatív vonások* dominanciájára utal az egyoldalú kultúráközpontúság, a túldifferenciáltság és a centralizáltság nyilvánvaló fölénye. *Egyensúly* csak a tradíció és modernitás tendenciapáron belül található (a közepesen jellemző kategóriában).

Észak-Amerika oktatásügye, bár európai gyökerei vannak, több lényeges pontban eltér az európaiától.

2. táblázat

Észak-Amerika oktatásügyi fejlődésének tendenciái

	Kismértékben	Közepesen jellemző	Erőteljesen
1. Természetközelség	_____	_____	_____
2. Civilizáció	_____	_____	_____
3. Tradíció	_____	_____	_____
4. Modernitás	_____	_____	_____
5. Gyakorlatiasság	_____	_____	_____
6. Elméletigényesség	_____	_____	_____
7. Kollektívizmus	_____	_____	_____
8. Individualizmus	_____	_____	_____
9. Kultúráközpontúság	_____	_____	_____
10. Egyénre alapozottság	_____	_____	_____
11. (Túl)differenciálódottság	_____	_____	_____
12. Integráltság	_____	_____	_____
13. Centralizáltság	_____	_____	_____
14. Decentralizáltság	_____	_____	_____

Az észak-amerikai oktatásügyben kevesebb a *konzervatív* vonás, bár a külső kultúrának elsőbbsége van az egyéni igényekkel szemben, mérséklődik a túldifferenciáltság, s az amerikai tanügyigazgatás decentralizált. Több a tendenciapáron belül az egyensúlyra utaló mozzanat (nagyjából azonos az intenzitási foka a külső kultúrára és az egyénre alapozott követelmények jelenlétének, a differenciálódásnak és az integrációnak). Nyilvánvaló azonban a *jelentős túlsúlya* a civilizációnak (a természetközelséggel szemben), a modernitásnak (a tradícióval szemben), a gyakorlatiasságnak (az elméleti tudással szemben), az individualizmusnak (a kollektívizmussal szemben). Gyakorlat és elmélet között csak egyfokozatú a különbség, a gyakorlat javára. Ebből származik – alappal és alap nélkül – az a gyanú, hogy az amerikai iskola lebecsüli, elhanyagolja az elméleti tudást. Ez csak akkor ítéhető meg helyesen, ha figyelembe vesszük, hogy az amerikai tudásszerkezet valóban eltér az európaiától. Például abban, hogy a definiált és a nem definiált hasznos tudást egyenértékűnek tekinti. Az amerikai oktatás „elméletigénytelenség” azonban mégis csak egyike a legvitatottabb iskolakérdéseknek.

Japán a reál jellemző oktatásügyi tendenciákat sajátos, mind az európaiól, mind az észak-amerikaitól eltérő alakzatban mutatja fel.

Japán oktatásügyi fejlődésének tendenciái

	Kismértékben	Közepesen	Erőteljesen
	jellemző		
1. Természetközelség	_____		
2. Civilizáció	_____		
3. Tradíció	_____		
4. Modernitás	_____		
5. Gyakorlatiasság	_____		
6. Elméletigényesség	_____		
7. Kollektívizmus	_____		
8. Individualizmus	_____		
9. Kultúráközpontúság	_____		
10. Egyénre alapozottság	_____		
11. (Túl)differenciálódottság	_____		
12. Integráltság	_____		
13. Centralizáltság	_____		
14. Decentralizáltság	_____		

Japán oktatásügyének legfeltűnőbb sajátossága a nagy és közepes intenzitási fokon *egyensúlyban* levő tendenciapárok sokasága (tradíció és modernitás, gyakorlatiasság és elméletigényesség, differenciálódottság és integráltság, centralizáltság és decentralizáltság). A természetközelség és a civilizáció között sem jelentős a távolság (a civilizáció elsőbbségével). A japán oktatásügy a különböző tendenciák egyensúlyát, együttes és arányos érvényesítését képviseli; arra törekszik, hogy azokat lehetőleg magas intenzitási fokon *közeltse* egymáshoz. Az egész rendszer, bár széles alapokon nyugszik, mégis magában hordoz egy alig feloldható ellentmondást: a „kollektívizmus”, a túlfeszített „kultúráközpontúság” nyomasztó, már-már megsemmisítő elsőbbségét az egyéni szempontok – az egyéni fejlődési és cselekvési szükségletek, törekvések – figyelembevételével szemben. Ez a kultúra és kultúráközvetítés egyre visszatartatatlannal dehumanizálódik. Elnyomja, aránytalanul „lekicsinyíti”, féktelenül növekvő követelményeivel valósággal összepréseli az egyént. Az ezzel kapcsolatos egyéni reakciók fokozatosan úgy differenciálódnak, hogy az elfogadó alkalmazkodás mellett *társadalmilag érzékelhető mértékben* kifejlődnek a menekülés, a tiltakozás és a lázadás különböző formái is. (Gondoljunk csak az iskolakerülő és az öngyilkos japán diákok számának rohamos emelkedésére.) A civilizációnak, a modernitásnak valamiképpen Japánban is emberivé kell szelődnie. Az intenzitás, úgy látszik, nem nőhet az égig, az egyéni teljesítőképesség bioszociális-szociokulturális korlátaiba ütközik.

Az összehasonlító táblázatban megkíséreljük egy modellbe sűríteni az eddig külön-külön vázolt civilizációs alakzatokat. Az intenzitási fokot a következő négyzetekkel jelezzük:

Európa, Észak-Amerika és Japán
oktatásügyi fejlődési tendenciáinak összehasonlítása

	Európa	Észak-Amerika	Japán
1. Természetközelség			
2. Civilizáció			
3. Tradíció			
4. Modernitás			
5. Gyakorlatiasság			
6. Elméletigényesség			
7. Kollektívizmus			
8. Individualizmus			
9. Kultúráközpontúság			
10. Egyénre alapozottság			
11. (Túl)differenciálódottság			
12. Integráltság			
13. Centralizáltság			
14. Decentralizáltság			

= kismértékben,	= közepesen jellemző	= erőteljesen jellemző
-----------------	----------------------	------------------------

Ezt az egyszerű mátrixot érdemes soronként is, oszloponként is áttekinteni. Ha soronként nézzük, kiderül, hogy az egyes tendenciák mennyire *eltérő intenzitással* jelennek meg a különböző civilizációs centrumokban. Kiderül az is, hogy ezek a centrumok mennyire *különböznek* egymástól. Ha a mátrixot oszloponként vizsgáljuk, nemcsak a tendenciák más és más régióinkénti *összetételét* állapíthatjuk meg, hanem azt is, hogy összességükben az *intenzitás különböző fokozatait* képviselik. Ha az intenzitási fokokat 1-től 3-ig számokkal jelöljük, és a számokat oszloponként összeadjuk, láthatóvá válik, hogy Európának 28, Észak-Amerikának 30, Japánnak 33 pontja van. (Az elérhető maximum: 42.) A felsorolt tendenciák intenzitási foka szerint:

1. Japán (33 ponttal),
2. Észak-Amerika (30 ponttal),
3. Európa (28 ponttal).

Az intenzitási fok nem értékmutató. (A rosszat is lehet intenzíven csinálni.) Semmi más nem fejez ki, mint bizonyos törekvések jelenlétét.

Természetesen nem lehet értékmutatónak tekinteni azokat az összefüggéseket sem, amelyek az egyes alakzatok kiegyensúlyozottságát jelzik. Érdekes azonban, hogy a legtöbb „kiegyensúlyozott” tendenciapár – összesen három – Japánban, a legkevesebb – összesen egy – Európában található. (Észak-Amerikában: kettő.) És az is érdemel némi figyelmet, hogy mennyi a tendenciapárokon belül az *eltérés, a fokozatbeli különbség*:

1. Európában *egyfokozatú eltérés* (tendenciapárokon belül) nincs; a *kétfokozatú eltérések* száma hat.
2. Észak-Amerikában *egyfokozatú eltérés* kettő, *kétfokozatú eltérés* három található.

3. Japánban *egyfokozatú eltérés egy, kétfokozatú eltérés kettő* van.

Az egymást kiegészítő – de ellentétes irányú – tendenciák *közelítésében* tehát 1. Japán (összesen ötfokozatnyi eltéréssel), 2. Észak-Amerika (összesen nyolcfokozatnyi eltéréssel), 3. Európa (összesen tizenkét fokozatnyi eltéréssel).

A kiegyensúlyozottsági mutatók szempontjából Japáné az *elsőség*. Bár Japán oktatási rendszerében is nagy feszültségek támadtak (a társadalmi követelmények és az egyéni lehetőségek összehangolatlansága miatt). Az eddigiekből talán sikerült érzékeltetnünk, hogy Japán igyekszik *japán talajon* összekötni, szintetizálni az európai és az amerikai iskolaügyi, pedagógiai vívmányokat. Egyelőre olyan módon, hogy többet kebelez be, mint amennyit meg tud emészteni.

Tekintsük az előbbi számításokat azoknak, amik: a lehetőségekkel való játszadózásnak. Ezekből értékek, értékvíszonyok nem vonhatók ki. Bizonyos elgondolkodtató információk azonban igen. Például a három „modernizációs minta” mindegyikéről kiderül, hogy mindegyiknek vannak jelentős erényei és fogyatékoságai. Így csak a legszembevetendőbbeket emelem ki: Európában az elméletigényesség erény, a gyakorlat iránti érzéketlenség fogyatékoság. Észak-Amerikában a gyakorlatiasság erény, de a mérsékelt elméletigényesség fogyatékoság. Japánban a tradíció és a modernitás összhangjára való törekvés erény, de az egyéni igények iránti közöny súlyos fogyatékoság.

És lehetne még az egybevetést más területeken is folytatni. A legfontosabb, a legnélkülözhetetlenebb tanulság az lehet a számunkra, hogy egyik civilizált régió sem alkalmas arra, hogy az *egyetlen* modernizációs minta szerepét betöltse, és egyiket sem lehet az orientációs látószögéből kihagyni.

A különböző regionális alakzatok modellezésében szinte minden vitatható (a tendenciák önkényes metszete, az intenzitási fokok tetszőleges meghatározása, a becslések ingatag megbízhatósága stb.; azt a tényt azonban mégis jól szemléltetik ezek a modellek, hogy

- a különböző régiók *különböző*, de külön is értékelhető modernizációs mintákat alakítottak ki,

- a velük kapcsolatos orientációs tevékenység sem azt jelenti, hogy kiválasztjuk közülük „a legjobbat” (ilyen egyszerűen nem létezik), hanem azt, hogy *mindhármát* kritikailag elemezzük és értékeljük,

- a kritikai elsajátítás és a nyomában járó *szintézis* alapján felvázoljuk az általánosan hasznosítható „paradigmatikus vonásokat”,

- majd megvizsgáljuk, hogy mit lehet azokkal kezdeni itthon.

Az ideálhelyzet, amely a helyes orientáció számára „jól jöhet még”, alighanem az, amikor nem vagy-vagyokban; hanem is-isekben, szintézisekben, ellentétes irányú tendenciák valóságos, bensőségei, termékeny kapcsolataiban gondolkozunk. Valójában nem az egyes tendenciák, hanem az egymást kiegészítő *tendencia-párok* tartalmazzák és hordozzák a paradigmaticus vonásokat! De ezeket fel kell tárni, meg kell fogalmazni, el kell kezdeni a valósággal szembesíteni.

Újabb modellt alkotni – utópisztikus merészség lenne. Elhagyjuk hát az elégséges kereteket, a határozott irányokat jelző nyilatkat. Inkább a verbális modell kifejezési eszközeihez folyamodunk. A szintéziskereső felzárkózást így képzeljük el: természetközelség és civilizáció

tradíció és modernitás

gyakorlatiasság és elméletigényesség

kollektívizmus és individualizmus

kultúráközpontú és egyénre alapozott követelmények

differenciálódott és integrált tartalom

centralizált és decentralizált oktatásirányítás

Ehhez a szintéziskereső aktivitáshoz tehát kritikailag kell értékelni és szelektíve felhasználni mindent, amit a nagy civilizációs centrumok megalkottak. De ezeken kívül lehetnek és vannak is olyan modernizációs minták is, amelyek a „perifériákon” (például a volt szocialista országok és a fejlődő országok területén) jöttek létre, mint ahogy vannak belső keletkezésű minták is, olyanok amelyek a hazai kísérletek és innovációk eredményei.

A kritikai értékelésnek és a szelektív felhasználásnak ezekre is ki kell terjednie, ha modernizációs feladatainkat komolyan vesszük.



Regényi Enikő (13 éves)

Konfliktus és pedagógia

A konfliktus fogalmának gazdagodása

A konfliktus fogalma a pedagógiai elmélet és gyakorlat számára ma többet és részben mást is jelent, mint néhány évtizeddel ezelőtt. A tartalmi bővülést egyfelől a pedagógiai elmélet fejlődése, a társtudományok (főként a szociálpszichológia, a pszichológia és az etika) felé történő nyitás, másfelől azok az aktuális társadalmi és Európa-, sőt világszintű változások eredményezték, amelyek kihívásai elől a pedagógia sem térhet ki.

A pedagógia alapkonfliktusának tekinthető tanár-diák konfliktusok mellett a hetvenes évektől – nagyrészt a szociálpszichológiai kutatások eredményeinek adaptálása révén – a magyar pedagógiai szakirodalomban is egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a tanulócsoporton belül részben szükségszerűen jelentkező feszültségek, konfliktusok.¹

Pszichológiai eredetű eszközökkel igazolja Magyarországon elsőként *Ungárné Komoly Judit* azt a hipotézist, hogy a konfliktus észlelése és kezelése módja jellemző az adott pedagógus felkészültségére, a gyermekekhez fűződő viszonyára.² Etikai természetű konfliktushelyzetek alkalmazásával kerül sor az iskolások erkölcsi tudatosságának vizsgálatára.³ Megjelenik a gondolat, hogy a konfliktus a pedagógiai folyamat elkerülhetetlen része, kezelése szervezeten épül a pedagógus szerepszerébe.⁴

Olyan *aktuális közoktatás-politikai körülmények*, mint az iskoláknak a 80-as évek közepétől törvénybe iktatott önállósága, az innovációs készség fokozódása, a közoktatási rendszer az utóbbi években bekövetkező pluralizálódása, illetve a közoktatásban is tért hódító piacosodás, korábban ismeretlen konfliktusok egész sorának létrejöttét teremtette meg az iskola és a fenntartó, illetve az iskola és a „klientúra” között.⁵

¹ L. pl. *Mérei Ferenc*: Közösségek rejtett hálózata. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp., 1971; *Hunyady Györgyné*: Kollektivitás az iskolai osztályokban. Akadémiai Kiadó, Bp., 1977; *Vastagh Zoltán*: Mikrocsoportok iskolai osztályokban. Akadémiai Kiadó, Bp., 1977; *Szekszárdi Ferencné*: Konfliktusok az osztályban. Tankönyvkiadó, Bp., 1987.

² L.: *Ungárné Komoly Judit*: A tanító személyiségének pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Bp., 1978.

³ *Bábosik István-Bíró Katalin*: Az általános iskolai tanulók erkölcsi társadalmi fejlettségének vizsgálata. Tankönyvkiadó, Bp., 1980; *Bíró Katalin*: Erkölcsi tudatossági szintvizsgálatok. Tankönyvkiadó, Bp., 1981.

⁴ *Galicza János*: Tekintély és alkotás a pedagógus munkájában. Tankönyvkiadó, Bp., 1981; *Trencsényi László*: Pedagógusszerepek az általános iskolában. Akadémiai Kiadó, Bp., 1988.

⁵ *Kozma Tamás*: Kié az iskola? Edukáció, Bp., 1990; *Liskó Ilona*: Rendszerváltás az iskolában. Kutatás közben. OKI, Bp., 1992.

Az a tény, hogy megnövekedett a közvetlen társadalmi környezet iskolai ügyekbe történő beleszólási joga azzal, hogy kimondatott az iskolaszék megalakításának kötelezettsége, szintén váratlan robbanásokkal fenyegető feszültségeket hozott létre az iskola körül.⁶

Az egyetlen uralkodó értékrend hegemoniájának megszűnése, az értékek pluralizálódása aktuálissá teszi a pedagógiai gyakorlatban korábban többnyire csupán a felszín alatt, visszafojtottan létező értékkonfliktusok kérdéskörét, hiszen a világnézeti és részben az erkölcsi kérdésekben megszűntek az „elvárt válaszok”.⁷

A rendszerváltást követően ismét védeettséget élvez az egyén (tanár, diák) intim szférája, a szülő visszanyeri a gyermeknevelés iránti teljes jogát és felelősségét, s ennek értelmében változik az iskola és a család kompetenciája, illetve a kompetenciák közötti határvonal. Ennek következtében a pedagógus és a szülők közötti konfliktusok lehetősége és tere óhatatlanul bővül.

Az iskolaigazgatók megválasztása, illetve kinevezése körül keletkező bonyodalmak megkerülhetetlenné tették a tantestületen belüli, a pedagógusok közötti konfliktusok problémakörét.⁸

A demokratizálódni kívánó, illetve a felelős állampolgárok nevelésére vállalkozó iskola szükségszerű, sőt egyenesen kívánatos jelenséggé kell hogy értelmezze a konfliktust. Hiszen maga a demokrácia olyan potenciális konfliktusforrásnak tekinthető, amelyben például a saját vélemény vállalása, az értekelvényesség, az érdekelvű eleve feltételezi a feszültséget, az ütközést, és – természetesen – az így keletkező konfliktusok meghatározott játékszabályok szerinti kezelését, illetve a mindehhez nélkülözhetetlen intézményes keretek megteremtését.⁹

A globális nevelés térhódításával újabb megvilágítást, erősödő hangsúlyt kapott a konfliktus folyamatosan gazdagodó fogalma. Világprogrammá vált a békére nevelés, a terjedő agresszió elleni küzdelem, amelynek központi kérdése a konfliktusok erőszakmentes kezelése.¹⁰

A pedagógus szerepe a különféle konfliktusok esetén

A pedagógia a fentiek értelmében nem szűkítheti le a konfliktus fogalmát az iskolai életre, s nem korlátozhatja azt a tanár-diák, tanár-szülő kapcsolatra sem. Mivel a társadalom, sőt a világ problémái, a közoktatás változásai közvetlenül vagy közvetve, de elkerülhetetlenül hatnak a pedagógiai tevékenységre, konfliktusokat hoznak létre. Ezek tudomásulvétele, megfelelő kezelése, a folyamatba történő beépítése nélkül elképzelhetetlen hatékony nevelés. Nyilvánvaló azonban, hogy a

⁶ L.: Halász Gábor: Társadalmi igények, iskola, oktatáspolitikai. Kutatás közben. OKI, Bp., 1991; Loránd Ferenc: Ellenmondások az oktatásügy demokratizálódási folyamatában Magyarországon. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 1. sz. 4–25. o.; Trencsényi László: A környezetfűggőség kihívásai az iskolafejlesztésekben. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 9. sz. 44–52. o.

⁷ L. pl.: Mihály Ottó: Fordulat és pedagógia (I–X.). Köznevelés, 1988. szeptember–1989. november.; Érték-iskola-család. Szerk.: Boros László, Akadémiai Kiadó, Bp., 1993.

⁸ Andor Mihály–Liskó Ilona: Igazgatócsere. Akadémiai Kiadó, 1991; Szekszárdi Ferencné: Mitől jó egy gimnázium? Pillanatkép a budapesti Ady Endre Gimnáziumból. Új Pedagógiai Szemle, 1991. 3. sz. 64–78. o.; Iskolamegújítás tanulságokkal. Új Pedagógiai Szemle, 1992. 1. sz. 27–38. o.

⁹ L.: Pál Tamás: Spontán szocializációs kísérletek az iskola világában. Új Pedagógiai Szemle, 1992. 7–8. sz. 11–23. o.; Loránd Ferenc: Az iskolai demokrácia mint fejlesztési probléma. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 9. sz. 61–69. o.

¹⁰ L. Szekszárdi Ferencné: Változatok az erőszakmentes konfliktusmegoldásra I., II. Iskolakultúra, 1993. 1. sz. 14–19. o. 8. sz. 34–41. o.

pedagógus feladatai és felelőssége a különféle hatásra létrejött konfliktusok esetében eltér egymástól.

Vannak olyan konfliktusok, amelyek a *pedagógus személyiségén belül játszódnak le* (intrapersonális konfliktusok). Ilyenek – többek között – a sok feszültséggel járó döntési helyzetek és a szerepkonfliktusok (például az osztályfőnöki és a szaktanári vagy: a tanári és a szülői szerep ütközése) által kiváltottak.¹¹ A konfliktusok nyomán fellépő kellemetlen érzések, a belső feszültség fokozódása nagymértékben befolyásolja a pedagógus teljes tevékenységét: problémaérzékelését, toleranciaszintjét, empátiás készségét. Ma már közhelynek számít az a megállapítás, hogy a tanárnak a saját személyisége a legfőbb munkaeszköze. E munkaeszköz „rendeltetésszerű használata” pedig *megfelelő szintű önismeretet és jó mentálhigiénés állapotot* igényel. Mindennek alapvető feltétele a belső konfliktusok kezelésének képessége.

Interperszonális konfliktusok kialakulhatnak a pedagógus és kollégája, felettese, a szülő(k) és a diák(ok) között. Az adott pedagógus ez esetben lehet a konfliktus kiváltója, a másik fél által létrehozott helyzetre aktívan reagáló, illetve a helyzetet passzívan elszenvető. Törekedhet a mindenáron való önérvényesítésre, engedhet teljes mértékben „ellenfele” szándékainak, figyelmen kívül hagyhatja az adott helyzetet, köthet kompromisszumot, illetve törekedhet megegyezésre, konszenzusra is. *A kompromisszum, illetve a konszenzus elérése feltételezi a konfliktuspartnerek közötti együttműködést.*

A pedagógus konfliktusainak egy része az adott intézmény (az iskola, az iskolavezetés, az önkormányzat, a szakszervezet stb.) *működéséből ered.* A szervezet (a formális oldal) és a kiscsoport (az informális oldal) ütközése szociálpszichológiai törvényszerűség még abban az esetben is, ha mind a szervezet, mind pedig a kiscsoport tökéletes. A pedagógus egyenként is természetesen megbekérülhet az intézménnyel. Van, amikor az adott struktúrában keresendő a haj gyökere, és a konfliktus csupán ezek lebontása nyomán szűnhet meg. Ilyen konfliktusok sora ered például a megmerevült hierarchiából. Előfordul, hogy a pedagógusnak nincs módja és lehetősége érdekei érvényesítésére, vagy lenne rá lehetőség, de nem tud, nem mer vagy valamilyen nem akar élni ezekkel. Ez a probléma messzire vezet, itt csak annyit szeretnék jelezni, hogy a hasonló problémák kulcsa egyrészt *a pedagógusok önismeretének, a demokrácia létrehozásához és működtetéséhez szükséges készségeinek és képességeinek kialakításában, másrészt a közoktatási rendszer, az egyes intézmények demokratizálásában rejlik.*

A pedagógiai folyamaton belül léteznek olyan konfliktusok, amelyeknek az adott pedagógus nem résztvevője, azok a *diákok, diákcsoportok között* zajlanak le. A konfliktus ez esetben gyakran csupán mint az adott tanuló, illetőleg a tanuló-csoport megismerését gazdagító elem fontos a pedagógus számára. Vannak helyzetek, amelyekbe nem kell, sőt nem is szabad beavatkoznia. Ugyanakkor lehetnek olyan konfliktusok, amelyekben sor kell hogy kerüljön az intervencióra vagy azért, mert az adott pedagógus úgy látja, hogy a gyerekek e nélkül nem boldogulnak, és tart a konfliktus eszkzalálódásától, vagy pedig azért, mert maguk az érintettek kéri fel a „jószoigalati” szerepre. A beavatkozás ilyenkor történhet hatalmi szóval, a pedagógus vállalhatja a *tanácsadó, a bíró vagy a pártatlan közvetítő* (mediátor) szerepét is.¹²

¹¹ L. pl.: Szilágyi Klára-Völgyesi Pál: A döntéselőkészítés pedagógiai és pszichológiai lehetőségei. Felsőoktatási Kutatóközpont, Bp., 1979; Zrinszky László: Pedagógusszerepek és változásaik. Új Pedagógiai Közlemények, ELTE, BTK Neveléstudományi Tanszék, Bp., 1994.

¹² L. minderről részletesen: Szekszárdi Ferencné: Jellegzetes konfliktusok a pedagógiai gyakorlatban. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 7–8. sz.

A pedagógus számára kézenfekvők azok a *nevelési lehetőségek*, amelyek elsősorban a *történelem* és az *irodalom* oktatása során felmerülő konfliktushelyzetekből adódnak. Ezeket és az egyéb fiktív (például olvasmányokból, film- vagy színházi élményekből származó) szituációkat tudatosítva, elemezve, tanulásaikat mérlegelve mód van a konfliktusokkal kapcsolatos *szemléletformálásra* és a *konfliktusmegoldó technikák gyakorlására*. Ilyenkor van idő és lehetőség például arra, hogy a történeteket a különböző szereplők szempontjából átgondolják (érdemes például a Pál utcai fiúk történetét Geréb vagy a Piroska és a farkas a farkas szemszögéből nézni; esetleg eltöprengeni azon, hogy valóban áruló volt-e Görgey, vajon mi vezérelhette őt a világosi fegyverletételnél). Tét és időkénszer nélkül van mód a különböző megoldási variációk következményeinek átgondolására, mérlegelésére is. (Mi lett volna, ha Karenina Anna a férje mellett marad, hogyan hatott volna ez a különféle szereplőkre, vagy mi lett volna, ha Brutus nem öli meg Caesart, hanem az összeesküvők ellen fordul stb.) A hasonló fontolgatásokhoz bevált eszközökkel rendelkezik a drámapedagógia.¹³

Az *aktuális társadalmi és globális konfliktusokkal* történő iskolai foglalkozás segíti a gyerekek eligazodását az egyre ellentmondásosabb jelenben. Ezeknek a gyerekek érettségének, érdeklődésének megfelelő megbeszélése, a kapcsolatos álláspontok ütköztetése anélkül, hogy a pedagógus rájuk erőttené saját véleményét, avval az érzéssel ajándékozza meg a diákot, hogy komolyan veszik, fontos, amit mond.¹⁴

A konfliktusok jelentősége a pedagógiai folyamatban

Ma már senki sem tagadja, hogy a konfliktusok nem küszöbölhetők ki az életünk-ből. Egy részük pszichológiai, szociálpszichológiai törvényszerűségek következtében szinte biztosan bekövetkezik, *elkerülhetetlen*. Például a serdülőkori függetlenségi törekvések elképzelhetetlenek a felnőttekkel (főként a szülőkkel és a pedagógusokkal) történő összecsapások nélkül, s törvényszerűen lépnek fel konfliktusok a normál csoportfejlődés meghatározott szakaszában.¹⁵ Van azonban a konfliktusoknak egy olyan csoportja, amely bizonyos körülmények megváltoztatásával, *körültekintő pedagógiai munkával* kivédhető, megelőzhető: *elkerülhető*. Ilyen többek között az iskolai hierarchiából adódó sokféle feszültség vagy a diszkriminálás, a frusztráció következtében fellépő agresszió. S léteznek kimondottan szűkséges, *kívánatos* konfliktusok, amelyek megbeszélésének, lehetséges oldásának vállalása – mint erről már korábban esett szó – a demokrácia lényeges feltétele. Nem értek azonban egyet avval az állásponttal, hogy minden konfliktus hasznos, mivel az egyén, a csoport, a társadalom életében bekövetkező minden kreativitás, innováció és fejlődés konfliktusoknak köszönhető.¹⁶ Az igaz ugyan, hogy konfliktusok nélkül elképzelhetetlen újítás, haladás, de a túlburjánzó konfliktusok kiváltotta intézményi ellenállás ugyanakkor gátolhatja is ezek megvalósulását. Nem is szólva arról, hogy a fölös számú konfliktusok nagymértékben rontják a

¹³ Gabnai Katalin: Drámajátékok. Tankönyvkiadó, Bp., 1987.

¹⁴ Szabó Ildikó: Csoportos beszélgetés. In: Az osztálytükörtől a falirkáig... Szerk.: Szabó-Szebestyárdi. IFA-OKI IFK, ALTERN füzetek 4. 1992. 121-134. o.

¹⁵ L. Pedagógiai szociálpszichológia. Szerk. és bev. Putaki Ferenc. Gondolat, Bp. 1975.

¹⁶ Ennek a felfogásnak talán a legkövetkezetesebb híve R. Dahrendorf. *Lochner and class conflict*. In: Industrial Society. Stanford University Press, Stanford, 1959.

közérzetet, elbizonytalanítják az embereket, feszültté teszik a társas légkört, s növelik az újabb – nem csupán a megújulást eredményező – összecsapások esélyét¹⁷

Morton Deutsch¹⁸, következményeit tekintve, megkülönböztet *konstruktív* és *destruktív* konfliktusokat. Konstruktívnak minősül a konfliktus például abban az esetben, ha gazdagítja az egyén önismeretét, javítja szociometriai státuszát, minőségileg magasabb szintre emeli az adott kapcsolatot, növeli a csoport kohézióját, differenciáltabbá, megalapozottabbá teszi a közvéleményt. Konstruktív konfliktusról beszélhetünk akkor is, ha az előidézett, olykor tudatosan vállalt konfliktus bizonyos elavult struktúrák lebontására ösztönöz, megalapozza a felek kooperációját, segíti a félreértések tisztázását. A destruktív konfliktus mindevel szemben diszfunkcionális, hatása negatív: aláássa az érintettek önbizalmát, végleg megrontja a kapcsolatukat, szétzilálja a csoportot, káoszhoz vezet stb. Legyen akár konstruktív, akár destruktív a konfliktus, mindenképpen hasznosítható a pedagógiai folyamat során.

A konfliktusok sajátos *pedagógiai funkciói* a következők:

– révükön manifesztálódhatnak, kibeszélési alkalmat kaphatnak lappangó akut vagy idült ellentétek (*kommunikációs funkció*);

– felhívják a folyamatot értően követő pedagógus figyelmét azokra a rejtett feszültségekre, prognosztizálható problémákra, amelyekre különben nem derülne fény, s ily módon árnyaltabbá teszik a tanulók megismerését, megelőzhetővé a potenciális és kezelhetővé a kibontakozó konfliktusokat (*jelző, illetve eredményvizsgálati funkció*);

– ráirányítják a figyelmet hibás intézkedésekre, pedagógiai tévedésekre, hamis ítéletekre, s ezáltal ezek korrekciójára ösztönöznek (*önellenőrző, illetve önismereti funkció*);

– a saját élményű konfliktusok módot adnak a szociális tanulásra, a szociális képességek (empátia, tolerancia; kommunikációs, kooperációs, problémamegoldó készség és képesség stb.) spontán és tudatos fejlesztésére (*képességfejlesztő funkció*);

– a demokrácia működtetése során fellépő konfliktusok vállalása, kezelése során mód nyílik az úgynevezett citoyen erények megalapozására, kifejtésére (*szociális funkció*);

– a nevelési folyamaton kívül eső (fiktív, történelmi, globális, társadalmi, politikai stb.) konfliktusok feldolgozása hozzájárul a konfliktuskezelést megalapozó szemlélet kialakításához, és módot ad a konfliktuskezelési technikák gyakorlására (*metodikai funkció*).

A konfliktusok megközelítésének három lehetősége

A konfliktusok megítélését és a konfliktuskezelés módját illetően két hagyományos vonulat követhető végig a pedagógia történetében: az autoriter (tekintélyelvű) és a gyermekközpontú megközelítés. Ennek elsődleges magyarázata az, hogy a két alapvető pedagógiai paradigma kialakította a konfliktusok pedagógiai értelmezésével és kezelésének a paradigmák lényegével adekvát egymástól gyökeresen eltérő stratégiáit.

A *tekintélyelvű* pedagógia megkísérli a gyermeket lágyabb vagy keményebb eszközökkel engedelmességre szorítani. A működőképes érték- és normarendszert

¹⁷ L. Cseh-Szombathy László: A házastársi konfliktusok szociológiája. Gondolat, Bp., 40–41. o.

¹⁸ L.: Morton Deutsch: Conflicts: productive and destructive. The Journal of Social Issues, 1969. Vol. XXV. No. 1. 7–41. o.

képviselő felnőtt (szülő, pedagógus) a gyermek, illetve a diák jövőjét szem előtt tartva törekszik a neveltet a helyes úton tartani. Konfliktusok e szerint a felfogás szerint a normaszegők körül és miatt alakulnak ki, s ily módon ezek negatív, megelőzendő, illetve legyőzendő jelenségek. Ez esetben a központi értékek: határozottság és következetesség a hierarchiában kedvezőbb pozíciójú fél, és feltétel nélküli engedelmesség az alárendelt helyzetű számára.

A *gyermekközpontú* megközelítés – az autoriter pedagógia által hangsúlyozott „valóságelv” helyett, amely szerint a gyermekkor lényege és értelme a felnőttkorra való eredményes felkészülés – az „örömet” kívánja érvényre juttatni, és a gyermekkor önértékét hirdeti.¹⁹ A konfliktus ezúttal a gyermek fejlődésével együtt járó természetes jelenség, amelynek kezelése a felnőtt által tapintatosan irányított dialógussal történik. Központi értékek itt a gyermek életkori sajátosságaihoz való alkalmazkodás, a gyermeki érdekek és jogok tisztelete.

E két pedagógiai irányzat ma is létezik, s küzd egymással, miközben *bizonyos részleteiben mindkettő anakronisztikussá vált*. Ennek elsődleges oka az, hogy ma, a XX. század végén már *nem létezik egyértelmű és hegemoniát élvező érték- és normarendszer*. Az ifjabb és idősebb generációk között egyre mélyül a szakadék, s ha a kapcsolat nem is mindig szakad meg, a fiatalok egyre nehezebben fogadják el fenntartás nélkül az apák és tanáraik által közvetített értékeket és normákat. *A hajdan oly biztos perspektíva*, amelynek tudatában a család és az iskola az életre, a jövőre nevelt – mára elenyészett. Megszűntek tehát a tekintély évezredes tartóoszlopai, s a felnőttek többsége sem érez biztos talajt a lába alatt. A tekintély már nem automatikusan a pozícióból ered, meg kell érte küzdeni, illetve méltónak kell bizonyulni rá.

A gyermekeket körülvevő társadalmi környezetben végbemenő változások, az értékrendszer pluralizálódása, a hierarchikus társadalmi viszonyrendszerek szét-töredezése, a liberális demokrácia társadalmi szerkezetének fokozatos kiépülése együttesen eredményezik egy harmadik konfliktus-megközelítési stratégia kialakulását. E harmadik megközelítési mód az alapvető demokratiatechnikához épül és a gyermekközpontú paradigma konfliktusmegközelítési módjának bizonyos elemeit is integrálja. A gyermek egyéniségét és jogait tiszteletben tartó pedagógiai irányzat számos eleme (az életkori sajátosságok és egyéni szükségletek figyelembevétele, az egyéniségek rejlő lehetőségeik kibontakoztatására törekvés stb.) továbbra is nélkülözhetetlen egy humanizált iskolában. Ez önmagában azonban nem elegendő. Hiszen a mai korban élő gyerekek már nem olyanok, mint a néhány évtizeddel korábban élők: informáltabbak, frusztráltabbak, szorongóbbak. Könyvtárnyi irodalom áll rendelkezésre a gyermekkor eltűnéséről, legalábbis a szó középosztályi értelmében, s a kultúrpszichológusok a nevelés teljes ellehetetlenüléséről beszélnek.²⁰ Ilyen körülmények között a *pedagógiai folyamat során felmerülő konfliktus mint szükségszerű, hasznosítható, olykor kívánatos jelenség egészen más megközelítést igényel. A konfliktuspartnerek közötti kapcsolat feltétlenül egyenrangú, kölcsönös elfogadáson alapuló és demokratikus kell hogy legyen. A konfliktuskezelés lényege a felek interakciója, amelynek során a felelősség is megoszlik. Ebben a harmadik: liberális megközelítésben a központi értékek az egyén autonómiája, az empátia, a kölcsönös bizalom, a kooperativitás, a konstruktivitás és a kreativitás.*

A három – a két hagyományos és a most fokozatosan tért nyerő – konfliktusmegközelítési mód napjainkban együttesen, gyakran egymással összefonódva léte-

¹⁹ L. J. J. Rousseau: *Emil vagy a nevelésről* című nevelési regényét.

²⁰ L. többek között: *Zrinszky László: A nevelés vége? Egy kihívó válasz korunk pedagógiai kihívásaira*. Új Pedagógiai Szemle, 1992. 7-8. sz. 59-72. o.

zik. A pedagógiában újdonságot jelentő liberális paradigma természetesen feltételezi, hogy a pedagógus képessé válik egy, a személyiségéből fakadó hiteles *tehtintély* kialakítására, miközben megőrződnek a *gyermekközpontú* pedagógiák erényei, mindenekelőtt a személyiség- és fejlődéslelektani szempontok érvényesítése, a gyermek személyiségének, érdekeinek, jogainak tisztelete.²¹

Két változat a konfliktus feldolgozására

A poroszos hagyományokon alapuló iskolarendszerekben általában igen nehéz az átállás az úgynevezett liberális megközelítési módra. (Itt szeretném megjegyezni, hogy ebben az értelmezésben a liberalizmusnak semmi köze sincsen a mindent megengedő *laissez faire* stílushoz.) Ennek az állításnak az illusztrálására érdemes összehasonlítani a demokráciára törekvő, de hagyományaitól csak nehezen szabadulni képes német konfliktuspedagógia egyik reprezentánsának, *Georg E. Becker*-nek tanárvezérelte konfliktuskezelő cselekvéssorát²² egy jellegzetes konstruktív, kooperatív modellel.

A tanárvezérelte modell

Becker egy olyan cselekvési mátrixot készített, amelyben a konfliktuskezelés lépéseinek mennyisége az adott konfliktus relevanciájától, az általa érintettekre gyakorolt hatásától függ. Ennek alapján négy konfliktusfajtát különböztet meg: látszat-, perem-, központi és extrémkonfliktust. Az első esetben csupán addig a felismerésig kell eljutni, hogy valójában nincs szó konfliktusról, s így a többi lépés el is maradhat. Ugyanakkor az extrémkonfliktusoknál, amelyek kezelésére nem elegendő a pedagógus kompetenciája, felszaporodnak a szükséges lépések. (Ilyen extrémkonfliktusoknak számítanak pl. a különféle devianciák, súlyos egészségügyi problémák, veszélyeztető családi körülmények.) A megteendő lépések számát az adott konfliktusfajta határozza meg.

Cselekvési mátrix az iskolai konfliktusok feldolgozásához (*Becker* nyomán)

1. A konfliktus értelmezése	+	+	+	+
2. A konfliktusfajta meghatározása	látszat	perem	központi	extrém
3. Az első reakció mérlegelése	+	+	+	+
4. Kikérdezés				+
5. Az okok feltárása		+	+	+
6. Informálódás információforrások gyűjtése információcsere				+
7. Szempontváltás a közvetlenül érintettek szempontjai a közvetve érintettek szempontjai		+	+	+
8. Célmeghatározás rövid távú célok középtávú célok távlati célok		+	+	+
9. Cselekvési lehetőségek gyűjtése		+	+	+

²¹ L. Szekszárdi Júlia: Konfliktus, konfliktuskezelés az iskolában. Kandidátusi disszertáció. Bp., 1993. 9–14. o.

²² *Georg E. Becker*: *Lehrer lösen Konflikte*. Beltz, Weinheim und Basel, 1988.

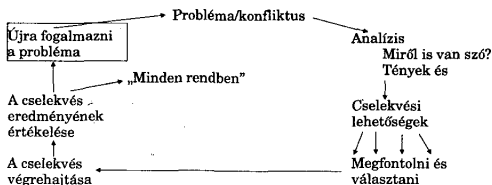
10. A cselekvési lehetőségek felülvizsgálata egyértelműen pozitív egyértelműen negatív inkább pozitív inkább negatív				
		+	+	+
		+	+	+
		+	+	+
		+	+	+
11. A cselekvési program kialakítása Ki cselekedjék, mikor és hogyan? Cselekvési terv készítése				
		+	+	+
				+

(Itt jegyzem meg, hogy ezt a cselekvési mátrixot sokszor alkalmaztam pedagógus-továbbképzések során. Úgy tapasztaltam, hogy kiválóan alkalmas a konfliktusmegoldó folyamat tudatosítására, a konfliktuselemzés ösztönzésére és a cselekvési alternatívák összegyűjtésére.)

A konstruktív-kooperatív modell

A konstruktív-kooperatív konfliktusmegoldás lényege a felek közötti együttműködés. A konfliktuspartnerek között dialógus zajlik, s a siker feltétele a felek közötti erőegyensúly. Nem szabad erőszakosan, autoriter módon megoldani a problémákat, de nem szabad passzívan tűnni az igazságtalanságot, az agressziót sem. Nincsenek abszolút igazságok, mindegyik fél kritikával szemléli saját véleményét, és odafigyel a partner szükségleteire, nézeteire, érzéseire. A konstruktív konfliktusmegoldásban a *győztes-vesztes játszma helyett a valamennyi fél számára optimális megoldásra törekvés a jellemző.*²³ E szemlélet egyik – hazánkban ismert – képviselője, *Leimdorfer Tamás*²⁴ az alábbi módon ábrázolja a konstruktív feladatmegoldás lehetséges folyamatát:

Ennek alapján a megoldási folyamat állomásai a következők:



Mi a probléma lényege? Objektív lista készítése a konfliktussal kapcsolatos tényekről. Csak olyan tények kerülhetnek fel a listára, amelyekkel mindenki egyetért.

²³ Ennek az elvnek pedagógusok körében legismertebb követője *Thomas Gordon*, aki az igénykonfliktusok megoldásához a „nincs vesztes” módszert ajánlja. (I. T. E. T. A tanári hatékonyság fejlesztése. Gondolat, Bp., 1989.)

²⁴ *Leimdorfer Tamás*: Nem mese ez: Konfliktusmegoldás csoportmunkában. Szolnok, 1992. 26–29. o.

Mit érzel mindezzel kapcsolatban? A konfliktuspartnerek elmondják egymásnak félelmeiket, vágyaikat. Mindenképpen kerülni kell a vádaskodást, egymás minősítését. (Ezen a ponton különösen eredményesen alkalmazhatók a leginkább a Gordon-módszerből ismert aktív hallgatás technikái és az üzenetek²⁵)

Most milyen eredményt szeretnél elérni? Ezen a ponton érdemes szabadjára engedni a fantáziát, és elgondolni, hogy az egyes érintettek szempontjából melyik megoldás lenne a legideálisabb. Ha ez az ideális megoldás lehetetlen, akkor is célszerű mindenkinek mérlegelni, hogy mely alapvető érdekekhez és szükségletekhez ragaszkodik.

Mit lehet valójában tenni? Itt már a reális lehetőségek összegyűjtése következik. A konfliktuspartnerek együttesen készítik el a listát a felmerülő lehetőségekről, s ezt követően megbeszélik, mérlegelik azok várható következményeit. A mérlegelés szempontjai között szerepel a megoldás igazságossága, „fair” volta, az megfontolás, hogy kinek mibe kerül az adott változat, megéri-e az erre áldozott pénz, idő, energia. Az számíthat csak optimális megoldásnak, amiben a felek megegyeznek, s ahol senki sem marad vesztes.

A kiválasztott megoldás alkalmazása és értékelése. Amennyiben megszületik a megegyezés a megoldás módjában, az alkalmazásra kerül. Egy idő múlva az érintettek felülvizsgálják a következményeket. Ha a probléma, konfliktus megoldódott, akkor a folyamat lezártnak tekinthető. Ha azonban továbbra is fennáll a konfliktushelyzet, akkor újra indul a folyamat az 1. ponttól, tehát a probléma értelmezésétől.

A két modell összehasonlítása

A tanárvezérelte és a kooperatív modellekben található néhány közös pont. Mindkettő komoly figyelmet szentel a probléma tudatosításának, az egymással szembe kerülő felek szempontjai feltárásának, és mindkét esetben sor kerül megoldási alternatívák gyűjtésére, s csak ezt követően alakítják ki az érintettek az optimálisnak látszó cselekvési tervet.

A Becker-féle modell ugyanakkor igen hosszú időt tölt az előzmények, az okok feltárásával, az ehhez fűződő megfontolásokkal, mérlegelésekkel. A konstruktív modell esetében az „itt és most” szempontjai az irányadók.

A német példában a hierarchiában kedvezőbb pozíciót élvező pedagógus mindvégig a folyamat egyszemélyi irányítója marad. Ő szerzi az információkat, ő mérlegel, ő dönt, ő viseli a teljes felelősséget. A konstruktív-kooperatív modellben a hangsúly a felek interakcióján van. Már maga a probléma is úgy fogalmazódik meg, hogy ez mindkét fél számára elfogadható legyen.

A Becker által készített kézikönyvben például a tanulók trágár beszédstílusa mint konfliktushelyzet és pedagógiai probléma fogalmazódik meg az egyik példában. A pedagógus a problémát észlelvé féken tartja a felháborodása keltette indulatait, elemzi a konfliktus súlyosságát, feltárja a probléma lehetséges okait (többek között a fiatalok nyelvi kódrendszerének az idősebbektől eltérő voltát), és megkísérel olyan megoldást találni, amelynek eredményeképpen a probléma enyhíthető (beszél az érintett tanulókkal, tudatosan gazdagítja a szókincsüket stb.). Adva van tehát a nevelési cél, ehhez keres megoldást.

Más módon közelít egy hasonló problémához *Leimdorfer Tamás*, amikor 1992-ben egy vidéki szakközépiskolában vezet tréningfoglalkozást. Ezen tanárok és diákok együtt vettek részt. A tanárok részéről elhangzott a vád: a tanulók trágáruul beszélnek. A diákok visszadobták a labdát, vádra váddal feleltek. Felvetették, hogy a tanárok gyakran sértő módon szólnak hozzájuk, megszegyentik őket, és magyarázataik sok esetben érthetetlenek, mivel sok idegen szót használnak.

²⁵ Thomas Gordon: i. m.

A tréning vezetője felszólította a feleket, hogy próbálják a problémát minősítés nélkül megfogalmazni. Hosszas vita után sikerült megállapodni a következő megállapításban: „Tanárok és diákok olykor nem megfelelő módon beszélnek egymással.” Ebben a kijelentésben a probléma végre elvált az azt hordozó személyektől, megvolt az a közös pont, amelyről tovább lehetett lépni.

A Becker-féle változatban a cselekvési *folyamat lineáris*, a másik modellben pedig kört alkot. A lineáris modell azt sugallja, hogy a megoldási koncepció kialakításával a probléma végére jutottunk. A konstruktív modellben azonban a kiválasztott cselekvés annak értékelése követi. Ha a konfliktus valóban megoldódott, a folyamat lezárulhat, ha nem, akkor a probléma újrafogalmazásával ismét indul az ismert folyamat.

A tanárvezérelte változatban a *folyamat* hangsúlyosan *kognitív*, még a szempontváltás empátiát igénylő fázisában is. Csupán a folyamat irányítója, általában a pedagógus gondolja ugyanis át a többi érintett a szempontjait elsősorban azért, hogy döntése megalapozottabb legyen. A konstruktív modellben viszont a kognitív elemek szerepe kisebb, és tágabb teret kapnak az *érzelme*k. Hiszen a folyamat minden pontján sor kerül a felek érzelmeinek feltárására, szembesítésére, s éppen a saját érzelme vállalása és a másik fél érzelmevilága iránti nyitottság alapozza meg a konfliktus konszenzusos megoldását.

A Becker-féle modellben a *tekintélyelvű paradigma* marad domináns, s csupán ennek az árnyékában, az adott cél, érvényesítendő norma függvényében érvényesülnek a másik, a gyengébb pozíciójú fél (diák, szülő, esetleg kolléga) érdekei, szükségletei, szempontjai. A kapcsolat szükségszerűen aszimmetrikus marad, hiszen konzerválódik a hierarchiában kedvezőbb helyzetű fél előnye. A változás a hagyományos porosz iskolához viszonyítva annyi, hogy a konfliktus megoldásáért felelős pedagógus rugalmasabban gondolkodik, tudatosan figyel a másik fél szempontjaira, állandó kritikával szemléli önmagát, s a lelkiismerete, a legjobb tudása szerint igyekszik megtalálni a szerinte optimális megoldást. A konstruktív konfliktusmegoldás során a felek interakcióját hangsúlyozó *liberális paradigma* érvényesül: a kooperativitás, a konszenzuskeresés mozgatja a folyamatot. Nincs örökérvényű érték- és normarendszer, pontról pontra kell újabb és újabb megegyésre jutni, folyamatosan mérlegelve a saját szempontokat és a konfliktuspartner szempontjait, törekedve az azonosságok feltárására.

Az eddigiekből világossá válhatott, hogy a *kétféle megközelítés más és más tudásokat feltételez, különböző felkészítést igényel*. A Becker-féle modell feltétlenül didaktikusabb, jobban igazodik bizonyos Közép-Európában általános hagyományokhoz. Viszonylag keveset bír a véletlenre, és biztonságos fogódzót jelenthet a konfliktusok tudatosításához, elemzéséhez. Hátránya a normativitáshoz történő ragaszkodás, a hierarchia megőrzése, az érzelmi szempontok elhanyagolása, a kreativitás, a spontaneitás szerepének lebecsülése. A konstruktív modell saját élményeken alapszik, érzelmeket, indulatokat mozgat, egyúttal empátiikus, hiteles személyiségeket feltételez. Sikeres alkalmazása esetén hatása mélyebb és tartósabb, mint a tanár által vezérelt változaté. Avval ellentétben itt nagy jelentőséget kap a spontaneitás, a kreativitás, az érzelme, a kooperativitás. A konstruktív konfliktuskezelésnek kipróbált módszerei, technikai vannak, ezek hozzáférhetőek, elsajátíthatók. Érvényesülésük azonban csupán demokratikus, humanizált közegben garantálható. Amennyiben e feltétel nem adott, a hasonló törekvések elszigetelődnek, ez esetben hatásuk minimális.²⁶

²⁶ L.: Szekszárdi, 1993. i. m., 26–28. o.

A konfliktus és a pedagógia közötti összefüggés elemzése kapcsán óhatatlanul felmerül a kérdés, hogy a *konfliktus és pedagógia* mellérendelő szókapcsolata nem cserélhető-e fel a gazdag tartalmat sejtető összetett szóra, a *konfliktuspedagógiára*. Jelenleg a szakma művelői között nincs egyetértés e terminus technicus létjogosultságát illetően. Az előzőkben csupán azt kívántam igazolni – mint az említett kifejezés használhatósága mellett szóló érvet –, hogy a konfliktus problematikáján keresztül a pedagógia szinte teljes tartománya áttekinthető és felülvizsgálható az egyes gyerekek megismerésétől a pedagógusszerepek aktuális változásáig, az iskola és a környező világ kapcsolatától a demokrácia és a közösség kérdésköréig, a fogalomrendszer tisztázásának elméletétől a nevelési módszerek gyakorlatáig. És végezetül szeretnék hangot adni annak a meggyőződésnek, hogy egy ilyen természetű megközelítés segítheti a pedagógiai elmélet és gyakorlat képviselőit a szakma hitelességének, hitelének a visszaszerzésében.



Lódi Erik (11 éves)

Konfliktusmegoldó stratégiáink

„Az író kint sétált a parkban... öld meg az ellenséget! Vigyázz, jönnek a bombázók – kiabálta egy féltucatnyi gyerek.

Az író megszólította egyiküket:

– Mondd, kisfiam, mit játszotok?

– Háborúsdit! – felelték azok csoportosan, magától értetődő büszkeséggel.

– Hogy lehet az, hogy ti háborút játszotok? Nem tudjátok talán, milyen rossz a háború? Inkább talán békét játszhatnátok – mondta az író.

– Egész jó ötleted van – válaszolt egy kamasz ... De hogyan kell békét játszani? Azt senki sem tanítja az iskolában...”

(Csanád Béla, 1991)

Nem tanítjuk az iskolában a békét sem élni, sem játszani. Pedig törvényszerű, hogy az interperszonális kapcsolatokban általában jelentkező problémák, konfliktusok az iskolában is megjelennek. Az iskolai tevékenység az iskolában együtt dolgozó, tanuló gyerekek és felnőttek interakciójában valósul meg. Az interakciók sorozata egyben kisebb-nagyobb konfliktusok sorozata is. *Tausch* szerint minden 40 perces órára 15,1 problematikus szituáció jut. (*Tausch, Tausch, 1971*)

A pedagógusok és gyerek(ek) között kialakuló konfliktusok sajátos nevelési helyzetet jelentenek a szociális készségek kifejlesztése szempontjából, nem csak a tanár-diák viszony alakulása szempontjából. Az egészséges személyiségfejlődés feltétele a harmonikus emberi kapcsolatok kialakításához, fenntartásához szükséges szociális készségek kialakulása. Ezek a készségek minták alapján tapasztalatokon, élményeken keresztül fejlődnek. A konfliktusszituációkban érzelmileg érintett gyermekek „kritikus periódusban” vannak a készségtanulás szempontjából.

A pedagógus szerepéről kialakult felfogás az utóbbi évtizedekben – nem kis mértékben a reformpedagógiai irányzatok hatására – jelentős változásokon ment át. Nevezetesen, megerősödött a pedagógus katalizátorként, a tanulást segítő, szervező szakemberként való felfogása. A tanításról a tanulás segítésére terelődött a hangsúly. A „segítés” hatékonysága, motiváló ereje nagyrészt a „segített” és a „segítő” kapcsolatának függvénye. Az orvosi szakirodalomban jól ismert az orvos-gyógyszer fogalma. A beteg gyógyítása során nemcsak a javasolt terápia, tabletta hathat gyógyítóan, hanem az a mód is, ahogy az orvos a gyógyszert adja, az a légkör és kapcsolat, amely orvos és betege között kialakul. Talán nem merészség párhuzamot vonni az orvos-beteg és a tanár-diák kapcsolat között, ezzel is hangsúlyozva, hogy a pedagógus nevelőmunkájának hatékonysága kettejük kapcsolatának minőségén múlik. Ezt a kapcsolatot nagymértékben formálja, meghatározza a

pedagógus probléma-, konfliktuskezelési stratégiája, a konfliktushelyzetekben nagy hangsúlyt kapó reflektív tevékenysége.

Konfliktuskezelési stratégiák

Az ember viselkedése konfliktushelyzetekben is sok tényező függvénye. A legfontosabb meghatározók a személyiség diszpozíciói, beállítódása, a situáció jellegzetességei, de nem elhanyagolható az a szervezeti légkör sem, amelyben a konfliktus megjelenik. Van-e mód az érzések, bosszúságok kifejezésére, van-e alkalom a problémák megbeszélésére? Elfogadó, toleráns vagy megítélő-e a légkör? Lehet-e hibát, tévedést, nehézséget bevallani megbecsülés elvesztése nélkül? A konfliktuskezelés szervezetpszichológiai megközelítését ebben a tanulmányban nem tekintem feladatomnak. *Filley (1975) szerint az ember viselkedését konfliktushelyzetben az önérvényesítés-önalávetés, illetve az eredményorientáltság-kapcsolatorientáltság dimenziói mentén írhatjuk le.*

Önérvényesítés alatt egy adott személy azon magatartását értjük, amelyen keresztül igényeinek, vélt vagy valós érdekeinek megfelelően törekszik elképzeléseinek, döntéseinek megvalósítására, és eközben kevés figyelmet szentel mások érdekeinek, szándékainak megvalósulására. Az *önalávető* személyiség a másik ember szándékainak, törekvéseinek a megvalósulását segíti, miközben saját érdekeit, elképzeléseinek, megoldásainak megvalósulását mellőzi. Az *eredményorientáltság* erős hajtóerő és sikerre, győzelemre, jó teljesítményre mozgósítja az embert. A *kapcsolatorientált* magatartást a másokkal való jó kapcsolat igénye motiválja, ezért hajlandó lemondani saját érdekéről, elfogadja mások szempontjait, mások szükségleteit, törekvéseit.

A fenti személyiségdimenziók és orientáltság mentén öt konfliktusmegoldási stratégia írható le. Az emberek többsége mind az öt stratégiát alkalmazza, de többé-kevésbé minden emberre jellemző a stratégiák választásának, alkalmazásának gyakorisága.

1. Győztes / vesztes stratégia

A konfliktusban érintettek önérvényesítésre, szándékaik, elképzeléseik olykor erőszakos megvalósítására törekszenek. A konfliktushelyzetet hatalmi harcként értelmezik, győzelemre, gyakran a másik legyőzésére törnek. A győzelem igényét nagyon sokféle tényező (élettörténet, temperamentum, félelmek, hiedelmek, kultúra stb.) motiválhatja. Gyors cselekvést igénylő helyzetekben, krízisben, veszélyelhárításnál a szakértelem, a több információ, tapasztalat birtokában előnyös, esetenként szükségszerű a győztes/vesztes stratégia alkalmazása. De a szokványos, mindennapi konfliktushelyzetekben szembetűnőek a megoldás hátrányai. A gyors és eredményes megoldás tapasztalata alapján olyan helyzetekben is alkalmazzák, amikor szükségtelen, esetenként káros. Illusztrálja ezt egy példa!

„Egykor egyik kislányomat azon kaptam rajta, hogy a virágágyás közepén egy kövér dáliaibimbót gyömrösöl.

– Hát te mit csinálsz itt? – csattantam rá.

– Segítek neki kinyílni! – hangzott az ijedt felelet.”

(*Gyökössy Endre*)

A dália gyömrösölést leállító kiabálás, szidás, elzavarás – tetszés szerint folytatható a sor – ugyan megmenthet egy dáliát, de ha nem hangzik el a kérdés, ha a szülő,

a pedagógus nem kíváncsi igazán a gyermek, a másik szándékaira, akkor nem hangzik el az a válasz sem, amelyre a nevelés építhető.

Hátránya emellett a győztes/vesztes stratégiának, hogy a győztes mellett mindig van vesztes is. A vesztes állapot, a legyőzöttség feszültségekkel jár, önbecsülést sérthet, emiatt újabb és újabb szükségtelen konfliktushelyzetet provokál. A győztes/vesztes stratégia a tekintélyelvű pedagógia konfliktusmegoldási módja. A pedagógus a győzelemhez, valamiféle eredmény eléréséhez a hatalmát, a tekintélyét használja fel, növelve ezzel a pedagógus-gyerek kapcsolat aszimmetriáját és beszűkítve pszichológiai-pedagógiai eszköztárát. A győztes pozícióból kevésbé figyel a gyermek szükségleteire, és a „vesztes” gyermek lázadó, hostilis magatartásában is a győztes/vesztes stratégia indokoltságát látja.

2. Alkalmazkodó konfliktusmegoldási stratégia.

Az alkalmazkodó stratégiát választó ember félelemből, kényszerből, esetleg megfontolt döntés után a partner céljainak, elgondolásainak megvalósulását segíti. A nevelésben betöltött szerepe, hatása attól is függ, hogy ki alkalmazza. A pedagógus tudatos döntéssel vagy a gyermek félelemből, kényszerből. Ilyen esetekben a pedagógus lehetőséget teremthet a gyermeknek arra, hogy tanuljon saját hibás döntéseiből, kipróbálja elképzeléseit. Aszimmetrikus kapcsolatban az erősebb, a hatalommal bíró részéről kikényszerített alkalmazkodás a harmonikus személyiségfejlődést veszélyezteti, az önálrendelést kísérő feszültség máskor, más személlyel kialakult konfliktusban aránytalanul erős indulati reakciókat válthat ki.

3. Elkerülő konfliktusmegoldási stratégia

A konfrontáció elkerülése gyakori konfliktuskezelési stratégia. Az alkalmazónak a helyzetértelmezése (túl komoly, összetett vagy jelentéktelen), viszonyértelmezése (nem fontos), illetve a győzelmi esély lehetőségének mérlegelése is befolyásolja használatát. A hagyományosan tekintélyelvű iskola arra neveli a gyermeket – rejtett tantervével mindenképpen –, hogy igaza biztos tudatában sem ésszerű igazának védelmére kelni. (Varga Z., 1974) A pedagógusok akkor alkalmazzák, amikor bizonytalanok a helyzet megítélésében, esetleg hatékony eszköz hiányában a helyzet spontán oldódásában bízva, későbbre halasztják a megoldást. Súlyosabb élethelyzeti problémák, pszichés egyensúlyvesztési állapotok tüneteként jelentkező konfliktusokban a konfrontáció elkerülése és a segítés módjának megkeresése a megfelelő megoldás. Egyéb helyzetekben az elkerülés veszteséggel is járhat, hiszen a pedagógus elveszti a konfliktusból adódó többletinformációt, a szituáció irányítását, a tudatos ráhatás lehetőségét.

4. Kompromisszumkereső konfliktusmegoldási stratégia

Mindennapi szóhasználatunkban a kompromisszumkészséget pozitív tulajdonságként értékeljük. A kompromisszum keresése mint problémamegoldási stratégia nem minden helyzetben pozitív, és főként nem a leghatékonyabb megoldási mód. A konfliktusban érintettek célja kompromisszumos megoldás esetén olyan megegyezés keresése, amely mindkét fél számára elfogadható. Ez a megoldás a szimmetrikus kapcsolatban lévő gyakori stratégiája. De a kompromisszum legtöbbször törekény egyensúlyi állapotot eredményez, és az erőviszonyok változásával az erősebb, a hatalommal rendelkező fél a győztes/vesztes stratégia alkalmazására törekszik a győzelem reményében.

5. Problémamegoldó stratégia

A konfliktus-szakirodalom győztes/győztes stratégiaként is említi a győztes/vesztes elnevezés analógiájára. Ilyen megoldás esetén a résztvevők a probléma interaktív megoldására törekkenek, amely megoldásban mindkét fél érdekei, igényei, szándékai, elképzelései figyelmet kapnak. Kölcsönösen biztosítják a másik fél önérvényesítését, vállalva, elfogadva az önalávetést.

Ez a stratégia együttműködést igényel, nyitottságot, toleranciát, empátiát feltételez. A közös megegyezésen, elfogadáson alapuló megoldás megvalósítására mindkét fél elkötelezett, érdekelt. Egymás mélyebb megismerése, a szándékok, igények, elképzelések megosztása során a személyes kapcsolat szorosabbá válhat és lehetőség nyílik egymás eddig nem ismert értékeinek felfedezésére.

A tanítás-tanulás együttműködést igényel, az iskola céljait együttműködéssel lehet megvalósítani. A kooperációhoz képességekre, megértésen, elfogadáson alapuló kapcsolatokra is szükség van. Ugyanakkor a közös cél megvalósítása során szükségszerűen felmerülő konfliktusokat a pedagógusok többsége versengéssel, kényszerítéssel oldja meg.

Gordon (1989) nagy hatású könyvében fogalmazza meg azt a megállapítást, amelyet egyébként a hazai empirikus kutatások is alátámasztanak (H. Komoly J. 1978, Horváth-Szabó 1991), hogy a tanárok szinte kivétel nélkül versengnek, illetve győzelemnek tekintik az iskolai konfliktusok megoldását. A tanár-diák viszony hatalmi harcnak is leírható, amelyben természetes ellenségek állnak egymással szemben.

Kommunikációelméleti szempontból nézve a tanár-gyerek interakcióban a kapcsolati viszony folytonos definíciója történik. A győztes/vesztes stratégia alkalmazásakor a kapcsolat aszimmetriája, a fölé-alárendeltség hangsúlyozódik, míg a problémamegoldó stratégia a kapcsolatot a szimmetria irányába mozdítja el. Az életkor növekedésével a gyerekek felnőttekkel való kapcsolataikban az aszimmetria csökkenésére törekednek. Indirekt módon sajátos eszközeikkel a helyzetek uralására vagy legalábbis befolyásolására törekednek. Bohóckodnak, szemben állnak, érvelnek, sok esetben kikényszerítik a pedagógus tehetetlenségét. Vagyis a szimmetrikusabb tanár-gyerek kapcsolat igénye nyitottá teszi őket mind a győztes/vesztes, mind a győztes/győztes stratégia alkalmazására.

A nevelépszociológiai szakirodalom evidenciaként kezeli azt a tényt, hogy a pozitív megerősítés hatékonyabb nevelési eszköz, mint a negatív megerősítés. Ennek ellenére a kényszerítés – Jacobson (1977) szerint –, a legdestruktívabb viselkedésváltoztatási beavatkozás a győztes/vesztes stratégiákban iskoláink többségében mindennapos. Gyakori alkalmazását magyarázza talán, hogy a nevelési problémahelyzetek megoldása során a pedagógusok saját iskolai tapasztalataikra támaszkodnak, illetve az adott iskolában működő, elfogadott megoldásmódokat veszik át. (Jordell, 1987) A tekintélyelvű megoldások gyors és időnként látványos eredményei elfedik a megoldás hátrányait, és kevés lehetőséget hagynak más, hatékonyabb stratégiák kipróbálására, alkalmazására.

A konfliktusokra reagáló magatartás az önalávető-önérvényesítő dimenzió mellett az eredmény-, illetve kapcsolatorientált személyiségirányultság mentén is leírható. Eszerint a győztes/vesztes stratégiát preferáló személyek számára az eredmény a fontos, és kisebb jelentősége van a személyes kapcsolatoknak. Az alkalmazkodó stratégiában az eredmény fontossága csökken, és a kapcsolat jelentősége nő meg. A győztes/győztes stratégia a személyiség eredmény- és kapcsolat-szükségletét egyaránt kielégíti.

A gyerekek iskolához való viszonyát vizsgáló kutatások egyértelműen bizonyítják, hogy a viszonyt, a gyerekek iskolai közérzetét, az iskola alapozó szakaszá-

ban különösen a pedagógusokkal kialakított kapcsolat határozza meg. (Veczkó, 1986)

A tanári stresszt vizsgáló kutatások ugyanakkor azt a tapasztalati tényt támasztják alá, hogy a pedagógusok számára a legjelentősebb stresszforrás, de a legnagyobb örömforrás is, a gyerekekkel való kapcsolat. (Horváth-Szabó, 1990) Ennek ellenére a pedagógusok többsége nem él a hatékony konfliktuskezelésből fakadó előnyökkel, nem alkalmazza a kapcsolatot gazdagító, elmélyítő megoldásmódokat. E témakörben tartott pedagógus-továbbképzések során szerzett tapasztalataim szerint a pedagógusok magánéleti konfliktusai megoldása során az iskolaival ellentétben az alkalmazkodó stratégiát alkalmazzák leggyakrabban. A kapcsolat fontossága mellett a stratégiaválasztás különbségét magyarázhatjuk azzal is, hogy érzelmileg érintett helyzetekben gyakoribb a személyiségfüggő reakció.

Szervezetpszichológiai kutatások szerint a személyiség sajátosságai nagyobb szerepet játszanak a strukturálatlan vagy újszerű helyzetekben, míg a situációfüggőség nagyobb ott, ahol merevebben előírtak a kötelezettségek, funkciók, tevékenységek, szerepek. A hagyományos iskola hierarchikus szervezet, amelyben mind a tanuló mind a pedagógus szerepe meghatározott. A pedagógus fejében létező implicit pedagógusszerep-felfogás, illetve a pedagógus-gyerek viszonyról kialakult elképzelések sok esetben összeegyeztethetetlenek a problémamegoldó stratégia elfogadásához, alkalmazásához szükséges szerep- és viszonyfelfogással. A győztes/vesztes stratégia a hagyományos, erősen aszimmetrikus tanár-diák viszony elképzeléssel, illetve a tudás, tapasztalat hordozójaként felfogott tanárszereppel harmonizál. A győztes/győztes stratégia alkalmazása kevésbé egyenlőtlen kapcsolatfelfogást igényel, és a tanár szerepében a fejlődést segítő, tanulást szervező funkciót emeli ki.

Azonban a pedagógusszerep-felfogástól függetlenül is világos, hogy a tanár-diák konfliktusok megoldásában nem azonos a két fél felelőssége. A pedagógus-mesterség fogalmába beleértődik a kapcsolatalkalakitó képesség épp úgy, mint az együttműködési képesség, a tolerancia, empátia megtanításának képessége is, vagyis a „békére” nevelés képessége is.

Felhasznált irodalom

- H. Cornelius-Sh. Faire (1989): Everyone can win. Simon Schuster, Australia.
Csanád Béla (1991): A bölcsesség iskolája. Christianus, Bp.
M. Deutsch (1973): The Resolution of Conflict New Haven: Yale University Press.
A. C. Filley (1975): Interpersonal Conflict Resolution Glenview Ill. Scott, Foresman and Co.
Gordon, Th. (1989): T. E. T. A tanári hatékonyság fejlesztése. Gondolat Könyvkiadó, Bp.
Gyökössi Endre (1985): Együtt a szeretetben M. Ref. Sajtóiroda, Bp.
Horváth-Szabó K. (1990): A tanári stressz és következményei. = Pedagógiai Szemle, 1. sz. 14–20. o.
Horváth-Szabó K. (1991): Konfliktusok az iskolában. Oktatáskutató Intézet, Bp.
Jacobson, N. S. (1977): Training Couples to Solve their Marital Problems. J. of Family Counselling 5. 22–31. o.
Jordell, K. Q. (1987): Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. Teaching and Teacher Education (3) 165–177.
Edgar H. Schein (1978): Szervezéslélektan K. J. K.
Tausch, Tausch (1971) Erziehungspsychologie, Göttingen.
Ungárné Komoly Judit (1978): A tanítói személyiség pedagógiai pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Bp.
Varga Zoltán (1974): Iskolai ártalmak. Tankönyvkiadó, Bp.
Veczkó József (1986): Gyerekek, tanárok, iskolák. Tankönyvkiadó, Bp.

A saját élmények szerepe konfliktusmegoldások tanulásában

A mindennapi életben keletkező konfliktusok és azok megoldása manapság sok szakember, tudományterület érdeklődésében foglal el központi helyet. A politika, a gazdaság, az oktatás és az élet sok más területe konfliktusok keletkezésének és megoldódásának vagy tartós fennmaradásának színtere. A konfliktusok eredményes megoldása az emberekkel foglalkozó egyének sikeres tevékenységének alapja. Éppen ezért különböző foglalkozású csoportok számára szerveznek konfliktusmegoldó vagy konfliktusmegoldási gyakorlatokat is tartalmazó személyiségfejlesztő tréningeket, általában nagy érdeklődés mellett. Természetesen az alkalmazott módszerek is nagyon sokfélék. Egyetértve a módszerbeli sokoldalúsággal, szeretném a figyelmet a konfliktusmegoldás tanulásának, gyakorlásának véleményem szerint egy fontos aspektusára: a saját élmények feldolgozásán alapuló metodikára irányítani iskolai és pedagógus-továbbképzési példákon keresztül.

Hogyan tanuljuk a konfliktusmegoldást?

Az iskolában és a mindennapi életben számtalan latens tanulási folyamat zajlik le.¹ A különböző iskolai konfliktusok keletkezése és megoldási modellek bemutatása, kipróbálása, jó esetben az eredményes konfliktuskezelési technikák kialakítása hozzátartozik a nevelési folyamathoz. A konfliktuskezelés azonban nemcsak latens tanulás eredményeként sajátítható el, hanem a pedagógus tudatosan is szervezhet ilyen típusú gyakorlatokat. A korai időszakban megtanult konfliktusmegoldási módszerrel sok későbbi probléma megelőzhető. Konfliktusok – ha az iskolán belül maradunk is – nemcsak a tanulókhöz kötődően keletkeznek, hanem a nevelésben részt vevő felnőttek egymás közti viszonyaiban is.² Felnőttek esetében nehezebb a konfliktuskezelés alakítása, főleg akkor, ha az egyén nem ismeri fel, hogy ezen a területen sikertelen megnyilvánulásai vannak. Rögzült modelleket és technikákat megváltoztatni indirekt módszerekkel nagyon bonyolult, nagy tapintatot és empátiát feltételező munka. A tréningre vagy más típusú, de a konfliktusmegoldást témaként tartalmazó továbbképzésekre jelentkezők többnyire saját sikertelenségük felismerése miatt, a probléma iránti érdeklődésből, belső ösztönzésből vesznek részt a foglalkozásokon, és szívesen veszik, ha saját gondjaikat is felvethetik. Ebben az esetben az egyéni élményeken alapuló konfliktusmegoldásnak nagyon fontos szerepe van a tanulási folyamatban.

¹ A témáról bővebben: Szabó László Tamás: A rejtett tanterv c. könyvében. Magvető Kiadó, Budapest, 1988.

² Vö.: Szekszárdi Ferencné: A pedagógiai gyakorlat jellegzetes konfliktusai. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 7-8. sz. 95-106. o.

A konfliktusok megoldását azonban nemcsak azoknak célszerű tanulniuk, akik tudatosan felismerték saját nehézségeiket ezen a téren, hanem a kérdéskörben járatlan, de egyéb problémáival küzdő egyének megfelelő motiválásával felkeltethetjük az érdeklődést bennük is a tanítási-tanulási folyamatban való részvétel iránt.³ Az érdeklődés felkeltésének egy többnyire sikeresen alkalmazható módszere az egyén saját élményeinek felidézése, ezen keresztül a személyes érintettség bemutatása a felvetett problémákkal kapcsolatos eszmecserében való részvételben. Saját élmény alatt – más értelmezésektől eltérően – a továbbiakban azokat a konfliktushelyzeteket értjük, amelyeket az egyén valóban megélt, függetlenül attól, hogy több-kevesebb sikerrel megoldotta-e ezeket vagy nem. Ilyen élményekkel mindenki rendelkezik, ezért a módszer általánosan alkalmazható.

A konfliktusokkal kapcsolatos egyéni élmények alapulhatnak korábbi, az egyén által átélt történések felidézésén vagy aktuális eseményeken. Az előbbieket általában tudatosan hívjuk elő, míg az utóbbiak spontán keletkeznek. A csoportvezető (pedagógus) tevékenységének célja, hogy ki tudja-e aknázni a konfliktusmegoldás tanulására kínálkozó lehetőségeket.

A saját konfliktusélményekre alapozott tanulás bárki számára alkalmazható, még azoknál az egyéneknél is, akiknek viszonylag kevés empátiás képességük van. Ha a csoport valamilyen szempontból homogén (pl. életkor, foglalkozás), akkor az egyes résztvevők által megélt konfliktushelyzetek egy része tipikus, vagyis a probléma több csoporttag számára is ismerős, így jó alapot szolgál vitára, eszmecserére. Könnyen kiváltható a megbeszéléseken a résztvevők aktivitása, hiszen el lehet mesélni – és közben önkéntelenül is analizálni – egy megtörtént esetet. Rendszerint erős motiváció alakul ki a konfliktushelyzetek elemzésére, a saját megoldások és mások megoldásainak összevetésére. A szöveggyűjteményekben leírt konfliktusszituációkkal szemben az az előnye a saját élmények feldolgozásának, hogy az elemzés és a vita közben minden részletkérdésre lehet válaszolni, nem kell a helyzetet a kontextusából kiemelten vizsgálni. A megoldások sikeréről vagy kudarcáról hitelesen be tudnak számolni az érdekeltek, így az eredményes konfliktuskezelésre vonatkozó javaslatokat szembesíteni lehet a valósággal.

A saját konfliktusélmények felidézésére igen sok alkalom nyílik különböző szituációkban. Csoporton belül a spontán események, az egyének között kialakuló ellentétek alkalmat kínálnak arra, hogy az aktuális konfliktusokat azonnal feldolgozzák és elemezzék az érdekeltek. Ha egy-egy megbeszélésen, tréningen nagyon általános konfliktushelyzeteket vetünk fel, a megoldás szinte szükségszerűen az, hogy mindenki megpróbálja valami konkrét, egyéni élményhez kötni a szituációt. A saját élmények igen gyakran spontán módon is felidéződnek, főleg akkor, ha ezek hosszan foglalkoztatják az egyént, vagy azért, mert nem tudta megoldani a problémát, vagy azért, mert nem biztos abban, hogy helyesen járt el. Az előadásba beleszórt konfliktusokat – megfelelően felkészült, a hallgatóságot ismerő és rá figyelő előadó esetén – a résztvevők gyakran azonosítják saját tapasztalataikkal. Meglehetősen elterjedt különböző segédanyagok, konfliktusgyűjtemények használata. Ezek mások problémáit tartalmazzák ugyan, de nem zárják ki a saját élmények asszociációját.

Az alábbiakban ezekről a lehetőségekről szólunk részletesebben.

³ Nagy Sándor: Az oktatás folyamata és módszerei. Volos Bt. 1993. 55–56. o.

Spontán csoporttörténetek

Különösen jól alkalmazható a csoporton belül keletkezett konfliktusok azonnali feldolgozása tanulócsoporthoz, az általános iskolától az egyetemig, de felnőttek körében is hatásos lehet. A konfliktusok jellemzően csoportfoglalkozásokon, munka közben, esetleg a közösen eltöltött szabadidőben keletkeznek, rendszerint a csoport tagjai között, így a saját élmény mindenki számára adott. A spontán reagálások kielevezett szituációban általában jellemzik az egyének szokásos konfliktusmegoldási technikáit, így alkalmat adnak arra, hogy mások véleményének tükrében megvizsgálják és értékeljék saját módszereiknek az eredményességét.

Lássunk néhány példát:

1. Középiskolai csoportban:

Két rivális egy problémán összevitatkozik, miközben egymást akarva-akaratlanul sértő jelzőkkel illetik. A tárgy: nehéz volt-e a fizikadolgozat.

– Jaj, szörnyű dolgot az írtunk fizikából! – mondja Iboya.

– Á, nem is volt olyan nehéz, csak te mindig nyavalyogsz! – vág vissza Anita.

– Persze, könnyű a nyalizásoknak – így Iboya.

– Bunkó vagy, mint mindig – sziszegi Anita...

Beleszóljon-e a tanár? A konfliktust a tanulóknak kell megoldaniuk, de a pedagógus konkrét segítségével. Elemezzük a helyzetet! Mi volt a vita tárgya? Valóban a felmerült kérdésben volt ilyen éles az ellentét, vagy ez a nézeteltérés alkalmat adott arra, hogy más, korábbi sérelmeiket kifejezésre juttassák az osztálytársak? A megjegyzések miért a másik személyre vonatkoztak, miért nem a vita tárgyára? Észrevették-e, hogy megbántották egymást? Hogyan lehetne tárgyyszerűen megoldani a problémát? (A tanár megbeszéli a két lánnyal, hogy mindkettőjüknek igaza lehet, a dolgozat lehetett nehéz Iboyanak, könnyű Anitának, aki jobban érti a fizikát. Mi a különbség a nyalizás és a jó tanulás között? Manapság könnyen bunkózzuk egymást. Milyen érzés, ha minket bunkóznak? stb.)

A problémamegoldásban könnyen bevonhatók a csoporttagok is, akik más szituációban megélt, esetleg elszenvedett konfliktusait is felidéznek, hiszen őket is sértegették már hasonló módon a társaik, vagy ellenkezőleg: ők tettek negatív értékelő kijelentéseket társaikról. Jó esetben megértik, hogy a dimenziók összekeverése (a vita tárgya helyett a vitapartner személyére tett megjegyzés) elmérgesíti, feloldhatatlanná teszi az ellentéteket. A korábbi egyéni tapasztalatok felidézése megkönnyíti a probléma közös megvitatását, és egy, esetleg több, mindenki számára megfelelő megoldás megtalálását. Előfordul a szóban forgó szituációban, hogy az egyén utólag érti meg saját régebbi, jól-rosszul megoldott konfliktusait. (A fenti eset folytatásaként elhangzott például az egyik csoporttag szájából, hogy: „Most már értem, miért veszekszünk annyit a szobatársammal, mivel mi is rögtön egymást szidjuk, ha valamiben nem értünk egyet.”)

2. Felnőtt csoport, továbbképzés:

Egy hallgató (közel az ötvenhez) kérdést tesz fel a megoldandó feladatról. Mivel a válasz evidens, a tanár már többször elmondta, az egyik csoporttárs (huszoneves) válaszol az oktatót megelőzve. „Én tettem le a garast, most én beszélek a tanárnővel!” – háborodik fel a kérdező. „Jó, akkor többet meg se szólok, különösen veled nem beszélek” – fejezi be a vitát a segítőkész csoporttárs.

Felnőtt csoportról lévén szó, közbeszóljon-e a foglalkozás vezetője? Hogyan lehet tapintatosan feloldani a helyzetet? Mi okozhatja a sértett közbeszólást? Adott esetben a csoportvezető a csoporttagok segítségével tisztázta, hogy semmilyen rossz szándék nem volt a kolléga közbeszólásában, hiszen a csoportvita kommunikációs szabályai mások, mint a tekintélyen alapuló tanár-diák kapcsolatban. A konfliktus forrása, a tanár feltétlen tekintélyként való elfogadása, ugyanakkor a társ, aki a szóban forgó történetben kolléga is, véleményének lebecsülése a résztvevők nagy része előtt világos, sőt ismerős volt.

A továbbképzést vezető tanár szerepe más pozíciókkal is helyettesíthető, így például igazgató vagy más felettes, de az alaphelyzet, a tekintélyi alapon történő véleményelfogadás nem változik. (A tanfolyam résztvevői saját környezetükből vett példákkal segítettek a haragvó meggyőzésében.)

A spontán módon keletkező konfliktushelyzetek pedagógiai célú kihasználásához a konfliktusokra fogékony, a konfliktusmegoldásokban jártassággal rendelkező pedagógusra vagy csoportvezetőre van szükség. (A konfliktusban közvetlenül nem érintett résztvevők állásfoglalásában általában saját korábbi élményeik is tükröződnek. Ezeket a régebbi konfliktusokat az aktuális szituáció elemzésének és megvitatásának hatására az egyén jobban megértheti, átértékelheti.)

Általános konfliktushelyzetek

Ezt a módszert általában tudatosan használjuk olyan foglalkozásokon, amelyeknek a deklarált vagy latens célja a konfliktuskezelési technikák gyakoroltatása.

A megbeszélés elején egy nagyon gyakori és hétköznapi esetet mutatunk be, amiről csak akkor lehet tovább vitatkozni, ha mindenki a saját tapasztalatai alapján konkretizálja. Ilyen pedagógiai helyzeteket kellő tapasztalat birtokában nem nehéz előállítani, hiszen az iskolában naponta többször nézünk szembe velük, de jó példát szolgáltat rá *Kósáné Ormai Vera* egyik könyvében⁴, amelyben a tanórán és az iskolában előforduló magatartási zavarokat sorolja fel, és ezekre kéri a pedagógusok spontán reagálását, megoldási javaslatait (pl. mit tennének, mit mondanának, ha a gyerek az órán unatkozik, nem figyel, ha nagyon csendes, soha nem jelentkezik, ha társaival verekszik stb.). Ez a feladat önkéntlenül kiváltja a foglalkozások résztvevőiből, hogy próbálják valamilyen konkrét, általuk megélt helyzethez kötni a konfliktus elemzését. Mivel a résztvevők különböző környezetből érkeznek más-más élményanyaggal, így az alapesetnek a tapasztalatok szerint egyszerre több variációja áll elő. Lehetőségünk van arra, hogy megbeszéljük, hány kiváltó ok hozhat létre egy-egy ilyen szituációt, mikor mit célszerű cselekedni. Mindebben segítséget nyújtanak a konfliktusmegoldással kapcsolatos egyéni tapasztalatok, amelyek egy-egy megoldás sikerére vagy kudarcára is rávilágítanak.

3. Továbbképzésen:

Mit tesz Ön, ha egy tanulója nem készíti el a házi feladatát? – szól a kérdés. Biztosra vehető, hogy ilyen konfliktussal mindenki találkozott. A legtöbb pedagógusnak van szokásos megoldása, de mivel ezek különbözőek, óhatatlanul kialakul egy beszélgetés, többnyire vita. Ebben az esetben a legfontosabb az egymással való tanulás. Nevezhetjük akár „módszervásárnak” is azt, ami ilyenkor történik. Gyakran hallani olyan megjegyzéseket, hogy „Ezt én is kipróbálom!” vagy „Ennyit soha nem csinálok, mert...”

Egy elhangzott válasz: „A múltkor az egyik hatodik osztályból többen nem írták meg, persze már nem először, a matek házi feladatát. Gondoltam, ott tartom őket hatodik órában. Nekem amúgy is volt dolgom, a gyerekek pótolták a leckét, utána egy darabig nem volt probléma.” Joga van a pedagógusnak ahhoz, hogy ne engedje időben haza a gyerekeket? Ha a szülő aggódik, ha ebédelni kell mennie? Ha a kolléganőnek nem lett volna dolga, akkor is ott marad az iskolában? stb. – sorakoztathatjuk tovább a felmerülő kérdéseket.

Más megoldás: „Másnapra kétszer annyi feladatot adok.” Néhány kételkedés: ha azt sem csinálják meg, meddig lehet a mennyiséget növelni? Ha valaki nem érti a kevesebbet, a többet mitől értene meg?

Az egyéni tapasztalatok előhívásának ösztönzésére jó módszer, ha először mindenki leírja a saját konfliktusmegoldási elképzelését, utána vitatja meg közö-

⁴ *Kósáné Ormai Vera: A pedagógus és a nehezen nevelhető (szociálisan inadaptált) gyermek. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981. 51. o.*

sen a csoport. Ha ezt a fázist kihagyjuk, előfordulhat, hogy az első szóba hozott megoldási javaslat egy irányba viszi a beszélgetést, és a vita a konfliktus sokoldalú feltárása és elemzése helyett egy álláspont helyességének vagy helytelenségének a feltárásánál megreked.

Az egyént leginkább foglalkoztató konfliktusok

Mindenkinek az életében vannak olyan helyzetek, amelyekkel nem tudott megbirkózni, vagy bizonytalan abban, hogy jó döntést hozott-e. Ezek a konfliktusok sokáig megmaradnak, rossz közérzetet okoznak. Mivel a közvetlen környezettel rendszerint nem lehet vagy nem célszerű megosztani a dilemmát, nagyon fontos, hogy „kibeszéljük” magukból az érintettek. Főleg olyan csoportban működik jól a módszer, amelynek tagjai nincsenek közvetlen, mindennapi kapcsolatban, de valamilyen szempontból mégis van hasonló élményanyaguk, ami segíti az empátiás megértést.

Az említett esetekben nem biztos, hogy mások adnak megoldási javaslatot, hanem maga a bizonytalanok, „szenvető” fél gondolja végig lehetőségeit társainak kérdései kapcsán.

4. Középiskolás csoportban:

Síró negyedik gimnazista meséli: „Szörnyűek a szüleim. A fiúmat nem tudják elviselni. Bezeg a húgom csak másodikos, de neki megengedik, hogy barátja legyen. A testvéreimet jobban szeretik, mint engem!” „Kivel jár a testvéred?” „Egy két éve érettségizett fiúval, aki már dolgozik” – hangzik a válasz. „És mit csinál a te barátod?” „Ő is dolgozik, de már harmincéves. És van egy gyereke. És ... felesége, aki nem akar válni” – vallja be lassan a kislány. Néhány másodpercig elgondolkodik, majd újra megszólal: „Lehet, hogy tényleg nem akarnak rosszat a szüleim, hiszen az Apu soha nem ebédel nélkülem, szokott segíteni is, ha megkérem. Talán túlságosan szeret?” – zárul le a monológ, és nyugszik meg a tanuló. Az említett esetben hatásos az „aktív hallgatás” és az „ajtónyitogató kérdések” ismert technikája, ami elvezetett a probléma önálló feltárásához és megoldásához.⁵

Nem kifejezetten konfliktusmegoldási tréningről lévén szó, a pedagógus nyitottsága, empátiája megkönnyíti hasonló esetekben a probléma szóba hozását és a megoldáshoz való eljutást. Az ún. „Gordon-tanfolyamok” segítségével vannak a pedagógusoknak például az említetthez hasonló esetekben a probléma feltárására szükséges attitűdök és viselkedés kialakításában.

5. Vezetőképző tanfolyamon:

Fiatal iskolaigazgató: „Igen kínosan érzem magam. Megpályáztam annak az iskolának az igazgatását, ahol dolgoztam. Csak az volt a probléma, hogy pályázott a régi igazgató is. A testület nagyobb része mellém állt, az önkormányzat is kinevezett. A régi igazgató viszont maradt beosztott pedagógusként. Természetesen mindent kritizál, mindent jobban tud (hiszen van tapasztalata). Engem idegesít a dolog. Mit szólnátok, ha nem törődnek a sértettségével, és kikérném a tanácsait? Meg is kérhetném, hogy segítsen nekem...” A csoport többi tagja élénken helyesel. A kolléga mások egyetértését látva magabiztosabb lesz, megerősítettnek látja saját gondolatait.

Tapasztalatom szerint különösen a konfliktuskezeléssel foglalkozó továbbképzéseken, tanfolyamokon lehet sok olyan kollégával találkozni, akit alapvetően egy, számára igazán nagy probléma izgat. Ahhoz azonban, hogy ez felszínre kerüljön, meg kell adni a lehetőséget a probléma szóba hozására. Általában szívesen vállalkoznak a résztvevők arra, hogy írják le otthon a számukra legnehezebb konfliktust, aztán beszéljük meg közösen. Az előzetes felkészülés arra ösztönzi az

⁵ Vö.: Thomas Gordon: T. E. T. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1989. 95–96. o.

érdekelteket, hogy gondolják át alaposan a szituációt, vegyék számba a legfontosabb összetevőket, hiszen mások számára is megérthetővé kell tenni a helyzetet. Ez az átgondolás és elemzés az esetek egy részében már túlmutat azon, amit az egyén eddig tett a konfliktus megértése és megoldása érdekében, így közelebb jut ahhoz is, hogy megfelelő megoldásokat találjon.

Saját konfliktusok felismerése elméleti előadások kapcsán

A konfliktusokról gyakran tartanak elméleti előadásokat, többnyire nagyobb csoportok számára. A jó előadás ismérve az, hogy az előadó beleéli magát a hallgatóság helyzetébe, úgy mutatja be a problémát, hogy kiváltja a résztvevőkből a „velem is ez történt”, esetleg „csak most tudatosult bennem” élményét.

A konfliktusok tudományos elemzése, csoportosítása, általános megoldási módszerek ajánlása szinte semmire nem vezet, ha nem társul hozzá a fent említett élményt előhívó gyakorlati példákkal. A nem verbális kommunikációra érzékeny előadó azonnal látja, hogy kit „talált telibe” a szituáció.

6. Egyetemista csoportban:

„Az értékelés számos konfliktuslehetőséget hordoz magában. Gondoljanak vissza egy-két vizsgájukra! Egy felelet alapján, ami az anyag csekély töredékére vonatkozik, nem lehet megítélni, hogy mit tud a felelő. Kell valami támpont, ilyenkor az előző jegyek, mások ítéletei jelentenek kapaszkodót, és természetesen esetenként torzítást. Jó jegyeket tartalmazó indexbe ritkábban kerül gyenge jegy és fordítva” – mondja az előadó. A csoportban moraj, egyre erősödő beszélgetés zaja. Szinte mindenkinek van ilyen élménye. Ilyenkor az oktató két dolgot tehet: nem folytatja addig mondanóját, amíg le nem csillapodik a spontán megbeszélés zaja (ez nagycsoportban alkalmazható), vagy kisebb csoportban egy-két résztvevőnek megadja a lehetőséget, hogy elmondja saját élményeit.

7. Intenzív tanítói tanfolyam:

„A tanári elvárások egy-egy tanulóval szemben jelentősen befolyásolják a tanár viselkedését. Ugye minden osztályban tudjuk, hogy kik a jó tanulók és kik a gyengék? Kinek a feleletére kellene többet várni? Minden pedagógus megtanulta, hogy a gyengébbeknek van szükségük több gondolkodási időre. Kinek a válaszára várunk mégis többet? A jó tanulóval szemben általában nagyobb a türelmünk, hiszen nála látunk reményt a jó válasz megszületésére. Kit kellene gyakrabban felszólítani? Természetesen a gyengébbeket, hogy lássuk előrehaladásukat, mégis szívesebben szólítjuk fel a jó tanulókat, mert ők valószínűleg azt fogják válaszolni, amit elvárunk, s így könnyebb előrehaladni az anyagban.

A »rossz gyerekről« ritkán hisszük el, hogy jót is tud cselekedni, a gyenge tanuló nem valószínű, hogy tudja a tananyagot. Ugyanolyan véletlennek tekintjük-e, ha óra alatt leesik egy vonalzó az első sorokban ülő fegyelmezett gyerek padjáról, mintha ugyanez megesik – szintén véletlenül – az ügyetlen bünbakkal? A történetek között mindig van olyan, aminek kapcsán a szeminárium résztvevői magukra ismernek. A csoportvezető feladata az is, hogy megmagyarázza: nem tudatos rosszindulat vezényel minket, pedagógusokat, hanem természetes, a szociálpszichológia által feltárt hatások szerint cselekszünk. Ha a pedagógus ismeri ezeket, a finom hatásokat, akkor egy bizonyos pontig tudja kontrollálni reakcióit.⁶

Az előadások megfelelő példának kiválasztásánál segít, ha az oktató jól ismeri a hallgatóság tipikus problémáit saját élményeiből vagy más forrásokból (pl. kics csoportos beszélgetések szemináriumokon, továbbképzéseken informálnak arról, hogy melyek az érintett populáció legtipikusabb konfliktusai). A saját konfliktusélményekhez való kapcsolással a bonyolultabb, elméletibb jellegű problémák is érthetőek és emlékeztetésekké lesznek a résztvevők számára.

⁶ A témáról bővebben: *Cserné Adermann Gizella: „Önmagát beteljesítő jóslat” a pedagógiában.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.

Manapság többféle konfliktusgyűjtemény van forgalomban. A konfliktusgyűjtemények általában úgy készülnek, hogy a terepen (iskolában, kollégiumban, nevelőotthonban stb.) összegyűjtik a pedagógusok által problémásnak vélt helyzeteket. Ezek azonban nem mindig igazán elemezhető minőségűek, hiszen gyakran hiányoznak fontos részeket. Viszont a szituációk nem elég általánosak ahhoz, hogy mindenki a saját szemszögéből konkretizálja őket.

A konfliktusgyűjtemények dilemmája, hogy tartalmazza-e a megoldásokat, vagy csak a problémát vesse fel. Bármelyik típusú segédkönyvet használjuk is, célszerű, ha először csak a helyzetet mutatjuk be, megvitatjuk, majd (ha van ilyen) ismertetjük a tényleges befejezést.

Ezek az esetek főleg akkor tanulságosak, ha a fentiekhez hasonlóan valamilyen módon érintettnek érzi magát benne a csoport minden tagja azáltal, hogy megélt már hasonló szituációkat.

8. Egy nehezen átélhető konfliktus például a következő „tinédzserkrimi”:

L. Zita egy peremkerületi kisiskola 7. osztályos tanulója volt (13 éves) a történet idején. Édesanyjával, aki öt éve, válása óta egyedül nevelte, szoros érzelmi kapcsolatban állt. Intelligenciája, kiegyensúlyozott temperamentuma, kooperatív volta jó iskolai teljesítményeket eredményezett. Viselkedési zavarok akkor kezdtek nála mutatkozni, mikor édesanyja élettársi kapcsolatot létesített egy nálnál majd egy évtizeddel fiatalabb férfival, aki hozzájuk költözött. A kislány féltékeny anyjára, úgy érzi, háttérbe szorult, elveszti érzelmi biztonságát, az eddig megszokott életvitel felberulása neurotikus tünetekben nyilvánul meg. A régi helyzetet szeretné visszaállítani, ezért az új családtaggal szemben ellenségesen viselkedik, egyre feszültebbé válik az otthoni légkör. Az anya ragaszkodik élettársához, nem találja meg a módot a két ember kölcsönös elfogadására. Eddig a történet olyan, melyhez hasonlókat a pedagógusok többsége megélt, hiszen – sajnos – ilyesmi nem ritkán fordul elő praxisuk során. A folytatással azonban, éppen annak egyedi volta miatt, nehéz mit kezdeni. A kislány testi kapcsolatot létesít 14 éves barátjával, és az osztályfőnökének bejelenti, hogy édesanyja élettársa megerőszkolta. Az orvosi láttelel a kislány állítását igazolja, a bíróság nyolc hónapra ítéli a nevelőapát, aki meg is kezdi büntetésének letöltését. Két hónappal az eset után L. Zita bevallja az osztályfőnökének, hogyan zajlottak az események a valóságban. Az osztályfőnök az anya tudomására hozza a hallottakat, perújra-felvételre kerül sor, felmentik az élettársat. Az anya nem tudja elviselni lányát a környezetében, ezért kéri állami gondozásba vételét...”

A történet nem ér véget. Különössége folytán saját élményt szinte egyetlen korosztálynál vagy rétegnél sem vált ki, ezért nem alkalmas az itt bemutatott módszer alkalmazására.⁷ Ettől függetlenül szinte minden pedagógus képes és akar is véleményt alkotni a szituációról, de inkább morális, mint tapasztalati alapon.

Az idézett konfliktusgyűjtemény tartalmaz többnyire nagy hatású, mások által is valamilyen formában megélt eseteket. Ilyen például a 32. oldalán található:

„A szigorú és következetes angol nyelvtanár nő legjobb belátása alapján zárja le a jegyeket az év végén. A következő évben, amikor a gyerekek elkezdik az orosz nyelv tanulását, egy kezdő, engedékeny kolléga tanítja őket. Az eredmények általában jobbakként az angol jegyeknél. Nem ritka a két jeggyel magasabb osztályzat ugyanannál a tanulóval.

A konfliktus akkor éleződik ki, amikor az orosz szakos nevelő hosszabb ideig távol van, és az angol szakos tanár helyettesíti, aki szerint a gyerekek tudása jóval a félévi értékelés alatt áll, s e véleménye szerint osztályoz. A gyerekek és a szülők nehezményezik a szigorú osztályzatokat.”

Ilyen és ehhez hasonló előívható élménye szinte minden pedagógusnak van, ezért alaposan megbeszélhető. A probléma kitágulhat, és újabb variációk jelenhet-

⁷ Szakmai-pedagógiai konfliktusgyűjtemény. Baranya Megyei Pedagógiai Intézet, Pécs, 1989. 54. o.

nek meg a szigorúság-engedékenységgel ellentétét érintő konfliktusok köréből. Az esetek és variációk száma tetszés szerint folytatható, a megbeszélésekhez mindenki tud csatlakozni saját tapasztalataival.

Egy vezetői tanfolyamon például az egyik igazgató elmondta dilemmáját azzal a biológiatanárral kapcsolatban, aki az általános iskolában középiskolai mércével méri diákjait a színvonal jelszavával. A tanítás azonban – mint kiderült – csak annyiban középiskolai szintű, hogy feltételezi a tanulók felkészültségét az önálló ismeretszerzésben, vagyis magyarázat helyett feladja a leckét a tankönyvből. Az eredmény: középiskolában a tanulók nem rontanak, hanem javítanak biológiából, ami feltehetően a realisabb osztályozásnak és a körültekintőbb magyarázatnak köszönhető. A látszat mégis az, hogy a szóban forgó tanárnál jól felkészülnek a tanulók a középiskolára. Más alkalommal ugyanez a téma egyetemistáknál előhívta azt az élményt, hogy a legszigorúbb vizsgáztató volt a leggyengébben felkészült tanár, aki saját bizonytalanságát a diák rittegében tartásával akarta palástolni.

A bemutatott esetek mellett még számtalan más alkalom kínálkozik arra, hogy az egyének által megélt konfliktushelyzetek a fejlesztés alapjául szolgáljanak.

A saját élmények felhasználása nem feltétele a sikeres konfliktusmegoldási tréningeknek, de természetesebbé, érdekesebbé teszi a foglalkozásokat, közvetlen segítséget ad ahhoz, hogy megbirkózzanak a résztvevők a hétköznapi problémákkal, megoldják, leküzdjék az emberi kapcsolatokban jelentkező nehézségeket.



Farkas Erika (12 éves)

NÉZŐPONTOK

Újragondolt történelem

– Beszélgetés Lengyel Lászlóval. Riporter: Vágner Mária. Szerkesztette: Székely G. Tibor – Elhangzott a Magyar Rádió Korkóistoló című műsorában

„Műveltségkép az ezredfordulón” címmel 1994. május 27-én az Országos Köznevelési Intézet tudományos konferenciát rendezett. Az eseménynek jelentős sajtóvisszhangja is volt. Nemcsak az ilyenkor szokásos friss (és értelemszerűen rövidebb) híradások adtak beszámolót az országos tanácskozásról, hanem többek között a Magyar Rádió is több stúdióbeszélgetésben, valamint hosszabb műsor-összeállításokban szólaltatta meg az előadókat, illetve a résztvevőket. Ezek sorában Vágner Mária rádióriporter Lengyel Lászlóval rögzített egy hosszabb interjút, amelyből 1994. július 8-án, a Bartók Rádióban adtak le egy 15 percre vágott anyagot. Miután a rádió munkatársa úgy találta, hogy a beszélgetés egész szövege általános érdeklődésre tarthat számot, a teljes hangfelvételt szerkesztőségünk rendelkezésére bocsátotta hozzáférhetővé adva annak szerkesztett formában történő megjelentetéséhez. Olvasóink most ezzel az anyaggal ismerkedhetnek meg.

– Vágner Mária: Az Országos Köznevelési Intézet pedagógusok számára rendezett konferenciáján, amely az iskola által közvetített műveltségképről szólt, az Ön előadásának a címe az lett volna, hogy „Gazdasági és politikai értékrend az ezredfordulón”. De mindjárt azzal kezdte, hogy szíve szerint inkább „A nyugtalan-ság völgyében járunk” címmel tartaná meg azt az előadást. Ez már-már zsolttárosan sötét cím. Ennyire pesszimista?

– Lengyel László: Hogy nem a „reménytelenségnek” vagy a „szomorúságnak a völgyét” említem – vagy a „bűbánátét” –, ezzel máris azt mondom, hogy a „nyugtalan-ság” azt jelenti, hogy abban a sajátos állapotban vagyunk, hogy egy átalakulásnak – méghozzá pozitív átalakulásnak – a tanúi lehetünk. Ugyanakkor az is kétségtelen, hogy nyugtalanító, ahogyan a műveltségképünk és az értékeink részben le is épülnek. Tehát itt egy építési folyamat van az egyik oldalon, és egy elég súlyos leépítési folyamat a másik oldalon: a gazdasági és a politikai kultúrában egyaránt. Én nem dramatizálni akartam, hanem pusztán fölhívni a figyelmet arra, hogy itt nekünk, Európa peremén – bízva abban, hogy az európai és bizonyos értelemben a világ kultúrártékeihez tudunk kapcsolódni – állandóan szembesülnünk kell azzal, hogy ez csak egy remény. Könnyen lehetséges, hogy kiszorulunk az európai és a világméretű gazdasági és politikai munkamegosztásból; perifériára kerülünk. És hiába vallunk esetleg európai értékeket, ezek az európai értékek távol lesznek attól a világtól, amelyben élünk. Ez a kettősség meghatározhatja az ország képét.

– Vágner Mária: Ön párhuzamot vont egy Márai-idézettel a harmincas évek vége és a jelen kor politikai, gazdasági, társadalmi helyzete között. Ugyanolyan válságos időszak felé haladhatunk, a politikacsínálás ugyanannyira hiábavalónak tűnik, mint a harmincas évek végén?

- *Lengyel László*: Az az igazság, hogy a politikacsínálásnak az a módja, ahogyan 1945 után – bizonyos folytatólágossággal – a demokratikus politikai rendszerek felépültek, és ahogyan a politikusok bizonyos értékvilágon belül működtek ezt a rendszert, ez most válságba került. Tehát nemcsak azzal kell szembenéznünk, hogy Kelet-Európa, a nem demokratikus politikai rendszerek vannak válságban, hanem azzal is sajnos számolnunk kell, hogy az ún. demokratikus politikai rendszerekről, a parlamentáris értékekről, a liberalizmus alapértékeiről is kiderült: ellentmondásban vannak azzal a valósággal, amelyet ezek a politikák kíváltak.

Igy éppen most Nyugat-Európában: miközben az egyik nagy álom az európai egységesítés – és ezen belül az egyenrangúság, a versengés, méghozzá a demokratikus versengés álma –; eközben ebben az Európában éppen most egy igen erőteljes nemzetállamokon belüli szakadás megy végbe: a gazdag térségeknek a felemelkedése és a szegény térségeknek a teljes kiszorítása. Ami a gazdasági alapértékekben és a politikai értékrendben is változást hoz ebben a versengésben. Méghozzá azt, hogy ezek a demokratikus rendszerek egyszerűen nem tartják be azt az alapelvet, hogy – mintegy a jóléti állam keretein belül – föl kell emelni az alul lévőköt, és ugyanazokat a jogokat kell biztosítani nekik – például mint munkavállalóknak –, mint a gazdag térségekben. Tehát, ha valaki Szcíliaából azt kiáltja, hogy „én ugyanolyan olasz vagyok, mintha Lombardiában élnék”, akkor ezt kiáltozhatja ugyan, de az a demokratikus értékrend, amely – mondjuk – Olaszországban működik, az ezt a dolgot teljesen figyelmen kívül hagyja. Hasonlóképpen, ha Andalúziában kiabál valaki, hogy „Miért tettek engem munkanélkülivé; miért nincs erre a sajátos gazdasági, emberi jogaimnak semmiféle megoldási lehetősége?” akkor Katalóniából azt válaszolják, hogy „Nincs közünk hozzád!”. Ezzel történetesen az európai nagy vonalokról beszéltem, de maga Kelet-Európa is érzi, hogy vannak bizonyos társadalmi csoportok, sőt egész *nemzetek*, amelyek a kitaszíttottság állapotába kerülnek. Tehát: miközben például a tőke, a munkaerő, a fogyasztó szabad áramlását hirdetik demokratikus rendszerek, eközben a határok lezárása folyik és az emberek visszatoloncolása – ugyanezen demokratikus országokból!

Hogy csak egy példát mondjak: drámai ellentmondás megemészteni, hogy míg az iskolarendszer (akár a magyar, akár a német, vagy a francia) azt tanítja a gyerekeknek, hogy a más emberre úgy kell tekinteni, mint önmagunkra; a másság elfogadása természetes dolog, ugyanakkor azt kell tapasztalnia, hogy a határon ő átmehet, de az egyébként hozzá hasonló embert csak vízummal vagy még azzal sem engedik be. Ezt különben például a magyar gyerekek szinte azonnal átélhetik, ha – mondjuk – elindulnak a román határ felé.

Az ezredfordulón például mindenki vallhatja a „nemzeti egyenjogúság” természetes demokratikus politikai alapelvét; csak az, hogy mit *vallunk* és mit *csinálunk* a gyakorlatban, az egészen más dolog.

- *Vágner Mária*: Az iskolában az emberiség történetét lineáris fejlődésként tanítják: valahonnan eljutunk valahová, és ez a változás mindig pozitív. A merészebbek spirálisan próbálják megközelíteni, és azt mondják, vannak válságok, vannak visszaesések, de a fő irány azért mégiscsak a fejlődés. Elképzelhető, hogy ezek a kételyek azt sugallják: bizony, lehetnek hosszabb visszaesések vagy éppen visszafejlődés is?

- *Lengyel László*: Önmagában most a modern filozófia – és bizonyos szempontból a történettudomány is – arra a szkeptikus, ám – véleményem szerint – a tudományt jobban körvonalazó következtetésre jutott, hogy e bizonyos egyenes vonalú – vagy kitérőkkel, vagy valamifajta zsákutcákkal tartó – fejlődés gondolata valójában visszavezethető a XVIII-XIX. század felvilágosodáseszméjére. És ennyi-
42

ben maga is egy történelmi képződmény. Nevezetesen: nem találjuk ma az egyes történelmi korok vizsgálatánál ennek az akár azt mondhatjuk, *optimista* feltevések a valóságos hátterét; ennek a haladásnak, fejlődésnek nem találjuk meg a pontos vonalait. És itt nem arról van szó, hogy valamihez képest visszaesés van. Már az is kérdés, hogy ami történik, fejlődés-e valamihez képest.

Hogy konkrét példát mondjak: ma, a francia történészek – de természetesen nemcsak a történészek, hanem a szakemberek szélesebb körében hatalmas vitát vált ki (most már évtizedes vita!) a francia forradalom értékelése. Minek kell azt tekinteni? A francia forradalom vajon *megnyitotta* Franciaország és az emberiség előtt a jövő felé és a haladás felé vezető utat? Vagy épp ellenkezőleg: elgátolta? Ma a francia történészek jelentős csoportja – a *többsége* (nem mintha itt jelentősége volna persze, hogy hányan mondják) – azon a véleményen van, hogy a francia forradalom nem valamifajta haladást hozott, nem valamifajta történelmi előremutatást, hanem épp ellenkezőleg: Franciaország *hanyatlásának* a bekövetkeztét jelenti. Azóta hanyatlik vissza Franciaország.

Ezen lehet vitatkozni, de önmagában például az kérdés, hogy a *forradalmak* a történelemnek előreívő mozdonyai-e (ahogyan ezzel a képletes kifejezéssel mondják), vagy épp ellenkezőleg: a történelmet *viszafelé* viszik. És mi a „viszsa”? És mi az az „előre”? Jól mérnek-e a gazdasági mutatók, amelyeket nézünk? Vajon mit jelent az egyes ember számára a gazdasági előny, amelyet szerzett; mit jelent a civilizációs előny? Biztosak lehetünk-e abban, hogy ha valaki a civilizációnak egy bizonyos szintjére eljutott és a fogyasztásának egy magasabb szintjén van, ez *valóban* az élet minőségének egy jelentősebb változása?

Nos, ezek szkeptikus kérdések, amelyek különösen akkor merülnek fel, amikor látjuk a környezet globális rombolását; amikor látjuk azt, hogy itt tulajdonképpen az emberiség jelentős része bizonyos értelemben ezeken a civilizációs fokokon át sem megy! Tehát: nagyon furcsa dolog az emberiség történetének tekinteni, amikor csak egy szűk kisebbség jutott át elvileg az úgynevezett haladási szakaszon, miközben az óriás többség még csak *nem is hallott* erről, és semmi köze sincs ehhez a haladáshoz. Tehát itt azt kell mondanom, hogy mind a természettudományos, mind a társadalomtudományi tudásnál volt egy optimista feltevés az állandóan tökéletesedő társadalomról és emberről. Ma a pszichológust és a szociológust az lepi meg, hogy az emberben micsoda hihetetlen *állandóság* van. Hogy az őskor emberének tulajdonságai jönnek elő a XX. század emberéből. Ezt pedig meg kellene magyarázni! Például ez az, amit az iskola nagyon nehezen fog megtenni!

– *Vágnér Mária: Annál is inkább, mert bizonyos optimista feltételezések még ma is élnek. Az iskola arra készült fel, hogy a gyerek majd egyszer jól beleilleszkedjék a társadalmi rendszerbe. Tehát – elvileg – ha egy gyereket úgy nevelnek az iskolában, hogy megtanítom neki a liberalizmus szabályait, a piacgazdálkodás játékszabályait, akkor feltehetőleg majd tíz év múlva, húsz év múlva olyan állampolgárként jut ki az életbe, aki ezeket gyakorolni is tudja. Holott nyilvánvalóan nem így van! Mert ha Magyarországon még a különböző országrészek és a nálunk élő különböző etnikumok között is észrevehetőek a különbségek, akkor ez mennyivel inkább igaz a Föld egészére nézve! Egy fekete-afrikai törzsben felnövő gyerekek – bármilyen tehetséges is – soha nem lesznek olyan lehetőségei, mint – mondjuk – egy Amerikában élőnek.*

– *Lengyel László: Itt két kérdés találkozik. Az egyik kérdés az, hogy ezekben a társadalmakban – így konkrétan a magyar társadalomban is – az a megoldás a megfelelő-e, hogy az iskolarendszeren keresztül mintegy felneveljük a demokráciát? Tehát: reménykedünk-e abban – amiben Rousseau óta reménykedik a felvilágosult közvélemény –, hogy *neveléssel*, szocializálással, társadalmi beillesztéssel az emberek játékszabályokra megtaníthatók, oktathatók és bizonyos értelemben*

megjavíthatók; és ennek következtében maguk a szabályok folyamatosan javulni fognak: éppen azzal, mert újabb és újabb nemzedékek jönnek, akik ezeket már természetesen veszik át. Ez talán nem egyszerűen optimizmus, e mögött valóban *gyakorlati* tapasztalat is áll. Hiszen az, hogy az Egyesült Államokban két évszázada a gyerekeket mégiscsak nevelik abba az irányba, hogy valamifajta liberális szabadságtudatok és jogtudatok megformálódjanak bennük, mindenképpen megváltoztatta a felnövő polgárainak a világgépét azokhoz képest, akik – mondjuk – Fekete-Afrikában nőnek föl. Tehát az *biztos*, hogy egy olyan oktatási rendszer (mondjuk, éppen a magyar), amely *nem* diktatúrára nevel, vagy kisebbségek megvetésére és kitaszítására, feltétlenül előnyös; de ettől még nem bizonyos, hogy megváltozik a társadalom külső képe. És itt feszül az ellentmondás: hogy vajon az iskola megváltoztathatja-e a társadalmat. Ez egy nagyon nehéz kérdés! Mert ha a társadalom a saját gazdasági helyzetének romlását arra vezeti vissza például, hogy erről a munkakerülő cigányok tehetnek, és ezért számkiveti a cigányságot (hogy a konkrét példát mondjam, akkor a gyerekeinket hiába tanítjuk az iskolában arra, hogy „minden ember egyenlő”, „nézz ugyanúgy, mondjuk, a cigánygyerekre, mint ahogy önmagadra!”, ez a társadalmi különbség a *kitaszítási* szocializációt nagyon megerősíti. És itt egy küzdelem alakul ki az iskola és a társadalom között, amelyben *általában* a társadalom szokott győzedelmeskedni, és *nem az iskola*. De: ez valódi küzdelem!

A másik nagy kérdés persze az – és én ezzel a kétellyel is kezdtem a beszélgetést –, hogy a magyar társadalom *egésze* vajon nem tenné-e jobban, ha egy olyan iskolarendszerrel birkóznék, amely bár bizonyos standardokat megtanítana (tehát, hogy alapértékeket tudjunk), de ezeket megpróbálná közelebb vinni ahhoz a valósághoz, amelyben élünk. Tehát: alternatívák, variációk, egymással küzdő-vitatózó nézetek kellenének. Bizonyos értelemben meg kellene magyarázni azokat a társadalmi képeket, amelyeknek alapján – mondjuk – kitaszítják egyes rétegek a cigányokat. És az iskolának nem volna szabad egyszerűen belenyugodnia, hogy általánosságban elmagyarázza: ez mennyire helytelen.

Nem volna szabad a történelemről egy nézőpont alapján elmondani, hogy az micsoda. Vagyis: a gyerekeinket inkább abba az értékvilágba kellene elvinni, hogy itt *választék* van; itt többféle modell van; hogy ezek a minták az *élet* során választódnak ki, és *nem* az iskola kényszeríti bele valamelyikbe. És hangsúlyozni szeretném: *nagyon helytelen* lenne, ha *bármilyen politikai erő* előbb megmondaná, hogy mik azok az alapértékek, amiket elvár, és az iskolából ezt az alapértéket „hívna vissza”.

Tehát nem arról van szó, hogy most egy politikai erő vagy a politikai erők valamilyen konszenzusa mondja meg, hogy a liberális értékeket kell szeretni vagy a nemzeti értékeket. Az volna a helyénvaló, ha az iskola a konzervatív és a liberális-szociális értékeknek egyaránt helyet adna, ezeket egymással ütköztetné, ezeknek világgépét egymással össze tudná hasonlítani, és a gyerekekre – és bizonyos értelemben az egész társadalomra – bízna a döntést.

– *Vágner Mária*: Meg lehet-e valósítani mindezt valamilyen intézményes formában? Hiszen ehhez az kellene, hogy minden tanár *szíves, nyitott személyiség* legyen.

– *Lengyel László*: Úgy gondolom, a tanároknak egyik nagy problémájuk ma az, hogy egy korábbi iskolarendszer mondott *egyféle* minta és modell alapján valamit – mondjuk adott esetben a történelemről, a politikai rendszerekről vagy a gazdaságról – majd jött egy új politikai kurzus, amely szintén mondott *valamit*, egy másik minta és modell alapján. És ebbe kellene a tanároknak valamelyikbe beletörni az egyéniségüket. Én úgy látom egyébként, hogy *nem* tették meg. Az előző rendszerben

is többé-kevésbé saját maguk próbálták megtalálni a fogódzókat, és a jó tanárok ebben a rendszerben is – most az elmúlt négy évet értem rajta – megtalálták ezeket. De nem kellene azért ennyire magukra hagyni a magyar tanárokat!

Nekem ugyan *kételyeim* vannak egy nemzeti alaptanterv általános megfogalmazhatóságával szemben, de kellenének *alaptantervek*, *tantervi ajánlások* és természetesen *kézikönyvek*, *könyvek*. Minél több felkészítés révén *ütköztetni* kellene az elképzeléseket. Bizonyos értelemben aktív párbeszédre lépni a tudománnyal: ez *létkérdés* volna! Nézve – mondjuk – a középiskolai és az általános iskolai tankönyveket, például a közgazdaságtani ismeretek oktatása bizony a XIX. századnak vagy a század harmincas éveiiig tartó közgazdasági tudásunknak a szemléletét tükrözi.

– *Vágner Mária: Arra gondol, hogy tankönyveink szerint ma is azon mérjük, egy ország gazdag-e vagy sem, hogy milyen nyersanyagkincsei vannak; mennyi a vastermelése vagy a gépgyártása?*

– *Lengyel László: Ez eklatáns példa. Magyarország gazdaságföldrajza azzal kezdődik, hogy megtanítják: van-e nálunk szén, vas; van-e vízi energia, vagy hogy milyen a termőföld. És utána következik csak az, hogy – mondjuk – milyen a magyar infrastruktúra. Így egy gyerek azt tanulja meg, hogy Magyarország egy alapvetően agrárország. És amikor kikerül az életbe, a legnagyobb csodálkozással fogja észlelni, hogy a magyar GDP-hez a mezőgazdaság 7, azaz hét százalékot tesz hozzá. Ennyi ma a részesedése az össztermelésünkben, 64 százalék pedig a szolgáltatás. Amiről viszont szinte egyáltalán nincs szó az ismeretvilágban, ha egy földrajz- vagy egy történelemkönyvet nézünk. Ez az arány különben, amit most Magyarország kapcsán mondtam, nem szokatlan, ez a nyugati világban is így van. Érzékelnünk kellene azonban, hogy Japán minden nyersanyag nélkül a világ első gazdasági hatalmává küzdött föl magát. E felfogásban ez teljesen érthetetlen. Oroszországnak kellene a gazdaság csodáját bemutatnia, ha a nyersanyag alapján nézzük az egész világot.*

A század harmincas, sőt talán még a negyvenes években is lehetett egy ilyen szemlélettel gondolkodni, de ma már tudjuk, ez a dolog meghaladott. És visszamenőleg is nagy kérdés: egy civilizációs kör vajon *tényleg* egyértelműen nyersanyagokra és energiaforrásokra épül-e, vagy van valami *más* gazdasági kapcsolatrendszer? És ezt *újra* kellene gondolni történetileg is! Kiderülhetne, hogy a XIX. századtól kezdve a kutató mindig ezt vizsgálta, de lehet, hogy ha az emberi társadalom különböző rendszerei között más kapcsolódást kerestek volna, akkor *mást* találtak volna. Ezért mondom: lehetséges, hogy a történelmünket visszamenőleg is újra kell gondolni, például éppen a gazdaságtörténetünket. Mint ahogy egyébként megtörtént ez többször is már e század folyamán.

Ezt az iskolából is vissza kellene hallanunk. Az iskolában a tanár ugyanis legalább annyira érdekesen szembesülne azzal, amit most itt mondtam, ha a gyerekek teszi fel neki ugyanezt a kérdést, hogy „miért van az, hogy Japán állítja elő a Toyota gépkocsikat, míg a volt Szovjetunió csak Moszkvicsokat tudott gyártani; és miért van az, hogy a világ nagyhatalmaiban – mondjuk az Egyesült Államokban – a vetésterületeknek a *csökkentésére* adnak támogatást, és nem azért, hogy elvessek a gabonát?” Tehát akkor nem biztos, hogy a *vetésterületek nagyságával* kellene mérni a gazdagságot. Ha ezt valaki visszakérdezi – mert természetesen megteszi –, akkor ezt egy tanár meg tudja kérdezni nemcsak önmagától, hanem egy szakmától, amellyel közgazdaság-tudománynak vagy politikatudománynak hívunk.

És hadd mondjak egy másik példát! Mondjuk az olasz választások tökéletesen megmagyarázhatatlanok az elmúlt negyven év politikai rendszerének ismerete nélkül, és ugyanakkor anélkül, hogy ne érzékelnénk, hogy ez épp most válságba

került. De hát a magyar választások is megmagyarázhatatlanok! Meg kellene magyarázni, mi az, hogy „párt”, mik a pártok mögött álló társadalmi erők. A magyar politológiának például – de az az igazság, hogy a nyugatinak is – hiányoznak a válaszai. Hogy hogyan kell kezelni, mondjuk, ilyen jelzőket, hogy: „posztkommunista”, vagy „posztfasiszta” pártok. – Na, de kérem, hát mi ez?! – kérdezi a szerencsétlen diák – és gondolom, a tanár is... Hogy magyarázzam meg a diákjaimnak? Hogy most a fasiszták jöttek Olaszországba? Vagy most a kommunisták jöttek vissza Magyarországon vagy Lengyelországban? Mit kell erről gondolni?

És akkor persze már ott vagyunk, hogy: mit kell a kommunizmusról, mit kell a faszizmusról gondolni. És akkor, ha most befejezzük ezeket a tudománytalan politikai kiáltozásokat, akkor bizony egy magára hagyott tanárral állunk szemben, aki saját értékei alapján mondhat erről valamit, – de nem lesz könnyű neki!

– *Vágner Mária: Az iskola persze nincs könnyű helyzetben. A diák, a szülő szidja az iskolát. A tanárok azt mondják, hogy évek óta egyre rosszabbak a diákjaik. Mégis a nemzetközi statisztikák azt mutatják, hogy a magyar iskola jó. A legutóbbi diákolimpiát az Egyesült Államokban öt magyar diák nyerte. Marx György Katz Sándor nevét említette meg – és másik négy diáktársát –, akiknek teljes körű egyetemi ösztöndíjat kínáltak fel Massachusettsben, és ő azt mondta, hogy személyes szerepe is volt abban, hogy ezek a gyerekek hazajöttek. Most még hazajöttek. De egyáltalán nem biztos, hogy tíz év múlva vagy tizenöt év múlva hazajönnének. Mert más kifizési lehetősége van egy tehetségnek az Egyesült Államokban, mint itthon.*

– *Lengyel László: A magyar iskolarendszer sikere – amennyire én érzékeltem a statisztikákból – körülbelül 14 éves korig tart. Az oktatási rendszerünkben van egy kitűnő óvodai rendszer, amelyben hatéves korig a gyerekek kifejezetten kimagasló szintet érnek el az ismeretekben. Nyugat-Európában vagy Japánban az óvodai nevelés jóval alacsonyabb szintű, mint a magyar. A kisiskolás szint még mindig nagyon jó; de már nem annyira. Már kiderül, hogy kezdődnek a bajok és zavarok. 14 éves korig a fejlődés fölfelé tart; onnantól kezdve viszont megyünk lefelé. Sajnos!*

Azt hiszem, ebben – de ezt nem én mondom, hanem a vizsgálódók – nagymértékben közrejátszik az, hogy amit készségben és alapismeretben meg lehet tanítani, azt – úgy tűnik – a magyar óvodai és iskolai rendszer a lehetőségek szerint nagyon jól megtanítja. Ott kezdődnek a bajok, amit szakosodásnak, specializációnak neveznek, amihez már felszereltség és a képzettségnek az a specialitása kell, amit a nyugatiak viszont hihetetlen erővel ösztönöznek, amikor az átfogó ismeret-szint fölé egy speciális ismeretszint kerül (ez ami a középiskolával s végül az egyetemmel folytatódik). Itt kezdenek ők ráhajtani. Ez az, amit igazán belevernek – egyébként a munkaerőbe is.

A magyar diákok sikerei és – meg kell mondani, hogy – a magyar munkaerőnek a későbbi sajátosságai is arra vezethetők vissza, hogy mi – most furcsán hangzik így – az általános műveltség szintjében meghaladjuk általában a nyugati versenytársakat. Többet tudnak a magyar diákok, és a magyar munkaerő is meglepően sokrétű tevékenységre és ismeretre képes.

Nem az a baj, hogy a nyugatiak elit iskolákat követelnek. Ezt ott ki is tudják fizetni, ebben nagyon nagy befektetés van; ez a tehetség kiválasztásának egyik útja. Az a baj, hogy az a fajta szakmai specializáció, amit Nyugaton számon kérnek, a magyar iskolarendszernek komoly problémát jelent: nem tudja eldönteni, hogy igazán mit is vár el a 14 éven felüli gyerekektől. Tulajdonképpen azt is megfogalmazhatnám, hogy magunktól mit várunk el. Ez az egyik nagy probléma.

Az amerikai értékmérceben – és ezt Nyugat-Európa is nagyon erősen átvette – nagyon pontosan megfogalmazható, hogy már 14 éves kortól többé-kevésbé mit

várnak el valakitől. *Hova* akarják, a munkamegosztás *mely* helyére, és *hogyan* bele-, rakni". Már a gyerekkortól kezdve erre versenyeztetik és treníroztatják őket. Magyarországon ez a fajta célképzet nagymértékben hiányzik.

Nos ez az, ami egyébként erőteljesen Nyugatra vonzza a tehetségeket is. Ugyanis a nyugatiak kifejezetten keresik – agyablással, ez az igazság – azokat a tehetségeket, akikkel fel lehet frissíteni nemcsak az iskolarendszerüket természetesen, hanem az egész munkamegosztást. Ezért nem csoda, ha ajánlatot tesznek a magyar diákoknak. Egyre több ösztöndíj van. És általában Kelet-Európa hihetetlen nagy agydömpinget indított el Nyugat-Európa, Amerika és – éppen az orosz kivándorlás révén – Izrael felé. Ugyanis azok a tehetségek, akik sokkal rosszabb minőségi feltételek között – bizonyos értelemben: frontkörülmények között – bebizonyítják a képességeiket, azok jobb körülmények közé – amerikai, izraeli, nyugat-európai körülmények, *laboratóriumok* viszonyai közé – kerülve robbanásszerű eredmények elérésére képesek. Ezeket viszont csak azért tudják így, ennyire felhasználni, mert az Egyesült Államokban, Izraelben vagy Angliában hihetetlenül színvonalas – most így mondanám: – technikusképzés vagy a kiszolgálóképzés, az tud mindent *aláadni* a kezüknek. Például, nekik óriási szükségük volna egy szuper kézügyességű sebészre. Magyarországon ennek a szuper kézügyességű sebésznek nem tudják oly gyorsasággal a kezébe adni mindazt, amit kezébe kell adni, mert ebben nincsenek kiképezve, s főleg nincs technikájuk. Amerikában viszont összehozzák neki a *csapatot*. Tehát az Egyesült Államok vagy Japán hihetetlen teljesítményt tudott abban nyújtani, hogy egy csapatot biztosítson – mondjuk – a tehetségek számára. Hogy ne egyedül kelljen kínlódnuk a fronton, és ott sebészkedniük.

Na most ez az, ami miatt én is kicsit szkeptikusabb volnék azzal, hogy visszajönnék-e. Én *nagy örömmel* venném – erre van inkább tendencia –, ha kétlakiakká válnának a tehetséges magyarországi vagy kelet-európai kutatók, értelmiségiek. Tehát, hogy – mondjuk – fél évet tölt Amerikában, fél évet itthon. Hogy ki-bejár a két világ között. Ami – én úgy gondolom – arra is visszavezethető, azok a magyar kutatók is érzik, akik elmennek – mondjuk – sokkal jobb körülmények közé az Egyesült Államokba, hogy föl kell töltdöniük bizonyos értelemben a – ha tetszik – primitívebb viszonyok között is azokkal a szakmai „dumákkal” (most így fogalmazok), azokkal a nyers gondolatokkal, amelyekre már a kicsiszolt Egyesült Államokban nincs lehetőség. Viszont azért kell elmennie oda, mert ezt a nyers, csak ötletszerű, csak félig meggondolt dolgot itt nem, de *kint* meg lehet csinálni. És ez az, ami miatt ez a kétlakiság kialakul; ez az, amiért valaki úgy dönt, hogy mégis inkább egy London melletti laboratóriumot választ, mint egy Budapest mellettit. Mert bizony, sajnos, az egyikben a felszereltség úrkorszaki, a másikban meg nem az.

– *Vágner Mária: Ha ez a kétlakiság nem alakul ki, akkor ez mindenképpen egy olyan verseny, amelyben csak lemaradnunk lehet?*

– *Lengyel László:* Bizonyos szempontból a lemaradás már valóságos tény. Én azt hiszem, be kell rendezkednünk arra, hogy Magyarország, mint egy kicsiny és – bizonyos értelemben – gazdaságilag erre nem alkalmas ország, igazi nagy alapkutató bázisokat már nem fog létrehozni! Erre egyébként a világ legnagyobb országai „álltak be”. Itt nagyon nehéz ma már – mondjuk – óriási kutatásokat elindítani, mert ehhez nagy pénzek kellene. A társadalomtudományokban pedig azt is tudomásul kell venni, hogy – ebben a vonatkozásban is – ez egy óriási *gyár* már. Ott van például a közgazdaságtan. Kelet-Európából nem lehet közgazdaságtant csinálni, hanem a Harvardon kell azt előadni, hogy egyáltalán felfigyeljenek valakinek a

nevére. Tehát ilyen értelemben azért ez most már természetes a huszadik században, hogy ha valaki *nemzetközi* karriert akar csinálni, akkor el kell mennie.

Az egy más kérdés – és én ezt fontos dolognak tartom –, hogy Magyarország egyike lehet azoknak az országoknak, ahol a kelet-európai – főleg a társadalomtudományi – gondolatok nagymértékben kicsírázhatnak és bizonyos összegzésre is lehetnek. Társadalomtudományi szempontból azt hiszem, hogy talán a lengyel, egy kicsit a cseh tudományos élet lehet velünk versenyképes, de igazán Magyarországon lehet megírni azokat az itt, Kelet-Európában és részben Ázsiában lezajló nagy átalakulási folyamatokat, ami a közgazdaságtanban és a politikában végbemegy. Tehát ezt például nem lehet megérteni a Harvardról. Elképzelhetetlen, hogy valaki Angliában írja meg, hogy mi történt ma Ukrajnában. Mi innen, Budapestről, bizony jobban értjük azt, hogy mi van ma Kijevben, mi van ma Szlovéniában vagy Lengyelországban. Én *innen* várom, hogy ebből a régióból – és talán magyar közgazdászok, magyar politológusok – fogják megírni, hogy mi történt itt a keleti végeken. Ami azért is lényeges, mert az, hogy erre valamilyen választ adjunk, sok tekintetben meghatározza az egész világ közgazdaság-tudományát és politikatudományát.

– *Vágner Mária: Ha megengedi, egy kérdéssel még visszatérnék az iskolához. Ugyanis arról beszéltünk, hogy az iskola jól vagy rosszul megpróbálja a tudományt töltögetni a gyerek fejébe. De, szerintem, a magyar iskola általában keveset tesz a személyiségfejlesztésben. Orbán Ottó mondta nekem egyszer, hogy amikor meghívták Amerikába tanítani, ott azt látta: az ő egyetemi tanítványai nem tudnak helyesen írni angolul, a műveltségükön óriási lyukak tátonganak, viszont tökéletesen feltalálják magukat az életben. Egyszerűen kiegyensúlyozottabb személyiségek voltak, minden helyzetben feltalálták magukat. És az a lánya is, akinek itthon, a magyar iskolával állandóan gondjai voltak, ott kint fél év múlva magára talált. Lehet, hogy nem tanult annyit...*

– *Lengyel László: Igen, ez nagyon lényeges probléma. Ezt majdnem minden barátom elmeséli, aki az Egyesült Államokban hosszabb időt töltött, és a gyerekeiknek a lázadását kell átélnie, ha hazajönnek, és itt a magyar iskolarendszerrel szembesülnek. A magyar iskolarendszer sokkal fegyelmesebb, sokkal tudáscentrikusabb; miközben a konfliktusok nagy részét nem hogy nem oldja meg, hanem épp ellenkezőleg, teremti. Ebben persze, tudjuk, történelmi hagyományaink vannak. Egy porosz iskolarendszert örököltünk, amelyben ismeret-számonkérés, megint ismeret, megint számonkérés; jó tanuló-rossz tanuló megoldások dominálnak. És akkor megint visszatérek oda: az a nagy probléma, hogy az iskolarendszernek kellene kitalálnia azt, amit a társadalom nem tudott kitalálni. Vagy a társadalom vezető értelmisége nem tudott kitalálni. Hogy mit is várunk el az egyes embertől? Milyen személyiség is legyen?*

Az amerikai társadalom igenis kitalálta: a személyiség legfontosabb jegye, hogy egy konfliktusban feltalálja valaki magát, és megoldja ezt a konfliktust. Az embernek ezt az utolsó pillanatig, a *halálig* – ha tetszik – mint *személyes* produktumot végig kell csinálnia. Tehát az amerikai kisgyerek azzal kezd, tulajdonképpen mindennapos szocializációja az (a családi éppen úgy, mint az iskolai vagy az életbeli), hogy: „Itt lesznek konfliktusok. Neked az a dolgod, hogy ezekben a konfliktusokban átlásd, mi az összecsapásnak az oka; ezt megoldd valahogy, földolgozd magad számára, és menj tovább!”

Magyarországon nem erről szól a mese. Nálunk arról van szó, hogy a világ megtanulható, megérthető. Ha te jól megtanultad a világot – tehát tudod az egész univerzumot, az alapszabályokat, történelemből az ismereteket; tudod, hogy ki írta a Himnuszot –, akkor eltájékozódhat a megérthető világban. Akkor a világ, mint

megtanult világ, *kezelhető*. És ha a világot nem tudod kezelni, akkor valószínűleg *nem jól tanultad meg*. Akkor kezd újra, akkor még egy tanfolyamra iratkozz be!

Az amerikaiaknál föl sem merül, hogy valakinek be kéne egy újabb tanfolyamra iratkoznia azért, mert a főnökével konfliktusa van. ... Magyarországon *ismereti* hiányra fogják a konfliktust: „Nem tudom, még mindig nem tudom, mi van! Itt valami ismereti zavar van! Nem feleltem jelesre!” – Pedig itt *nem* a „felelés”, itt a *nem ismeret* a probléma. Ismétlem, egy európai felvilágosodásbeli, de erősen német hagyomány az, hogy *megismerhető* a világ, az összes konfliktusával együtt. És ha hazamegyünk, otthon a szülők a gyerekeiket bizonyos állandó ismeretekkel tömik: abban az értelemben vett ismeretekkel, miszerint „tanulja meg, hogy húszéves korára elhelyezkedhessen!”

És kiderül – egyébként szerintem ma a társadalmunknak ez a legnagyobb *dramai* konfliktusa –, hogy az ismeretek, amelyeket húsz évig tömnek valakibe, semmire nem jók! Használhatatlanok! Nemcsak hogy az életben nem boldogul, hanem munkanélkülivé válik. Hogy hiába tanulta meg a szabás-varrás vagy a legkülönbözőbb ipari munkák ismereteit. Egyszer csak kiderül, hogy ez az ismeret *lényegtelen!*

Nem az ismeretre lenne szüksége, hanem egy olyan konfliktusmegoldó készséggel kellene rendelkeznie, mint az a bizonyos „*bármi*”, amit az amerikai mond, hogy: „én bármit megcsinálok! Tessék mondani, hogy mit kell itt *most* éppen csinálni?” – Ez a magyar társadalomban teljesen ismeretlen világ! S ha az iskola szegény, és ezt hangsúlyozni szeretném: ebből a szempontból *szegény* az iskola, mert – ha az iskola nem ismeret-számonkérő lenne, akkor nem újra meg újra a tanárokat fenyeitnék meg ezért: „Hát nem tanította meg jól?!” A kudarcok miatt a tanárainkat kezdjük *kínózni* azzal, hogy „miért nem tanította meg jól?!” Miközben tudjuk, hogy az iskolában megtanított ilyenfajta ismereteknek igazán nincs jelentőségük!

Hogy csak egy példát mondjak – ezzel nem sértem meg talán a tanáraitam a jogi egyetemen –, én leviszsgáztam a jogi tárgyakra mindegyikéből. Ismereteket *tömtem* magamba, kétségbeesetten vizsgárol vizsgára. Már *másnap* semmi értelme nem volt az egésznek, amit megtanultam belőle! Azóta sem használtam. Véleményem szerint egyébként a *többségünk* nem használta magát az ismeretet; még azok se, akik jogi pályára mentek. Az *egyetlen* dolog, amit ilyen értelemben ez az iskola sikeresen belém vert: az, hogy *kínzott*. Tehát az a fajta kínzás, hogy meg kell *valamit* tanulnom! Az, hogy *mit* tanított, annak semmi értelme nincs most már utólag nézve. Csak azt verte belém, hogy két hét alatt az embernek például meg kell tanulnia egy 1200 oldalas könyvet. Ez persze egy fontos *képesség!* Bizonyos értelemben konfliktust megoldó *képesség*, ha valakinek föl kell készülnie valamire. De azért az iskolarendszernek nem a legnagyobb dicsősége, hogy – mondjuk – *erre* képez magyar gyerekeket. Hozzá kell tenni: *most is így működik az egyetem*, *ma* sincs ez másként. – Az amerikai egyetemen ez egy képtelenség. Ilyen nincsen! Ilyen típusú követelés valahogy egészen másként jelenik meg.

Ez az, ami miatt úgy gondolom, hogy *itt húzódik szét* tulajdonképpen a képzés. És visszatalálok ahhoz a kérdéshez, hogy tizennégy éves kor után, amikor elkezdjük *tömn*i a fejét, a gyerek a szerencse és a *kikérdezés* világába kerül a készségek világából. Itt kezdődik a *betörés*. És ez a kényszerbetörés nem jó! Ez kelet-európai. Kiöljük belőle a készségeket. A magyar társadalomnak nagy előnye, hogy úgy látszik, ez nem sikerül *elég*g. Annak ellenére, hogy *így bálnak* az iskolással, aki föllázad. Aki tud *működni* az első tizennégy évének a finomsága, a szeretetreméltósága, a sokirányúsága alapján; hogy *meséket* tanult még az óvodában, és tudja, hogy a világ az valami *egész* más, mint amit tizennégy éves kora után biztos ismeretként átadnak neki. És ez a lázadási *képesség* a remény!

De jó, hogy más!

– Részletek egy konferencia gondolataiból –

- „1991. január 25. Három nigériai fiatalembert támadtak meg baseballütőkkel a Boráros téren.
- 1991. január 28. Egy jemeni diákot támadtak meg Kőbányán.
- 1991. február 16. Egy tanzániai diákot a földalatti Mexikói úti megállójánál, telefonálás közben, megtámadott három skinhead. A fiú kórházba került.
- 1991. február 27. Egy jordániai egyetemistát megvertek a 47-es villamoson. Rendőrségi jegyzőkönyv van, a nyomozást megszüntették. (...)”

Így kezdődik a Martin Luther King Egyesület kivonatos jelentése a Magyarországon tartózkodó magyar és nem magyar színesbőrűek – többnyire egyetemisták – ellen elkövetett faji motivációjú fizikai támadásokról.

Nagy valószínűséggel nem okozna problémát egyetlen ország bármely kisebbségének sem hasonló jelentések, beszámolók összeállítása. Az előítéletek, az idegenellenesség, a rasszizmus mindennapos kísérője a ma emberének is, aki, úgy tűnik, nem tanul. Talán mert a „vérében van”. Talán mert nem tanítják / tanítjuk meg arra, hogy a „máság” lehet érték, a tolerancia pedig mindig az.

A Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete 1994 áprilisában azzal a céllal szervezett konferenciát, hogy az előítéletesség, az intolerancia különböző jelenségeit, valamint az ebből származó problémák megoldását elősegítő hatékony iskolai stratégiákat gyűjtse össze, mutassa be és tegye hozzáférhetővé az iskolai oktatással, neveléssel foglalkozók számára. Ennek megfelelően a konferencia résztvevői gyakorlati segítséget kívántak nyújtani arra nézve, hogy milyen pedagógiai megközelítések és módszerek alkalmazása lehet eredményes e jelenségekkel szemben. Összeállítá-sunkban előadásrészleteket közlünk a helyszínen készült magnófelvételek alapján.

III Márton¹

Debrecenben tartottak egy diákkonferenciát mintegy ezer középiskolás diák részvételével. Az egyik szekcióban az idegengyűlöletről, a rasszizmusról volt szó. Ebben a szekcióban a diákok kitöltötték egy tesztet, természetesen név nélkül, a nem és az életkor feltüntetésével. Egyértelmű, hogy a konferencián jelenlévők nem tekinthetők standard mintának, hiszen ez egy speciális kör, de ebben a témában elég kevés felmérés készült, s talán érdekes és tanulságos, hogy ők hogyan

¹ Az előadó a Magyar Emberi Jogvédő Központ képviselőjében szolt.

vallanak önmagukról, s hogy válaszolnak a kérdésekre. A teszt kitöltése előtt általánosságban beszéltem a rasszizmusról.

Az első kérdés úgy szólt: „Rasszista vagy-e?” Három válaszlehetőség volt. A jelenlévők 2/3-a választotta az elsőt, és vallotta magáról, hogy ő „nem” rasszista. Azt a válaszlehetőséget, hogy „Kicsit, néha rasszista vagyok”, az ott lévő diákok 1/3-a vállalta. A harmadik választ, az „igen”-t, nem vállalta senki.

A következő kérdés az volt, hogy az illető diák ismer-e személyesen rasszista embert, a környezetében van-e kapcsolata olyan emberekkel, akikről az elmondottak alapján ez valószínűsíthető. A megkérdezettek 25%-a mondta azt, hogy igen, méghozzá sokat. 70% említette, hogy néhányat, és 15% állította határozottan, hogy az ő környezetében egyetlen rasszista ember sincsen. Ezek elgondolkodtató adatok, és nyilván lehet gyermeki naivitással is magyarázni kérdéseket vagy válaszokat, de azt hiszem, hogy egy adott cselekmény bizony bántó lehet egy adott kisebbségre nézve anélkül is, hogy tudatosulna benne. Ugyanez történik, ha például valamelyik minisztériumban hoznak egy jogszabályt vagy intézkedést, amely látszólag nem rasszista, a valóságban azonban egy adott kisebbséget hátrányosan érint. Ha ez nem tudatosul a jogalkotóban vagy a végrehajtóban, akkor valóságos megkülönböztetés, tehát negatív diszkrimináció fog létrejönni akarata ellenére is.

A következő kérdés, amit kiemelnék, az volt, hogy „Van-e tudomásod arról, van-e Magyarországon olyan jogszabály, amely az emberek egyenlőségéről szól?”. Hát, azt hiszem, elég egyszerűen van megfogalmazva a kérdés: van-e bármi, ami írott formában garantálja azt, hogy a cigány ember egyenlő a nem cigány emberrel, a fekete egyenlő a fehérrel. A válaszadók 10%-a azt állította, hogy ilyen nincs. Ez azért tekintendő nagyon magas aránynak, mert a b) válasz úgy szólt, hogy „nem tudom”, és ezt a lehetőséget a válaszadók 50%-a jelölte meg. Elgondolkodtató az, hogy a jelenlévő középiskolás diákok 60%-a nem is tudja, hogy Magyarországon szól-e törvény arról, hogy mi egyenlőek vagyunk. Ezek a válaszok bennem is, azokban is, akikkel kiértékeljük ezt a tesztet, mély aggodalmat keltek.

Van egy olyan kínai közmondás, hogy „Ha szereted a gyereket, küldd el utazni!”. Tehát, ha azt szeretném, hogy széles látóköre legyen, hogy ne csak egy adott szemszögből nézze az egész világot, és főként ne így értékelje, akkor több kultúrával igyekszem megismertetni. Úgy gondolom, jelenleg Magyarországon a kultúrát lehetne monokultúrának nevezni, a társadalomban pedig lényegében homogén közeg van. Aki ebben mozog, találkozik ugyan idegen dolgokkal, de nem ez a jellemző. Ezt fogadja el természetesnek, és ha valami furcsával találkozik, akkor általában – diákokról beszélek – nevet rajta vagy értetlenül fogadja. Rosszabb esetben – és ez már összefügg azzal, hogy vannak olyan szervezett erők, amelyek ezt az információhiányt felhasználva rossz irányba terelik a fiatalok gondolatait – ez az információhiány megfelelő táptalaja lesz a rasszista gondolkodásnak és viselkedésnek.

Ezért tartottuk fontosnak megkérdezni azt a diákoktól, hogy voltak-e külföldön. Ennek a korosztálynak 15%-a nem volt soha életében más országban, 35% volt a szomszédos országokban, kimondottan a magyarlakta területeken, ami az itthonihoz sok szempontból hasonló közeg. Kíváncsinos lenne, hogy a fiatalok más kultúrákat is ismerjenek meg, hogy találkozzanak minél többféle, a miénktől eltérő szokással, életmóddal, kultúrával. Lássák, hogy másképp is lehet. Nem kell szeretni, csak el kell fogadni. Ebből a szempontból aggasztó, hogy a diákok 50%-a nem mozdult ki a Kárpát-medencéből. 48% járt a fejlett tőkés országokban, és összesen két személy fordult meg már Afrikában is és találkozhatott olyan kultúrával, amely merőben eltér az általunk megszokottól.

Az elmúlt 40 évben minden olyan információ, amely például Afrikából vagy az arab világból jött hozzánk, sajnálatos módon egyoldalú volt. Ha feltűnt, feltűnik a tévében egy színesbőrű ember, akkor az esetek több mint 80%-ában valamilyen negatív környezetben jelenik meg. Így alakulhatnak ki azok a sztereotípiák, hogy az arabok seftelnek, valutáznak, kiutasítják őket, drogkereskedők stb. Az afrikai országokról bemutatott képek pedig kimondottan olyan egyoldalú benyomást keltenek az átlagemberben, hogy az afrikai vidékekre az éhezés, a törzsi háborúk, a nyomor, a szárazság, az éhínség stb. – és csak ezek – jellemzők. Természetesen be kell mutatni ezeket a dolgokat is, helyes, hogy az emberek értesülnek ezekről. Azonban nagyon veszélyes. Ha egy társadalomról, népről, etnikumról egyoldalú ismereteket táplálnak az emberekbe, akkor sajnálatos módon egy átlagember általánosítani fog, hiszen nincsen semmi lehetősége arra, hogy máshonnan is információt szerezzen, és kialakul benne egy olyan összekapcsolt kép, hogy „arab egyenlő valutázó”.

Az utolsó kérdés, amit a kérdőívből említenék, így szól: „Mit tennél abban az esetben, ha látnád, hogy egy szélsőséges csoport egy afrikai fiatalat ver az utcán?” Az első válaszlehetőség az volt, hogy elszaladnék. Ezt a fiúk közül egy sem vállalta, a lányok 1/4-e ezt választotta. A második válaszlehetőségre – „semmit sem tennék” – adott sok „igen” válasz elkeserítő. A fiatalok 40%-a semmit sem tenne! Összesen 30% foglalt állást a segítségkérés mellett, ami jelen esetben azt jelentette, hogy odamegy egy telefonfülkéhez, felhívja a 07-et, a rendőrséget. Tehát a tesztet kitöltők 70%-a még ennyire sem hajlandó. Sajnos. Négy fő válaszolta, hogy beavatkozna, tehát vállalná azt – a reális lehetőséget felmérve –, hogy tettelesen megpróbál segíteni a bajba jutottnak.

Csányi Vilmos²

Hogy milyen mély az emberben a vonzódás a csoportképződés iránt, azt számos szociológiai kísérlet igazolja. Ha alkalmunk van arra, hogy a sajátunknak tekintett csoportért áldozatot hozunk, azt habozás nélkül megteesszük. Ez egyik alapvető tulajdonságunk.

Egy másik tulajdonságunk, amely szintén a csoportok felismerésével, a csoportok elismerésével kapcsolatos, amit a humánétológusok indoktrinálhatóságnak neveznek. Ez alatt azt értik, hogy az emberek csoportjai rendkívül könnyen elfogadnak leegyszerűsített, primitív eszméket, ha az a csoportjuk eszméje. Tehát, ha egy embertársaság egy bizonyos csoport tagjának tartja már magát, akkor a csoport eszméje, a csoport ideálja, a csoport definíciója vagy kifejeződése révén megjelenő eszmerendszernek a leegyszerűbb formáit is hajlandó elfogadni. Félreteszi a rációt, a logikát, félretesz mindenfajta logikai analízist, amely ezt az eszmerendszert esetleg felülvizsgálná vagy szembesítené a tényekkel. Ha ez a tulajdonság nem működne, akkor nem lehetne csoportokat létrehozni, hiszen a nagyobb létszámú csoportoknak szükséges egy olyan áttekinthető, egyszerű eszmerendszer, amely azt a csoportot jellemzi, s amelyből következnek bizonyos aktivitások, bizonyos tevékenységek, amelyek megmondják, hogy te ki vagy. Megmondják, hogy kik azok, akik nem tartoznak a csoportba. Ezt nagyon egyszerűen, nagyon primitíven is el lehet magyarázni, és mindenki boldogan, szívesen vállalja ezt, hogy a csoporthoz tartozék. Természetesen a kívülállók látják, hogy ez egy primitív eszmerendszer, ebben ellentmondások vannak, hogy ezeket könnyen meg lehet cáfolni, de ezek az érvek nem hatnak, mert ezek az érvek kívülről jövő érvek.

² Az előadó etológus, egyetemi tanár. Az ELTE TTK etológiai tanszék vezetője.

Vannak olyan archaikus társadalmak, ahol az „ember” szó csak a törzs tagjaira vonatkozik. A többi ember a vadászható állatok kategóriájába tartozik, és ez teljesen természetes az adott kultúrában. Az ember ilyen mértékben meg tudja a külső csoportok tagjait saját tagjaitól különböztetni. Ugyanakkor ez a bizonyos indokrinálhatóság azt jelenti, hogy rendkívül könnyen alkalmazkodik valamilyen, a csoportja által befogadott kultúra sémáihoz. Említenék egy híres kísérletet.

Égy Miller nevű szociológus végezte a hatvanas években és világhírű lett. Többen megismételték, és ez is az indoktrinációval kapcsolatos tulajdonképpen. Miller a hallgatóival megbeszélte, hogy eljátszanak egy nyári tábortban egy jópofa, szociális játékot. Két csoportra osztotta a hallgatókat. Egy részük rab lett, a másik részük börtönőr. Különböző szabályokban egyeztek meg. Most három napig börtönben tartják ezeket az embereket, és a börtönőröknek vigyázniuk kell, hogy ne szökjenek meg. Két nap múlva meg kellett szakítani a kísérletet, mert a gyerekek teljesen beleélték magukat a szerepekbe. Olyan jelenetek fordultak elő, hogy a börtönőrök megalázták a rabokat, olyan módon viselkedtek velük, amit a vezető már nem tudott tovább tolerálni, és két nap múlva ezt abba kellett hagyni.

Mindenki, aki részt vett a kísérletben, elfogadta a szerepet. Ezek normális, középosztálybeli amerikai gyerekek voltak, akik nyitottak a világra, és két nap alatt rabok lettek, két nap alatt börtönőrök lettek. Csak azért, mert volt egy nagyon egyszerű idearendszer, amit a csoportjuk elfogadott, amit ők is elfogadtak, s aminek a logikus következményeit megteremtették és végrehajtották. Néhányszor ezt a kísérletet megismételték, és kiderült, hogy hatásai nagyon tartósak, ezért az Egyesült Államokban azóta már nem szabad ilyen típusú kísérleteket végezni. Úgy néz ki, hogy a gyerekek komoly lelki sérülést szenvedtek, mert éveket ellenszenvvel viseltek azzal a csoporttal szemben, amely a kísérlet során velük szembesült.

Ez a kísérlet is azt mutatja, hogy van egy biológiai tulajdonságunk: bármilyen jegyekkel, bármilyen eszmerendszerrel, ha azt megfelelő helyen, megfelelő módon nyújtják nekünk, hajlandók vagyunk csoportokat képezni, hajlandók vagyunk csoporthoz tartozni, egyszerű, primitív eszméket elfogadni, és képesek vagyunk gyűlölni, megalázni, adott esetben megölni azokat, akik a csoporton kívül vannak. Ez olyan biológiai adottság, amelynek a legnemesebb, a legszentebb emberi jelenségeket, dolgokat köszönhetjük, és a leggyűlöletesebb, legördögibb emberi tulajdonságok is ebből eredeztethetők. Ezt a tulajdonságot az emberi evolúció hozta létre. Semmilyen módon nem lehet kiirtani, nem lehet megszüntetni, nem lehet valamilyen áldásos kúrával eltüntetni az emberi evolúciós örökségből.

Mit lehet mégis tenni? Hiszen nem kétszáz csoportokban vándorolunk a végtelen szavannán; hanem már hatmilliárdan vagyunk, vagy már talán többen is. Az emberiség gyakorlatilag beborítja az egész bolygót, a csoportok összeérnek, átfednek. Mindaz a rossz tulajdonságunk, amely nagyon jó volt az evolúció évezreidei alatt, most hirtelen nagyon veszélyes lett. Most hirtelen valamit tenni kell, mert ezek a tulajdonságok már nem adaptívak, nem jelentenek már semmilyen előnyt az ember számára. Kizárólag hátrányokat jelentenek.

Hogyan lehet menedzselni, hogyan lehet kezelni ezeket a tulajdonságokat? A legfontosabbnak a tudatosítást tartom, azt, hogy mindenki, elsősorban a gyerekek, tudjanak arról, hogy az ember milyen. Egy személyes dolgot szeretnék elmondani. Én a fiamnak öt éves korában felolvastam a „Legyek urá”-t. Az összes ismerősöm azt mondta, hogy gyilkos vagyok, ifjúság elleni büntetést követek el, és ne képzeljem, hogy ezt a gyerek megérti. És egyáltalán! A gyerek nagyon figyelmesen hallgatta. Ez több napig tartott. Rendkívül lekötötte, kicsit a végfelé kezdtem aggódni, mert látszott, hogy emocionálisan nagyon-nagyon megrázza őt. Több hétig

beszélgünk róla, és később kiderült, hogy az óvodában volt egy kisfiú, akit győgypedagógiai intézetbe kellett volna vinni, de pár hónapig ott volt az óvodában, a gyerekek fel akarták akasztani őt a WC-ben. Akkor derült ki, hogy a fiam pontosan tudja, hogy ez a dolog miért van, hogyan van. És ő volt először az egyetlen, aztán jöttek többen, akik a beteg kisfiú védelmére keltek. Tudta, hogy miért kell ezt a gyereket védeni.

Azt hiszem, nagyon korán, valószínűleg már az óvodában el kell magyarázni a gyerekeknek, milyenek vagyunk. Hogy miért hozunk létre csoportokat, és hogy vajon mi a funkciója ezeknek a csoportoknak.

A másik gondolatom az, hogy a csoportoktól nem fogunk megszabadulni, és nem is kell, hogy tőlük megszabaduljunk. Pontosabban egy módon tudjuk a csoportképződés hatását jóra fordítani, ha a csoportokat funkcionálissá tesszük. Ha nem az izoláció eszközének, hanem egy nagyobb csoport komponensének tekintjük. Ha azt mondjuk, „ha te vallásos vagy, neked jogod van vallási csoportot alkotni, de mi a funkciója ennek a csoportnak?”. Ha ennek a funkciója az, hogy segítsen a társadalom, hogy segítsen bizonyos dolgokat elvégezni, akkor a te csoportod egy jó csoport, aminek helye van a társadalomban, és mi büszkék vagyunk rá, hogy te ehhez a csoporthoz tartozol. Ez esetben a csoport itt úgy jelenik meg, mint egy nagyobb csoportnak az alcsoportja. Ez a nagyobb csoport ma az emberiség. Amikor látjuk, hogy az Üllői út végig van dekorálva, hogy „ufos go home!”, akkor ugye ezen mindenki nevet, mert megvan a véleményünk az ufóról is, de hogy az ufók menjenek haza, ez egy furcsa dolog. Ez nemcsak science fiction. Ez nemcsak a harmadik típusú találkozások örültsége, ez csoportreakció. Az emberiség vagyunk mi, és vannak mások. Kell, hogy legyenek mások, ha mi vagyunk. Ez teljesen egészséges reakció nemcsak Magyarországon, hanem szerte a világon, ami egy csoporthoz való tartozást fejez ki. Elismerjük, hogy az emberiség az egy csoport, és akkor kell, hogy legyenek mások, mert csak akkor van értelme ennek a dolognak. De pontosan azt mutatja, amennyiben a gyerekeknek úgy definiáljuk a csoportot, hogy a csoportok csoportokat tartalmaznak, te az emberiség csoportjába tartozol, azon belül európai vagy, azon belül magyar vagy, és elmagyarázzuk, hogy ez hogyan van, ez egészen más perspektívát ad a gyerekeknek, mintha csak azt látja, hogy ő néhány osztálytársával bizonyos csoportot alkot, és hogy azon kívül nincs világ! Nem megszüntetni kell ezeket a csoportokat, hanem funkcióval felruházni. Meg kell mutatni, hogyan épülhet be egy funkciókkal rendelkező csoport más csoportok közé, és akkor meg lehet tanulni azt a toleranciát és tiszteletet, amelyet a más csoporttal való együttműködés igényel.

Kovács Mónika³

Ahogy sémákkal rendelkezünk a minket körülvevő tárgyi világról, ugyanúgy sémáink vannak az emberi viselkedésről és önmagunkról is. A felnövekvő gyermek nem egyedül él a világban, mialatt felfogja a világot, megtanulja vele együtt a nyelvet, amely lehetővé teszi számára, hogy a hozzá hasonló emberi lényekkel kommunikáljon és elsajátítsa az adott kultúra világról való tudáskészletet. Amit tudunk, csak nagyon kis részben saját tapasztalataink eredménye, sokkal több az, amit szüleinktől, tanítóinktól, barátainktól tanulunk.

Az etnikai sztereotípiák sem mások, mint más sémáink: egy tulajdonság mentén – az etnikai hovatartozás mentén – kategóriába sorolnak embereket.

³ ELTE Pszichológiai Intézet.

Hogy miért éppen az etnikai hovatartozás mentén kategorizáljuk szívesen az embereket, annak az az oka, hogy – úgy tűnik – erős hajlamunk van arra, hogy önmagunkat minél pozitívabban értékeljük. Ha a hozzánk közel állók csoportja a „mi csoportunk” tagjai valamilyen szempontból jobbak, mint azok, akik nem tagjai a „mi csoportunknak”, akkor mi is jobbak vagyunk náluk. Így tehát erős hajlam él az emberekben saját csoportjuk favorizálására és a külső leértékelésére. *Sumner* ezt a saját csoport favorizálására irányuló hajlamot nevezte etnocentrizmusnak. Ennek a hajlamnak tulajdoníthatjuk azt is, hogy ha egyszer létrejön mások külső csoportként való kategorizálása, akkor ez gyakran jár azzal, hogy negatív tulajdonságokat tulajdonítanak nekik.

A kutatók nem kevesebbet állítanak, mint hogy az etnikai attitűdök már igen korai gyermekkorban kialakulnak. Azt, hogy etnikai csoportok vannak, már a 3-4 éves gyerekek tudják. Ahogy a gyermek identitása fejlődik, megtanulja, hogy ő maga melyik csoporthoz tartozik, illetve azt, hogy melyek azok a csoportok, amelyekhez nem tartozik. *Clark és Clark* a negyvenes évek végén fehér és néger óvodásokat kért, hogy fehér és néger babák közül mutassák meg, melyik a fehér és a néger, melyik baba olyan, mint ők maguk, illetve azt, hogy mutassák meg, melyik a szép baba. Már 3-4 éves gyerekek jól azonosították a néger és fehér babát, és önmagukat is. Arra a kérdésre, hogy mutassák meg, „melyik a szép baba”, a fehér és a néger gyerekek többsége is a fehér babát választotta. Saját hovatartozásának megtanulása mellett a gyerek megtanulja azt is, hogy az adott csoport tagjának lenni milyen státusszal jár az adott társadalomban. Az említett vizsgálatot a hatvanas évek végén megismételték: ekkor „szép baba”-ként a fehér gyerekek továbbra is a fehér babát választották ugyan, a néger gyerekek azonban többségükben a néger babát. Ez az eredmény könnyen értelmezhető a polgárjogi harcok hatásával, a néger öntudat megerősödésével.

Pokorni Zoltán⁴

Azt gondolom, hogy idegengyűlölet, xenofóbia bizony mindig volt, fájoan érezzük, hogy ma is van, és félok, hogy mindig is lesz. A veszélyt az okozza, hogy amikor ez felszínre kerül, akkor öngerjesztő folyamattá válhat. Számomra a kérdés az volt és ma is az, hogy most, 1994-ben ennek vagyunk-e a tanúi, létezik-e egy ilyen öngerjesztő, erősödő folyamat vagy nem. Óhatatlanul ki kell térni arra, ami 89–90 táján, tehát az úgynevezett rendszerváltás környékén történt, hiszen a rendszerváltás felszínre hozott több új jelenséget, amely befolyásolja alakulását. Az egyik: a külföldiek, a nem magyarországi lakosok nagyarányú bevándorlása. A második: a munkanélküliség és számos egyéb gazdasági folyamat különösen hátrányosan érinti a cigányságot, és ezért markánsabban jelenik meg ez a réteg mint peremcsoport. A harmadik: a politikai érvrendszerben megjelent – még ha nem is vált elfogadottá, de megjelent – az idegen fogalma. Lehet olvasni olyan írásokat, olyan programokat, ahol az idegen és a magyar szemben áll egymással, és némelyik párt ezt programszerűen is vallja. A kérdés az, hogy mit tehetnek az oktatás szakemberei, a pedagógusok az idegengyűlölettel szemben, illetve mit tehetnek azok, akik az oktatáspolitikát nemcsak az egyes iskolákban, hanem egész szerkezetben próbálják végig gondolni.

Én azt látom, hogy itt három különböző dologról van szó, és ennek megfelelően három különböző eszközt kell alkalmazni. Az egyik alapfeladat az, hogy

⁴ Az előadás a konferenciát szervező, illetve támogató Oktatásul a Demokráciáért Alapítvány, illetve a Pro Scolis Urbis Alapítvány kuratóriumának tagja.

nekünk pedagógusoknak meg kell ismertetnünk tanítványainkkal a különféle „másságokat”.

A második az okok tisztázása, bemutatása. Hogyan lehet ezt megtenni? Nyilván két út van. Az egyik a már meglévő tárgyak, ismeretkörök integrációja. A történelemben, az irodalomba és más tantárgyakba kell beépíteni ezeket a kérdéseket. A második pedig önálló tananyagok kidolgozása.

Az első út az oktatási szerkezet számára azt a problémát, azt a feladatot veti fel, hogy a tankönyvtámogatások rendjében vagy tankönyvek kialakításánál bizony preferálni kell azokat a tankönyveket vagy pedagógiai programokat, amelyek kitérnek az irodalom, a történelem vagy a földrajz tanítása során ezekre a kérdésekre, választ adnak a diákok számára a „miért más” kérdésére. A második egy sokkal önállóbb fejlesztési feladatot is ró magukra a pedagógusokra és az oktatásirányításra is. Nincsenek ma, illetve csak nagyon kis számban, egymástól elszigetelten léteznek ilyen programok. Néhányról tudunk, például a „Civitas program” vagy a „Jó polgár program” próbál önmagában is fölépíteni olyan logikát, olyan racionális gondolatmenetet, amely képes ezt a problémát normális diskurzusban megbeszélteni a diákokkal. Ugyanakkor ezek a programok nem jelennek meg a mai osztályfőnöki gyakorlatban, egyszerűen nem folyik erről beszélgetés. Nem jelenik meg ez a program a tanári továbbképzésben vagy a pedagógusképzésben sem. Ez másik két olyan terület, ahol feltétlenül jelen kell lennie ennek a fajta racionális gondolkodásnak.

Úgy látom, két utat kell járni a pedagógiának. Az egyik az integráció, a másik pedig az identitás erősítése, ami bizony együtt jár egyfajta szeparációval. A nemzetiségeknél én azt gondolom, hogy preferálni kell az identitást erősítő és ilyen szempontból még a szeparáció veszélyét is vállaló utat. Ezzel szemben a szociológiai értelemben vett peremcsoportoknál véleményem szerint az integráció a követhető logika, a követhető irány.

Nehéz eldönteni, hogy az iskolai gyakorlatban a cigánysághoz hogyan közelítsünk. A Gandhi Alapítványi Iskola valahol a kettő között áll az én szememben, és jól teszi. Egyfelől arra tesz kísérletet – én legalábbis úgy értékelem –, hogy megteremtse egyfajta középosztályt, egy középosztályi út lehetőségét mutassa meg a cigányságnak, ugyanakkor ezt egy erős identitással együtt kívánja megtenni.

Végül mi az, ami nemcsak egyéneknél a pedagógusoknak, hanem az oktatás irányítóinak és mindenkinek a felelőssége? Úgy gondolom, az oktatás a legfontosabb integrációs mechanizmus. Nem hiszek abban, hogy létezik „olvasztótégely” vagy bármi egyéb, hogy ezek sikeres politikák lehetnek hosszú távon. Ugyanakkor posztulátumként az oktatásnak mégis az integrációt kell szem előtt tartania. Már nemcsak a másságról beszélve, hanem más értelemben is. A korai szelekció bizony azzal a veszéllyel jár, hogy erősíti a különböző nemzetiségekhez, különböző peremcsoportokhoz tartozók elkülönülését, leszakadását. Ha a jelenlegi életkornál hamarabb, tehát nem tizenéves korban, hanem annál korábban, tíz vagy tizenkét éves korban kényszerülnek intézményt választani a diákok, akkor egyre erősödni fog az ilyen alapon történő elkülönülés. Azt gondolom, valamennyiünk felelőssége, sőt kötelessége, hogy ezt az elkülönülést, erősebb tagozódást elkerüljük, sőt megakadályozzuk.

A másik ilyen probléma a felekezeti elkülönülés. Ez érthető módon összekapcsolódott az egyházi iskolák indításával a szabadságával. Azt gondolom, hogy sok esetben az elkülönülés vágya és nem a józan, racionális felekezeti szempontok vezették az új iskolák indítóit. Nehéz itt érvelni. Jömagam sikeresen csak bibliai idézetekkel szoktam érvelni ezekben a vitákban. Egyetlen egyet szeretnék megosz-

tani Önökkel, a jézusi mondatot, hogy „Ti vagytok az élet sója...”. Nem hinném – szoktam mondani az egyházi iskolák harcos elkülönülőinek –, hogy a sónak a sórtartóban volna a helye. Bizony nem ott, hanem a többi gyerek között éppen azért, hogy a hívő gyermekek másságát, az ő tudását mindennap, a hétköznapokon meg tudja jeleníteni.

Utoljára egyetlenegy kérdés; hogyan lehet a pedagógusok ösztönzési rendszerén keresztül segíteni a probléma megoldását. Hogyan lehet olyan bérrendszert kialakítani, hogy azok, akik peremcsoportok vagy felzárkóztatásra igényt tartó diákok oktatásában részt vesznek, ne érezzék magukat sokszorosan hátrányos helyzetben. Nehéz ez, hiszen nem akarunk cigányosztályokat létrehozni, nem akarunk szegényosztályokat létrehozni, tehát nem tudunk a szokásos munkajogi kategóriákkal élni, hogy ilyen meg amolyan pótlékot kapnak. Azt gondolom, hogy azoknak a pedagógusoknak kell pluszjövédelmet kapniuk, akik bármilyen típusú felzárkóztató munkát, differenciált tevékenységet végeznek, függetlenül attól, hogy ez elkülönült osztályban történik-e. Önmagában a felzárkóztató program futtatása kell hogy a bérezés vagy a jövedelem alapja legyen.

Vörös István⁵

Kezemben egy olyan könyvet tartok, amelynek angolul Cigányút a címe. A magyar fordítás címe: „Milyen út vár rájuk?” *Rachel Guelmo* írta, aki az amerikai békeszolgálatról van Magyarországon már második éve, és pillanatnyilag a Gandhi Alapítvány munkatársa. Idézeteket hoz arra, hogy mi is az a probléma, ami körülveszi a cigányságot. Néhány példa:

Egy egyetemi hallgató Debrecenből mondja: „Ami engem illet, én átmegyek az utca másik oldalára, ha szembejön velem egy cigány, és a vonaton sem utazom abban a felükében, ahol egyetlenegy cigány is van. Félek tőlük. Jobban teszik a fehér emberek, ha elkerülik őket és nem keverednek összetűzésbe velük. Mi elkerüljük őket a legtöbb esetben, és remélem, hogy ők is ugyanezt teszik.”

Egy másik egyetemista: „A cigánygyerekek nem tanulnak jól. Főleg azért létezik a cigányprobléma, mert nem tudnak és nem is akarnak beilleszkedni a társadalomba. Joguk van itt élni, de szerintem meg kellene tanulniuk, hogyan kell civilizált módon élni. Az a probléma a cigányokkal, hogy híján vannak a higiénának és az ösztönzésnek, nincs bennük tisztelet a társadalmi értékek iránt. Az életvitelük sem felel meg a kívánalmainknak. Nem kedvelnek minket és mi sem rajongunk értük.”

Egy pécsi egyetemista: „Ha megtagadják a munkát és a normális gyermeknevelést, akkor az lenne a legjobb megoldás, hogy a világ összes cigányát egy országba, egy úgynevezett Cigányországba deportálnák. Ott a saját maguk lábán kellene megállniuk, s ha nem dolgoznának, akkor éhen halnának. Sajnos tudom, hogy ezt az ötletet nem lehet megvalósítani a nemzetközi közvélemény miatt.”

Az utolsó idézet egy *Hayek* nevű osztrák társadalomtudós és filozófus művéből való és így hangzik: „A tényből, hogy az emberek nagyon különböznek, következnek, hogyha egyenlőként kezelnek őket, ennek eredményeképpen egyenlőtlenek keletkeznek közöttük, és csak úgy kerülhetnének azonos helyzetbe, ha különböző módon bánunk velük. A nemzeti és faji kisebbségekkel való egyenlő bánásmódot arra a kijelentésre alapozni, hogy nem különböznek a többi embertől, nem más, mint burkolatlan elfogadni, hogy a tényleges egyenlőtlenség igazolná a más bánás-

⁵ Az előadó a Gandhi Alapítványi Gimnázium igazgatója.

módot, és ezt követően nemcsakára fel is bukkannának annak a bizonyítékai, hogy valóban létezik némi eltérés ember és ember között.”

Nagyjából ezek azok a szélső pólusok, amelyek között a Gandhi Gimnázium elkezdett szerveződni. Az ötlet dél-dunántúli beás cigány fiatalok körében merült fel. Szerencsésük volt, eléggé kézenfekvő ötletéről van ugyanis szó, benne volt már a levegőben, hogy valamilyen módon lépni kell már ez irányba az oktatás területén. Magyarországon létezett egy olyan általános iskola, mely a cigányság oktatásának problémáit megpróbálta a saját érejtére támaszkodva valamilyen módon kezelni. *Derdák Tibor* – aki abban az időszakban más országgyűlési képviselő volt – vált a motorjává ennek a dolognak, elkezdett partnereket keresni. Elég hamar megtalálta két beás cigányszármazású középiskolai tanár, Orsós Anna és Bogdán János személyében. Hozzájuk csatlakoztam nemcsakára én és még néhányan. Végül is a Soros Alapítvány támogatásával sikerült főfoglalkozásként ezt a dolgot csinálnunk, és ilyen módon idén január végén megkezdődhetett a tanítás.

Az Alapítvány célja, hogy középiskolát működtessen, amely jó minőségű érettségit ad az oda bekerülő gyerekek kezébe, illetve egy olyan szellemiségű pedagógiai, oktatási közeget valósít meg, amely arra indítja a gyerekeket, hogy minél többen tanuljanak tovább, szerezzenek diplomát. Úgy gondoljuk, hogy a cigány származású értelmiség létrejötte, amely érzékeny a cigányság problémáira, lehet igazán autentikus kezelője ennek a problémának.

A cigányságon belül az érettségizettek aránya számításaink szerint 0,5%, a diplomások aránya pedig csupán ezrelékekben mérhető. 1992-ben Magyarországon mintegy 70 000 diák felvételizett, ebből mintegy 27 500 nyert felvételt. A népességben belüli arányokat alapul véve 3500 cigány felvételizőnek kellett volna lennie és kb. 1370 felvett cigány hallgatónak. Nyilvánvaló azonban, hogy ennek a létszám-nak csupán az elenyésző töredékéről beszélhetünk. A helyzet súlyosságát érzékelteti az adat is, hogy a beás diplomások száma – ismereteink szerint – jelenleg 12-14 fő. A beás cigányság legnagyobb tömegben Dél-Dunántúlon él, ők abban különböznek a magyarországi cigány lakosságtól, hogy az anyanyelvük a román nyelv egy olyan archaikus változata, amely nem ment keresztül a nyelvújításon. Becsült adatok szerint kb. 50-60 ezren élnek a Dél-Dunántúl Somogy, Tolna, Zala és Baranya megyéjében.

Nagyon fontos dilemma bukkann fel rögtön az elején az iskola létezésével vagy szervezésével kapcsolatosan. Nevezetesen, hogy az értelmiségi életforma jelenti-e a boldogulást, ígérheti-e majd azt a megoldást, amelyet mi várunk. Hisz számtalan más életstratégia is elképzelhető, ami teljes életet jelent, és amely a boldogságot is eredményezheti az egyén számára. Ez a probléma azonban a cigányság esetében egyelőre teljes mértékben teoretikus probléma, a cigányság szociális szerkezete ugyanis az előbb idézett szám adatok tükrében is azt mutatja, hogy körükben egészen súlyos az alulképzettség. Értelmiségi rétegük – különösen a beás cigányságról beszélve – rendkívül vékony, gyakorlatilag hatéroként nem is létezik.

A középiskola hat évfolyamos. Ennek oka, hogy a cigány diákok iskolai-középiskolai, illetve diplomaszerező pályafutásához ez a legrövidebb út. Óriási az óvodák és az általános iskolák szükségessége, nagyon jó volna, ha lenne minél több iskola-előkészítő óvoda, a problémát kezelő alsó tagozatos iskola. Azonban ehhez egyelőre hiányoznak a szakemberek. Vannak jószándékú kezdeményezések, vannak is szakemberek, de tömegével, akik minden iskolában, minden szükséges területen jelen lennének, egyelőre még hiányoznak. (...) A hatosztályosságot az is indokolja, hogy tapasztalataink, illetve az irodalom szerint is úgy tűnik, hogy cigány diákok iskolai pályafutása az általános iskola felső tagozatában megtörik, ésvagy jelentős számban elhagyják az iskolát. Eredményeik nagymértékben és

látványosan, jól érzékelhetően csökkennek. Úgy gondoltuk tehát, hogy 12-13 éves korban még megtalálhatók azok a tehetséges cigány gyerekek az iskolákban, akiket ha – hitünk szerint – optimális pedagógiai körülmények közé helyezzünk, sokkal több eséllyel vesznek részt az oktatásban. (...)

A hetvenes években volt egy sajtópolémia, részben nyelvészeti szaklapokban, részben pedig például az Élet és Irodalom és a Valóság hasábjain, amely akörül zajlott, hogy legyenek-e cigányosztályok vagy inkább vegyes osztályok létezzenek. Az általános iskolában ekkoriban az a szokás volt uralkodó – és a dél-dunántúli régiót járva úgy tapasztaljuk, hogy ez még ma is megvan –, hogy a cigányság problémája, elsősorban szociális probléma. Tehát úgy gondolják, ha szociálisan tudja kezelni az iskola (valamilyen módon segíyezni a rászorulókat vagy más egyéb trükkökkel), akkor ez majd megoldja a problémákat. Ez a cigányosztály- vagy vegyesosztály-dilemma azonban valami másról szól, valami másról is szól legalábbis.

Azt tapasztaljuk, hogy az iskolákban automatikusan a gyengébb osztályokba teszik a cigány gyermekeket. Ennek az az oka, hogy produkcióik valóban gyengébbek. Nem a képességeik, hanem a produkcióik. Innen aztán már egyenes út vezet a kiegészítő osztályokba. Olyan elriasztó tapasztalatunk is volt – pontosabban ez már inkább csak hír volt egy elmúlt szituációról, de a nyolcvanas évek végén ez még létezett –, hogy egy iskolában a kolompár cigány gyerekeket teljesen külön épületben, teljesen külön osztályként, külön tanítónővel próbálták meg tanítani. A legfőbb vád azzal szemben, hogy cigányosztályok létezzenek, az, hogy szegregál vagy gettókat idéz elő. Ezek az idézőjelbe tett gettók, a kiegészítő osztályok tekintetében, a kísérleti iskolák tekintetében valamilyen mértékben már így is léteznek Magyarországon.

Hiányzik a gyakorlat, hiányzik a szakember. A középiskolában teljes mértékben. Ennek a középiskolának a legnagyobb problémája tehát éppen az, hogy nekünk magunknak is most kell megszereznünk a gyakorlatot, nekünk magunknak is végig kell járnunk ezt az utat még. Olyan iskolát szeretnénk éppen ezért csinálni, ahol nem ideologikus vagy kormányzati normameghatározások közvetítése zajlik, hanem az általános normák, az általános emberi normák közvetítése a gyerekekhez igazodva valósul meg.

Záró gondolatok

A téma zavarbaejtően sokágú és sokféleképpen variálható. Tekintettel arra, hogy etnikai, nyelvi, kulturális, vallási stb. szempontból homogén országok nem léteznek, ismervé a környezetünkben tenyésző sokféle etnikai szociális és politikai fóbia fokozatait, biztosan tartós együttélésre kell berendezkednünk ezekkel a problémákkal, és csak makacs illúziók sugallhatják, hogy egyszer s mindenkorra megoldhatóak lennének. Ezekre a jelenségekre minden provokatív hangsúly nélkül, sajnos még nagy jövő vár. Minthogy ezek nyilvánvalóan nem pusztán pszichikai eredetűek, kezelésük sem lehet csak ilyen irányú. Hatásuk ellensúlyozására és a problémák kezelésére a mi módszereinkkel is törekedni kell. Ez viszont újfajta iskolai stratégiákat is igényel, amelyek – tapasztalataink szerint – egyelőre csak halványan jelennek meg az oktatási-nevelési folyamat különböző pontjain (tantervi elemek, módszertan, tanári attitűdök stb.).

A határok nyitottsága a mai helyzetben csak „rontani” fog, hiszen a szabad tőkeáramlás, a munkaerő-vándorlás, vagy éppen a menekülthullám, nem kerüli meg Magyarországot sem. Nem mentesülhetünk attól, hogy egyre sokrétűbben kell alkalmazkodnunk az eltérő kulturális normákhoz, szokásokhoz. Felnőttkorban ez

sokkal nehezebb, éppen ezért az oktatásirányítás és a gyakorlati pedagógusok felelőssége rendkívül nagy; nekünk kell erre már gyermekkorban különböző módszerekkel készíteni, felkészíteni, nevelni. Természetesen nem pusztán az oktatásügyön múlik, milyen mértékben erősödnek meg vagy szorulnak háttérbe ezek a jelenségek, de felelősségünk elvitathatatlan.

A konferencia szervezőinek és résztvevőinek egybehangzó véleménye az, hogy a mai magyar oktatásügy nem kezeli súlyának megfelelően ezt a problémát. A multikulturális társadalom léte nem érintette meg, nem gyakorolt hatást az oktatásügy alakítóira, ennek megfelelően nincsenek megfelelő stratégiák sem a tanárképzésre, sem az iskolai munkára vonatkozóan. Elszigetelt kezdeményezések történtek ugyan, számos szakember foglalkozik a kérdéssel, ám hiú remény, hogy ily módon tartós és látványos eredmények, változások következzenek be.

A hamis vagy nem teljes információk alapján az előítéletek kialakulása, illetve ezek általánosítása az adott csoport minden tagjára, nagy valószínűséggel csak tartós együttéléssel méréselkelhető. Számtalan példa és szociológiai kísérlet igazolta, hogy a felvilágosítás önmagában mit sem ér; az előítéletekkel „kellően” beoltott ember gyakorlatilag teljesen ellenállónak bizonyul minden olyan új ismerettel szemben, amely kialakult álláspontjának megváltoztatására irányul.

Az együttélés „gyakorlását” már a legkisebb korban lehet és kell elkezdeni, ez azonban nem jelentheti a tanulók spontán összeeresztését. Ez ugyanis többnyire a kisebbségek tagjainak csoporton belüli elszigetelődését eredményezi, amely szinte feloldhatatlan konfliktushelyzetet teremt. Visszakapcsolásuk a közösség életébe rendkívül nehézkes, ha nem lehetetlenné válik. Tovább nehezíti a helyzetet a mai iskolarendszert jellemző versenyorientált szemlélet, hiszen a kisebbségieknek a többség számára készült elvárásoknak kell megfelelniük, valójában tehát hátrányos helyzetből indulva kellene azokhoz hasonló eredményt produkálniuk. Ha pedig erre nem képesek, ez önértékelésük csökkenéséhez vezet és bennük az elkülönülés iránti, a többségben a kiközösítésre való hajlamot erősíti.

Szociológiai kísérletek eredményei is alátámasztják azt, hogy megoldást a közös munka, a különböző csoportok tagjainak kooperációja eredményezhet. Az iskola feladata a versenyzettsé helyett olyan situációk teremtése kell legyen, amelyben a tanulók lehetőséget kapnak arra, hogy együtt dolgozzanak. Az egymástól való kölcsönös függés a közös munkában elősegíti a különböző csoportokhoz tartozók egymás iránti tisztelétét, egymás elismerését s ily módon elfogadását. Sajnos a jelenlegi gyakorlat – tapasztalataink szerint – ellentmond ennek, hiszen a mai iskola még a homogén csoportokat is polarizálja, azok tagjait is szembeállítja egymással.

Mit lehet tenni? Sürgető olyan tanterv/tantervek kidolgozása, amely a társadalom kulturális gazdagságát és sokszínűségét mutatja be. A tantervhez szorosan kapcsolódó módszertan kidolgozása sem várthat magára, és kívánatos lenne a tanulók kooperációját elősegítő pedagógiai módszertani elemek térnyerése a mindennapi oktatásban.

A tanárképzés céljai és követelményei között is meg kell jelennie a multikulturális kihívásra adandó válaszoknak. A pedagógusképző intézményeknek fel kell készíteniük hallgatóikat arra, hogy munkájuk során számos olyan diákcsoporttal fognak kapcsolatba kerülni, melyek etnikai, faji, vallási tekintetben eltérőek, s ebből adódóan „más” kulturális háttérrel rendelkeznek. A tanárnak rendelkeznie kell a kommunikáció és az együttműködés képességeivel. Ennek érdekében a képzés során lehetőséget kell biztosítani a hallgatóknak arra, hogy tapasztalatokat gyűjtsenek heterogén összetételű csoportok tanítása közben. Az oktatás az egyik kulcsterület, ahol az előítéletek, sztereotípiák, illetve az ezek következményeként

kialakuló társadalmi problémák (idegengyűlölet, rasszizmus stb.) kialakulása megelőzhető, éppen ezért elengedhetetlen, hogy a tanárképzés e szemlélet mentén (is) szerveződjön.

Sajnos a világ legtöbb országában hasonló a helyzet. Éppen ezért az IFFTU XVI. Világkongresszusán többek mellett a magyarországi PDSZ javaslatára határozatot fogadott el az etnikai diszkrimináció, az idegengyűlölet és az antiszemitizmus ellen. Egyben kezdeményezte, hogy tartsanak a világ minél több országában konferenciákat e témában.

A jelenlegi iskolai gyakorlat többnyire egyáltalán nem vesz tudomást a „másságról”, ezáltal konfliktusok sokaságát váltja ki, más esetekben igyekszik súlytalanítani a különbségeket. Nem jelenthet hosszú távú megoldást az etnikai, vallási stb. kisebbségek külön intézményrendszerben való oktatása, nevelése sem, mert az elkülönülés az ellentétek, az előítéletek és sztereotípiák kialakulásának veszélyét jelentősen növeli (igaz, az identitás jelentős erősödése mellett). Ezen stratégiák egyike sem lehet azonban eredményes, hiszen nem igazolja a többség számára, hogy a „másság” lehet pozitív értékek hordozója, amely értékekre s azok hordozóira a közösségnek elengedhetlenül szüksége van. Nem a „másság” leküzdésére, a különbségek összerosmására, hanem éppen ellenkezőleg, pontos definiálására és megismertetésére, elfogadtatására kell tehát szövetkezniük a pedagógusoknak, ily módon lehetséges az előítéletek és sztereotípiák kialakulásának megelőzése, illetve eloszlata.

Természetesen a konferencia szervezői nem vállalkozhattak egy központi program kidolgozására, csupán arra, hogy annak elkészültéig közzétegyék a magyar oktatásban e téren összegyűlt tapasztalatok hozzáférhető részét és a konferencia ajánlásait.

A konferencia résztvevői által megfogalmazott határozat az oktatás alakítójának figyelmét kívánja felhívni a problémakör akut voltára, sürgetve egy átfogó koncepció mielőbbi kialakítását.

Határozat az etnikai diszkrimináció, az idegengyűlölet és az antiszemitizmus ellen – IFFTU – WCOTP Egyesülési Kongresszus –

Ki kell fejeznünk mély aggodalmunkat és viszolygásunkat az idegengyűlölet – különösképpen az európai országokban tapasztalható – drámai terjedése, az antiszemitizmus és az etnikai diszkrimináció ellen. Kifejezzük azt a meggyőződésünket, hogy az említett attitűd a szélsőjobboldali politikai erőkert serkenti, és veszélyezteti a demokráciát, valamint a szociális békét. Emlékeztünk az Emberi Jogok Nyilatkozatára és minden más nemzetközi egyezményre, amely elítél minden, színre, nemzetiségre, vallásra, nemre, szexuális viselkedésre és etnikai hovatartozásra alapuló megkülönböztetést. Valljuk, hogy az oktatásban dolgozók mindegyikének súlyos felelőssége és erkölcsi kötelessége a gyermekeknek és fiataloknak a toleranciára, valamint az etnikai és kulturális különbségek tiszteletére való nevelése.

Felhívjuk az újonnan alakult Oktatási Világszervezet valamennyi tagszervezetét, hogy az oktatás területén tanúsítson különös felelősséget, és vállaljon aktív szerepet annak érdekében, hogy biztosítsa a külföldiek és az etnikai kisebbségek oktatási jogait. Támogatunk minden olyan pedagógiai törekvést, amely a nevelési folyamat során valamennyi lehetséges eszközzel közvetíti a gyermekeknek a tolerancia és az erőszakmentesség értékeit.

Követeljük, hogy a kormányzatok biztosítsák az oktatási intézmények részére a fenti célok eléréséhez szükséges feltételeket. Követeljük, hogy minden kormány hozzon egyértelmű intézkedéseket a kisebbségek, a külföldiek és a menekültek érdekében. Elvárjuk, hogy az új Oktatási Világszervezet fektessen hangsúlyt arra, hogy a lehető leghamarabb kialakítsa átfogó stratégiáját az idegengyűlölet, az antiszemitizmus és a nemzeti diszkrimináció leküzdésére. 1993. január 21–26.

A Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete által rendezett „MIÉRT MÁSZ?” (Előítéletek, idegenellenesség, rasszizmus – Válaszok és a megelőzés iskolai stratégiai) konferencia résztvevői az alábbi határozatot hozzák.

I.

Mint a konferencia résztvevői felhívással fordulunk minden oktatási intézményhez, hogy erősítsék kapcsolataikat a különböző emberjogi szervezetekkel, mert az idegengyűlölet kialakulása eredményesen csak úgy előzhető meg, ha a másság elfogadása az oktatás szerves részévé válik.

II.

A holocaust oktatása elengedhetetlen. Ennek nemcsak történelemszemponctok szerint kell történnie, mert ez nem csupán a történelemtanárak és az iskola feladata. A konferencia résztvevői, valamint a PDSZ felvállalja, hogy segítenek megtalálni azokat a pedagógiai műhelyeket, amelyek foglalkoznak a kérdéssel, segédleteket, ajánlásokat állítanak össze, melyekből meríthetnek a pedagógusok, lelkészek és szülők.

III.

A konferencia résztvevői és szervezői egyúttal felhívással fordulnak a Művelődési és Közoktatási Minisztériumhoz, hogy:

- nyilvánosan foglaljon állást az előítéletekkel, idegenellenességgel, rasszizmussal szemben,
- adjon ki hivatalos nyilatkozatot arról, hogy a külföldi egyetemisták, főiskolások – az egyes rasszista csoportok híresztelésével ellentétben – nem a magyar diákok számára fenntartott helyeket foglalják el,
- a minisztérium tekintse feladatának az előítéletek, az idegenellenesség, a rasszizmus kialakulásának megelőzését szolgáló módszertani és ismeretterjesztő anyagok készítését és azok terjesztésének támogatását.

IV.

A konferencia támogatja:

- egy olyan filmjegyzék összeállítását rasszizmus ellenes filmekből, melyeket az egyes iskolák kölcsönözhetnek vagy iskolai klubok vetítéssorozatokat keretében levetíthetnek.
- egy kiadvány összeállítását és kiadását, melyben a PDSZ dokumentálja, hogy az oktatás területén kik, mit tettek az előítéletek, az idegenellenesség, a rasszizmus megelőzése érdekében, és közreadja az e célokat szolgáló pedagógiai, módszertani megoldásokat.

Budapest, 1994. április

Összeállította: *PARTI KRISZTINA és SIÓ LÁSZLÓ*

Vélekedések helyett tények

– Helyreigazítás *Horváth Attila* A fejlesztés piaca és a piac fejlesztése című cikkéhez –

Közel ötven, a PSZM (Pedagógus Szakma Megújítása) Projektről szóló írásmű látott napvilágot ebben az évben a sajtóban, elsősorban az olvasó számára bizonyára közismert ún. „Lupis-csőd” kapcsán. Köztük éppúgy voltak tényszerű, tárgyilagos cikkek mint az igazságnak még csak a közelében sem járó intrikák. A legutóbbi a PSZM Projektet is érintő cikk az Új Pedagógiai Szemle XLIX. évfolyam 9. számában jelent meg. Horváth Attila A fejlesztés piaca és a piac fejlesztése című írásában említi több ízben jó-rossz példaként a PSZM-et. Mivel a Projektekre vonatkozó vélekedési több ponton nem felelnek meg a tényeknek, bátorkodom helyreigazító megjegyzéseket fűzni cikkéhez.

1. „Meghalt a király, éljen a király.” Azaz kimúlt a KFA, megszületett a PSZM. Ez így csúsztatás. 1992-be ugyanis a KFA a PSZM-mel párhuzamosan működött, egy – az akkori Parlament által jóváhagyott – forrásból, a „Közoktatás fejlesztési szakmai programok” elnevezésű címzett támogatás 405,5 millió forintjából (v.ö. 1992. évi költségvetési tv. MKM fejezet, 20/3/1–20. Címzett támogatások), amelyet a tárcán belül osztottak szét a 3/2/1. alprogram (KFA) és a 3/2/2. alprogram (PSZM) javára (v.ö. MKM Művelődésgazdasági Főosztály gazdálkodási, kötelezettségvállalási és utalványozási szabályzata. Érvényes 1992. január 1-től).

2. „Az MKM létrehozta a PSZM-et.” Az MKM nem hozta létre a PSZM-et. A tárcsa a költségvetésében szereplő címzett támogatás egy részének kezelésével bízta meg az Országos Közoktatási Intézetet, továbbá az akkori miniszter, Andrásfalvy Bertalan megbízást adott Zsolnai Józsefnek, az OKI főigazgatójának a Zsolnai által koncipiált szakmai program (A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja) kivitelezésére, egy szakmai kuratórium és egy a programot működtető OKI-s szervezeti egység létrehozására (v.ö. 80/183/1999.XVIII. sz. miniszteri rendelkezés).

3. „... már a (PSZM Projekt) megszületése körüli perpatvar is a rendszer működőképтелenségét jelezte.” E kijelentés nem több, mint puszta túláltalánosítás. A „perpatvar”-t az OKI Iskolafejlesztési Központja munkatársainak aláírásával fémjelzett nyúlt levél jelentette, akik „közpénzek privatizálásától” tartottak, illetve attól, hogy „elzsolnaizálódik” a magyar közoktatás fejlesztése, miután Zsolnai József, mint OKI-s főigazgató jelentős összegű közpénzek felett diszponálhatott szerintük. Továbbá az az epizód, hogy egy felkért kuratóriumi tag nem fogadta a kuratóriumi megbízást, mivel a Programiroda a kuratórium megalakulása előtt közzétette a PSZM Projekt pályázati felhívását (v.ö. Pedagógus Projekt Csata. 168 óra, 1992. március 14-is sz.) A „perpatvar” inkább ellenérdekeltséget jelzett, mintsem egy rendszer működőképтелenségét jósolta.

4. „A PSZM, mint emlékezetes, Kupa Mihály akkori pénzügyminiszter és Zsolnai József alkujának eredményeképp született.” Az alku szótári jelentése (és laikusként is valami hasonlóra gondol az ember): „üzletkötésre vagy egyéb megállapodásra törekvő egyezkedés, alkudozás. Ennek eredményeként létrejött meg-

egyezes." Zsolnai József 1991-ben egy alternatív közoktatásfejlesztési szakmai programot (v.ö. Iskolakultúra, II. évf. 6-7. sz.) terjesztett fel több tárca akkori vezetőjének, így a pénzügyminiszternek is. Kupa Mihály támogatta a programot (és nem alkudozott Zsolnai Józseffel e programról), mint ahogy támogatást nyert e program az akkori kultusztárcától is, amely miniszteri értekezleten vitatta meg és fogadta el 1991 tavaszán. A PSZM tehát tulajdonképpen A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programját támogató két minisztérium jóvoltából született a fentebb (1-2. pontban) leírt módon.

5. „... s a kritikák ... a program célkitűzéseinek meghatározása körüli döntések veszélyeire figyelmeztettek, valamint az akciókutatás-rohamfejlesztés problémáiról szóltak.” Jó lett volna, ha itt idéz a szerző – vagy legalább hivatkozik – ezekre az említett kritikákra. Mert így inkább tűnik e mondata az 1992 tavaszán született nyílt levél utólagos „megideologizálásának”, mintsem a PSZM-et ért kritikák summázatának. Ide kíváncsodik egy – a fenti kijelentést cáfolni szándékozó – kis kitérő. A PSZM Projektéről 1993 nyarán – az akkori közoktatási helyettes államtitkár felkérésére – három akadémiai bizottság (Nyelvtudományi, Matematikai, Pedagógiai) és egy szakmai egyesület (Informatikatanárok Országos Egyesülete) is szakmai véleményt adott. Egyik szakértői vélemény sem utalt a szerző által jelzett problémákra. Sőt, a PSZM Projekt szempontjából legautentikusabb bizottság, az MTA Pedagógiai Bizottsága igen pozitív véleményt adott a Projekt működéséről és eredményeiről (v.ö. Iskolakultúra, III. évf. 21-22. sz.)

6. „A PSZM működése, részben talán a kritikai észrevételek hatására is, az eredeti helyzethez képest valamelyest kedvezőbb alakult.” A PSZM Projekt az eredeti koncepció szerint működött a kezdetektől egészen 1994. februárjáig. Némi funkcióján esett csorba azáltal, hogy a címzett támogatások tárcán belüli kötelezettségvállalója, Dobos Krisztina a KFA és a PSZM feladatait „csereberélte” egy időben (1992 nyarán), s a működést azáltal próbálta akadályozni, hogy meglehetősen rapszodikusan utalta át a PSZM pályázatokra fordítható pénzüsszeget a projektépítkezéssel kezelőjéhez mind 1992-ben, mind pedig 1993-ban.

7. „... a programból nyert pénzekből létrejövő produktumok joga felett – bizonyos ideig – a PSZM-iroda rendelkezik, s azóta a pályaművek kereskedelmi forgalomba is kerültek. Ezután jelentkezhettek a pályázók a piacon...” A szerző e mondataival éppen azt akarta bíráló tárgyává tenni, ami a PSZM Projekt egyik nővére volt. A programból nyert pénzekből létrejövő produktum ugyanis egy nyers szerzői kézirat. (A PSZM Projekt egyik alprojektje keretében ugyanis tanulási, tanítási segédletek stb. kidolgozására lehetett pályázni. A pályamű tehát 100-300 oldal terjedelmű anyag volt, amelynek elkészülte és lektorálítása után a pályázó pályadíjat (szerzői honoráriumot) kapott.) Vajon, ha e szakasznál befejeződött volna a PSZM Projekt ténykedése, hány pályázó jelentkezhett volna kézirattal eséllyel a piacon? A PSZM Projekt azonban a kiadásra érdemes kéziratokat sorra megjelentette, a megjelent könyvek (ezáltal a szerzőket is) népszerűsítette. S a kedvező fogadtatású, kelendő könyvek újra megjelennek (s szerzőik e könyvek megjelentetése előtt ismét eladják a kiadás jogát). A PSZM Projekt Programiroda csupán egy évig (és nem a gyakorlatban leginkább elterjedt négy évig) rendelkezik a kiadás jogosítványával.

8. „... de a PSZM sorsa is tipikus: egyszemélyi döntések, zsebből zsebbe való átcsoportosítások lehetségesek mindenfajta kontroll nélkül.” Itt az írásmű azon kritikus pontjához érkezünk, amely fölveti az „írastudó felelősségének” kérdését. Előfeltételei, ha nevesítve lennének (t.i., hogy ki volt az egyszemélyi döntőbíró, kitől-kinek a zsebébe vándoroltak a pénzek?!), kimerítenék a rágalmazás illetve a jóhírnévhez való jog sérelmét. A PSZM Projektet egy 45 fős kuratórium működtet-

te. E kuratórium – alkuratóriumi keretben – hozott döntést minden egyes pályázat sorsáról. Három kurátor nem vett részt e pályázati döntések meghozatalában: a kuratórium elnöke és az MKM két képviselője (nevesítve: Zsolnai József, Korzenszky Richárd és Dobos Krisztina). A pályázatok sorsáról hozott döntéseket (névvel, témával, összeggel együtt), továbbá a PSZM Projekt éves pénzfelhasználását, a PSZM Projekt pénzügyi revízióját stb. mind-mind sorra publikussá lettek téve. (Nem hinném, hogy létezett a magyar pedagógiai gyakorlatban olyan projekt, pályázati rendszer, amely olyan erős – és többszörös – kontrollnak vetettek volna alá, mint ezt.)

9. „Az alapproblémát ... a PSZM-nek nem sikerült megoldania, azt tudniillik, hogy milyen beválási vagy milyen sikerkritériumok mentén lehet értékelni egy fejlesztést. Nem is lehetnek ilyen kritériumok, mert Magyarországon működő egyetlen nagy pályázatot sem ... ellenőrzi a pályázati pénzek felhasználását, nem kér önértékelést.” E ponton derül ki igazán, hogy a szerző mennyire nem ismeri a PSZM Projektet. Ezt bizonyítandó három – a PSZM gyakorlati működését meghatározó – példát említenék. 1. A PSZM Projekt egyik alkuratóriuma (2.) a kidolgozott és könyv alakban megjelent tanulási segédleteinek egy részét – szintén pályázattal útján – a gyakorlatban kipróbáltatta (valóságos iskolákban, valóságos gyerekekkel és valóságos pedagógusokkal, akik a kipróbálás eredményeit összegezték s ajánlották vagy elvették a könyv tankönyvként való használatát). 2. A PSZM Projekt másik alkuratóriuma (1.) a – szintén pályázat útján meghirdetett – tanfolyami projektjeit egy éven keresztül kipróbáltatta a valóságos gyakorlatban. S a kipróbálás eredményeként kiforrott projektet (annak szakanyagaival, sőt szakembereivel együtt) kiközvetítette az egyes megyékbe. 3. A PSZM Projekt mindegyik alkuratóriuma (1–5.) részletes tartalmi és pénzügyi beszámolót kért az elnyert pályázat révén született munkákról, illetve a pályázati pénzek felhasználásáról. Sőt a pályázati összeg egy részéhez csak a beszámolás elfogadását követően juthatott hozzá a pályázó. (Ez alól kivételt képeznek a szerzői kéziratot eredményező pályázatok, amelyek esetében a pályázó szerzők csak a kézirat lektoráltatása után juthattak hozzá a pályadíjhoz [honoráriumhoz].)

A fentiekben kiemelt példák – úgy vélem – kellő adalékul szolgálnak ahhoz, hogy a cikk olvasója illő helyre tehesse a szerzőnek a tényekkel ellentétes eszmefuttatását.

Budapest, 1994. szeptember 29.

HEFFNER ANNA
a PSZM Projekt Programiroda vezetője

Kedves Heffner Anna!

Örülök, hogy megtisztelte figyelmével tanulmányomat, bár még jobban örültem volna, ha annak szakmai részére, mondanivalójára reagál. Szívesen vitatkoztam volna arról, hogy miként lehet a közoktatás fejlesztését hatékonyabban megoldani.

Sajnálom, hogy kritikusi sorait nem küldte el nekem, pedig akkor bizonyára eleget tehettem volna helyreigazítási kérésének. Annál is inkább, mert Önnek szinte mindenben igaza van. Az Ön kifogásaira tételesen, helyreigazításul tehát:

1. Elismerem, hogy a PSZM és a KFA párhuzamosan létezett és létezik mindmáig. Kár, hogy 1992-ben csak az év végén született döntés a nem tudni mekkora összeg, nem tudni milyen alapon történt felzárásról, hogy az 1993-ban meghirdetett KFA-pályázatokra a pályázók nem kaptak pénzt, s hogy 1994-ben meg sem hirdették a KFA-pályázatokat. Kijelentem tehát, hogy a KFA létezik, csak nem látszik.

2. Elismerem, hogy nem az MKM hozta létre a PSZM-et, csak a parlament által jóváhagyott forrásból, a „Közoktatás-fejlesztési szakmai programok” elnevezésű címzett támogatásból „*Andrásfalvy Bertalan* megbízást adott *Zsolnai József*-nek, az OKI főigazgatójának a *Zsolnai* által koncipiált szakmai program (...) kivitelezésére” (Ön írja).

3. Elismerem, hogy a PSZM Projekt megszületésekor az Iskolafejlesztési Központ által nyílt levélben közzétett tiltakozás nem a rendszer működőképtelenségét jelezte. A valós tény az, hogy a rendszer igen jól működött és működik ma is – bárki tiltakozik vagy mond bármit arról, hogy a közoktatás fejlesztésére rendelkezésre álló pénzösszeg fele felett egy országos állami kutató-fejlesztő intézet főigazgatója által felkért kuratórium és egy, az Intézet szervezeti egységét képező iroda diszponál.

4. Elismerem, hogy *Kupa Mihály* és *Zsolnai József* között semmilyen alku nem volt és nem lehetett. Készséggel kijelentem, hogy mivel az alku szó nyílt piaci viszonyokra enged utalni, annak használata e helyütt félrevezető. *Kupa Mihály* csak „Elismerte a program értékeit és kész volt a program megvalósulását 1992-ben 200 millió forinttal támogatni.” (*Zsolnai József*: *Mindentudók-e a szocialista neveléstudósok? Köznevelés, 1992/17. 10. old.*)

5. Elismerem, hogy a PSZM-ről az idézett szervezetek pozitív véleményt adhattak, és nem érte kritika a projektet. Kár, hogy nem keresték jobban a kritikai, segítő észrevételeket. Készséggel elismerem, hogy a kritizált mondat a PSZM létrejöttének módját bíráló, 1992-es Nyílt levelünk utólagos megideologizálása, amennyiben a pocsék idő a meteorológus előrejelzésének ideológiai következménye.

6. Elismerem, hogy nem felel meg a valóságnak az az állításom, hogy a „PSZM működése (...) az eredeti helyzethez képest valamelyest kedvezőbben alakult”.

7. Elismerem, hogy a PSZM Projekt a kiadásra érdemes kéziratokat sorra megjelentette. Azt is elismerem, hogy nem tudok válaszolni arra, hogy ha csak a kézirat megírását segítette volna a PSZM, akkor hány pályázó jelentkezhett volna sikerrel a piacon, mivel szerződéseiket így nem köthették meg Önökkel. Különösképp nem tudok válaszolni arra, hogy vajon mi lett volna, ha a PSZM évi 200 millió forintja bekerült volna a közoktatásba mint vásárlóerő, és a programpiacot (nem kéziratok megjelenését) segítette volna kialakítani.

8. Elismerem, hogy az „egyszemélyi döntések, zsebből zsebbe való átcsoportosítások lehetőségek mindenfajta kontroll nélkül” szövegrész félreértés adhat okot. Itt természetesen nem a PSZM és az OKI viszonyára utaltam, hisz e viszonyról nincs információ. Egészségtelennek tartom azonban ma is, hogy a pénzügyminiszter meggyőzése után a parlament egy nem nevesített közoktatás-fejlesztés

keretet hagy jóvá, majd a művelődési miniszter az összeg közel felét *Zsolnai József* kurátorsága alá helyezi egy olyan program támogatására, amelynek rövidített változatát egyetlen szakmai fórum (MTA Pedagógiai Bizottsága) vitatta meg, és amelynek – Ön szerint igen pozitív – véleménye *Zsolnai József* idézése szerint így szól: „A vitatott dokumentummal kapcsolatban a bizottság vitáján számos szakmai fenntartás merült fel (...), ezért a bizottság feltétlenül javasolja a dokumentum széles szakmai körben való megvitatását” (*Zsolnai J.* idézett Köznevelés-beli cikke).

9. Elismerem, hogy a PSZM Projekt alkuratóriumai kipróbáltatták a nyertes pályaműveket, tanfolyami projekteket, és a PSZM a „kiforrott projektet (annak szakanyagaival és szakembereivel együtt) kiköszvetítette az egyes megyékbe” (az Ön szavai). Véleménykülönbség kettőnk között abban van, hogy Ön ezt pozitívumnak, én pedig az egyközpontú fejlesztés koncepciója miatt problémásnak tekintem. Erről szól a tanulmány, aműgy.

A PSZM Projekt rengeteg új értéket adott a közoktatásnak, de úgy gondolom, hogy van jobb, más mód a fejlesztés finanszírozására. Őszintén remélem, hogy a helyreigazítások után érdemi vitát is folytathatunk valamikor. Addig is munkájához jó egészséget és sok sikert kívánok!

Budapest, 1994. október 6.

Üdvözlettel,
HORVÁTH ATTILA

Kedves Horváth Attila!

Sajnos, nem állt módomban kézirat állapotában olvasni az Ön tanulmányát, így a helyreigazítási kérelmemnek csak a szerkesztőségen keresztül tudtam érvényt szerezni. (Azaz nem kerültem abba kedvező helyzetbe, mint amibe Ön, hogy még megjelenés előtt reflektálhat az általam írottakra.)

Az Ön által publikált fejlesztési koncepcióval nem kívántam vitába bocsájtkozni. (Úgy gondolom, e téren is sokféle alternatíva megférhet(ne) egymás mellett a praxisban.) A helyreigazítás műfaját választottam, mert csak az állt szándékomban. Az írásomra reflektáló soraival nem kívánok vitába szállni. Egyik pontjából azonban kitűnik, hogy nem egy dologról beszélünk. Ön az MTA Pedagógiai Bizottsága által véleményezett „A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja” rövidített változatáról, én a MTA Pedagógiai Bizottsága által véleményezett Pedagógus Szakma Megújítása Prjektéről írtam. És az a vélemény – mint olvashatja a helyreigazításomban megjelölt forrásban: igen pozitív. Mindkettő vélemény egyazon bizottságtól származik, csak közel másfél év eltéréssel.

Budapest, 1994. október 25.

Üdvözlettel,
HEFFNER ANNA

Megjegyzés

Heffner Anna és Horváth Attila vitájával kapcsolatban szerkesztőségünk az alábbiakat jegyzi meg: Elvben örülnünk kellene, hogy Horváth Attila 1994/9-es számunkban megjelent A fejlesztés piaca és a piac fejlesztése című cikke „vitát kavart”, hiszen minden folyóirat szereti ha olvasói reflektálnak a megjelent írásokra. Örömrünkbe igencsak üdöm vegyül amiatt, hogy a fejlesztési modellek mibenlétéről szóló vita helyett csak helyreigazítást és levélváltást olvashatnak olvasóink. Reméljük, hogy Horváth Attila cikkének nagyon is markáns megfogalmazásai írásra, érdemi vitára ösztönzik az általa képviselt fejlesztési paradigmáktól eltérő koncepciót valló kutatókat.

Tanulóink félelmei 1994 tavaszán

Mi, gyakorló pedagógusok, annak ellenére, hogy nap mint nap tanítványaink között vagyunk, nem tudunk elég figyelmet szentelni lelkivilágukat igazán foglalkoztató valamennyi kérdésre. Tudjuk, hogy a gyerekek érzékenyen reagálnak a körülöttük történő eseményekre, de megannyi fontos feladatunk közt – általában és sajnos – nem tudunk eléggé segítségükre lenni félelmeik hatékony feldolgozásában sem.

A félelem, bár fontos motivációs bázisa a cselekvésnek, túlsúlyba kerülésével igen károsra tud válni a személyiségben. Kiváltképpen így van a fejlődésben levő psziché esetében. Bizonyított, hogy a szorongásos alapú lelki megbetegedések (fóbiák, neurózisok) oki tényezői közt vannak a gyermek-, illetve serdülőkori félelmek feldolgozatlanságai is. Ennél is nagyobb veszély azonban az agresszivitás még fokozódó terjedése, aminek gyökerei között szintén ott találhatjuk a rendezetlen, burjánzó és kellőképpen kordában nem tartott szorongásokat. Ezen tények miatt (is) kellene komolyan vennünk a megjelenő félelmeket, hisz ezek hatékony szignáljai a kisebb-nagyobb csoportokban zajló konfliktusoknak.

Jómagam is egy más irányultságú vizsgálat folytán bukkantam rá a – számomra nagyon is lényegessé vált – problémára.

Annick Percheron szójegyzékmódszerét alkalmazva (ahol megadott fogalmakra, nevekre kell a tanulóknak érzelmi viszonyuk különféle dimenzióit bejelölni) felhasználtam egy, a gyerekek félelmeit vizsgáló szempontot is („félek tőle – nem félek – nem tudom eldönteni”).¹ A vizsgálatot a perkáti Hunyadi Mátyás Általános Iskola 8. évfolyamának két osztályában végeztem el, 32, illetve 33 fő részvételével. Az első mérőlap kitöltése 1994 január végén történt meg mindkét osztályban. A második kérdőívet, amit már célzottan e témára irányítottan alakítottam ki („Miért félek” teszt), 1994 március végén töltötték ki. Március végén került sor a kapcsolódó csoportos beszélgetésre is.

Az első, 83 címszóból álló szójegyzék a következő rangsorba rendeződött aszerint, hogy a megkérdezett tanulók hány százaléka választotta a „félek tőle” választ.

A „félek tőle” rangsor

1. munkanélküliség	57%
2. skinheadek	44%
3. forradalom	41%
4. környezetünk állapota	38%
5–6. jövőnk, atomerőmű	35%
7–8. fanatikus sportdrukkerek; csavargó, lógós fiatalok	32%
9–10. istentagadók; cigányok	29%

¹ A szójegyzékmódszerről l. részletesen Szabó Ildikó: Az osztálytükörről a falfirkaig. Altern-füzetek 4. Szerk.: Szabó Ildikó–Szelezsárdi Ferencné. IFA–OKI–IFK, 1992. 113–121. o.

11–12–13. sztrájk; sovíniszták; szerbek 25%
14–23. kapitalizmus; sajtószabadság; médiaháború;
pártharcok; arabok; más idegenek; csehek; románok;
szlovákok; osztrákok; horvátok 19%

A többi fogalom 1–18% közötti arányokat kapott.

0%-os, azaz senki sem fél a következőktől: önrendelkezési jog, egyesült Európa, kárpótlás.

Leginkább a nagyon is aktuális munkanélküliségtől félnek, ami szűkebb környezetben is jelenlevő probléma.

Elgondolkodtató a skinheadektől való erős félelmük, hisz evvel a csoporttal nem találkoznak falunkban.

Meglepő a forradalomtól és a saját jövőjüktől való félelem.

A várt súlybb szerepel környezetünk állapotának féltése, a tanulók nyilván a helyzet rosszabbra fordulásától tartanak.

Izgalmas problémaként jelentkezett az egyes társadalmi rétegekkel és népekkel kapcsolatos félelmek alakulása. (7–23. helyig) A félelmek okainak mélyebb feltárása céljából egy új kérdéssort állítottam össze, amelyben a félelem tárgyait hat csoportba soroltam:

1. *népek*: cigányok, zsidók, négerok, arabok, más népek (általános megfogalmazásként).

2. *rétegek, csoportok*: skinheadek, fanatikus sportdrukkerek, istentagadók, csavargó, lógós fiatalok, sovíniszták.

3. *politikai események*: forradalom, sztrájk, médiaháború, pártharcok.

4. *gazdasági tényezők*: munkanélküliség, kapitalizmus, külföldiek gazdasági befolyása.

5. *egyéni sorsdominanciájú kérdések*: jövőnk, halál, betegség.

6. *környezetünk szennyeződése*: atomerőmű, környezetünk állapota.²

A kapott eredmények, avagy a félelmek okai:

1/1. Félelem a *cigányoktól*: A „bárhon bánthatnak, megverhetnek” típusú válasz 70%-kal vezet, de a fennmaradó válaszok is a különféle deviáns jegyeket nevezik meg félelmi okként, például „betörnek”, „lopnak”, „kárt tesznek a köztulajdonban”, „azt hiszik, nekik mindent szabad”.

A probléma megoldása esetünkben igen fontos, hisz több száz cigány nemzeti-szerű él a faluban, s egy részük valóban teljesen antiszociális. Sok család rendezetten él, de a negatív példának nagyon erős befolyásoló hatása van a köztudatra. Tény, hogy a „balhész és bajkeverő réteg” igen aktív, s emiatt különösek sok a konfliktus. Hatékony megoldást a helyi erők határozott fellépése ígérhet.

1/2. A *zsidóktól*: 76%-uk nem fél. Aki félelmet jelzett, a „mert nem ismerem őket” indoklást adta.

1/3. A *négerektől*: nem fél a megkérdezettek 64%-a, de a többiek félelmüket jellemző okokkal magyarázták: „durvák”, „feketé”, „ellenségese”, „többen vannak”.

1/4. Az *araboktól* tanulóink szerint azért kell félni, mert: „háborút robbanthatnak ki” (60%), „terroristák” (42%), „területszerzésre törekednek” (35%). (Többen kétfő vagy mindhárom indokot is megemlítették.)

² Minden fogalom után szabadon fogalmazott, tetszőleges hosszúságú választ írhattak a tanulók a „Miért kell félnem tőle?” kérdésre.

1/5. A más népektől való félelem okait keresve szándékosan adtam meg általános megfogalmazásban a kategóriát. A gyerekeknek annak a népnek a nevét kellett beírniuk, melytől félnek (természetesen indoklást itt is kértem).

A szerbeiktől 60% fél, „lázadó nép”, „háborúznak”, „feljöhethetnek Magyarországra” indoklásokkal,

a jugoszlávoktól 36% tart, mivel „öldöklük egymást”,

a románoktól 30% fél, mert „nem szeretik a magyarokat”, „kulturálatlanok”, „szélsőségesek”.

Indoklás nélkül megjelent a német nép neve is.

Az érdekesség és a sokszínűség illusztrálására idézek még három egyedi választ: „A népek békések, csak néhány vezetőnek vannak rossz gondolatai”, „Azoktól félek, akik nem szeretik az idegeneket”, „Ha nem bánatnak, én sem bánom őket”.

Egy kiegészítő vaktérképes vizsgálattal³ megnéztem, hogy mely államokat tartják ellenségesnek. Szinte mindenki több országot is bejelölt, egy tanuló szerint mindenki ellenségünk, három fő szerint pedig senki sem.

Hazánk ellenségei a perkátai 8. osztályosok szerint:

- Románia	69%
- Szlovákia	41%
- volt Jugoszlávia elnevezéssel	38%
- FÁK néven	32%
- Ukrajna	25%
- Bosznia	22%
- Horvátország	19%
- Szlovénia	16%
- Szerbia	16%

Ha a volt Jugoszlávia utódállamait összevonjuk (hisz ugyanazt a térséget jelölik), akkor szinte 100%-ot kapunk, ami azt jelzi, hogy szinte minden vizsgált tanuló ellenségnek érzi.

Jellemző, hogy az ellenségek, „akiktől félni kell”, mind közeli vagy éppen szomszédos államok. (Ennek mélyebb elemzését egy másik munka keretében végeztem el.) További közös vonás az eredményekben, hogy azok az ellenségek, ahol „magyarellenesség”, politikai-gazdasági instabilitás, háború van. Ezekben az országokban természetesen nem is kívánnak lakni. A nemzetek-népek vizsgálatánál (rokonszenvi választások) is a fentebb felsorolt államok népei alkották a sereghajtók csoportját.

2/1. A *skinheadektől* való félelmek fő oka a személyük ellen irányuló fizikai agresszív lehetősége, „megverhetnek”, „nem tudom megvédeni magam ellenük”, „kiszámíthatatlanok”. Mindez 92%-os érintettségben.

Ez a százalékarány igen meglepett, hisz környezetünkben nincsenek „skinheadügyc”. A mégis meglevő félelmek valószínű okai:

- a cigányokkal való együttélés során a cigányoktól való félelmek „átragadása”,
- a nagy sajtóvisszhangot kapott ilyen témájú országos ügyek hatása,
- az „ismeretlen rossz félelmesebb, mint az ismert rossz” szindrómája.

2/2. A *fanatikus sportdrukkerektől* is a fizikai bántalmazás lehetősége miatt félnek (83%-ban).

2/3. Az *istentagadóktól*: mert „nem hisznek Istenben” (60%), „rossz hatással lehetnek rám” (45%), „mások, mint a keresztények” (18%), „rosszra vezető dolgokat tesznek” (28%).

³ Lásd Szabó Ildikó: Mire jó egy vaktérkép? In: Altern 4. i. m. 147–155. o.

Érdekes az ideológiai indoklás dominanciája, ugyanis e tanulók formális hite (hittanra járás, miselátogatás) igen csekély. A motiváció talán a még falun erősebben élő „hagyománytisztelet”, a hit elismerése és fontosnak tartása, annak betartása nélkül is. Másik fontos indok az „én” védelme, a személyes szempont.

2/4. A *csavargó, lógós fiataloknál* egyértelmű a deviáns magatartás elutasítása és a fizikai biztonság fontossága. „pénzért bűnöznek” (80%), „megverhetnek” (68%), „engem is belekeverhetnek valamibe” (45%), „vandálok” (42%). Itt találkozom először a társadalom cselekvőképzetlenségének nyílt bírálatával „nincsenek megnevelve” (68%).

2/5. A *soviniszta*k kifejezést a gyerekek közel 80%-a nem ismerte. A többiek a „nem toleránsak más véleményekkel” és a „mindre képesek, mert nem szeretik a magyarokat” típusú válaszokat adták.

3/1. A *forradalom* szorongást kelt bennük. Döntő többségükben azért, mert „engem is lelőhetnek”, „elvezethetem rokonaimat, barátaimat”, „olyankor nincs béke, ezért nem lehet tudni, mi a jó és mit kell tenni”. E háromtípusú válaszokat adták a tanulók. Érdekes, hogy senki sem említette a forradalom haladást, fejlődést előmozdító szerepét. (Ennyit ért a történelmi szemléletfejlesztés?)

3/2. A *sztrájk* fogalmát azonosították a munkahelytől való megfosztás lehetőségével, és ettől nagyon félnek mind saját magukra vonatkoztatva, mind pedig szüleikkel – főleg apjukkal – kapcsolatban. Az általános megfogalmazásokon kívül konkrétabb volt a „ha a vasútnál sztrájk van, nem tudok utazni”, „ha a kenyérgyáriak sztrájkolnak, az nem jó”, „ha nem lesz áram, az nem jó, mert nem tudok tévét nézni”. A legmélyebbre hatoló válasz: „mert ha a sztrájkolók elvesztik munkájukat, több lesz a betörés és a lopás, ezért mindig az ésszerű megegyezésre kellene törekedni”. Nagyon gyakori volt a „sokszor a lakosság kárára megy” sommás megállapítása.

3/3. A *médiaháborútól* 64%-uk egyáltalán nem fél, többen (25%) ezt valós fegyveres harcként értékék és eszerint minősítették. Megjelent egy nagyon éles, pesszimista vélemény típus is (10% körül), „mert nagyobb harc is lehet belőle”.

3/4. A *pártharcoktól* azért félnek, mert: „rosszul hathat az ország helyzetére” (60%), „háborúba vihetik hazánkat” (25%), „nem veszik figyelembe a népet” (10%). Érdekes tévhit, hogy ezt is többen tényleges fegyveres harcnak hitték. Három tanuló összefüggésbe hozta a pártharcokat az életszínvonal csökkenésével, „azért él a nép rosszabbul, mert a vezetők veszekednek és rosszul intézkednek”.

4/1. A *munkanélküliségtől* félnek, mert: „nem tudok majd megélni” (45%), „nem lesz munkám” (25%), „nem lesz pénzem” (25%). Két tanuló határozottan nem fél, mivel „az őseimnek van elég zsetonjuk”, illetve „még sokáig szeretnék tanulni és szüleim támogatni fognak”.

4/2. A *kapitalizmustól* a megkérdezettek 75%-a nem fél. A fennmaradó 25% jellemző válaszai: „nem hoz jót”, „kiszolgáltatottá válunk a rendszernek”.

4/3. A *külföldiek gazdasági befolyásától* azért kell tartani, mert „mindent, üzemetek és gyárakat megvesznek” (78%), „kirúgják a magyar dolgozókat” (53%), voltak, akik mindkét választ beírták. Többször (18%) előfordult a „mert befolyásolják gazdaságunkat, belügyeinket” félelmi ok.

5/1. A *jövönktől* azért félnek, mert: „nem tudom, mi vár rám” (66%), 52%-uk emellett attól is tart, hogy az életkörülmények még rosszabbak lesznek. 45%-uk tart a környezetszennyezés kritikussá válásától is vagy bármilyen más katasztrófától (egy gyerek a 3. világháború kitérését prognosztizálta). Többen a lemondó, szkeptikus „ami lesz, az lesz” típusú választ adták.

5/2. A haláltól mindegyikük fél. Ezt ugyan többnyire természetesnek tartjuk, de ezzel a magam részéről nem értek teljesen egyet. A haláltól való félelmük jellemző okai:

„nem akarok erőszakos halált”	70%
„sajnos, előbb-utóbb meg kell halni”	52%
„sokáig szeretnék élni”	40%
„nem tudom, milyen”	33%
„rossz és fáj”	21%
„sok ismerősömnök hiányoznék”	15%

5/3. A betegségtől való félelmet döntően (88%-ban) annak súlyossága befolyásolja, valamint: „lehet halálos is, amit nem akarok” (66%) és „jobb meghalni, mint szenvedni” (24%).

6/1. Az atomerőműtől azért tartanak, mert „felrobbanhat”, és ennek összes lehetséges következménye aggasztja őket (76%). 45%-uk jelezte félelmét a robbanás nélkül is jelentkező károsító hatásoktól (sugárveszély, környezetszennyezés).

6/2. Nagyon negatívnak értékelik környezetünk állapotát, mert „elpusztulhat az élővilág” (56%), „kihallhat az emberiség, a föld és az élet” (53%), „növekedhet a szennyezés” (42%), „egészségtelen a levegő” (36%), „veszélyes az ózonlyuk” (30%), „már nagyon szennyezett a környezetünk” (21%).

Következtetések

Az eredmények elemzésekor előljáróban le kell szögezmem, hogy az általam levont következtetések ugyan a vizsgált tanulókra vonatkoznak, de úgy vélem, kitapintatók bennük általánosabb tendenciák is.

Félelmeik az egyes népektől, rétegektől és embercsoportoktól konkrétak, megfoghatóak, hiszen a fizikai bántalmazástól, a negatív emberi tulajdonságoktól, a beilleszkedési képtelenségtől, a bűnözéstől történő idegenkedésüket fejezik ki. Jellemző, hogy a kisebbségből, sőt gyakran a töredékből ítélik meg az egészet. A népekkel kapcsolatos félelmeik egyértelmű tükröződései a felnőtt társadalom véleményének.⁴

A forradalommal kapcsolatos válaszok elemzésekor mutatkozik meg legegyszerűbben, hogy a tanulók rettegnek a káosztól, zűrzavartól. Ahol a stabil értékrend felborul, ahol nincs rend, biztonság és béke, ott nincsenek támpontok az eligazodásra. Ebben az életkorban pedig éppen a kiszámíthatóság, az állandóság, a bizonyos fokú konformitás lehetősége alapvetően fontos. Ha nincs mihez viszonyulni: elfogadni vagy lázadni ellene, az instabillá teheti a serdülőket – amúgy is labilis – lelki egyensúlyát.

A lehetséges fizikai veszély tovább mélyíti negatív érzéseiket, „fontos és jó a forradalom, de ne az én börcmre”.

A munkanélküliség helyzetét reálisan látják, talán túlságosan is „földhöz ragadt”, anyagias beállítódással, amit sajnos az élettapasztalatok indokolnak. Ebben az életkorban a tettek erejébe vetett hit, az optimista bizakodás, a világmegváltó tervekkel foglalkozás és a „sarkából kifordítom” mentalitás lenne a természetes életkori sajátosság! Ehelyett azonban azt kellett tapasztalnom, hogy e korosztályok a társadalmi átalakulás egyértelmű áldozataivá váltak.

A külföldiek gazdasági befolyásánál konkrét megerősítést adott félelmeiknek a közeli Szabadegyházi Szeszipari Vállalat közelmúltbeli privatizációja, külföldi

⁴ Lásd Heti Világgazdaság 1994. április 29. 105–106. o.

tulajdonba kerülése, az itt véghezvitt létszámleépítések, mivel falunkból is sokan dolgoztak ott.

A haláltól való félelmek számomra azt mutatják, hogy rosszul (vagy sehogyan sem) fejlesztjük tanítványaink viszonyát az élet alapkérdéseihez. A túl erős negatív emóciók korlátozzák a mindennapi cselekvést is, hiszen káros-kóros lelki folyamatok kiépüléséhez és meggyökerezéséhez vezethetnek. Beszélni kell a halálról, nem kezelhetjük ezt tabuként, hisz nem hagyhatjuk gyermekeinket a spontán hatások útvesztőiben tévelyegni. Ha nem foglalkozunk őszintén vele, akkor kitesszük őket a torz haláltudat veszélyének, s teret engedünk az agressziót, brutalitást, halált igen rossz szemléletben bemutató filmdömpingnek. Ezen negatív élményeket pedig csak azoknak van esélyük lelki károsodás nélkül túlélni, akiket felvérteztek a téma valóságghú szemléletével.

A betegségnél is a fizikai fájdalomtól való félelem dominál. Ezt az erőteljes tendenciát nem tudom elfogadni. Ily gyengévé váltak volna fiataljaink, hogy akaraterejük, tűrőképességük nem tudják (nem akarják??) mozgósítani? Ha ez így van (a tények ezt mutatják), ezért egyértelműen az elmulasztott nevelési hatások és azok „ki nem vitezőői” a felelősek, többek közt mi, pedagógusok!

Környezetünk állapotát realisan és jó problémaérzékenységgel látják, észleltem fogékonyságukat a jobbításra. Érdekes, hogy a technikai fejlődést erősen favorizálják, mégsem látnak elég garanciát a „veszélyes üzemek” (atomerőmű) biztonságos működésére. Mindez feltehetően az emberi tényezőbe vetett bizalmatlanságukat tükrözi.

Félelmekben hangsúlyozottan jelen vannak a környezet kialakította előítéletek, sztereotípiák, sémák, érezhető a referenciacsoportok (család, kortársak) hatása, valamint a tömegtájékoztató befolyása.

Önmaguk előtérbe helyezése, az endominancia érthető fejlődéslelektani tényező. Érzésem szerint túlságosan nagy szerepet tulajdonítanak a fizikai erőnek, félnek az agressziótól, nagyon tartanak a fájdalomtól. (E félelmeket pozitívan levezetheti az aktív sportolás, az egészséges életmód, esetleg az önvédelmi sportágak gyakorlása.) Ellentmondást érek abban, hogy egyrészt elutasítják a brutalitást és a szélsőséges szituációkat, másrészt rajongnak az azt ábrázoló filmekért.

Nem vonzza őket a gazdagság (legalábbis leírt véleményeikben), ugyanakkor rettegnek a szegénységtől. Talán úgy érzik, hogy „nem illik” bevallani az anyagiak utáni vágyat?

Nem motíválja tanulóinkat a jövő építése, a tanulás által a tudás megszerzésében sem látnak elég értéket. A jövőt bizonytalanoknak és sötétnek vélik. Terveik igen sematikusak, alig lépnek túl az anyagi és személyes létbiztonság minimumán. Létüket erősen determinálnak érzik, szűkre szabják saját lehetőségeiket, beletörődnek, passzívak. Szomorú, hogy hiányoznak belőlük az igazi ambíciók, túlságosan beleszürkültek (már!!!) a hétköznapiok létfenntartási gondjaiba. Ez a (szociális értelemben vett) koraérettség, a lelkesedés korai elhalása (vagy elmaradása?) 14-15 éves korban aggasztó jelenség.

Vajon milyen társas lényekké válhatnak azok a fiatalok, akik a lelkesülés és nagyratörés életszakaszában is csak szárnyszergetten vergődnek, és nem látnak túl a pusztá létfenntartás gondjain? Akik szinte teljesen feleslegesnek és értelmetlennek tartják szellemi értékeinket!?

Gyermekeink biztos kapaszkodók, szilárd és egyértelmű értékrend után vágyanak, biztos perspektívát akarnak látni. Társadalmunk ezt jelenleg nem tudja nekik nyújtani.

Kik-hol-hogyan-mikor merik ilyen kilátások mellett pozitív és lelkesítő jövőképet kecsegtetésével esetleg még jobban kiábrándítani a rájuk bízottakat?

Kik azok, kiknek mégis át kell plántálni a színvonalasabb szellemi értékek iránti igényt és a pozitív irányba mozgósító kényszert!?

Bármennyire is kilátástalannak látszik a helyzet, ez a mi tanító-nevelő kötelességünk!

Kérdőív

A következő kérdésekre válaszolj őszintén! *Neked miért* kell félned

- a munkanélküliségtől?
- a skinheadektől?
- a forradalomtól?
- az atomerőműtől?
- más népektől? (melyektől?)
- jövőnktől?
- a sztrájktól?
- a cigányoktól?
- a környezetünk állapotától?
- a zsidóktól?
- a médiaháborútól?
- a fanatikus soordrukkerektől?
- a négerektől?
- a pártharcoktól?
- az araboktól?
- a kapitalizmustól?
- az istentagadóktól (ateistáktól)?
- a csavargó, lógós fiataloktól?
- a sovinsztáktól?
- a külföldiek gazdasági befolyásától?

Ha valamelyik kérdésről bővebben szeretnél írni, az alábbi helyre megeheted!

Megvetéssel, bebörtönzéssel nem lehet az embereken segíteni!

– Osztályfőnöki óra az AIDS-ről, a homoszexualitásról és a prostitúcióról –

Az alábbiakban részletet közlünk egy osztályfőnöki órából, amelyet 1994 áprilisában rögzítettünk az egyik budapesti általános iskola 8. osztályában. Az órán folytatott beszélgetés része egy olyan sorozatnak, amelynek keretében a tanulókat körülvevő valóság jelenségeiről beszélgetnek viszonylag kötetlen formában. A programot az osztályfőnök azzal a céllal dolgozta ki, hogy elősegítse a tanulók társadalmi-szociális problémák iránti érzékenységének fejlődését, teret adjon társadalmi tapasztalataik verbalizálásának, értelmezésének, továbbá a jelenségekkel kapcsolatos nézeteik folyamatos ütköztetésének.

Az órarészlet közlését azért tartjuk fontosnak, mert úgy véljük, hogy az itt megfogalmazott vélemények, álláspontok jelen vannak általában a tizenévesek gondolkodásában, ám ma még viszonylag kevés pedagógus mer teret engedni ezek iskolai megjelenítésének. Olyan kényes témaként kezelik az AIDS, a homoszexualitás és a prostitúció problémáját, amelyről úgymond nem lehet normál iskolai keretek között beszélni. Eközben a tanulók a tömegkommunikációból, filmekből és nem utolsósorban a körülöttük lévő valóságból közvetett és közvetlen tapasztalatokat szereznek a fenti jelenségkörrel kapcsolatban. E tapasztalatok pedagógiai-irányított feldolgozása nemcsak és nem elsősorban a szexedukáció hatékonyabbá tétele szempontjából lenne fontos, hanem az iskolai világ és a mindennapok valósága közötti távolság felszámolása, egy valósághoz kötődő iskolavilág megteremtése szempontjából is.

Az itt közreadandó órarészletek egyrészt ehhez a valóban nem könnyű távolsághidáláshoz mások számára is mintául szolgálhatnak. Másrészt érdemes elgondolkodni a nyilatkozó gyerekek (elő)ítéletein, szemmás megállapításain, amelyek nem és nem is elsősorban a tizenévesek társadalmára jellemzőek. Ilyen módon ez a beszélgetés korunk társadalmi gondolkodásának láttelekeként is tanulságos lehet.

Osztályfőnök (a továbbiakban Of): A mai osztályfőnöki óra témája – amint az előző alkalommal már jeleztem – fontos, ám sokak által nagyon kényesnek tartott probléma: az AIDS. (Többen nevetnek, elsősorban a fiúk közül.) Mit gondoltok, miért mondtam azt, hogy ez sokak szerint kényes probléma?

L. Gitta: Talán azért, mert akinek ilyen betegsége van, azt a többi ember megveti, elfordul tőle, mivel mindenki fél ettől a betegségtől.

Of: Te egyetértesz azokkal, akik megvetik az AIDS-es embereket?

L. Gitta: Én nem, bár nem vagyok egészen biztos abban, hogy szívesen barátkoznék olyannal, aki ezt a fertőzést megkapta.

Of: Miért nem barátkoznál vele szívesen?

L. Gitta: Mert ez olyan betegség, aminek a megkapása elsősorban ...erkölcstelenségek miatt következik be.

Of: Hogy érted ezt?

L. Gitta: Úgy, hogy ezt elsősorban az olyan emberek kapják meg, akik erkölcstelen életmódot folytatnak. (Ismét nevetés a fiúk körében.)

Of: Látom, többen is jelentkeznek. Ki az, aki nem ért egyet Gittával?

B. Juli: Ez részben igaz, de a tanárnőtől kaptunk egy kis füzetet, és elolvastuk Szandival. Ebben azt írják, hogy AIDS-t vérvételnél a tütől is lehet kapni, meg ha valaki balesetkor, operáció alkalmával idegen ember nem steril véret kapja.

Of: Ennek most már igen kicsi a valószínűsége. Nem kell félnünk a vérvételnél, ma már mindenütt egyszer használják, és eldobják a használt tüket, a vérkészítményeket pedig szigorúan ellenőrzik.

Z. Balázs: Én Gittával értek egyet, az AIDS megkapásáról az ember maga tehet, mert ő megy olyan utakra, ahol ezt meg lehet kapni.

T. Viola: Ez részben igaz, de én akkor sem tartom helyesnek azt, hogy valakivel azért ne legyen baráti viszonyban, mert ő megfertőződött. Ezeknek az embereknek meg vannak számlálva a napjaik, nem sokáig élnek, pont ezért van szükségük barátságra, barátára.

Of: Ha megtudnád, hogy valamelyik családtagod megbetegedett AIDS-ben, mit tennél?

T. Viola: Ápolnám, gondoskodnék róla, nem mondanám meg neki, hogy rövid időn belül vége az életének. Úgy viselkednék vele, mintha egészséges lenne.

Z. Balázs: Egészen más a helyzet, ha egy családban a testvér vagy az egyik szülő kap ilyen betegséget, vagy ha a házastárs. Mert szerintem a férj vagy a feleség AIDS-essége az megcsalásból, hűtlenkedésből származik, s azt egyik a másiknak nem tudja megbocsátani. Még akkor sem nagyon, ha nincs ilyen súlyos, életre kiható következménye. Természetesen egy közeli rokonnál ez számomra bocsánatos bűn. Én azért lehet, hogy félnék, mert ma még nem lehet tudni, hogy milyen módon lehet elkapni a fertőzést.

Cs. Klári: Én sem tudom elképzelni, hogy barátkozzam egy AIDS-fertőzött emberrel. Nem azért, mert félnék, hogy elkapom a betegségét, hanem azért, mert szerintem is erkölcsileg vétkezett az az ember, aki ezt ma megkapja. Nem muszáj olyan emberekkel olyan kapcsolatba kerülni, ami AIDS-hez vezet el. (Nevetés)

Of: Megkerülhetetlen, hogy ne érintsük ezt az oldalát az AIDS kérdésének, persze csak akkor, ha komolyan tudunk erről is beszélni. Tudom, hogy többen olvastátok ezt a már említett kis felvilágosító füzetet. Mi derült ki számotokra ebből? Milyen körben van legnagyobb esélye az AIDS terjedésének?

Cs. Klári: Az erkölcstelen emberek körében. Például olyan nők esetében, akik pénzért mennek el a férfiakkal, meg azoknak a férfiaknak a körében, akik hajlandók ilyen dolgokra ezekkel a nőkkel. (Többen nevetnek, kezd az óra fegyelme felborulni.)

I. Péter: Szerintem nemcsak ebben a körben van veszély, hanem a melegek, a homokosok között még több a fertőzés. A televízióban hallottam, hogy sok híres énekes, balett-táncos, aki homokos volt, megkapta az AIDS-t és belehalt.

Of: Mit gondoltok, ők felelősek-e a saját halálukért, azért, hogy meghapták az AIDS-t?

I. Péter: Szerintem felelősek, mert egyrészt nem akarták ezt a dolgot úgy csinálni, ahogy ezt az emberiség évezredek óta megszokta, másrészt, ha már ilyen vágyuk volt, nem védekeztek úgy, ahogy lehetne.

Cs. Klári: Szerintem is felelősek, mint ahogyan a prostituált nők is meg a partnereik is felelősek, ha megbetegszenek. A rendes emberek nem keverednek bele ilyen dolgokba, mert uralkodnak magukon.

T. Viola: Jaj, hát ez nem ilyen tiszta, nem ilyen egyszerű. Először is a homokosokat el kell választani az utcai prostiktól. Mert a homokosok között sok magasan iskolázott ember van, akik úgy születtek, hogy ez a baj bennük van. Ez szerintem egy betegség, amit eleinte egy darabig palástolnak ezek az emberek, aztán egyszer csak kitör rajtuk. Olyan idegbetegség-féle. Emiatt őket nem lehet bántani. Nem azt mondom, hogy humanizmusból velük kell családi kapcsolatra lépni, vagyis, hogy az ilyen férfit vagy nőt meg kell téríteni már „olyan” értelem-ben, hogy normális útra térjen. De azzal sem értek egyet, hogy ezért megverjék őket, mint ahogy erről apukám mesélt. Neki a munkahelyén volt egy ilyen kollégája, és amikor kitudódott, hogy kicsoda, nem betegségnek tartották az ő szerelmi dolgait, hanem bűnnek, és megverték, kiüldözték. Itt az agresszivitás nem segít.

Z. Balázs: Igen ám, de a strandokon, meg a parkokban ezek az emberek hívogatják a gyerekeket, például a múltkor a Népligetben minket is. Aztán ha valaki szegényebb a srácok közül, vagy a szülei nem félemlítették meg, akkor elmegey velük, és már meg is betegedhet.

Of: *Hogy érted azt, hogy ha valaki szegényebb, az inkább veszélyeztetett?*

Z. Balázs: Úgy, hogy a melegek ígérenk pénzt, walkmant, kvarcórát, s akinek ilyen dolgokra otthon nem adnak pénzt, azt esetleg el bírják csábítani.

Of: *Mi erre a megoldás?*

Z. Balázs: Részben az, hogy mindenkinek elég fizetést kellene kapni, hogy ilyen trükkkel ne lehessen egy gyereket sem elcsábítani, részben az, hogy minden szülőnek meg kellene mondania a gyerekének, hogy ezeknek a buziknak ne dőljön be. De a legfontosabb az lenne, hogy ezeket a melegeket eltávolítsák az életből. Meg nem kéne őket ölni, mert különben nincs is halálos ítélet már, de azért idegosztályra kéne őket vinni, vagy egy rezervátumba, ahol csak ilyen emberek élnek, s ott azt csinálhatnának, amit akarnak. (Nagy nevetés.)

F. Barbara: Én ezektől az emberektől nagyon irtózom, pontosan azért, mert ők hurcolták be az AIDS-t Magyarországra. Ha ezekkel szemben nagyobb szigorúság lenne, akkor talán nem terjedne ez nálunk.

T. Viola: Szerintem őket nem lehet büntetni, mert ez egy betegség, a nagymám mondta, hogy régen nem homokosoknak mondták őket, hanem beteges hajlamúaknak. Őket el kell viselni, szerintem békés emberek. Az kellene, hogy békében találhassák meg a párjukat, s akkor nem bántanak senkit. Szerintem a prostitúáltakat kellene szigorúbban büntetni, mert ők nem betegen születtek, s az nem is betegség. Az pénzkeresés. Ők veszélyesebbek, mint a homokosok.

Of: *Miért veszélyesebbek?*

T. Viola: Azért, mert egyrészt sokkal többen vannak, másrészt szétzilálnak más családokat, azoknak a férfiaknak a családjait, akiket meghódítanak. Ez az AIDS-nél sokkal nagyobb veszély.

Of: *Szerintetek miért van prostitúció? (Hosszú csend)*

Ny. Zsuzsa: Mert mindig van olyan ember, aki erkölcstelen, akinek nem a családja a fontos, hanem a kaland, a tisztességtelenség. Ez ugyanolyan dolog, mint a lopás, a rablás, a bűnözés.

Z. Balázs: Szerintem nem ez az, ami miatt van. Egyrészt a törvénytől függ: ha engedik, van, ha nem engedik, nincs, vagy sokkal rejtélyesebben van. Nem a Rákóczi téren van, hanem titokban. Másrészt a munkanélküliséggel függ össze. Ha sokan nem kapnak állást, akkor az aljább nép, a cigányok közül a nők elmennek ilyenek.

Of: *Csak a cigányok közül mennek el?*

Z. Balázs: Hát inkább közülük, de elmennek rossz erkölcsű magyar lányok is, azok, akik szegényebbek, nehezen kapnak munkát. A cigányok közül sokkal többen.

L. Gitta: Ehhez azonban erkölcsstelennek kell lenni. Aki erkölcsös, az ha nincs is munkája, akkor se jut eszébe, hogy elmenjen ilyen csinálni. Aki például vallásos, az biztos nem megy el, mert a hite visszatartja ilyen dolgoktól. Ugyanígy a férfiakra is vonatkozik ez. Tisztességes ember szóba nem áll ilyen rossz nőekkel. Egyrészt azért, mert többre tartja magát ennél, másrészt tudja, hogy ez milyen veszélyekkel jár.

Of: Gitta, ha holtaptól te lennél a belügyminiszter, mit tennél a prostitúcióval?

L. Gitta: Szigorúan betiltanám, azokba az utcákba, ahol ilyen nők gyülekeznek, rendőröket állítanék állandóra, s aki ezután is merészeli csinálni, azokat szigorúan megbüntetném.

Of: Más mit tenne ez ügyben frissen kinevezett belügyminiszterként?

T. Viola: Én nem rendőröket küldenék, hanem gyakran mennék ezekbe a városrészekbe, sokat beszélgetnék ezekkel a nőkkel, elmondanám nekik, hogy ez milyen erkölcsstelen, és hogy milyen veszélyekkel jár. Aztán magam helyett apácákat, pszichológusokat küldenék, akik folyamatosan beszélgetnek ezekkel a lányokkal meg azokkal a férfiakkal, akik ide járnak.

Of: Miről beszélgetnél velük, illetve milyen témákat tanácsolnál az apácáknak és a pszichológusoknak?

T. Viola: Hát elmeséltetném, hogy miért kényszerülnek erre az erkölcsstelen-ségre, elmondanám nekik, hogy én nem vetem meg őket, de hagyják abba, megkérdezném, hogy milyen más munkát végeznének szívesen, mit tanulnának. Nem félnék attól, hogy esetleg elkapom az AIDS-t tőlük azáltal, ha megfogom a kezüket.

Of: És mit mondanál a férfiaknak?

T. Viola: Őket is mindentről kikérdezném, megtudakolnám, hogy miért romlott meg a családi életük, miért költik a pénzüket ilyen dologra, miért nem a gyerekeikre költenek, miért nem a feleségüket szeretik. Nekik is beszélnék az AIDS veszélyeiről.

Of: Nos, kinek mi a véleménye Viola módszeréről?

M. István: Szerintem ez mindenkinek a magánügye, ilyen utcai beszélgetésbe a legtöbb ember bele sem megy. Most nem azért, mert Viola 14 éves és gyereknek nézik, hanem a felnőttek esetében sem. Nincs senkinek köze ilyesmihez. Én láttam egy filmet valamelyik külföldi tévéadón, hogy az egyik nyugati országban a prostituáltak is meg a pasasoknak is óvszert osztogattak, meg hozzá NO AIDS szövegű plakátot. Ezt itt is meg kéne csinálni.

L. Agnes: Ennek semmi értelme. Szerintem ezt a dolgot nem kell feszegetni, tudomásul kell venni, hogy vannak erkölcsstelen emberek, ezekkel nem kell a tisztességes embereknek foglalkozniuk. Aki tisztességes, az nem kaphatja meg ezt a betegséget. Én egyébként ugyanígy látom a melegek esetében is. Nem kell ezzel foglalkozni. Az AIDS is meg a homoszexuálisok és a prostituáltak ügye egy szűk kör gondja. Az emberek zömét ez nem érinti.

Z. Balázs: Én meg nem így látom, mert bizonyos környékeken, például itt a József utcában, a Rákóczi téren meg a többi mellékutcákban hemzsegnek a prostituált nők, azoknak vannak, esetleg lesznek gyerekeik, a férfiak, akikkel jóban vannak, szintén egy-egy családban élnek, az a család megszenvedti azt, hogy az apa elhagyja őket vagy hazacipel valami fertőzést. S ez csak egy kerülete a városnak, hány ilyen lehet, és hány más nagyobb város van. Én ha miniszter lennék, rengeteg munkahelyet létesítenék, ahol az erkölcsileg nem jó embereket elhelyezném dolgozni, segítenék a lakásszerzésben, és megtanítanám beosztani a fizetésüket. És nagyon sok pénzt költenék az orvosi kutatásra, hogy találják meg az AIDS gyógyításának a gyógyszerét. Szükség lenne olyan védőoltásra is, mint a

himlő elleni. Mert azzal, hogy azt feltalálták és mindenkinek beadták, mára meg is szűnt ez a betegség. Ezt kéne az AIDS-re is kikutatni.

L. Gitta: Ez meg azért nem lenne ésszerű, mert akkor, ha lenne ilyen oltás, tovább nőne az erkölcstelenség, meg nem lehet tudni, hogy egy ilyen oltás nem jár-e káros mellékhatásokkal. Azért lenne jó apácák kiküldése, mert az AIDS-t erkölcsi javulással lehetne visszaszorítani, illetve elejét venni a terjedésének. A Bibliából sok olyan részletet lehetne kivenni, amit fel lehetne olvasni vagy kiírva odaadni, s ha ezek az emberek ezt elolvassák, akkor még kaphatnának egy esélyt arra, hogy jókká legyenek. E nélkül a prostituáltaknak hiába ajánlanak fel újra munkát, ők ezzel a lehetőséggel nem fognak élni...

I. Péter: Szerintem a társadalmat csak a homoszexuálisok és a prostituáltak kizárásával, elkülönítésével lehet megvédeni.

T. Viola: Engem az zavar ebben a dologban, hogy a felnőttek, a rendes, valóban erkölcsös emberek felsőbb rendűnek hiszik magukat, ezeknél az embereknél. S ezt most itt is érzem. Én nem tudnék olyan lenni, mint ők, olyan erkölcstelen, de ettől én még nem tartom helyesnek megvetni őket, még akkor sem, ha tényleg felelősek az AIDS terjesztéséért. Én elesettnek, szerencsétlennek, nyomorultnak tartom őket. Én ezért mennék el velük beszélgetni, megtudni, hogy hogyan süllyedtek ilyen mélyre. Megvetéssel, bebörtönzéssel nem lehet ezeken az embereken segíteni.

(Magnetofonfelvétel alapján szerkesztette: **SCHÜTTLER TAMÁS**)



Nemes Aurélia (14 éves)

HATÁRAINKON TÚL

Rangot és kitüntetést jelentett nagyenyedi diáknak lenni...

– Interjú Krizba Jenővel, a nagyenyedi Bethlen Gábor Kollégium igazgatójával –

Amikor megérkeztem Enyedre, az álmos kisváros csendjét semmi sem zavarta... Az ódon kollégium, ahogy büszkén magasodik a város központjában, itt töltött ifjú éveimet juttatta eszembe. Jó volt újra látni a ismerős utcákat, a tornakertet, a sétateret, s felnézni az Órhegyre, ahol rengeteget barangoltunk vidáman, önfeledten, nem tudva még, hogy mi minden vár ránk az elkövetkező években... S bár az életünket mi magunk alakítjuk tettekkkel – jókkal vagy elhamarkodottakkal –, nem szabad elfeledkeznünk arról s azokról, akik kezdő lépéseinket vigyázták.

Amikor Krizba Jenő igazgató úrral beszélgettem (1994. június 25-én), éppen az érettségi vizsgák folytak, s közben készültek a népfőiskola záróelőadására is. Ezért történt meg – idő hiányában –, hogy a kollégium múltjáról keveset beszélgettünk. Ez az oka annak, hogy helyette én ismertetem röviden a közel négyszáz éves múltra visszatekintő iskola történetét.

Bethlen Gábor fejedelem fontosnak tartotta az ország anyagi és szellemi fejlődését, ezért 1622 májusában elérkezettnek látta az időt egy akadémia megalapítására, mely akadémia a külföldiekkel egyenrangú lenne tanult emberek képzésére. Az akadémia tervezetét és törvényeit már csak özvegének nyújthatták be 1630-ban. Utasításaival azonban a fejedelem évszázadokra meghatározta a kollégium szellemét, s megvetette a humanista nevelés alapjait. Bethlen Gábor nemcsak kollégiumot, hanem jelentős könyvtárat is szervezett, mely az idők folyamán állandóan gyarapodott, s a XVIII. század végére Erdély egyik legjelentősebb tudományos gyűjteménye lett.

A fejedelem gondolt a szegényekre is: 1624-ben törvényben biztosította, hogy a jobbágyok gyermekei is tanulhassanak, s mindenki felekezettől függetlenül.

A kollégiumban neves tanárok tanítottak, például Pápai Páriz Ferenc, Szigeti Gyula István, Szilágyi Péter, Áprily Lajos, Járai István; sok tanulója pedig később hírnevet szerzett, például Tótfalusi Kis Miklós, Aranka György, Barabás Miklós.

1820-tól évente megrendezték a Bethlen-ünnepségeket, amelyeken az egész kollégium ifúsága részt vett.

Az 1820–1830 években a kollégiumban fokozatosan áttértek a magyar nyelvű oktatásra (a latin helyett), bár ez akkor még nem volt rendszeres.

Az 1900-as években a kollégiumban elsők között vezették be a politechnikai jellegű oktatást (ettől függetlenül a kollégium kertjében még nyáron is dolgoztak azok, akiknek nem volt hova menniük; megélhetésük ezáltal biztosított volt).

A kollégiumban hagyományosan demokratikus szellem uralkodott – a diákok is beleszólhattak a kollégium életébe –, munkára és önállóságra neveltek; szeretetteljes, humanus légkör biztosította fejlődésüket, tehetségük kibontakozását, érvényesülésüket.¹

¹ Vita Zsigmond: Művelődés és népszolgálat. Kritérium Könyvkiadó, Bukarest, 1983.

- *Beszeljünk egy kicsit a múltról. Kérem, igazgató úr, mutassa be a kollégiumot.*

- Közismert az, hogy a Gyulafehérváron 1622-ben alapított kollégiumot egy virágzó korszak után a tatár-török dúlás miatt 1658-ban el kellett menekíteni onnan. Négy évig a diákok Kolozsvárott folytatták tanulmányaikat tanáraikkal, Apáczai Csere János igazgatásával, majd 1662-től Apafi Mihály rendelkezése alapján a kollégium Nagyenyedre került, s azóta folyamatosan itt működik. Persze a történelmi viharok, a nagy nehézségek, a tragikus események nem kerültek el ezt a békés, nyugalmas kis várost sem az elmúlt századok folyamán. Gondolok itt a Rákóczi-szabadságharcra, az 1848-as szabadságharcra, melyek alkalmával a kollégium is sokat szenvedett. 1704-ben teljesen tönkrement, leégett úgy, hogy kilátástalannak tűnt a további működtetése. Szerencsére minden korban voltak olyan emberek, akik segítettek, s céltudatosan kiálltak az iskolák ügye mellett, ennek köszönhetően ismét felépült. 1709-ben megkezdődött a kollégium átépítése, és az az egész XVIII. század folyamán egyre bővült. 1716-ban Angliában ugyanis gyűjtést szerveztek, s majd két évszázadon át abból az „angol pénzből” kapott segíélyeket a kollégium, s jórészt abból építették fel 1885 és 1889 között az új főépületet. A jelenlegi épületkomplexum majdnem olyan, mint száz évvel ezelőtt, belső és külső képe alig módosult.

Az idők folyamán a kollégium megtartotta akadémiai jellegét. Jogi fakultás, teológia és filozófia kar működött. Kiváló tanárok tanítottak itt, s a kollégiumból kikerült diákokból elismert emberek lettek. Egyesek visszakerültek tanárként az iskolába, mások másutt, Erdély más iskoláiban, egyházaiban végezték munkájukat. 1856-tól helyet kapott az iskola falai között a tanítóképzés is, mely Gáspár János híres pedagógus irányításával került át Kolozsvárról Nagyenyedre.

1872-ben a kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem megépítésével a mi kollégiumunk is – mondjuk úgy – szenvedett, mert oda kellett összpontosítani a felsőfokú oktatást. Áthelyezték a jogi fakultást, majd húsz évvel később a teológiát is elvitték Enyedről. Így 1895-ben az iskola felsőfokú jellege megszűnt. Megmaradt azonban a tanítóképzés, amely folyamatosan százhusz évig működött. Az itt tanító tanárok rendkívül alapos felkészültsége rangot adott az iskolának, s az itt tanuló diákoknak.

A legsúlyosabb fordulatot az iskola történetében az 1918 után bekövetkezett történelmi események hozták, mert a kollégium kikerült a magyar iskolaszervezetből, s beépült a román iskolastruktúrába. Ettől az időtől kezdve különösen fontos szerep hárult az iskolára: a magyar identitástudat megőrzése, mely mindig céltudatos törekvés volt.

- *Milyen érzés ilyen nagy múltú iskola igazgatójának lenni?*

- Számomra a hely nem szokatlan, hiszen nagyenyedi vagyok, itt nőttem fel, itt érettségiztem, innen indultam egyetemre, s ide tértem vissza. Pályám kezdetén ugyan tíz évig Székelykocsárdon tanítottam, innen kerültem vissza mint tanár 1985-ben. Ez nehezebb helyzet volt. Két évvel ezelőtt – 1992 szeptemberében – kaptam meg igazgatói kinevezésemet. Akkor már jól ismertem az iskola helyzetét, nehézségeit, mégis bátran vállaltam ezt a tisztséget, mert még nem tudatosult bennem az, hogy fiatalon (38 évesen) milyen fantasztikus nagy dolgot bíztak rám. Az idő teltével azonban rájöttem arra, hogy iskolánk kezd újból kimagasló szerepet betölteni – úgy, mint valamikor régen – mind Erdély, mind a magyarság művelődéstörténetében. A régi fény visszaállítása nem könnyű feladat. A Bethlen Gábor Kollégium arra tanította s tanítja diákjait, hogy legyenek szorgalmasak, becsü-

letesek, tisztességgel végezzék munkájukat, s legyenek büszkék arra, hogy egy ilyen nagy múltú intézményben tanulhatnak.

- Milyen szerepe van ma a kollégiumnak a magyar identitástudat megőrzésében?

Ez olyan természetes dolog nálunk, mint ahogyan az, hogy egy magyar családban magyar gyermek születik. Vannak román diákjaink is, akik magyarul tanulnak: vagy azért, mert vegyes házasságból származnak, vagy azért, mert olyan környezetben mozognak, amely által közelebb állnak a magyar nyelvhez, a magyar kultúrához. Ebben az iskolában minden nevel, ami itt van, s egy bizonyos szellemben nevel. Maga az épület is nemcsak a nevével, hanem a méreteivel is lenyűgöz, s árasztja a magyar kultúra légkörét. Ezt a románok is látják s elfogadják. Zárójelben jegyzem meg, hogy a forradalom előtt tizenkét évig ez is vegyes iskola volt, fele-fele arányban működtek itt magyar és román osztályok. Mutatja ezt az is, hogy 1989 után a román szülők elvitték innen gyermekeiket, minden erőszak és kényszer nélkül, mert belátták azt, hogy ez olyan magyar iskola, melynek több évszázados hagyományai vannak, s azt mondták, hogy ez maradjon is meg magyarnak.

- Milyen tradíciói vannak a kollégiumnak, és hogyan ápolják ezeket a hagyományokat?

- Vannak évente megismétlődő hagyományos rendezvényeink: ilyen ősszel a szüreti bál, tavasszal a tornavizsga, majd a kicsengetés, a vén diákok búcsúztatása a tornakertben, melyet idén sajnos elvert az eső. 1989 óta ismét van Mikulás, angyalvárás; a tél végén pedig álarcosbál.

A kollégiumi hagyományok, szabályok ma már nem olyan szigorúak, mint régen voltak; nincs az a szigorú nevelőnő, aki például lustrázott, s nem engedte, hogy hazamenjen, a hét végén kimenőt kapjon az, aki valamilyen vétséget követett el. Ez persze nem jelenti azt, hogy elnézzük a kihágásokat. Megvan a hagyományosan kötelező tanulási idő: öt órakeres csengetnek, s akkor megy mindenki szilenciumra (a szilencium a csend időszaka, ilyenkor mindenki tanul); este tízkor ismét megszólal a csengő, eljött a lefekvés ideje (most már persze van televíziónk, és lehet filmet is nézni). Az ebédelt most is konviktusnak hívják, ahol nagyon jó ételeket főznek, de ma már nem vonul énekszóval ebédelni a képző, mint az én időmben, s utána pedig a gimnázium. Ma már nem kell fát cipelni, s szemet kaparni s hordani, mert központi fűtés van. A mai diákoknak már sokkal könnyebb az életük.

- Van-e kapcsolata az iskolának az országban, a világban szétszóródott volt nagyenyedi diákokkal?

- A vén diákokkal - mi úgy nevezzük őket - állandó kapcsolatban vagyunk. Az itthon élőkkal persze sokkal egyszerűbb és közvetlenebb ez a kapcsolat; sokan eljönnek a tíz-, húsz-, harmincéves találkozókra. Külföldön élő vén diákok Németországból, Los Angelesből, Ausztráliából is eleget tesznek meghívásainknak, s nemcsak anyagi, hanem morális, szellemi segítséget is kapunk tőlük. Ezt jelzi az is, hogy kollégiumunk nemcsak a magyarságtudat és az identitás megtartásában játszott nagy szerepet, hanem abban is, hogy olyan közösségi embereket nevelt diákjaiból, akik mindenhol megállják a helyüket - gondoljunk csak *Kőrösi Csoma Sándorra* -, a közösségi ember mindig visszajön, mert itt formálódott azzá.

- Ez igaz, hiszen ma én is itt vagyok, volt évfolyamtársaimmal együtt. Érzik-e a visszatérő régi diákok a volt alma mater kisugárzását, jelent-e ma is valamit azoknak, akik különböző okok miatt csak ritkán tudnak visszatérni, az a tudat, hogy itt tanulhattak?

- Igen. Például éppen tavaly Ausztráliából érkezett egy vén diák a húszéves találkozóra. Ő a diktatúra idején hagyta el az országot egészségügyi okokból, s hosszú évekig nem jöhetett haza. Nagyon megrázó volt, amikor elmesélte azt, hogy a műtőasztalon élet-halál között fájdalomában az iskola jutott eszébe, s az osztálytársai, akiket olyan régen nem láthatott, s akikhez annyira visszavágyott.

- Milyen tagozatai vannak az iskolának? Működik-e ma képző a kollégiumban?

- 1979-ben önkényesen megszüntették az óvónő- és tanítóképzést, tehát a forradalom után valósággal vissza kellett hódítanunk. Így jelen pillanatban a negyedik évfolyamnál tartunk. Ennek a vonzásköre nagy az országban: Szatmártól Bukarestig, Csíkszeredától Nagyváradig mindenhol jönnek ide felvételizni, tanulni a gyermekek. Sajnos a mostani képzőben az oktatás nem éri el a húsz-harminc évvel ezelőtti színvonalat, mert a körülményeink nem megfelelőek, a tanárok közül többen elmentek, amikor a képzőt megszüntették. A jelenlegi képző öt éves, egy évvel több, mint a középiskola. Diákjaink óvónői és tanítói képesítést is kapnak. Ebben az évben összesen 1087 diákunk volt az első osztálytól a tizenkettedikig; ebből mintegy 600 a középiskolás. A kollégiumban 450 a bentlakók száma, eléggé zsúfolt körülmények között élnek, de nincs lehetőségünk a bővítésre.

- A hatvanas években működött itt tanítóképző főiskola is. Gondoltak-e az újraindítására?

- Igen. Már a jövő évi beiskolázási terv benyújtásakor csatoljuk hozzá ez irányú kérésünket. Különben a kollégium cím rangot is jelent; régi latin értelemben vett tartalma van: a középiskola és az egyetem közötti szintet jelenti. Fehér megyében három iskola nyerte el ezt a címet, köztük a mi iskolánk is.

- Hogyan látja igazgató úr a magyar nyelvű iskolák helyzetét ma Romániában?

- Szomorúan kell megállapítanunk, hogy négy év után még nem felel meg az elvárásainknak. Sokkal többet vártunk, sokkal többet akartunk; lehet, hogy keveset tettünk azért, hogy ez több és jobb legyen. A szomorú az, hogy kevesen számoltak azzal, hogy honnan, milyen mélyről indultunk 1990-ben.

- Milyen helyet foglal el a nagyenyedi kollégium a Romániában működő magyar nyelvű oktatásban?

- Nagyon nehéz volt 1990 után az alapos, gyökeres változtatást elindítani. A Bethlen Gábor Kollégium 1989 előtt a szó szoros értelmében halálra volt ítéltve; itt csak lézengtek a gyerekek, kevés volt a bennlakó. Jórészt fiatal, tapasztalatlan tanárok kerültek ide, de nem elegendő; nem volt megfelelő a tankönyvellátás, nem volt elégséges bűtorzat. Ezek komoly dolgok, melyek az oktatás tartalmára, színvonalára is hatottak. A jelenlegi magyar iskolák – köztük a miénk is – ma is ezekkel a kis, mások által rég megoldott problémákkal küszködnek. A székelység iskoláival – Csíkszereda, Székelyudvarhely, Sepsiszentgyörgy – szoros

kapcsolatot tartunk, ők kedvezőbb helyzetben vannak, mint mi. A jelenlegi gazdasági, társadalmi, politikai helyzetben rengeteg a tennivaló; még nem értük el azt a szintet, amelyet 1990-ben megálmodtunk, de remélem, hogy négy év múlva lesz itt minőség, tartalom; lesz itt ismét olyan generáció, amely bárhol megállja majd a helyét.

- A fő akadályt csak az anyagiakban látja?

- Alapvető az anyagi gond. Szerintem minden korban és mindig az anyagi helyzet, az anyagi jólét befolyásolja azt, hogy milyen szellemi élet zajlik. Ez érvényes a mai korra is. Az anyagi támogatást nem kimondottan az épület javítására, a bűtorzat korszerűsítésére értem, hanem a didaktikai eszközök (számítógépek, videók, sokszorosítók, tv-hálózat) bővítésére is, melyek segítségével javítani, korszerűsíteni lehet az oktatás minőségét, tartalmát, meg lehet változtatni a szemléletet. Hála a külföldi segélyezőknak, vannak számítógépeink, sokszorosítók – ezek teszik lehetővé többek között két diákújságunk megjelenését is –, de sajnos nincs például informatikai szakemberünk. Viszont két lelkes matematikatanárunk szabadidejét is feláldozva dolgozik ezen a szakterületen, ahogy tud.

- Nem lehetne az épület, a felszerelés, a technikai eszközök korszerűsítésére, illetve a javításokra egy alapítványt létrehozni?

- Az alapítvány gondolatát két hónappal ezelőtt vettem fel egy igazgatói gyűlésen. Sajnos ez nem irányozza elő az iskola anyagi megsegítését, hanem a tehetséges gyermekek gondozásával, irányításával foglalkozik majd. Az alapítvány törvényes beiktatása folyamatban van.

- Azt hiszem, ha az ország magyarsága előtt köztudottá tennék, hogy ennek a híres kollégiumnak a megsegítésére itt és most lenne szükség, sokan jelentkeznének. Hiszen sokan küzdenek a magyar iskolák létéért, megmaradásukért, a magyar nyelvű oktatás törvénybe iktatásáért, azért, hogy mindenki anyanyelvén tanulhasson. Most kellene egy kicsit erre a segítségre buzdítani!

- Volt ilyen! 1989 előtt le akarták bontani ezt az iskolát, mint ahogy nagy történelmi értékekkel bíró más épületeket is eltüntettek a Föld színéről. Amikor megszabadultunk ettől a veszedelemtől, a kezdeti lendület idején voltak gyűjtések, és akkor sok kis lyukat betömtünk, de nagy javításokra sajnos nem futotta. 1991-ben és 92-ben mégis valamit elértünk: rendbe hoztuk a Kós Károly által tervezett épületet. A mai körülmények között azonban, amikor sok a munkanélküli, az infláció egyre nő, a mindennapi megélhetés is nehéz, nem tudom, hogy mennyire tudnának segíteni az emberek.

- Mit lehetne és mit kellene megváltoztatni az iskolában, ha majd megszületik az új tanügyi törvény? S ami még fontosabb, a kollégiumban uralkodó szellem megmaradhat-e a jövőben is?

- Azt nem mondhatnám, hogy a jelenlegi szellem kitűnő; sok a tennivaló ezen a téren. Formálódóban, kialakulófélben van az a fajta hangulat és munkaszellem, ami az iskola javát szolgálná. Nem mondhatom azt, hogy igazán meg vagyok elégedve, hogy minden nagyszerű, gondolok itt az anyagiakra és a szellemiekre egyaránt. Az új törvény sajnos nem sok jóval kecsegtet.

- *Ennek az iskolának a tanítóképző volt a lelke. Mi lesz vele az új tanügyi törvény beiktatása után?*

- Remélem, hogy még módosítani fogják a képviselők által már elfogadott törvényt új javaslatok alapján. Főleg a szakoktatásról van szó. Úgy gondolom, hogy a kisebbséget pozitív diszkriminációban kell részesíteni, mert csak ezáltal tudják őket hasznossá tenni az ország számára. Én úgy gondolom, hogy eljön az az idő, amikor megszűnik a torz gondolkodás, ami mindenkinek rossz: magyaroknak, románoknak egyaránt. Nagyon remélem, hogy így lesz.

- *Milyen segítséget kapnak itt a román értelmiségiektől?*

- Elmondhatom, hogy Enyeden eléggé meghitt a hangulat az értelmiségiek körében; toleráns szellem uralkodik a városban. A polgármester pozitívan értékeli az iskolánkban folyó tevékenységet. Enyed olyan közeg, amely mindenképpen használ egy egészséges szellemi élet kibontakozásának.

- *Van-e kapcsolata az itteni képzőnek a román nyelvű képzőkkel?*

- Nincs ilyen kapcsolatunk. Ez nem volt szokás, nem volt hagyomány, de nem elutasítandó egy ilyen lehetőség felvetése. Különböző szoros kapcsolatot csak a székelyudvarhelyi Benedek Elek Tanítóképzővel tartunk, de ősszel rendezni szeretnénk egy szélesebb körű tanítóképzői találkozót itt nálunk, ahol véleményét, tapasztalatát cserélnénk arról, hogy eddig mit értünk el, s mit szeretnénk tenni ezután. Ebben az iskolában mindig színvonalas munka folyt, s ezt szeretnénk majd visszavarázsolni!

- *Hogyan látja igazgató úr, melyik a fontosabb: az oktatás vagy a nevelés, esetleg a kettő együtt? Önök melyikre helyezik a hangsúlyt?*

- Itt újból csak a hagyományokra hivatkoznék. Mi eddig sem részesítettük előnyben egyik vagy másik funkciót, a jövőben sem fogjuk előnyben részesíteni valamelyiket a kettő közül. Teljes összhangot és teljes egységet jelent az oktatás és a nevelés. Emberré nevelni, becsületes emberré az itt tanuló diákokat, ez a fontos, s ez mindig egyszerre történt a tanítással, az ódon falak között. Mi igyekszünk úgy cselekedni, hogy mindenki megkapja mindazt, amire szüksége van. Tudást és becsületet egyaránt.

- *A Bethlen Kollégiumban mindig fontos szerepe volt a tehetséggondozásnak. Mit tesz ma ezért az iskola?*

- Sajnos ezen a téren a pedagógiánk most még gyerekcipőben jár. Nagyon kevés figyelmünk még erre, mert megszoktuk azt, hogy mindent, mindenkinek egyformán nyújtunk, és semmiféle kiválasztódás nem volt lehetséges. Kollégiumunk a jelenlegi helyzetben nem tud külön foglalkozni a tehetségekkel, szűkösek a lehetőségeink, most is még kilenc tanárra lenne szükségünk ahhoz, hogy normális körülmények között tudjon működni az iskola.

- *Hogyan viszonyul a kollégium a világnézetileg semleges oktatáshoz?*

- A forradalom után az iskolába visszakerült a vallás, amit több mint negyven évvel ezelőtt elzavartak. Nincs azonban olyan vallási kényszer, hogy mindenki csak református vallásoktatásban részesülhet, hanem bárki gyakorolhatja saját vallását. Első osztálytól nyolcadikig kötelező a vallásórán részt

venni; éppen olyan kötelező tárgy, mintha magyart tanulnának, matematikát vagy biológiát. Osztályismétlő maradhat az a gyerek, aki nem éri el ebből a tárgyból az elégséges osztályzatot.² Középközpontban már fakultatív jellegű a vallásoktatás, nem kötelező, de járhat az, aki akar. Különbösen az iskola és az egyház között jó a kapcsolat; tanít nálunk református, unitárius, katolikus, ortodox lelkész, sőt jelen vannak szekták tagjai is.

– Szeretnének új arculatot adni az iskolának? A főiskola újraindítására, a tehetség gondozására, a korszerűsítésre gondolok elsősorban. Lát-e reményt ezekre?

– Mindenképpen. Sokat gondolkodtam azon, hogy milyen szempontból változtassunk, és azon is, hogy milyen új irányban indulhatna el az iskola. A dolog sürgős, s már ősszel meg kell tennünk az első lépéseket. Rendkívül fontosnak tartom a felsőfokú osztály beindítását, a tehetségek felfedezését, felkutatását, már a tíz-tizenéves gyerekeknél. Mi gyakorló elemi iskola és gyakorlóóvoda vagyunk, már ott elkezdődhet a kiszemelt tehetséges gyerekek irányítása. Ennek érdekében azonban szükség van a tanítók, tanárok fokozott felkészítésére is, s ez irányban tettünk is lépéseket. Voltunk Magyarországon továbbképző tanfolyamokon, amelyeknek nagy hasznát vettük. Merem remélni, hogy pár év múltán minőségi javulást érünk majd el az oktatásban. Ami a korszerűsítést illeti, külföldről (Németország, Hollandia) sok segítséget kaptunk, s remélem, ez a jövőben is így lesz. Az iskola épületének javítását talán majd idővel meg tudjuk oldani. Hogy ne menjen teljesen tönkre, a külső homlokzat díszítése, az 1836-ban épült szárny, az udvar, sürgős javításra lenne szükség, de jelenleg nincs rá pénz az államnak. Azt is gondoltuk, hogy átmenetileg kúszónövénnyel futtassuk be a falakat.

– Mit szeretne, mit kívánna az iskolának?

– Ez az iskola nekem az első hazám, s szeretném, ha olyan lenne, mint egy szent hely, ahova azért jön az ember, mert érzelmileg vonzódik hozzá, s mert mindenkit nagygyá nevel: diákokat, tanárokat egyaránt. Különbösen én úgy is szeretem ezt az iskolát, ahogy ma kinéz, de azért még jobban szeretném új köntösben látni. Kívánom, hogy legyen továbbra is ereje fennmaradni, s hogy vonzza magához ezután is az embereket, s nevelje növendékeit továbbra is becsületre és munkára.

– Amikor én ide jártam, nekünk csodálatos tanáraink voltak. Kívánom az itt tanuló diákoknak s az eljövendő időszakban ide kerülő gyerekeknek, hogy hasonló szép emlékekkel és tudással gazdagon távozzanak el ebből a kollégiumból, valamint azt, hogy tanárok, diákok mindannyian együtt dolgozzanak a kollégium felvirágoztatásáért.

Az interjút készítette: PARÁSZKA MÁRIA SZONJA

² (Csak) ebben az iskolában kötelező a vallásoktatáson részt venni az általános iskolai tanulóknak.

VILÁGTÜKÖR

Cseppben a tenger

A NEMZETI LOJALITÁS ÉS A KULTURÁLIS IDENTITÁS KONFLIKTUSAI

Főként Európát, de számos jel szerint mindinkább az egész világot – benne hazánkat is – érintő súlyos gondokkal járnak a multikulturális együttélésnek, illetőleg az etnikai konfliktusoknak a problémái. A Kölnben kiadott *Bildung* und *Erziehung* évente négyszer megjelenő folyóirat érzékenyen és szakmánkban szokatlanul gyorsan reagált ezekre a konfliktusokra fenti című tematikus számában. Közreadott tanulmányainak központi kérdése: Mi az iskola és a képzés szerepe az etnikai csoportok egymáshoz és az adott államukhoz való viszonyának alakításában? A folyóirat módszere, amellyel tárgyát megközelíti: a multietnicitás széles nemzetközi mezőnyéből kiválasztott, egyes esetek bemutatása. A figyelem mindig egyik cikkben, természetesen főként a konfliktusos kapcsolatokra irányul, de majdnem az összes példa bizonyítja, hogy vannak konfliktusmentes kapcsolatok is.

Bár a feldolgozott esetek egyediek, a *Bevezetés* szerzőinek – *Mitter* és *von Kopp* – a véleménye szerint indokolt a kérdésfeltevés: elvileg mi az iskola, a képzés szerepe a nemzeti lojalitás és a kulturális identitás konfliktusában. Ezzel kapcsolatban mindenekelőtt azt kell tudomásul venni, hogy az iskola a következő meghatározott, *tipikus társadalmi szituációk*ba ágyazódik be:

- vannak kisebbségek, amelyek hosszú/ rövid ideje élnek az országban (e tekintetben tradicionálisan konfliktusosak/konfliktusmentesek), és vannak olyanok, amelyek szomszédos vagy távolabbi országban a domináns csoportot alkotják; mások, noha számszerűleg kisebbségben vannak, politikailag és gazdaságilag dominánsak az adott országban stb.;

- az etnikai csoportok együttélésének bizonyos állami és kulturális eszmék, valamint

- a jogi normák kerete szolgál alapul.

Az öt esettanulmány útmutatást ad arra, hogy mely adottságok ítélnétek konfliktust élezőnek vagy csökkentőnek, ez azonban a problematika összetett volta miatt nem ad módot szabványmegoldások alkalmazására. Noha a mai államalakulatokon belül nem is lehetséges a különböző etnikai csoportok tagjai együttélésének ideális módját létrehozni, mégis feltétlenül szükséges olyan kontrollmechanizmusokat keresni, amelyek legalábbis a legrosszabbtól segítenek megóvni.

Ami a különböző állami rendszereket illeti, napjainkban ismeretesek a nemzetek közötti és a nemzetek feletti fórumok létrehozásának, illetőleg egyes országok integrálódásának tendenciái. Mégis, legalábbis belátható időn belül, dominánsan nemzeti államok keretében történik a társadalmak gazdasági, technikai és kulturális szervezése, ahol az államba illeszkedik az egyén a többség vagy a kisebbség részeként. Mindezen túl, sok „fiatalabb” nemzet még saját identitásának kialakításán fáradozik, s minden nagyobb egységekbe tagolódási, kooperációs és integrációs készsége ellenére sem hajlandó nemzeti önazonosulásának a célját feladni.

Ami az *iskola szerepét* illeti a nemzeti lojalitás és a kisebbségi identitás konfliktusával kapcsolatban, három jellemzőt kell kiemelni.

Elsőként azt, hogy a iskola e vonatkozásban egyidejűleg *hatalmas és tehetetlen*. Kitüntetett szerepe van mind a nemzeti állam ideológiájának, mind az etnikai öntudatnak a kialakításában. Annak idején az érintett országokban bizonyára jelentős mértékben járult hozzá a „multikulturális tudat” kialakításához nemcsak olyan soknemzetiségű államokban, mint például az Amerikai Egyesült Államok, hanem az egykori Szovjetunióban és Jugoszláviában is. De az, hogy ez a tudat elveszett vagy gyengének bizonyult, nem írható az iskola számlájára. Nemcsak a két említett régióban jelentkező konfliktusok, hanem az USA-ban tapasztalható növekvő atomizálódás szintén arra mutat, hogy a mélyben rejlő centrifugális erők is globális mértékű – mindenkor specifikus módon megnyilvánuló – hatást gyakorolnak, függetlenül a társadalmi rendszerek jellegétől. Összességében, az iskola eredeti, konfliktust oldó befolyása korlátozott: amint az iskolán kívüli konfliktusok kiéleződnek, és a nacionalista propaganda eredményesnek bizonyul, ez a hatása már alig kimutatható. Az iskola ugyan jó katalizátora a nemzeti identitás kialakításának, de kérdés, hogy fekézdje-e a nemzeti felsőbbrendűség eluralkodásának.

Másodikként hangsúlyozni kell, hogy gyakorlatilag minden országban jelenek különböző etnikumból származó polgárok. A kisebbségek oktatási-képzési intézményekkel való ellátásának az igénye, legalábbis formálisan, kielégítést nyer. Sok országban azonban messze nem minden etnikai csoportot ismernek el kisebbségként, némely állam pedig általánosságban is elutasítja ilyen státus elismerését, vagy csak kivételes esetekben kész rá. Nemegyszer figyelhető meg, hogy az egyes etnikai csoportokat eltérő jogokban, illetőleg a jogoknak egy fokozati hierarchiájába sorolják be.

Végül: az iskola *meghatározott kultúrideológiák közvetítője*, amelyek tartalmazzák a nemzeti kultúra öndefinícióját, de más kultúráknak a meghatározását is. Gyakran ezek az önmeghatározások – legalábbis részben – azoktól a kultúráktól való elhatárolódáson alapulnak, amelyekhez a kisebbségek tartoznak. Az iskola által explicit vagy implicit módon közvetített „képzési tartalmak” szintén attól függhetnek, hogy a konkrét társadalmi helyzet többé vagy kevésbé terhes-e konfliktusokkal.

A tematikus szám *vezető tanulmánya* külön figyelmet érdemel, mivel *Wolfgang Mitter* az esettanulmányok egy részének ismeretében már vállalkozhatott elsődleges összehasonlító elemzésre is. Témája ennek megfelelően: *Iskolarendszer és lojalitáskonfliktus – összehasonlító történeti szempontból*. Központi kérdése: a lojalitáskonfliktus *megnyilvánulásai*.

Megállapítja, hogy a *közoktatás és a lojalitás* akkor kerül szükségképpen *konfliktusba*, ha az állam norma- és értékrendszerei nem egyeznek meg, hanem összeütködnek „kisebbségeinek” értékeivel. Az ilyen konfliktusok érintik mind a tanulókat, a szülőket, a tanárokat és a pedagógiai nyilvánosság elvárásait, mind magának a közoktatásnak a céljait, tartalmát és nevelési stílusát. Hatásaik annyiban érik el közvetlenül az iskolák mindennapi gyakorlatát is, amennyiben érintik a tanulókat és a tanárok beállítódását és magatartását.

A konfliktusmező gyújtópontja az „*állampolgári nevelés*”, amely a tárgyalási téma szempontjából többdimenziós összefüggésben értelmezendő fogalom. A következőket öleli fel:

– egy világosan meghatározott tantárgy, amely különböző elnevezéssel szerepel a kurikulumban, például mint „politikai képzés”, „társadalomismeret”, „social studies”, „community instruction”, „civics”;

– tantárgyak feletti oktatási elv, amely az egész curriculumot, annak valamennyi tantárgyát áthatja, még ha a tantárgyak egy bizonyos körére koncentrálnak is

- történelem, földrajz, politikai képzés -, de amelyet szükségképpen az anyanyelv és az idegen nyelv tanítására is ki kell terjeszteni;

- meghatározott nevelési elv, amely mind curriculáris, mind szociális követelményeket és tevékenységeket foglal magában. Egyaránt érvényesül a formális és az informális tanításban és nevelésben, s átfogó meghatározása szerint mindazon folyamatokra irányul, amelyekben „állampolgárok közötti” kommunikáció, interakció megy végbe.

A konfliktusok különböző és semmiféleképpen sem harmonizálható megnyilvánulásai hozzárendelhetők a *lojalitás fogalmához*. Ez a terminus *Mitter* véleménye szerint pontosítja az „identitás” fogalom politikai összetevőjét, és hangsúlyozza annak az elkötelezettségnek az erejét, amelyet az „állampolgárok” adott helyzetekben tanúsítanak, és amelyet az állam elvár tőlük. Napjainkban a lojalitáskonfliktus aktualitása azon a történelmi tényen alapul, hogy a „nemzeti állam”, amely legitimitását állampolgárainak kulturális homogenitásából meríti korszakos jelentőségűnek bizonyult, amennyiben az újkor igényeinek megfelelően egyáltalában létrejött.

Köztudott, hogy a kultúra „*többdimenziós*” fogalom. Differenciált többek között a társadalmi réteg, az életkori csoport, a képzettségi szint és a politikai státus szerint. *Mitter*, ezeken túl, az „etnicitás” és a „nemzeti” kritériumokra összpontosít, mivel ezek napjainkban különösen jelentősek és kiélestedtek. Megközelítési módját a társadalmi-politikai időszűrűsre való hivatkozás igazolhatja, amely a „multikulturalitásnak” alárendelt „multietnicitás” és a „multinacionalitás” köznevelést befolyásoló kritériumaira épül.

Mitter fejtegetései annak elfogadásán nyugszanak, hogy a curriculumban foglalt célok és tartalom identifikálása, azoknak tantervekben, tankönyvekben és más didaktikai eszközökben történő rögzítése, végső soron képzési és nevelési folyamatokba való áttétele a következő alapkérdésre vezetnek: *„Képes-e a közoktatás hozzájárulni a lojalitáskonfliktusok csökkentéséhez, és ha igen, milyen mértékben?”*

A szerző a továbbiakban olyan államokban él, marginális státusú etnikai csoportokkal foglalkozik, amelyeknek uralkodó csoportjai („államnemzet”) meghatározott politikai és kulturális előjogokat élveznek (illetve élveztek a múltban). Ezekben az országokban a teljesen vagy részlegesen monopolizált státusú „állami nyelv(ek)” a közigazgatásban, az igazságszolgáltatásban és a közoktatásban elsőbbséget élveznek. Számot vétnek ugyanis különböző etnikumú vagy nemzetiségű „polgárok” egy államban való együttélésének realitásával, még ha jogi szempontból nem is létezik a teljes „állampolgárság”.

Mitter megállapításai nemcsak a „hazai”, már meghonosodott kisebbségekre vonatkoznak, hanem a marginalizáltak „modern” csoportjaira – bevándorlókra, migránsokra, menekültekre – is, akik együtt élnek az „államnemzethez” tartozókkal egy politikailag-jogilag megalapozott közösségben. Ebből eredően – a szerző kérdésfeltevése szerint – minden „állampolgár” kerülhet lojalitáskonfliktusba, tehát azok is, akik például Németországban úgynevezett „társpolgárokként” igényelhetnének polgári jogokat, mégis ki vannak rekesztve a politikai jogokból.

A közoktatás, kiváltképpen az „állampolgári nevelés” számára az állampolgár fogalmának ez a tág felfogása alapvető jelentőségű, hiszen sok államban a különböző nemzetiségű, etnikai származású tanulókat úgynevezett multietnikai iskolákban oktatják-nevelik, állampolgári státusuktól függetlenül, amely őket (és szüleiket) teljes vagy társállampolgárnak tekintik.

Napjainkban a *lojalitáskonfliktusok* különböző társadalmi és politikai feltételek között nyilvánulnak meg. *Három típusuk* emelhető ki:

– olyan államok, amelyeknek eddigi, egy államnemzet által képviselt természetes létezését – egy „nemzeti állam” formájában – az öntudatosult „kisebbségek” megkérdőjelezik és vitatják, mint például Spanyolország;

– eleddig a „multinacionalitás” elvére, valamennyi polgár formális jogi-politikai egyenjogúságára épülő államok, amelyek összeomlása új államok megalapítását (részben újr alapítását) vonta maga után, amelyekben az etnikai csoportok egymással vetélkednek az „államnemzet” státusának elnyeréséért, például az egykori Szovjetunió és az egykori Jugoszlávia utódállamai;

– államok, amelyek Afrikában, Ázsiában a második világháború után nyerték el függetlenségüket régebbi gyarmati uraik által – gyakorta egyes etnikai csoportok lakóterületein keresztül – megvont határaitokon belül.

Az utolsóként említett típus azáltal nyer sajátos arculatot, hogy az érintett államok a „nemzetté válás” kezdeti szakaszában vannak, és hogy a „nemzetté nevelésnek” *alkotmányos* jelentőséget tulajdonítanak. A „hátrahagyott” európai nyelvek egyikét „nemzeti nyelvként” megtartják. Ennek során az etnicitás komplex jellege egymást kiegészítő elvi, vallási és társadalmi manifesztációkban nyilvánul meg. E típus reprezentatív példája India.

A *közoktatási intézmények* közreműködése a *lojalitáskonfliktusok megoldásában* az iskoláktól és az iskolán kívüli intézményektől az állampolgári nevelés kidolgozását és gyakorlását követeli meg. Sikeresnek látásai egyfelől a képzési és nevelési folyamatok kibontakoztatásának és megvalósításának pedagógiai, didaktikai minőségétől, másfelől a tanárok, a nevelők és a művelődési szakigazgatáshoz tartozók elkötelezettségétől függenek. A legújabb világesemények arra mutatnak, hogy a közoktatáson belül valamennyi erőfeszítés kudarcra van ítélve, ha a lakosság az állam koherenciájának, korábbi egységének szükségességét kétségbe vonja, ha az uralkodó csoport kitarat a „nemzeti állam” elve mellett, vagy ha az etnikai „kisebbségek” „nemzeti” identitásukat a fennálló államon *küül* keresik, és ezáltal lojalitásukat iránta alapvetően megkérdőjelezzik. A békés megoldás csak akkor lehetséges, ha az adott az állam *demokratikus* lényege által, amelynek legfontosabb ismertetőjegyei az egyéni, személyiségi jogok alkotmányos garanciája, a hatalommegosztás és a szabad választások alapján való döntés. Ezzel összefüggésben a *Mitter*-tanulmány alapját képező érvelés irreleváns totalitárius és autoriter rendszerekre, amelyek – eltekintve saját természetüktől – meggátolják a lojalitáskonfliktusok megoldását, mivel *alapvetően* tagadják az etnikai kisebbségek tagjainak az igényét a teljes „állampolgárságra”.

A tematikus számban közreadott *esettanulmányok* nagyon különböző oldalakról és eltérő aspektusok kiemelésével közelíti meg tárgyát. Ennek ellenére ismételtelen világossá válnak olyan helyzetegyüttesek és összefüggések, amelyek csakúgy lehetővé teszik a különböző etnikai csoportok együttélését, megfelelő iskolai ellátással kapcsolatos igényeik kielégítését, mint az olyan körülmények megteremtését, amelyek megkönnyítik a nemzeti lojalítás kialakítását.

A szám olvasóinak figyelmét *Janusz Tomiak* tanulmánya a két legfiatalabb európai állambeli, a *belorusz* és az *ukrajnai helyzetre* hívja fel. A cikk előtérbe állítja azt, ami a két szituációt egyaránt jellemzi: a nemzeti függetlenség múltbeli hiányát és az elnyomást, valamint a mai erőfeszítést arra, hogy újraébresszék nyelvi és kulturális identitásukat, amelynek folyamatában a közoktatás mellett mindenekelőtt az irodalom jelentősége kiemelkedő. A szerzőben az a tény ébreszt óvatos optimizmust, hogy a két népek az oroszokhoz való viszonyát terhelő

történelmi múltja eddig még nem vezetett – az egykori Szovjetunió más államaihoz hasonlóan – sem katonai összeütközésekre, sem lényeges feszültségekre.

Botho von Kopp elemzése a volt Csehszlovákia példáján egy olyan soknemzetiségű állam iskoláinak az esetét mutatja be – 1918–1923-ig –, amely ma már nem létezik. Számunkra különösen érdekes a bennünket közelről érintő esettanulmány.

Csehszlovákia a Habsburg-Monarchia utódállamaként jött létre. Ez a múlt rányomta bélyegét az állam és a kisebbségek viszonyára. Befolyásolta azt továbbá az a *Herder* és *Fichte* nevéhez fűződő felfogás, amely szerint, *Rádl* megfogalmazásában: az államot és a népcsoporthoz (národnoszt) tartozást ugyanolyan következetesen szét kell választani, mint az államot és az egyházat.

Az esettanulmány részletesen foglalkozik a Csehszlovákiában élő etnikai csoportok és *nemzetiségek iskoláztatási helyzetével* a tárgyalt időszakban. *Tárgyát* a szerző ugyan főként a német kisebbség szempontjából világítja meg, de ezzel kapcsolatos megállapításai mellett sok olyan általánosítást is megfogalmaz, amelyek a magyar kisebbség csehszlovákiai iskoláztatási helyzete szempontjából fontosak.

A csehszlovákiai többségnek és kisebbségnek a feldolgozott időszakban tapasztalható változó viszonya *történeti perspektívában* érthető meg. Bár korábban, a XVIII. század előtt, nemzeti öntudatról nem beszélhetünk, azt követően bizonyos történeti pillanatokban újra és újra ismétlődtek olyan események, jelentek meg olyan tendenciák, amelyek az etnikai ellentétek jellegét öltötték.

Masaryk, a Csehszlovák Köztársaság első elnöke – akinek demokratikus beállítottsága kétségtelen – olyan programod nyilatkozatot tett, amely éppen a Monarchia és a csehszlovák állam kisebbségi politikája közötti különbséget hangsúlyozta: „Az a feladatunk, hogy a kisebbségeket, amelyekkel együtt élünk, megnyerjük demokratikus köztársaságunk eszméjének. Nagy számuk és kulturális érettségük arra kényszerítenek bennünket és őket, hogy demokratikus egyetértésre jussunk. Magatartásunkat a kisebbségek irányában gyakorlatilag az osztrák–magyar uralom alatt szerzett tapasztalataink határozzák meg. Amit nem akartunk, hogy tegyék velünk, azt mi sem fogjuk tenni velük.”

A Csehszlovák Köztársaságban 1921-ben az akkor tartott első népszámlálás adatai szerint a következő *népcsoportok* éltek: csehszlovákok 64%, ebből pontosan 50% a cseh, 15% a szlovák (a statisztikák a két csoportot általában együtt kezelték); németek 22,9% (az ország cseh területén 32,6%); magyarok 5,5% (Szlovákiában 21,2%); kárpátukrajnaiak 3,4% (az adott területen 61,5%); újonnan regisztrált, zsidó nemzetiségűnek 1,3% vallotta magát. (A zsidók közül sokan egyéb nemzetiségűnek tüntették fel magukat; számarányuk ennél magasabb, mintegy a kétszerese volt a bevallottnak, amint az egy későbbi népszámlálás adataiból kiderült.) Ezenkívül még igen kis arányban voltak lengyelek és ott élő külföldiek.

A legkisebb *aránytalanság* a kisebbségi csoport *számaránya* és a neki megfelelő *iskolázás* között a szlovák területen élő szlovákok esetében volt tapasztalható, ahol a magyarosítás politikája arra vezetett, hogy az 1874-ben még működő 1870 szlovák tannyelvű elemi iskolából 1907-re már csak 502, az iskolák 12%-a) maradt. A kárpátukrajnai iskolák száma ugyanezen időszakban 313-ról 37-re, a németeké 206-ról 23-ra csökkent. A szlovákok számára ez azt jelentette, hogy 1907-ben gyermekeiknek csupán 21%-a részesült anyanyelven oktatásban. A többiek magyar tannyelvű iskolákba jártak. *Az első világháború vége felé* ez az arány tovább romlott, a szlovák nemzetiségű gyerekeknek már csak 8%-a részesült

anyanyelven oktatásban ukrán nyelvű iskolák pedig már egyáltalában nem léteztek. A XIX. században felállított középfokú magyar tannyelvű iskolákat bezárták. A legrövidebb időn belül – cseh tanárok beállításával, akik önként mentek tanítani egy időre Szlovákiába – létrehozták a szlovák középfokú általános és szakképzés rendszerét, valamint felállították a pozsonyi egyetemet. A csehek a szlovákoknál jobban el voltak látva anyanyelvi tannyelvű iskolákkal, a németek helyzete pedig viszonylag a legjobb volt.

Azt, hogy az egyes nemzetiségekből származó gyerekek számára ténylegesen milyen tannyelvű konkrét *alapfokú iskolák és gimnáziumok* álltak rendelkezésre, az 1926/27. tanévrnek az 1. táblázatba foglalt adatai mutatják.

A tanulók nemzetisége és a különböző tannyelvű nép- és polgári iskolák 1926-ban Csehszlovákiában (%-ban)

1. táblázat

→ Tanulók ↓ Iskola, tannyelv	cseh	kárpát- ukrán	német	magyar	lengyel	román	zsidó
cseh	99,1	7,2	2,6	5,1	4,8	1,2	36,4
kárpát-ukrán	0,0	88,5	0,1	1,1	0,3	1,8	31,7
német	0,3	0,0	96,1	0,6	5,8	0,3	5,3
magyar	0,1	0,3	0,1	85,7	0,0	—	13,5
lengyel	0,0	—	0,0	—	88,8	—	0,0
román	—	—	—	—	—	32,7	0,2
zsidó-héber	—	—	—	—	—	—	2,5

A táblázat tanúsága szerint az 1921. évihez viszonyítva a lengyelek kivételével (akiknek számaránya akkor 0,6% volt) valamennyi nemzetiség esetében csökkent az anyanyelvi tannyelvű iskolázásban való részvétel lehetősége. A csökkenés a magyar nemzetiség esetében volt a legnagyobb arányú.

Ugyanezen tanévben a *felsőoktatás* tannyelve a cseh, a német és a szlovák volt. A beiratkozott hallgatók nemzetiségi összetétele a következő volt: 54,1% cseh, 19,7% német, 13,2% kárpátukrajnai, 6,7% zsidó, 3,1% magyar, 0,5% lengyel és 2,6% egyéb.

Az egyes népcsoportok iskolával való ellátottsága a következő években lényegében keveset változott. A hitleri fasizmus időszakában és azt követően természetesen a németek helyzete ment át jelentősebb változásokon.

A *második világháború után* Csehszlovákiában megkezdődött a német és a magyar nemzetiségűek különböző mértékű kitelepítése. A németek száma 1961-re 1946-hoz képest a felére csökkent, azonban a magyarok tervezett kitelepítését Szlovákiából, illetőleg a népcserét a magyarországi szlovákokkal hamar leállították.

A létrejött Csehszlovák Népköztársaság explicite nem vallotta a „csehszlovákizmus” sajátos állameszméjét, és később a kommunista párt *tabunak* tekintette a *nemzetiségi ellentétek problematikáját*, ami *Gottwald* államelnököt nem akadályozta meg abban, hogy kinyilatkoztassa: a kommunista párt vezetése alatt „megszilárdult és biztosított államunk cseh és szlovák jellege”. Lényegében azonban érvényesült továbbra is a régebbi elv: az elismert nemzetiségekből származó gyerekek, amennyiben az technikailag lehetséges, azaz elegendő számban élnek a közösségben, anyanyelvi oktatásban részesülnek.

Az 1960. évi alkotmány kivétel nélkül minden nemzetiség számára (ezek között a németek, explicite, csak az 1968. évi alkotmánykiegészítésben kerültek említésre) elismerte az *anyanyelven oktatás jogát*. 1973-ra a Csehszlovák Szocialis-

ta Köztársaságban a különböző nemzetiségű gyerekek anyanyelvi oktatásának helyzetét a 2. táblázat mutatja be.

A tanulók nemzetisége és az oktatás nyelve az alapfokú iskolákban (1–9. oszt.) és a gimnáziumokban (9–12. oszt.) 1973-ban Csehszlovákiában

2. táblázat

Iskolák	cseh	szlovák	magyar	lengyel	ukrán
Alapiskola					
Osztályok	46168	25998	2740	230	133
Tanulók	1166960	651782	63884	4978	2440
Gimnázium					
Osztályok	2237	1377	159	16	17
Tanulók	68990	44956	4639	496	482

Napjainkra, az államalakulatnak Cseh Köztársaságra és Szlovákiára történt szétválását követően a „homogenizálás” – mindezeideig – Szlovákiában kisebb mértékben – elérte tetőpontját. A szerző kifejezi, hogy Szlovákiában még mindig jelentős számú magyar kisebbség él, amelyet az a veszély fenyeget, hogy „magasabb politikai érdekek” labdájává válhat a határ mindkét oldalán. Ezzel szemben a legújabb korban, a Cseh Köztársaságban a csehek saját államukban, először vannak „magukban”. Ez a tény azonban nem jelenti egy „tisztá” nemzeti állam létrejöttét. Elég arra utalni, hogy a romákkal kapcsolatban ismételtelen felmerül a többség és a kisebbség együttélésének a kérdése, és változatlanul fennáll a Cseh Köztársaságban élő szlovák kisebbség problémája.

Agostino Portera tanulmánya a *déltiroli fiatalok együttélésének* kulturális identitásproblémáival foglalkozik. Az 5. tárgya esetében egy olyan tartomány problematikájának az elemzéséről van szó, amelynek a nemzetiségi viszonyai éppen fordítottak, mint az állam egészére jellemzők. Bár a messzemenő engedmények következtében elégedett a német nyelvű „többségi kisebbség”, azonban ezek bizonyos módon megnehezítik a nemzeti identifikálódást a „kisebbségi többséget” alkotó olasz fiatalok számára. Ennek ellenére világossá válik a cikk nyomán, hogy az összességében pozitív fejlődést csupán a két állam szélsőségesen nacionalista elemei kérdőjelezik meg.

Werner Stephan tanulmánya a *kanadai iskola* helyzetét elemzi a kulturális pluralizmus feszültségi mezőjében. Bemutatja azt a komplex helyzetet, amelynek mélyebb rétegeiben egy alig bevallott anglo-kanadai dominancia tapintható ki, de mellette érzékelhető az Amerikai Egyesült Államok kultúrájának főként az ifjúságra gyakorolt erős hatása és a franko-kanadaiak rendkívüli helyzete, valamint az indiánoké, akik az anglo-kanadaiakkal együtt igényt tartanak arra, hogy elsődleges államalkotó nemzeteknek számítsanak. Ezek a feszültségek ellentétben állnak azzal a pluralista, mindenkit egyenlőképpen tisztelőben tartó multikulturalitás hivatalos koncepciójával, amelynek egy modern nemzeti identitás lényegét kell majd képviselnie. Ennek során az iskolának kulcsszerepe lesz. S bár e vonatkozásban jelentékeny eredmények még nincsenek, a szerző arra a következtetésre jut, hogy az iskola végül is nem képes olyasmire, amit a társadalom egésze nem támogat minden fenntartás nélkül.

Bildung und Erziehung, 1993. 4. sz. 369–475. o.

Válogatta és fordította: MAJZIK LÁSZLÓNE

Kisebbségek európai oktatási rendszerekben: kihívás és válaszkísérletek

A kultúrák sokfélesége az emberi társadalmak mondhatni „szükség szerű” sajátossága. Ennek egyik jellegzetes megnyilvánulása, amikor a másság etnikumok és nyelvek sokféleségében ölt testet. Reprezentáns tengerentúli országoknak (Ausztrália, Kanada, USA) sok évtizedes gyakorlatuk van abban, hogyan kezeljék az országos oktatáspolitikai és tanügyigazgatás eszközeivel a tanulók kulturális eredetének sokféleségét, s erre – elvileg – az első világháború befejezését követő „új” Európában is nyílt mód. E téren a helyzet drámaivá vált Európa számára a korábbi gyarmatok elvesztését és a második világháború befejezését követően, amikor is a kialakuló új világrendben a vendégmunkás-szindróma kialakulásához vezető népességmozgás indult be Anglia, Franciaország, ám mindenekelőtt az NSZK és Svédország irányába. A migráció következő nagy hulláma a „pax sovietica” meggyengülését, majd a birodalom felbomlását követte, amikor a térségben a széttartás, a divergálás tendenciái erősödtek föl. Ekkor hazánk is részben tranzit-, részben célszázággá vált a menekülők nagy tömegei számára.¹ A migráció európai színképe fölöttébb tarka: politikai és gazdasági menekültek, vendégmunkások, bevándorlók színes kaleidoszkópja alkotja. E jellemények értelem szerűen készítették/kényszerítették reagálásra a befogadó országokat (az érkezők jogi státusa, foglalkoztatáspolitikai, szociálpolitikai). A hetvenes évek közepétől kezdve a kisebbségi körből kikerülő fiatalok társadalmi integrációjának és iskolai beilleszkedésének problémaköre egyre hangsúlyosabbá vált a (nyugat-)európai országok oktatáspolitikájában. Mindezek következtében új fogalmakkal kell(ett) megbarátkoznunk: multikulturális társadalom, interkulturális nevelés. E „kihívás” kezelésére világszerte kimunkálódtak az oktatáspolitikában és a kormányzati politikákban a következő válaszok: az „olvasztótégely” stratégia, a kétnyelvű oktatás és az interkulturális nevelés. Ebben az írásban az első kettő vázlatos jellemzésére, a harmadik részletesebb bemutatására vállalkozunk.

Az „olvasztótégely”

E stratégianak európai és tengerentúli változatai egyaránt vannak.² Alapvető szerepe az, hogy integrálni próbáljon egy nyelvileg, etnikailag, kulturálisan plurális népeiséget. Így alkalmazta az USA szövetségi oktatáspolitikájában e „klasszikus” stratégiát az elmúlt évtizedekben. Általánosságban kijelenthetjük, hogy alkalmazása akkor szokott aktuálissá válni, amikor az adott közegben a nemzetépítés feladata kerül napirendre. Ekként aligha véletlen, hogy az apartheid utáni Dél-afrikai Köztársaság tanügye éppenséggel ebben az irányban tájékozódik.³

¹ Jönnek? Mennek? Maradnak? Szerk.: *Sík Endre-Tóth J.*, Bp., 1994. (MTA Politikai Tudományok Intézete Nemzetközi Migráció Kutatócsoport Évkönyve, 1993)

² *Kozma Tamás*: Etnocentrizmus. In: *Educatio*, 1993/2. 195–210. o.

³ *Bredenkamp I. M.*: Nemzetépítés és oktatás: Dél-Afrika. In: *Educatio*, 1993/2. 339–340. o.

A nemzetépítés kormányzati szándéka azonban ebben az összefüggésben azt is jelenti – s ez közös jellemzője e stratégia valamennyi variánsának –, hogy az e szellemben fogant oktatáspolitikák tendenciaszerűen távolságtartó gyanakvással viszonyulnak az (etnikai) kisebbségek kulturális örökségéhez.

A kétnyelvű oktatás

A kétnyelvű oktatás gyakorlata Európában nemzetállamokban és szövetségi államokban egyaránt ismert. Változatai a teljes kétnyelvűségtől (Finnország) a különböző anyanyelvű tanulóknak az iskolarendszerben való elkülönüléséig terjednek (Svájc). E két modell mellett létező további változat, amikor a kisebbség nyelve választható iskolai tantárgy (Ausztria, Svédország), illetve amikor az egységes iskolarendszeren belül működnek iskolák a különböző, nemzetalkotó csoportok (Belgium: flamand, vallon), illetve az etnikai/nyelvi kisebbségek (Spanyolország: baszk, katalán) számára.

A kétnyelvű oktatás Finnországban

Az európai gyakorlatban példaértékű gyakorlatot folytat e téren ez a skandináv köztársaság, ahol 6% a svéd anyanyelvű nemzeti kisebbség aránya, s a közoktatás teljes vertikumában a finn és a svéd iskolások kötelezően tanulják egymás nyelvét.⁴ Példaértékűnek minősíthető az a mód is, ahogyan a hivatalos tanügyi dokumentumokban – tekintettel az érzékenységekre és a kisebbségi nyelv mint megjelölés esetleges negatív felhangjára – a svéd nyelvet következetesen a „másik hazai nyelv” megnevezés illeti meg. Nem lenne ildomos azon élelődni, hogy vajon a finnek számára, zsigereikben a több évszázados svéd fennhatóság történelmi tapasztalataival, adódott volna-e más út, mint türelmet tanulni és tanúsítani. Tiszteletet parancsoló tényként nyugtázzhatjuk a finnek e téren folytatott gyakorlatát. (Hogy a finnség egy későbbi történelmi tapasztalatára utaljunk, aligha véletlen, hogy a hódító nagyhatalmakhoz való ügyes és okos kisállami viszonyulás fogalmát is – „finlandizálás” – északi testvéreinktől tanulta meg a világ.) E felvilágosult szellemű nemzetiségi oktatáspolitiká addig elmegy, hogy a felsőoktatásba történő bekerülés alkalmával pozitív diszkriminációban részesítik a svéd nemzetiségű fiatalokat.

Az ellenpont kedvéért érdemes megemlíteni, hogy az egyébként szintén példászerű kisebbségi oktatáspolitikát folytató Svédország nem él hasonló viszontagságokkal a kisebbségi finnek (számuk kb. háromszázezer) irányában. A svéd iskolákban a finn nyelvet fakultatív tantárgyként lehet tanulni (ami korántsem egyenértékű azzal, amikor a gyermekek anyanyelvükön tanulhatják az iskolai tantárgyakat).

Az interkulturális nevelés

A nevelésről vallott célképzeteink bensőséges kapcsolatban állnak a jövőre utaló társadalomképünkkel, azzal, hogy milyen társadalomban szeretnénk élni. Ha érvényesnek fogadjuk el ezt az összefüggést, akkor az ezredfordulóhoz közeledő s azon túli Európa számára döntő jelentőségűvé válik, a modern nomadizálás, a tömeges népességmozgás, be- és visszavándorlás korszakában, hogy adott befogadó társadalom mennyiben akarja (és tudja) a kulturalköziség szellemében nevelni a

⁴ Várady E.: Svédok Finnországban, finnek Svédországban. In: *Educatio*, 1993/2. 344–348. o.

felnövekvő generációkat. E szellem érvényesül az interkulturális nevelés paradigmájában. Furcsa képződmény: átfogó elméletéről alig beszélhetünk, gyakorlatát tapasztalhatjuk. Alapvető célja: az etnikai/nemzeti/nyelvi/vallási kisebbségi körből kikerülő fiatalok sikeres iskolai pályafutásának és társadalmi beilleszkedésének előmozdítása oly módon, hogy a befogadó ország kultúrájának értelemszerű megismerése/megtanulása mellett lehetőségük legyen eredeti kultúrájuk megtartására, ápolására is. Függetlenül attól, hogy „hagyományos” kisebbséget képviselnek-e, azaz történeti fejlemények folytán élnek az adott államkeretben vagy időleges migráció következtében éltek meg országváltást.

Nemzetközi alapok

Világszervezetek (ENSZ, UNESCO, Európa Tanács) emberjogi dokumentumaiban, nemzetközi egyezményekben deklarációk, normák, szabályozások garmadája fogalmazódott meg olyan témákról (általános emberi jogok, gyermekek jogai, deklaráció a faji megkülönböztetés különböző formáinak eltörléséről stb.), amelyek elvi iránymutatásul szolgálhatnak az egyes országok törvényhozása számára, és egyúttal kedvező nemzetközi „erőteret” teremthetnek az interkulturális nevelés számára. (Lásd. 1. melléklet.) Mindezzel együtt is igaz az, hogy általában hiányoznak a megfelelő jogi keretek az érintett népesség méltányos kezeléséhez éppúgy, ahogyan az Európai Unió (korábban: EK) országaiban igen ellentmondásos gyakorlat alakult ki e kérdéskörben, s általánosságban állítható, hogy tendenciaszerűen hiányzik e vonatkozásban az összehangolt, kormányzati oktatáspolitikai.

A teljesség igénye nélkül említek néhány példát.

Talán a legkimunkáltabb intézményrendszerrel és gyakorlattal Hollandia rendelkezik e téren, ahol az iskolai képzés alapkínálatát gazdagító alternatív programok (felzárkóztatás, tehetséggondozás stb.) sorában megjelenik külön az interkulturális nevelés programja is. (Később részletesen szólunk még róla.) Ezzel szemben az Egyesült Királyság tanügyi hatóságai részéről ellenállás érzékelhető e nevelési területtel szemben, aminek beszédes kifejeződése, hogy az eziránt fogékonyságot mutató helyi tanügyi hatóságok és iskolák nem részesültek e címen támogatásban a központi tanügyi hatóság részéről. Mindazonáltal heroikus erőfeszítések történnék egyes tanárok és egyes iskolák részéről, gyakorta *ad hoc* jelleggel. A tanügyi kormányzat e téren tanúsított kelleltlenségének jele az is, hogy az iskolaszinten szerzett jelentős mennyiségű tapasztalat (kétnyelvű oktatás, interkulturális nevelés, antirasszista nevelés) dacára az Oktatási Reformtörvény (1988) és a Nemzeti alaptanterv implementációja, kiváltképp a biztosított pénzügyi feltételek közepette, inkább rombolja, mint ösztönzi az iskolaszinten kialakult, ígéretes helyi kezdeményezéseket.⁵

Az ez idő szerint utolsó menekülthullám a jugoszláv államszövetség szétesését követően érte el az etnikailag rendkívül színes Egyesült Királyságot. E menekültek zöme (80%) London belső kerületi (slum) iskoláiban koncentráldott. E migrációs hullám új vonása a korábbiakhoz képest, hogy magányos gyermekek is érkeztek, valamint anyák gyermekekkel. Élethelyzetükre nagyfokú izoláció jellemző, gazdasági értelemben a társadalom peremére szorultak, ilyen módon az iskola e gyermekek számára még a viszonylagos biztonságot nyújtó szinterek közé tartozik. E jelenség kezelésére – összehangolt kormányzati politika hiányában – iskolaszintű kezdeményezések, illetve megoldási kísérletek vannak. Ezek jellegzetes változatai: technikai jellegű beavatkozás, azaz a tanulók angol nyelvtudásának

⁵ Campani G.–Gundara J. S.: Overview of Intercultural Policies within the European Union. In: European Journal of Intercultural Studies, 1994/1. 3–8. o.

erősítése; a pedagógusok „érzékenyítése” a migrációs problematika iránt célzott információkkal, tematikus egységcsomagokkal; a szociális munka területével érintkezően segítségnyújtás az élet anyagi feltételeinek megszervezésében (lakás, munkalehetőség); lelki gondozás lelkipásztor bevonásával tekintettel arra, hogy effajta feladatokra a pedagógusok nincsenek felkészítve.⁶

A brítchez hasonló *ad hoc* jellegű hozzáállás jellemzi a dán kormányzat alapállítását is, miközben ott is számos jelentős helyi kezdeményezés történt. (Jóllehet a dán társadalom önmagát homogén, lényegében egykultúrájú alakzatként tételezi.) A legújabb tanügyi törvénykezésben megjelenik az interkulturális nevelés dimenziója az elemi iskolára vonatkozóan, a végrehajtás azonban e téren (is) teljes mértékben decentralizált, az egyes iskolák szakmai felelősségének körébe tartozik. Ezzel szemben viszont például a spanyol tanügyi hatóságok az interkulturális nevelés ügyét nem tekintik releváns problémakörnek, legalábbis nem eléggé fontosnak ahhoz, hogy következményei legyenek a tanügyi törvénykezésben.⁷

Hangsúlyváltások

Az interkulturális nevelést nem elméleti megfontolások, hanem az élet parancsoló imperatívuszai „kényszerítették” ki: a vendégmunkások gyermekeivel, a migrációs hullámokkal érkezőkkel kellett valamit kezdeniük a befogadó országoknak. Ekként az 1972-ben az EK-ban tömörült országok kultuszminiszteri konferenciája által elindított „kísérleti osztályok” programja gyakorlatias kihívásra volt válasz. A 70-es évtized elején megindult családegyesítések egyfelől, másfelől a már a befogadó országban, bevándorlóvendégmunkás családban született gyermekek nagy száma arra kényszerítette a hatóságokat, hogy elfogadható módokat találjanak a népesség átvezetésére az iskolarendszeren. A „kísérleti osztályok” programja két elven nyugodott: egyrészt annak elismerésén, hogy a kisebbségi/vendégmunkás családból érkező gyermekek nyelvi hátrányban vannak az iskolába lépéskor, s ez értelemszerűen a nyelvi felzárkóztatást, valamint az integrációjukra irányuló törekvéseket tűzte napirendre; másrészt a gyermekek hozott kultúrájának elismerésén s ezzel összefüggésben azon, hogy bátorítsák őket eredeti nyelvüknek és kultúrájuknak gyakorlására annak érdekében, hogy az eredeti hazájukba való visszatérés alkalmával megkönnyítsék számukra a visszailleszkedést.

E stratégia elsőként említett alapelvét ún. „befogadó intézkedések” operacionálizálták (befogadó, bevezető, adaptációs osztályok; átmeneti kétnyelvű osztályok; tanórán és iskolán kívüli tevékenységek gazdag kínálata). A második alapelv gyakorlatát tételének eszköze a származási országokból való pedagógusok alkalmazása volt.⁸

Tíz év alatt megváltoztak azok a feltételek, amelyek eredetileg vonatkoztatási keretül szolgáltak a „kísérleti osztályok” program számára: a szóban forgó tanulói népesség tömegesen érkezett középiskolás korba, s ezzel összefüggésben tudatosult az az igény is, hogy a pedagógusképzést időszerű migrációs keretben is értelmezni.

E hangsúlyváltás szövegszerűen az Európa Tanács Miniszteri Bizottságának 1984-ben tartott ülésén fogalmazódott meg (Lásd 2. melléklet). A Bizottság ajánlásai a kölcsönösség elvének fontosságát hangsúlyozzák a kisebbségek és a befogadó, többségi társadalom viszonylatában, óvnak az etnocentrizmusban rejlő veszélyek-

⁶ Jones C.: Refugee Children in English Urban Schools. In: European Journal of Intercultural Studies, 1993/6. 85–89. o.

⁷ Campani-Gundara: i. m.

⁸ Perotti A.: The Impact of the Council of Europe's Recommendations on Intercultural Education in European School Systems. In: European Journal of Intercultural Studies 1994/1. 9–17. o.

től, ráirányítják a figyelmet a migráció jelenségvilágát övező tényezők összetettségére, kiemelik, hogy e téren a siker feltétele az iskola világán túlmenően a társadalmi integrációt tágabb értelemben elősegítő ágensek (szociális munkás, pályaválasztási tanácsadó, munkaerőpiaci szakértő) kölcsönös informálása és együttműködése. A témáról való legújabb beszámolók egyikéből azonban kiderül, hogy különösebb büszkeségre nincs oka a nemzetközi közösségnek, hiszen „...az interkulturális nevelés elveit nem fogadták kitörő lelkesedéssel az európai országok, kiváltképp azokat nem, amelyek a bevándorlás jelenségével hozták kapcsolatba ezeket az elveket”.⁹

Dilemmák/bírálatok

Az interkulturális nevelés mint „hívószó” a 80-as évtizedben vált a pedagógiai/oktatáspolitikai retorika egyik alapelemévé. Azóta nem szűnt meg a legkülönbébb természetű fenntartások, bírálatok célpontja lenni. Befejezésül ezek sarkalatos pontjait próbálom összefoglalni.

Az interkulturális nevelésnek az a lényege – meglátásom szerint –, hogy egy alapvetően fontos eszköztudás, a különféle „másság”-ok iránti megértés, empátiás belátás birtokába juttasson bennünket. Ehhez az út – egyebek mellett – a „mások”-ról való ismereteken át vezet. Ám tudnunk kell, hogy a többségi társadalom tagjainak a kisebbségekkel kapcsolatos attitűdje legtöbbször olyan információkon, olyan képzeteken alapul, amelyek az adott kisebbség származási országára vonatkoznak. E képzetek sorában meghatározó az, hogy a kisebbséget (etnikumot) megnevező címkének miféle konnotációja van a befogadó országban. S ez azzal a kockázattal jár, hogy gátolhatja a konkrét személy, az individuum megismerését, hiszen az etnikai/nemzetiségi „címke” felmenthet annak pszichikai kényelmetlensége alól, hogy a konkrét emberrel lépünk megismerő/kommunikatív viszonyba.

Fontos egzisztenciális kérdés az érintettek számára, hogy van-e és mi a pszichikai ára a (kényszerű) országváltásnak. Mi történik az új társadalmi, nyelvi, kulturális, vallási közegbe került ember eredeti etnikai/nemzeti önazonosságával? Kifizetődő-e vagy éppenséggel káros a neofita túlbuzgóság a befogadó országban érvényes társadalmi identitás „megtanulásában”? A kultúráközi összehasonlító pszichológia felismerései szerint e téren a mértéktartás, az egyensúlyra törekvés bizonyul a leginkább célravezetőnek. Azaz: ha az érintett egyén oly módon törekszik a befogadó ország identitásmintáinak elsajátítására, hogy mindeközben megtartja eredeti etnikai/nemzeti identitását is.¹⁰

Az idegen közegbe került népesség számára alapkérdés az, hogy mennyire biztosítja a befogadó ország (ott)létének méltányos jogi kereteit. (E téren a magukat vezető demokratikus országok tekintő államokban is sok a kívánivaló.) Ekként – hangzik a politológiai nézőpontú kritika – az interkulturális nevelés koncepciója félrevezető is lehet, hiszen „pedagógizál” egy összetett, természetét tekintve társadalmi/jogi megoldást igénylő jelenséget.¹¹

Az interkulturális nevelés koncepciója továbbá – hangzik az aggodalom – voltaképpen támadás a domináns többség nemzeti kultúrájával szemben, s a maga eszközeivel a kisebbségnek a politikai hatalomba történő betagozódását munkálja.

⁹ Perotti: i. m. 16. o.

¹⁰ Váriné Szilágyi Ibolya: A nemzeti identitás problémája kultúráközi nézőpontból – beszámoló a téma kutatásának állásáról. A Nemzetközi Kultúráközi Pszichológiai Társaság első közép-kelet-európai konferenciája. 1992. Kézirat.

¹¹ Interkulturális nevelés – multikulturális társadalom. (Vál. és ford.: Majzik Lászlóné.) In: Új Pedagógiai Szemle, 1993/6. 85–89. o.

Végezetül megfogalmazódott olyan nézet is, amely éppenséggel az interkulturális nevelés pozíciójából bírálja azt az ismeretelméletet és iskolai műveltségképet, amelyet – az egyszerűség kedvéért – európai kultúrának nevezünk. Eszerint az emberi megismerést tárgyzó filozófiai elméletek körét indokolt lenne tágítani a keleti filozófiáknak a mindenségről, az emberről és az emberi megismerésről vallott felfogásával. Aminthogy az is kívánatos lenne, hogy oldódjék műveltségképünk, iskolai tanterveink Európa-központúsága, érvényre juttatva azokat a felismeréseket, amelyek kultúránk – úgymond – afroázsiai (egyiptomi, föníciai) gyökereire mutatnak rá.¹²

Megvallom: ebben a kultúrkörben, ahol gyökereknek hagyományosan a görög-római alapokra épülő zsidó-keresztény tradíció ismerzik el, elgondolkodásra késztet a fenti állítás. Mindazonáltal egy, az igazságnak és a teljesebb megismerésnek elkötelezett értelmiségi nézőpontból – gondolom – ne hiányozzék semmi, ami az igazabb, érvényesebb tudás ígérését hordozza.

Am naivak nem lehetünk. Az Európa-szerzte fellobbanó etnocentrizmusok, az agresszióban kitörő idegengyűlölet, a szigorodó határok, a „megtelt” feliratú országátlábak, a bűnbakkepzés aktívalódó reflexei aligha kedveznek az interkulturális nevelés eszméjének. Távlatosan azonban – meggyőződésem – Európa számára sem adatik más út.

IAIE: egy nemzetközi szövetség az interkulturális nevelés szolgálatában

Az IAIE (International Association for Intercultural Education), társadalomtudományi/pedagógiai kutatók és oktatók kezdeményezésére 1984-ben alakult, hollandiai székhelyű szervezet. A megalakulás óta eltelt évtizedet a szervezet életében kiadványok sora és jelentős nemzetközi konferenciák jelzik. Az IAIE konferenciái: Művészeti nevelés egy multikulturális társadalomban (1987); Kultúra – változásban (1988); Az interkulturális nevelés elméleti problémái (1989); Nyelvtanítás a többkultúrjú társadalomban (1990); Etnicitás: konfliktus és együttműködés (1991); Európai-arab kollokvium az interkulturális nevelésről (1992).

Külön említést érdemel ezek sorában a „Társadalmi sokféleség és diszkrimináció az alaptantervben” (1993) című, a szövetség és az amszterdami Anna Frank Központ által közösen szervezett nemzetközi tanácskozás, ahol a munka középpontjában a kérdéskör iskolai szintű dokumentumainak (projektek, tantervek, tananyagok, esettanulmányok) megismerése, elemzése, feldolgozása állt. A műhelymunka keretében elhangzott programbemutatók tematikailag az alábbi csoportokba voltak sorolhatók:

1. Gyermeki jogok: információ és képzés; Programfüzet az ENSZ Gyermeki Jogokról szóló Egyezségének iskolai tárgyalásához; kisebbségi csoportok jogai: hangok Eritreából, Szomáliából, Kurdisztánból.

2. A kultúrközi megértés és az interetnikai konfliktusok kezelésének kérdésköre: jobboldali szélsőségek Németországban; Emberi jogi és konfliktusmegoldó csoportok felállításáa Bulgária etnikailag érzékeny régióinak iskoláiban; A Nagy Utazás: komplex tanulási egységcsomag társadalomtudományi/állampolgári ismeretek tanításához; Kulturális sokféleség Európa peremvidékén.

3. A migráció: Menekültek a mai Európában; Az iskola szerepe a migrációból hazatérő gyermekek adaptációjában.

Az elmúlt tíz év során szervezeti téren erőteljes expansió jellemezte a szövetséget, fokozatosan nőtt a létszáma (jelenleg kb. 600 egyéni és testületi tagja van), keresi a hálózatfejlesztés lehetőségeit régióink irányába is (e cikk írója az IAIE hazai koordinátora). Ígéretes fejleményként értékelhető, hogy 1992-ben Koppenhágában megalakult az Interkulturális Pedagógusképzés Európai Hálózata (European Network for Intercultural Teacher Education). Az IAIE erős szakmai kapcsolatokat épített ki az EK-val és az UNESCO-val, főtítkára konzultatív státust élvez az

¹² Coulby, D.: Cultural and Epistemological Relativism and European Curricula. In: European Journal of Intercultural Studies, 1993/2-3. 7-18. o.

1. melléklet

A Gyermekek Jogainak Egyezménye (29. cikkely)

A tagállamok egyetértének abban, hogy a gyermekek nevelésének a következőkre kell irányulnia:

(a) a gyermek személyiségének, tehetségének, mentális és fizikai képességének kiteljesítésére;

(b) az emberi és alapvető szabadságjogok tiszteletben tartásának erősítésére, valamint az ENSZ Alapító Okiratában foglalt alapelvek elfogadására;

(c) a gyermek szüleinek, kulturális identitásának, nyelvének és értékeinek, valamint lakóhelye, származási helye és az övétől eltérő civilizációk nemzeti értékeinek elfogadására;

(d) a gyermeknek a szabad társadalomban leélendő felelősségteljes életre való felkészítésére a népek, nemzetiségi, nemzeti, vallási csoportok közötti megértés szellemében;

(e) a természeti környezet tiszteletben tartásának erősítésére.

(30. cikkely)

Azokban az államokban, ahol nemzetiségi, vallási vagy nyelvi kisebbségek, illetve személyek élnek, sem a kisebbséghez, sem a többséghez tartozó gyermek nem korlátozható abban a jogában, hogy közösségének tagjai körében élvezhesse saját kultúráját, hirdethesse és gyakorolhassa saját vallását és használhassa saját nyelvét.

A Faji Megkülönböztetés Minden Formájának Eltörléséről Szóló Nemzetközi Egyezmény (7. cikkely)

A tagállamok kötelezik magukat, hogy azonnali és hathatós intézkedéseket tesznek, különösen a tanítás, oktatás, kultúra és tájékoztatás területén, hogy felvegyék a harcot a faji megkülönböztetéshez vezető előítéletek ellen, hogy elősegítsék a nemzetek, a kisebbségi és nemzetiségi csoportok közötti megértést, toleranciát és barátságot, valamint hogy hirdessék az ENSZ Alapító Okiratában, az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatában, az ENSZ-nek a Faji Megkülönböztetés Minden Formájának Eltörléséről Szóló Nyilatkozatában lefektetett célokat és alapelveket.

(Ford.: FEHÉRVÁRI ANIKÓ)

2. melléklet

Az Európa Tanács Miniszterei Bizottsága: a Miniszterek Bizottságának a tagállamokra vonatkozó (R [84] 18. számú) Ajánlása a tanároknak az interkulturális megértés szellemében való képzéséről, összefüggésben a migrációval. (Elfogadta a Miniszterek Bizottsága 1984. szeptember 25-én)

A Miniszterek Bizottsága (...)

I. A következő ajánlásokat teszi:

A tagállamok kormányai (oktatási és törvényhozási rendszerükkel, politikájukkal és rendelkezésükre álló erőforrásaikkal)

¹³ Szabó László Tamás: Nézőpontváltás a pedagógiai gondolkodásban. In: *Educatio*, 1993/2. 351–353. o.

1. tegyék az interkulturális dimenziót és a különböző közösségek közötti megértést a pedagógusok képzésének és továbbképzésének részévé, különösképpen:
 - 1.1 képezzék a tanárokat olyan módon, hogy
 - tudatosuljanak bennük a saját nemzeti kultúrájukban és a migráns közösségekben jelenlévő kulturális kifejezések különböző formái;
 - ismerjék föl, hogy az etnocentrikus attitűdök és sztereotípiák károsan hatnak az egyéniségre, ezért próbálják meg ellensúlyozni hatásukat;
 - legyenek tudatában, hogy ők is részesei a kulturális csere folyamatának, ezért dolgozzanak ki és használjanak olyan stratégiákat, amelyekkel közel kerülhetnek másokhoz, megérthetnek és figyelembe vehetnek másokat;
 - tudatosuljon bennük, hogy a származási ország és a befogadó ország közötti társadalmi csere nemcsak kulturális értelemben létezik, hanem történelmileg is;
 - ismerjék a migráció gazdasági, társadalmi, politikai és történelmi okait és hatásait;
 - legyenek tudatában annak a ténynek, hogy a bevándorló gyermekek aktív részvétele két kultúrában és a kultúrákőzi megértés kifejlődése nagymértékben függ a befogadó országban való tartózkodásuktól, ottani munkájuktól és iskolázásuktól;
 - 1.2 bocsássák a pedagógusjelöltek és pedagógusok rendelkezésére az összes olyan információt, amely kapcsolatban áll a származási ország kultúrájával (a befogadó ország részére) és a befogadó ország kultúrájával (a származási ország részére);
 - 1.3 tegyék a pedagógusokat és a diákokat fogékonyabbá, az eltérő kultúrák iránt, többek között oly módon, hogy a képzésben használjanak föl olyan hiteles anyagokat, amelyek révén saját kultúrájuk is új megvilágításba kerülhet;
 - 1.4 segítsék a pedagógusjelölteket és a pedagógusokat abban, hogy megértsék és becsüljék a saját országukétől eltérő szemléletű oktatást;
 - 1.5 tudatosítsák a leendő és a gyakorló tanároknak az iskola és a szülők közötti közvetlen kapcsolat fontosságát (különösen a bevándorlók esetében) és képezzék őket ilyen kapcsolatok létrehozására és fenntartására;
2. bátorítsák olyan tananyagok készítését és használatát, amelyek segítik mind a képzésben, mind az iskolában a kultúrákőzi megközelítést, hogy „igazabb” képet kapjanak a diákok az eltérő kultúrákról;
3. a lehetőségeknek megfelelően ösztönözzék „interkulturális forrásközpontok” felállítását, amelyekben hozzáférhetőek az eltérő kultúrákról szóló dokumentumok, információk és különböző oktatási segédesszközök, illetve bátorítsák a meglévő forrásközpontok ilyen irányú tevékenységét;
4. ahol célszerű, támogassák az összehasonlító kultúrákőzi gondolkodásmódot bemutató szemináriumok, tanfolyamok szervezését tanárok, a pedagógusképzésben dolgozó oktatók, közigazgatási adminisztrátorok és egyéb, a képzésben érintett személyek számára, beleértve a szociális munkásokat és munkaerő-piaci előadókat, akik szoros kapcsolatban állnak a migráns családokkal;
5. támogassák az olyan továbbképzéseket, ahol a befogadó és a származási ország tanárai, valamint a migráns közösségből származó pedagógusok egyaránt részt vesznek;
6. ahol alkalmas, támogassák tanárjelöltek, tanárok és egyetemi/főiskolai oktatók cseréjét, hogy elősegítsék a különböző oktatási rendszerek mélyebb ismeretét és jobb megértését;
7. segítsék az interkulturális nevelésről és képzésről az Európa Tanács védnöksége alatt készült anyagok továbbadását. (...)



A magánoktatási intézmények is közoktatási feladatokat látnak el, ha nem hagyják magukra őket

– Beszélgetés *Várhegyi Györggyel*, az Alapítványi és Magániskolák Egyesületének elnökével –

– *Az utóbbi hónapokban sokat hallottunk a nem állami, önkormányzati iskolákról, mindenekelett a finanszírozás, fenntartás és működtetés körüli vitákról. Arról is olvashattunk, hogy ma már több mint száz magániskola működik az országban, s ha még küszködnek is kezdeti nehézségekkel, ez a szám minden bizonnyal növekedni fog, hiszen egyre több szülő él a szabad iskolaválasztás törvényadta lehetőségével. Úgy gondolom, olvasóink kevesebbet tudnak viszont ezen oktatási intézmények létrejöttéről, céljairól, a bennük folyó tartalmi munkáról. Kérem, Elnök úr, ismertesse a magániskolák rövid – alig négyéves – történetét.*

– Érdemes mindenekelett röviden visszapillantani magára az iskolázás történetére. Valamikor Magyarországon az oktatást nemcsak az állam, hanem egyházak, községek, városok és magánosok közösen, együtt valósították meg. Csak a múlt században történt meg az a nagy változás, az 1868-as népoktatási törvénnyel, a kötelező alapfokú oktatás bevezetésével, az oktatás kiterjesztésével, hogy az állam egyre nagyobb szerepet vállalt az oktatási szolgáltatásban. Ugyanakkor továbbra is működtek az állami iskolák mellett egyházi, alapítványi és más fenntartású iskolák. A második világháború után, a negyvenes évek végén az oktatást állami monopóliummá tették, és ettől kezdve lényegében néhány egyházi iskola kivételével csak állami iskolák működtek. Ez teljesen ellentmondott a nemzetközi gyakorlatnak, ahol együttműködés és munkamegosztás érvényesült az oktatási szolgáltatásban az állami és nem állami fenntartású iskolák között.

Nálunk 1990-ben a pártállam utolsó országgyűlése módosította az oktatási törvényt: megszüntette az állami iskolák monopóliumát, és lehetővé tette, hogy Magyarországon is újjászülessen az egyházi és a magánoktatás. A 90-es, majd a 93-as közoktatási törvény kimondta a tanszabadság elvét: a tanítás szabadságát és a szabad intézményválasztást, ami azt jelenti, hogy az állampolgároknak, a szülőknek alkotmányos joga az, hogy a gyerekeik érdeklődésének megfelelő iskolát válasszanak. Olyan iskolák közül, amelyek lényegesen különbözhetnek egymástól célkitűzéseikben, világnézetükben vagy pedagógiai módszereikben. A modern ipari államokkal összehasonlítva nálunk lényegében ma még nagyon kis szerepe van a magániskoláknak az oktatásügyben, az oktatási szolgáltatásban. Az alap- és középfokú iskoláknak csupán 3–4%-a nem önkormányzati fenntartású.

Nyugat-Európa országaiban is nagyon különböző arányban látják el az állami és a magániskolák az oktatási szolgáltatást. Vannak országok, ahol 10–20% a magánoktatás aránya, van, ahol ennél jóval több. Történelmi és társadalmi okai,

hagyományai vannak annak, hogyan alakult ez ki, például Hollandiában az iskolák közel 70%-a egyházi fenntartásban és magánkézben működik. A lényeg az, hogy Magyarországon is megszűnt az állami monopólium az iskoláztatásban, és ez mindenképpen lehetővé teszi, hogy sokfajta törekvés valósuljon meg, ami hasznára válik az iskolák működésének, a szülőknek és a gyerekeknek egyaránt.

– *A világ legtöbb országában létezik valamilyen partneri viszony és munkamegosztás az állami és a magánoktatás között. Hiszen az állam is érdekelt abban, hogy sokszínűvé váljon az oktatás kínálata, s végül is a magánszféra terhetet vesz le az állam, az önkormányzatok válláról. Milyen, az állami iskoláktól eltérő céllal jönnek létre ma Magyarországon magániskolák?*

– Sajátos kiegészítő vagy pótló funkciót töltenek be a nem állami iskolák. Az állami tömegoktatás mindig arra törekszik, hogy az átlagos igényeket próbálja kielégíteni, de mindig maradnak olyan szülői csoportok, amelyek valamiféle sajátos szolgáltatást igényelnek, és ezeknek a megvalósítására jönnek létre az egyházi, alapítványi, illetve a magániskolák.

Ha azt nézzük, hogy céljaik szerint milyen fajta iskolák jöttek létre, akkor legnagyobb számban az úgynevezett világnézeti iskolák, amelyek valamely vallásos világnézet megvalósítására szerveződtek. Működhetnek ezek egyházi vagy nem egyházi keretben, ökümenikus iskolák formájában, de lehetnek olyan világi indíttatásúak is, amelyek vallásos ideológián alapuló nevelést nyújtanak.

A nem állami oktatás egyik ága tehát az egyházi oktatás, amely nagyrészt úgy jött létre, hogy az egyházak, miután oktatási célra visszakapják az egyházi ingatlanokat, a törvényadta lehetőségek szerint igyekeznek a régi iskoláikat újra létrehozni. Döntő többségük arra törekszik, hogy folytassa a régi egyházi oktatást, mert nagyon nagy igény van a szülők részéről arra, hogy vallásos nevelésben is részesüljenek a gyerekeik.

Ezzel szemben az alapítványi és magániskolák nagy részét olyan pedagógusok, szülők és más értelmiségiek hozták létre, akik elégedetlenek voltak az állami oktatással. Azok a pedagógusok például, akik régebben is arra törekedtek, hogy egyéni elképzeléseket, különböző alternatív- vagy reformpedagógiai célokat, módszereket valósítsanak meg, s ez nem sikerült az állami oktatás keretei között, abban a pillanatban, amikor erre lehetőségük nyílt, színre léptek. Megkeresték azokat a szülői csoportokat, amelyek szintén elégedetlenek voltak valami miatt az állami, önkormányzati iskolákkal, és ezek összefogva, mintegy civil kezdeményezésként, spontán módon alapítottak magániskolákat. Tehát ezen iskolák egy csoportja alternatív és reformpedagógiai törekvések megvalósulására létesült.

Az ilyen iskolák némelyike valamilyen külföldi, már kipróbált reformtörekvésnek a magyarországi adaptációja. Ilyenek például az elég nagy számban alakult Waldorf-óvodák és iskolák, vagy a Rogers- és a Montessori-iskola. De olyan iskolák is létrejöttek, amelyek valamely reformpedagógiai törekvést a sajátos magyar szükségletek kielégítésére adaptálják, például tanterveket, taneszközöket készítenek, tehát valamilyen részterületen valamilyen újfajta törekvést vagy módszert vezetnek be. Külön csoportba sorolnám azokat az intézményeket, amelyek a különböző sajátos igényeknek megfelelő plusz szolgáltatást nyújtanak. Ilyenek a fogyatékos gyerekekkel foglalkozó iskolák, a szegény vagy a hátrányos helyzetben levő családok gyerekeit fogadó iskolák vagy valamilyen külön szakmai oktatást biztosító iskolák. Végül vannak olyan általánosan képző iskolák, amelyek az általános tananyagon felül valamilyen kiegészítő oktatást és nevelést is nyújtanak.

– *Milyen együttműködést tartana megfelelőnek az állami, önkormányzati iskolák és a magániskolák között? Biztosan van valami elképzelése az Egyesületnek*

és személy szerint Önnek arról, hogyan tudna békeken, kiegyensúlyozott egymást segítve működni a két szféra.

– Nagyon sok elvi kérdést kellene – lényegében a kormányzati politikában – tisztázni. Az előző kormány és a mostani kimondta a tanszabadság elvét, a szabad iskolaválasztás jogát, és az úgynevezett esélyegyenlőséget, amely az oktatási intézmények között teljes egyenlőséget akar megvalósítani a fenntartók jellegétől, vagyis a szektoroktól függetlenül. Bár az elveket mindkét kormány vallotta, vallja, de a kormányzati politika mindennapjaiban, a gyakorlati intézkedésekben ezek nem teljes mértékben valósultak meg. Ilyen például az úgynevezett nonprofit szférának a helyzete. A jelenleg működő több mint 147 alapítványi és magániskola döntő többsége nonprofit szervezetként működik, és arra jellemző célkitűzéseket valósít meg. Magyarországon még mindig nem tisztázott, törvényileg nem szabályozott a nonprofit világnak, a nonprofit intézményeknek a helyzete, és ezt a mostani kormánynak valahogy rendezni kellene. Az 1993-ban született közoktatási törvény nagy hibája az, hogy egységesen szabályozta a közoktatást és a magánoktatást, nem vette eléggé figyelembe a magánoktatás sajátos helyzetét, a speciális feltételeit, és ezért nagyon sok olyan törvényszakasz van, amelynek a megvalósítása nehézségeket okoz, sőt sokszor egyszerűen veszélyezteti a magánoktatás létét. Ezt az elmúlt hetek, hónapok történései nagyon jellemzően mutatták. Olyan közoktatási megállapodás meghozatalához kötötték ugyanis az állami finanszírozás megvalósulását, amely egy polgárjogi szerződést teljesen államilag beszügyelt kényszerszerződéssé változtatott, és ezért nem is nagyon valósult meg. Más, hasonló problémák is adódnak, de egyelőre nem olyan súlyosak, mint amilyen súlyos gondot okozott a közoktatási törvénynek ez az egy pontja. Ezért mi azt javasoltuk a mostani kormánynak, hogy külön törvényben szabályozza a magánoktatást. Látjuk azt, hogy ez nem fog megvalósulni, és ezért úgy gondoljuk, hogy az 1993-as közoktatási törvényt lenne szükséges módosítani úgy, hogy jobban figyelembe vegye a magánoktatás sajátos feladatait, helyzetét, és bizonyos kérdésekben eltérő módon szabályozza a közoktatást és a magánoktatást. Tehát elsősorban a jogi keretek szabályozására lenne szükség, hogy azok az elvek érvényesülhessenek, amelyeket az előző és a mostani kormány is vall az iskolák közti egyenlőség megvalósításáról.

– Ezek lennének a működés jogi feltételei. Kérem, szóljon arról is, milyenek az anyagi feltételek. Sok a félreértés e körül. Rendelkeznek-e az alapítványi és a magániskolák a színvonalas működéshez elegendő pénzzel?

– A magán- és az alapítványi iskolák, mint új intézmények, nagyon rossz tárgyi és anyagi körülmények között működnek. Nagy lelkesedéssel hozták létre őket, és sok nehézség közepette igyekeztek a munkához a tárgyi feltételeket megteremteni. Az egyházi iskoláknak annyi előnyük van, hogy az épületeket, ingatlanokat visszakapták, de többnyire rossz állapotban, ezért nagy nehézséget jelent nekik is a tárgyi feltételek biztosítása. Az egyházak nem elég gazdagok, és ezért csak állami segítséggel tudják fenntartani és működtetni az iskoláikat. Még nehezebb helyzetbe kerültek azok, akik alapítványi vagy magániskolákat hoztak létre, hiszen épületeik nincsenek, különböző helyiségeket bérelnek, amelyeknek bérleti díja nagyon magas. Végleges épülettel csak nagyon kevés magániskola rendelkezik. Ez is csak az önkormányzatok segítségével valósulhatott meg. Vannak iskolák Budapesten és vidéken egyaránt, amelyek önkormányzati iskolaépületet kaptak meg, és azt építették át, újították föl. Vannak továbbá olyan iskolák, amelyek a szponzorai segítségével új iskolát építenek, és van olyan vállalkozó iskola, amely hitelt szerzett és a hitel segítségével gondoskodik az épület fölépíté-

séről. Ugyanakkor azonban több iskola azért szűnt meg, mert nem biztosították számára azokat a feltételeket, amelyeket mondjuk egy vállalkozó számára az induláskor biztosítanak. Egy vidéki városban például az önkormányzat megkapta a régi szovjet laktanya épületét, annak az átépítését megkezdte egy ott működő magántanoda: általános iskola és gimnázium. Egy közös tizenkét évfolyamos iskolát akart kialakítani, de az önkormányzat bürokratizmusa, nehézsége és nemtörődömsége miatt nem tudott hozzájutni az Egzisztencia hitelhez, amelyet igényelt, és emiatt az egész vállalkozás csődbe jutott. Most ősszel, szeptemberben az oda járó gyerekeket el kellett küldenie egy önkormányzati iskolába.

Ugyanakkor sok iskolaépület fölöslegessé válik azáltal, hogy a tanulók létszáma csökken. Az önkormányzatoknak szükségük van bevételre, ezért ma nagyon sokszor eladnak a szülők vagy az állam pénzéből oktatási célra épített létesítményeket. Meg kellene akadályozni, hogy az önkormányzatok oktatási célú épületeket más célra adjanak el. Az önkormányzati törvényt úgy kellene módosítani, hogy az olyan oktatási célú intézményeket: bölcsődéket, óvodákat, általános iskolákat, szakmunkásképzőket – azért említsem ezeket az iskolatípusokat, mert itt van leginkább létszámcsökkenés –, ahol épületek fölöslegessé válnak, önkormányzat ne adhassa el. Legyen ezekről egy kataszter, amelynek alapján írjanak ki pályázatot, és igényelni lehessen azokat úgy, hogy a nem önkormányzati iskolák is hozzájuthassanak ezekhez az épületekhez. Mindaddig még az előző kormány csak az egyházi iskoláknak nyújtott valamilyen fajta segítséget az állami költségvetésből arra, hogy azokat az épületeket, amelyekkel rendelkeznek, átépítsék, korszerűsítsék, berendezzék, tehát megfelelővé tegyék oktatási célra. Úgy gondolom, hogy szükséges lenne olyan alapot létrehozni, amelyből nemcsak az egyházi iskoláknak, hanem más magániskoláknak is megadná ezt a lehetőséget az állam.

– *A közhiedelem úgy tartja, hogy a magániskolákra fizetőképes kereslet van, vagyis, hogy azok a szülők, akiknek az oktatás terén többszolgáltatás iránti igényük van, meg is tudják fizetni azt, s emellett akadnak szponzorok is, akik kedvező befektetést látnak a jó képzésben. Így van ez?*

– Az alapítványi és magániskolák tanulóinak szülők szerinti társadalmi összetétele – a célkitűzéstől függően – nagyon különböző. Vannak olyan iskolák, ahova szegényebb gyerekek is járnak, ahol ennek megfelelően a szülőknek az iskolázatáshoz támogatást, anyagi hozzájárulást nem kell adnia, hanem valamilyen más forrásból – alapítványi vagy szponzori segítséggel – tudják a működést biztosítani. Ezek az iskolák vannak a legnehezebb helyzetben, ilyen például a Burattino, amely a szegény gyerekek támogatására alakult, vagy a különböző fogyatékos gyerekek: a vakok, siketnémák vagy autista gyerekek számára létesült intézmények. Ezek elsősorban nem szülői segítséggel működnek. Rajtuk kívül még nagyon sok olyan alapítványi és magániskola van, amelybe nem a leggazdagabb szülők gyerekei járnak, hanem olyan, általában értelmiségi szülőké, akik abban érdekeltek, hogy a gyerekeik olyan iskolába járjanak, amelyben a tanulókkal többen foglalkoznak, emberségesebb bánásmódban részesítenek vagy valamilyen sajátos kulturális szolgáltatást biztosítanak számukra. Ezért a szülők sokszor erejükön felül is vállalják azt, hogy anyagilag támogatják ezeknek az iskoláknak a működését. Természetesen alakulnak másféle iskolák is, vannak ugyanis olyan szülői rétegek, amelyek létrehozzák a sajátos szükségleteiknek megfelelő iskolát, és ezért anyagi áldozatokat is vállalnak. Példaként említhetném a panziók és a kisvendéglők tulajdonosait, akik arra törekcsenek, hogy hosszabb távon családi alapon működtessék vállalkozásaikat, amint az Nyugaton már régóta szokás. Ezek a szülők – akiknek a gyerekei nem nagyon jutottak be az állami vagy önkormány-

zati vendéglátóipari szakközépiskolákba, amelyben mint elit iskolákban többszörös túljelentkezés van, és válogatják a gyerekeket – a saját speciális igényeik kielégítésére több helyen – Budapesten is és vidéken is – létesítettek olyan alapítványi vendéglátóipari szakközépiskolákat, amelyeket ők anyagilag támogatnak, és így biztosítják a gyerekek számára, hogy középiskolai és szakmai végzettséget szerezzenek. Másfajta, hasonló törekvések is vannak, például olyan német anyanyelvű szülők, akik szeretnék, hogy a gyerekeik német anyanyelven is tanulhassanak az iskolában, és a területükön működő önkormányzati iskolában ezt nem tudták megvalósítani, létrehozta az általános iskolát – rövidesen középiskolát is –, ahol német nyelven vagy két nyelven tanítják a gyerekeiket.

– *Mindebből az derül ki, hogy az átlagos oktatástól eltérő, speciális oktatás, képzés iránti igények sokkal régebbi keletűek, mint a lehetőségek. Mennyire tud megfelelni az egyre bővülő szülői, társadalmi igényeknek a jelenlegi kínálat?*

– A mostani lehetőségek is nagyon szűkösek, úgyhogy az az igazság, hogy a kínálat nem tud megfelelni az igények növekedésének. De a jelenlegi gazdasági helyzetben, a szülők és az állam anyagi helyzetét ismerve, nem hiszem, hogy nagyobb változások történjenek. A jelenleg működő közel másfél száz alapítványi iskola, a számuk nagyon kis mértékben fog növekedni. Valószínűleg az elkövetkező években ezeknek az iskoláknak az lesz a feladatuk, hogy stabilizálódjanak, hiszen egy iskola pedagógiai rendszerének, hagyományainak kiépüléséhez idő kell, sikeressége vagy kudarca nem rögtön derül ki, hanem hosszú évek kellenek ahhoz, hogy egy létesítmény valódi, sajátos arculatú iskolává váljon. Ez a folyamat most megy végbe. Biztos, hogy az elkövetkező években néhány iskola meg fog szűnni, néhány újabb iskola is meg fog alakulni, de a legfőbb törekvés az lesz, hogy ezek az iskolák megerősödjenek. Ezen a téren még sok probléma van, hiszen a lelkesedés nem elegendő az iskolaalapításhoz. Számos pedagógus elhatározta, hogy magániskolát hoz létre, de hiányzott az az ismerete, amely nélkül egy intézményt nem lehet működtetni. Hiába tud a pedagógus jól tanítani, jó pedagógiai módszereket kialakítani, még nem biztos, hogy tud egy intézményt vezetni. Ehhez gazdasági, pénzügyi ismeretekre is szükség van. Ezért ezekben a magán- és alapítványi iskolákban nagyon sokszor szükségessé vált olyan szakemberek közreműködése, akik az intézmény működtetésében is tudnak segítséget nyújtani.

– *Az alapítványi és a magániskolák tevékenysége tehát egy olyan folyamat, amely még csak elkezdődött, s menet közben formálódik, alakítja profilját, specializálódik, miközben maguk a működtetők is tanulják a dolgukat. Így van-e ez tartalmi vonatkozásban is? Nyugat-Európában az már gyakorlat, hogy a magániskolák próbálnak ki új pedagógiai módszereket, kísérleteznek, és végül az új eredmények átszivárognak a tömegoktatásba. Így azután a tömegoktatás is profitál abból, ha minél több magánkezdeményezés van.*

– Igen, nagyon érdekes, hogy Angliában és az Amerikai Egyesült Államokban a magánoktatásnak az az egyik legfontosabb feladata, hogy valamilyen alternatív pedagógiai programot vagy módszert dolgozzon ki, próbáljon ki. Azok az iskolák, amelyek alternatív törekvések megvalósítására jönnek létre, általában nem is maradnak sokáig fenn, hanem egy idő után, miután a kísérletek nyomán bebizonyosodik, hogy az új törekvések jók-e, hasznosak-e, elterjednek a nem magánszférában is, és az a tapasztalat, hogy néhány évtized múlva ezek az iskolák átalakulnak vagy valami másfajta kísérlet, alternatív program megvalósítására, kipróbálására, tökéletesítésére specializálódnak, hogy azután ezek is elterjedjenek a tömegoktatásban.

- *Lényegében ez az egyik oka annak, hogy az alapítványi és magániskolák a közoktatás számára is hasznosak. Végül is az új pedagógiai módszerek át fognak szivárogni a tömegoktatásba, hiszen máris nagy irántuk a pedagógusok érdeklődése. A pedagógusok többsége jobbat akar, újat akar, javítani akar az oktatás színvonalán és nyitott az új módszerekre. Gondolom, hogy lesz haszna ennek. Ha nem is tudnak nagyobb számban iskolákat nyitni, de legalább újfajta vér kering az oktatási rendszerben, talán a magániskolák hatására is.*

- *Hogy ne legyen félreértés, szeretném hangsúlyozni, hogy az alapítványi és magániskolák ugyanakkor nagyon sokat tanulhatnak azoktól a pedagógusoktól, akik az önkormányzati iskolákban törekszenek valamilyen újra. Nagyon sok jól működő önkormányzati iskolát ismerünk, és sok alapítványi iskola átveszi ezeknek az önkormányzati iskoláknak a tankönyveit, fölhasználja a programjait. Itt tulajdonképpen egy nemes versengésre lenne szükség, amelynek mindig a gyerekek és a szülők számára lenne haszna. Valójában értelmezhetetlen számomra, ahogy a különböző szférákban működő pedagógusokat egymással szembeállítják. Valójában azonos céltér folyik a munka, és a sokszínű iskola csak elő fogja segíteni, hogy a jövőben és különösen majd az anyagilag és gazdaságilag jobb helyzetbe kerülő ország részére egy sokkal hatékonyabb és sokkal jobban működő oktatási rendszer jöjjön létre.*

- *Kérem, Elnök úr, beszéljünk most magáról az Alapítványi és Magániskolák Egyesületéről! Milyen céllal, mikor, hogyan alakult? Kik lehetnek a tagjai? Milyen tevékenységet folytat?*

- *Az 1990-es törvény után, amikor az alakulóban levő iskolák keresték egymást, hogy a problémáikhoz megoldást keressenek, és a tapasztalataikat megosszák, az Oktatáskutató Intézet összehívott egy tanácskozást, amelyen a magánoktatás kérdésével kapcsolatos különböző témákban előadások és viták folytak. Az ott jelenlevők – több mint negyven iskola képviselőitében – elhatározták, hogy létrehoznak egy előkészítő bizottságot, amelynek azt a szerepet szánták, hogy alulról jövő kezdeményesként készítse elő egy olyan egyesületnek a létesítését, amely vállalja ezeknek az iskoláknak az érdekképviseletét, és ezenkívül sokfajta tevékenységgel, sokféle szolgáltatás nyújtásával igyekszik segíteni a magániskolák működését, új iskolák alakulását, nemzetközi tapasztalatok szerzését. 1992-ben az előkészítő bizottság összehívta az alapítványi és magániskolákat, és még ugyanebben az évben létrehozta az Alapítványi és Magániskolák Egyesületét. Egyesületünk nyitott minden olyan intézmény előtt – legyen az egyházi, bármilyen alapítványi vagy magániskola –, amely vállalja az első közgyűlésen elfogadott célkitűzéseket és az Egyesület alapszabályát. Néhány nem egyházi keretben működő világnézeti iskola tagja az egyesületnek, de azok az egyházi fenntartású iskolák, amelyek egy egyházi hierarchián belül foglalnak helyet, különállóan működnek az egyesületünktől. Mivel azonos jogi és intézményi helyzetben vannak az egyházi és a nem egyházi magániskolák, fontos lenne, és mi törekszünk is arra, hogy valamilyen kapcsolat létesüljön köztük. Minket nagyon rosszul érintett az elmúlt hetekben, hónapokban, hogy több olyan nyilatkozat hangzott el, amely igyekezett egymással szembeállítani ezt a kétfajta iskolát. Ma Magyarországon nagyon, de nagyon fontos szerepet töltenek be mind az egyházi, mind a nem egyházi magániskolák is, és az oktatási feladatok sikeres végzése érdekében együttműködésre, egymást kiegészítő tevékenységre lenne szükség.*

Egyesületünk ez év október 15-én tartotta meg a harmadik közgyűlését. Jelenleg 85 intézmény a tagja, és néhány pártoló tag is van: pedagógusok vagy más értelmiségi csoportok, amelyek éppen most akarnak létrehozni új iskolát. A

létszám változó. Nemcsak növekszik, mert például az elmúlt hónapokban tagjaink közül három iskola szüntette be a működését. Ez részben anyagi okokból történt, részben a közoktatási megállapodás körüli huzavona miatt. Illetve voltak iskolák, amelyek vállalati, társasági szervezeti formában működtek, és az 1994. évi költségvetési törvény kizárta őket az állami támogatásból, ezért közülük néhány nem tudta megoldani anyagi problémáit és megszűnt. Ugyanakkor új iskolák is létesültek, továbbá már több éve működő iskolák is felismerték azt, hogy nekik is szükséges és hasznos lenne, ha az egyesület tagjai közé lépnének. Az Egyesület elsősorban mint érdekvédelmi szervezet működik, tehát igyekszik képviselni minden fórumon a magániskolák érdekeit. Ez megnyilvánul a különböző törvények – a közoktatási törvény, a polgári törvénykönyv módosítása, az adótörvény – meghozatalánál. Most különösen két dolgot tartunk fontosnak: az egyik az, hogy a közoktatási törvény módosítása megtörténjen. Kidolgoztunk egy javaslatot, ebben összegeztük, hogy mit tartunk nagyon sürgősnek, amit még 1994-ben módosítani kellene, és úgy tűnik, hogy a Művelődési és Közoktatási Minisztérium több javaslatunkat elfogadta vagy megváltoztatta, de figyelembe vette. Összeállítottuk és elküldtük a javaslatainkat, hogy az országgyűlésen a további törvénykezés során milyen módosítást kérünk a magániskolák léte és fennmaradása érdekében. A másik ilyen fontos kérdés a nonprofit törvénnyel kapcsolatos álláspontunk. Nem tudjuk biztosan, hogy a jelenlegi kormány megalkotja-e a nonprofit törvényt, de mindenképpen valamilyen formában szabályozni fogja a nonprofit világot. Nekünk az a véleményünk, hogy együttműködve másfajta humán szolgáltatást nyújtó szakmai szervezetekkel, létre kellene hozni a humán szolgáltatásban részt vevő szakmai szervezeteknek olyan szövetségét, amely „kamarai” szerepet töltené be. Azért mondom idézőjelben, mert a kamarai lét, tehát az, hogy államilag, törvényileg létrehozott kamara működjön, mint ahogyan működik az Ipari és Kereskedelmi Kamara, Kézműves Kamara, Ügyvédi Kamara stb., amely kötelező tagsággal jár, ellentmond a nonprofit intézmények jellegének, hiszen ezek civil szervezetek, önkéntesen jöhetnek csak létre. Tehát csak kamarai jellegről van szó, arról, hogy a kamarákhoz hasonló jogosítványokat nyújtson az állam ennek a később létrehozandó szövetségnek, amelynek keretében mi is szeretnénk részt venni. Milyen jogosítványokra gondolok? Nagyon fontos lenne, hogy a szülők és a gyerekek védelmében és az egész szféra védelmében kialakuljon valamilyen szakmai minősítés. Az egyesület az elmúlt évben létrehozott egy tőle függetlenül működő szakmai minősítő szervezetet, amelynek neves pedagógusok, szakemberek a tagjai, akik vállalták azt, hogy kidolgozzák a szakmai minősítés kritériumait, és az elmúlt időben négy iskolában el is végezték ezt a minősítést. A minősítés szerepe az, hogy a szülők számára valamilyen biztosítékot nyújtson, hogy ezek a minősített iskolák bizonyos minőségi követelményeknek megfelelnek. Az iskolák is igénylik ezt.

- Jelenleg azok az iskolák, amelyek fontosnak tartják, hogy a nevük mellett az álljon: minősített iskola, kérhetik egy független szakértőtől a minősítésüket. A szempontok, amint az az Alaptörvényi és Magániskolák Egyesülete kiadványaként megjelent, és trásunk végén mellékelte közleményben olvasható, etikai és szakmai szabályokat és követelményeket is tartalmaznak. (Iskolák és óvodák minősítése. Melléklet.)

- Az a véleményünk, hogy a minősítés az államnak is nagyon fontos tájékozási pont lenne. A minősített iskoláknak valamilyen állami kedvezményt vagy adókedvezményt lehetne/kellene adni. Bizonyos kritériumok alapján különbséget lehetne tenni az iskolák között. Hiszen ugyanúgy, mint a gazdaság és a társadalom egyéb területein, itt is előfordul, hogy jelentkeznek olyan törekvések, amelyekkel

mi nem tudunk egyetérteni, s vannak olyan próbálkozások is, amelyek lényegében a szülők hiszékenységét, tapasztalatlanságát fölhasználva – sokszor tudatosan, sokszor csak ügyetlenségből –, visszaélnék a helyzettel, és kontár módra működnének. Ezért is szeretnénk, ha a magániskolák védelmében egy ilyen minősítési rendszer gyakorlati válna.

– *Példamutatás, hogy az Önök egyesülete ennyire törődik a minőséggel, iskolák szakmai színvonalával, tehát tulajdonképpen nemcsak a magániskolák érdekeit képviselik, hanem nagyon magas szakmai követelményt is támasztanak velük szemben. Arra gondolok, hogy ezzel fölülmúlják az állami, önkormányzati iskolákat. Létezik ott valamilyen minősítés?*

– A közoktatási törvény régebben a Területi Oktatási Központoknak adott egy ilyen jogosítványt, a jövőben valószínűleg a megyei pedagógiai intézetek fogják ezt megtenni, mert erre az iskoláknak is és a társadalomnak is szüksége van.

Hasonlóképpen a minőségi oktatás célját szolgálja az egyesületnek azon tevékenysége, amely szakmai tapasztalatcserékre, a szakmai tevékenység fejlesztésére törekszik. Jelenleg az egyesületben hat szakosztály működik, ezek iskolatipusonként jöttek létre, illetve a különböző pedagógiai törekvések mentén. Például a Waldorf-iskoláknak külön szakosztálya működik, és az Alternatív Pedagógiai Műhely is önálló egység. A szakosztályok elsősorban szakmai célokat igyekeznek megvalósítani, különböző szakmai tanácskozásokat tartanak, kiadványokat jelentetnek meg. A szakosztályok számára az egyesület teljes autonómiát biztosít, mind a hat maga alakítja ki működését, sajátos feladatát, dolgozza ki programját. Ez év tavaszán több szakosztály együtt tartott konferenciát, amelyen a résztvevők elsősorban a nonprofit ismeretekkel, nonprofit technikákkal ismerkedtek meg. Angliából, az Amerikai Egyesült Államokból jöttek előadók, akik átadták tapasztalataikat. Van olyan igény, hogy az egyesület nyújtson szakmai tapasztalatokat az intézményfejlesztés, az intézmények irányítása, a gazdasági vagy reklámtévékenység témakörében. Tervezzük, hogy a jövőben is tart az egyesület ilyenfajta tréningeket, tanácskozásokat azért, hogy az újabb ismereteket közvetítse. Nagyon fontosnak tartják tagjaink, de ezt eddig nem sikerült megvalósítani, hogy pedagógiai, szakmai kérdésekben nagyobb együttműködés alakuljon ki az iskolák között. E téren nehézséget jelent bizonyos jogi kérdések tisztázása is. Itt arról van szó, hogy készülnek tantervek, taneszközök, sokszor fölösleges átfedésekkel is, mert azonos célok érdekében, azonos módon kidolgozza az egyik és a másik iskola is. Szeretnénk létrehozni egy olyan taneszköztárat és tantervi bázist, amely lehetővé tenné azt, hogy ezek a taneszközök, tantervek közkinccsé váljanak, nemcsak a magániskolák számára, hanem az önkormányzati iskolák számára is. Ehhez azonban sokfajta technikai eszközre lenne szükség, amivel egyelőre nem rendelkezünk. Ezenkívül tisztázni kellene a szerzői jog kérdését, ugyanis jelenleg a tanterv piacon nagyon nagy különbségek vannak: vannak olyan iskolák, amelyek a követő iskoláknak ingyen adják át a tantervet, vannak azonban olyanok, akik pénzt kérnek érte, jogosan, hiszen szellemi tőkét fektettek bele, sok energiát fordítottak rá. Szeretne az egyesület ebben a nagyon fontos kérdésben is segítséget nyújtani a magániskoláknak. Természetesen mi első pillanattól kezdve arra törekedtünk, és ezt Budapesten a fővárosi önkormányzatnak is fölajánlottuk, hogy szakmai téren alakítsunk ki együttműködést az önkormányzati és a nem önkormányzati iskolák között. Azok a pedagógiai törekvések, módszerek, amelyek a magániskolákban formálódnak, amelyeket kifejlesztettek vagy kipróbáltak, azok váljanak közkinccsé az önkormányzati iskolák számára is. Reméljük, hogy ezen a

téren is tartalmas és jó lesz köztünk a kapcsolat. A Fővárosi Pedagógiai Intézettel is tárgyaltunk erről, és hasonló törekvések vidéken is megvalósulóban vannak.

– *Ez nagyon hasznos szolgáltatás lenne. Egy ilyen tanterv-, taneszközbázis a tanárképzésben is óriási segítséget jelentene, ha hozzáférhetnének a tanító- és a tanárképző főiskolák hallgatói, a fiatal tanárok, tanítók, óvónők.*

– Az Alternatív Pedagógiai Műhelynek vannak ezen a téren nagyon fontos és hasznos kezdeményezései. Részben az alternatív- és reformpedagógiai módszerek megismertetésére, részben ezen intézmények munkája során összegyűlt tapasztalatok átadására olyan tanfolyamokat szerveznek és olyan foglalkozásokat tartanak, amelyek kiegészítik a jelenlegi pedagógusképzést. Köztudott ugyanis, hogy napjaink pedagógusképzésében még nincs eléggé helye az alternatív és reformpedagógiának. Ez szülte a műhely ilyen irányú működése iránti igényt, és élénk érdeklődést tapasztalunk elsősorban fiatal pedagógusok és pedagógusjelöltek részéről, akik nagy számban jelentkeztek ebbe a műhelybe. Sajnos ez a műhely is nagyon súlyos nehézségek közepette tartja fenn magát, alapítványi pályázati támogatással, és még egy állandó helyisége sincsen.

A legutolsó közgyűlésünk tavaly létrehozott egy szolidaritási alapot is, amelynek az lenne a szerepe, hogy azoknak az intézményeknek, amelyek átmenetileg nehéz anyagi helyzetbe kerülnek, valamilyen támogatást tudjon nyújtani. Sajnos az alapa befolyt összeg nagyon csekély ahhoz, hogy ilyen átmeneti segítséget – egyszeri támogatás vagy pedig kölcsönt – tudjunk adni. Eddig egy iskola részére sikerült, de igazán nehéz helyzetben nem voltunk képesek segíteni, mint például annak a vidéki iskolának, amelynek legalább hárommillió forintra lett volna szüksége ahhoz, hogy az építkezést be tudja fejezni. Sok gondot okoz az iskolák működésében a sokszorosítás költsége is, mivel olyan taneszközöket használnak, amelyek nincsenek forgalomban. Ezért külső pályázati segítséggel létrehoztunk egy sokszorosító műhelyt, amely az egyesület tagjainak, az intézményeknek önköltséges alapon a rendelkezésére áll, tehát képesek vagyunk segíteni ezeknek a szükséges taneszközöknek az előállításában.

– *Van-e kapcsolatuk más, hasonló érdekvédelmi és szakmai szervezetekkel? Ismerik-e hasonló külföldi szervezetek működését, tevékenységét?*

– A világon sok hozzánk hasonló szervezet működik, így például az Európai Független Iskoláknak van egy szövetsége, és Amerikában, a skandináv országokban szintén működnek ilyen egyesületek. Mi fölvtük ezekkel a kapcsolatot. Ebben az évben a dán alternatív szabad iskolák egyesületének a meghívására pedagógusokból álló küldöttség látogatott Dániába, és meghallgatta a dán iskolák tapasztalatait. Most újra kaptunk tőlük meghívást. Igyekszünk ezekkel a nálunk tapasztaltabb, nagyobb hagyományokkal rendelkező külföldi intézményekkel együttműködést létrehozni, illetve a már kialakult jó kapcsolatokat ápolni. A színvonalas oktatás érdekében minden jó és rossz tapasztalatot hasznosítunk. Bízunk abban, hogy a külföldi és a már mutatkozó hazai eredmények – sikerek és kudarcok – elemzésével egyre inkább elősegíthetjük a magániskolák helyzetének megszilárdulását, munkájuk társadalmi hasznosságát.

Az interjú készítette **GYŐRI ANNA**

Melléklet

Iskolák és óvodák minősítése (részlet)

A minősítés szempontjai és követelményei

A működési feltételek:

1. Jogi követelmények: az alapító és fenntartó rendelkezik-e a működéshez szükséges dokumentumokkal (Alapító Okirat, Működési engedély, Működési és Szervezeti Szabályzat, hatósági, tisztiorvosi, tűzoltói stb. engedélyek) és azok megfelelnek-e a jogi előírásoknak.

2. Tárgyi feltételek: az intézmény oktatásra alkalmas épületben folytatja-e a tevékenységét (az épület alkalmasságát elsősorban a tanulólétszámhoz viszonyítva mérlegetik). Milyen jogcímen (tulajdonos, társtulajdonos, bérlő, hasznélvező, kezelő, lízingelő, működtető stb.) tartózkodik az intézmény az épületben? Rendelkezik-e tulajdon- vagy használati joggal, illetve van-e bérleti vagy egyéb szerződése, illetve milyen a jogviszony időtartama és milyenek a módosításra kikötött feltételek? Ha az épület csak átmeneti megoldás, akkor a jövőben milyen keresnek, terveznek és annak milyen a realitása?

3. A pénzügyi helyzet: az intézmény finanszírozása és költségvetése biztosítja-e a működést és a szükséges fejlesztéseket (a bevételi források fedezik-e a kiadási költségeket)?

4. Személyi feltételek: a meghirdetett célokhoz és vállalásokhoz alkalmas-e a vezetők és a pedagógusok képzettsége, felkészültsége?

5. Az intézmény szervezetsége: a vezetés és az irányítás kellően szervezett-e, a döntési mechanizmus, a tervezés és az iskolai (óvodai) élet keretei alkalmasak-e a normális működéshez?

6. Az intézményvezető megítélése szerint milyen tárgyi, finanszírozási, szervezeti és személyi feltételek hiányoznak az eredeti, meghirdetett célkitűzések megvalósításához, illetve hogyan tervezik azok pótlását?

A pedagógiai tevékenység

1. A pedagógiai program, a tanítás és a foglalkoztatás eszközei és módszerei alkalmasak-e a meghirdetett célok (sajátos program és/vagy állami követelmények) megvalósítására?

2. Az iskola sajátos oktatási-nevelési programja – saját megítélésük, illetve a minősítők szerint – megvalósítja-e azt, amit ígértek, és megfelelő időszakokra vállaltak?

3. Ellátják-e a tanulókat megfelelő eszközökkel?

4. Értékelik-e a gyerekek és diákok munkáját és haladását, az értékelés módszerei segítik-e a meghirdetett fejlesztési célok megvalósítását?

5. Sajátos programjaik megvalósításánál hogyan biztosítják a tanulók részére azokat az ismereteket, amelyek más iskolába való esetleges átiratkozáshoz szükségesek, illetve milyen feltételekkel és képességgel segítik azt?

6. Az intézményvezető megítélése szerint milyen tantervek, fejlesztési programok, taneszközök és módszerek hiányoznak az eredeti, meghirdetett célkitűzések megvalósításához, illetve hogyan tervezik azok pótlását?

1994. október

Összeült az MPT Választmánya

1994. szeptember 30-án ülést tartott a Magyar Pedagógiai Társaság Választmánya.

A választmány ülésén meghívottként részt vett *Báthory Zoltán*, az MKM helyettes államtitkára, *Garas Ildikó*, az Országos Diák Unió elnöke, *Koltai Péter*, a Közoktatás-politikai Tanács diákoldalának elnöke, *Szakács Péter*, a PDSZ ügyvivője és *Dobos Krisztina* országgyűlési képviselő, a parlament oktatási bizottságának tagja. (*Bendek András* munkügyi helyettes államtitkár, mint szakosztályi elnök foglalt helyet a hallgatóság soraiban.)

Trencsényi László főtítár megemlékezett a Társaságnak a közgyűlés óta elhunyt tagjairól. Meltatta *Gábor István* újságíró, *Horváth Lajos* ny. egyetemi docens, valamint *Medvegy Antal* gimnáziumi igazgató – mindhármán az MPT alapító tagjai – munkásságát. E Hírlevélben közöljük megemlékezésül *Gábor István* egyik utolsó írását.

Ádám György akadémikus, a Társaság áprilisi közgyűlésén megválasztott új elnöke szubjektív hangú – székfoglalónak is tekinthető – megnyitó beszédében bemutatta önmagát, majd felvázolta az MPT általa elképzelt új arculatát. A humanista nevelést a jövőben a Társaság konszenzusminimumának kell tekinteni. Nyomatékosan utalt arra, hogy a Társaságnak hidat kell építenie a tudomány és a gyakorlat között az e téren ma még meglévő jelentős távolság csökkentése érdekében. Segítenie kell a neveléstudomány eredményeinek minél hatékonyabb átültetését a gyakorlatba. Felhívta a figyelmet arra, hogy a Társaság működése a jövőben csak akkor lehet eredményes, ha erősödik a szakosztályok önállósága és tevékenysége.

Széchy Éva, az MPT alelnöke előterjesztette a Társaság központi rendezvényeire vonatkozó elnökségi javaslatot, amelyet a választmány elfogadott.

A szükséges korrekciók elvégzése, a rendezésre vállalkozó szakosztályok, tagozatok jelentkezése után az egyes rendezvények előkészítéséért felelős kollégák vezetésével munkacsoportok jönnek létre.

Báthory Zoltán, az MKM helyettes államtitkára köszöntötte az MPT választmányát. Tolmácsolta *Fodor Gábor* miniszter üdvözlését is. Beszédében kiemelte, hogy az új művelődési kormányzat hivatalba lépése egy korszak végét és egy új korszak kezdetét jelenti. A minisztérium fontosnak tartja, hogy a szakmai szervezetek a demokratikus polgári társadalmak normáinak megfelelően kifejtessék szakmai véleményüket a közoktatás-politika olyan fontos kérdéseiről, mint a NAT, a kutatási-fejlesztési stratégia vagy az iskolaszervezet. Utalt arra, hogy oktatáskutatóként a nyolcvanas évek elején a Magyar Pedagógiai Társaságot a reformok fékezőjének tartotta, mára úgy tűnik számára, hogy a Társaság a reformok egyik serkentője.

Beszédében megemlékezett a 15 éve elhunyt *Kiss Árpádról*, a Társaság egykori elnökéről, aki a nyílt és szabad pedagógiai gondolatnak kívánt teret engedni a Társaság tevékenységében. Kérte a Társaságot, hogy működjön közre a *Kiss Árpád-díj* megalapításában.

Báthory Zoltán zárószavaiban emlékeztetett arra, hogy közeledik a magyar iskola megteremtésének ezredik évfordulója, amely egybeesik a milicentenárius megünneplésével. Ezzel kapcsolatban utalt rá, hogy e jeles évfordulók méltó megünneplésében a minisztérium számít a Társaság közreműködésére.

Az elhangzottakkal kapcsolatban több kérdés és számos javaslat hangzott el, többen felhívták a figyelmet jelentősebb tagozati és szakosztályi rendezvényeikre, egyben kérve azt, hogy a Társaság minél nagyobb nyilvánosságot adjon azoknak.

A választmány egyetértett azzal, hogy a Hajdú-Bihar megyei és debreceni Közlekedéspedagógiai Egyesület jogi személyként belépjen az MPT-be, s ezzel létrejött a Közlekedéspedagógiai Szakosztály *Ungvári János* elnökletével.

Olasz István, a pécsi ciszterci gimnázium tanára javaslatot tett arra, hogy az MPT-n belül alakuljon meg az Egyházi Iskolák Peda-

gógiajának Szakosztálya. Ő maga vállalta a szekció megszervezését.

Trencsényi László, az MPT főtítkára egybe-között javasolta, hogy a tagdíj évi összegét 200 Ft-ról emelje a Társaság 300 Ft-ra; a nyugdíjasok számára pedig tegye fakultatívva a tagdíjfizetést. Az MPT jogi személy tagjainak tagdíjáról a következő választmányi ülés dönt,

az egyéni tagdíjak emelését a választmány határozattá emelte. A főtítkár tájékoztatott az OKI főigazgatójával mint az Új Pedagógiai Szemle másik lapgazdájával kötött együttműködési megállapodás alapján folytatott tárgyalásról: a szerkesztőbizottság összetételének változásáról.

A Magyar Pedagógiai Társaság központi rendezvényei (1994–1997)

1. Az oktatásügy korszerűsítésének új igényei a pedagógusok képzésében és továbbképzésében. (Mit vár az iskola, a szülő, az ifjúság, a társadalom korunk pedagógusától?) Kerekasztalvita állami és egyházi pedagógusképző egységek, karok, főiskolák vezetői, iskolai-gazdátok, szülők és az ifjúság képviselőinek részvételével. Helye: ELTE Bölcsészettudományi Kar.

2. Az iskolai értékvilág és a mikrotársadalom értékrendje között feszülő antinómiák, különös tekintettel a korszak civilizációs ártalmaira. (Az iskolai nevelés lehetőségei és korlátai; hiteles nevelési stratégiák.) Egész napos vita pedagógusok, szociológusok, szociálpszichológusok, közgazdászok, etnikai szakértők, futurológusok bevonásával. Helye: Debrecen, Kossuth Lajos Tudományegyetem vagy a DAB székház. Regionális konferencia a Hajdú Megyei Tagozat, a Bessenyei, Eszterházy, Juhász Gyula, békéscsabai, jászberényi tanár-tanítóképző főiskolák, a JATE és az érintett megyei tagozatok és központi szakosztályok képviselőinek részvételével.

3. Az értékek pluralizmus versus érték-konszenzus az iskolai nevelésben. (A különböző politikai és ideológiai felfogások ütköztetése és lehetséges azonosságai.) Kerekasztal-konferencia a különböző pártok, egyes civilszervezetek pedagógiai képviselőinek bevonásával. A konferencia helye a megyei tagozatok, illetve szakosztályok vállalásától függ.

4. A magyar nevelés történeti fejlődésének sajátosságai. (Eszmetörténeti elemző tanácskozás, felkészülés és hozzájárulás a millénniumi megemlékezéshez.) Egész napos vita neveléstörténészek és történészek bevonásával. Helye: Veszprém. Egész napos konferencia a Neveléstörténeti Szakosztály, Veszprém, Baranya, Somogy, Vas, Zala Tolna megyei tagozatok, illetve a dunántúli tanárképző egyetemek és főiskolák képviselőinek részvételével.

5. Szabadság és fegyelem a nevelésben. (A szabadság határai, a fegyelem szabadsága.) Kerekasztal-konferencia, eszmecsere a különböző pedagógiai és filozófiai iskolák szakértői között. Helye: megyei tagozatok, illetve központi szakosztályok vállalásától függ.

6. Az értelmiségizakember-képzés és a hazai gazdaság modernizálásának összefüggései. (A magyar felsőoktatás korszerűsítésének és az értelmiségizakember-szükséglet igényeinek viszonya.) Kerekasztal-konferencia a műszaki, agrár-, közgazdasági, orvos- stb. felsőoktatás szakembereinek, illetve a felhasználók képviselőinek részvételével. Helye: Budapesti Műszaki Egyetem.

7. A kelet-közép-európai oktatásügy európai integrációjának sajátos feladatai és lehetőségei. (Egyirányú-e csupán a folyamat?) Nemzetközi tanácskozás az Összehasonlító Pedagógiai Szervezetek Világszövetségével közös rendezésben. Háromnapos, önköltséges rendezvény. Helye: Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem.

A rendezvények előkészítésében és tartalmi gondozásában fontos szerepet töltenek be az illetékes központi szakosztályok, illetve az érintett megyei tagozatok. Tanévenként három rendezvényben gondolkodunk. Az I. félévben egy, a II. félévben két konferenciát tervezünk. A harmadik évben csak a nemzetközi rendezvényre koncentrálnunk. Ez utóbbi vonatkozásában szándékunkat jeleztük a Világszövetségnek, várjuk válaszukat. Az önköltséges rendezvény feltételei, hogy a részvételi díjat olyan összegben állapítsuk meg, mely a hazai szakemberek költségeit is részben fedezi, illetőleg vendégek meghívását is lehetővé teszi. Ezenkívül részvételi költségekből kell biztosítaniuk az előadók tiszteletdíját, a helyiség- és fordítási díjakat, nyomtatványköltségeket stb.

Az 1994 ŐSZÉN MEGTARTOTT TAGOZATI ÉS SZAKOSZTÁLYI RENDEZVÉNYEK

Bács-Kiskun megyei Tagozat

1994. október 4-én a tagozat ülést szervezett A családszociológia témakörében; Baja, Tanítóképző Főiskola.

Csongrád megyei Tagozat

1994. október 25-én a tagozat kihelyezett ülést tartott Alternatív iskolák megyénkben; Az erdei iskola témaköréről Ásotthalmon.

1994 novemberében tagozati ülés: A közoktatás előtt álló aktuális kérdések; Szeged, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola.

Győr-Moson-Sopron megyei Tagozat

1994. október 26-án a tagozat kerekasztal-beszélgetést szervezett *Mészáros István* Kimaradt tananyag című könyvről Győrben.

1994. november 23-án felolvasóülést tartott A hazai nevelésügy a két világháború között témaköréből a soproni EFE neveléstudományi tanszékén.

Somogy megyei Tagozat

Lásd az 1994 decemberétől tervezett rendezvényeknél. 1994. november–december.

Veszprém megyei Tagozat

1994. szeptember 29-én a tagozat történeti tárgyú tanácskozást tartott a megye neveléstörténeti emlékeiről, az iskolai évkönyvekről, valamint a megye iskolatörténetének köréből.

Családpedagógiai Szakosztály

1994. november 17–18-án a szakosztály kibővített ülést tartott. Plenáris ülésen beszámoló

hangzott el a szakosztály tevékenységéről a nemzetközi családvédelem, és plenáris vitaforum tárgyalta meg a családpedagógiai képzés és szakosítás előkészítését. Szekciósüléseken taglalták A családpedagógia és továbbfejődése a gyakorlatban – a szakdolgozatok tükrében témát. A kétnapos ülést a Budapesti Tanítóképző Főiskolán tartották meg.

Egésznapos Nevelési Szakosztály

1994. november 14-én a szakosztály ülést tartott a Budapesti Tanítóképző Főiskolán.

Kollégiumi Nevelési Szakosztály

1994. október 25-én a szakosztály referenci testülete soron következő megbeszélését tartotta a referenci területeken felvetődött kérdésekről. Beszámolókat hallgatott meg a Sportrekreációs és Turisztikai Tudományos Konferenciáról, valamint a „Kollégium 1994” országos konferenciáról. Az ülést a győri Rejtő Sándor Kollégiumban tartották meg.

Magyarországi Makarenko Munkabizottság

1994. november 4-én a munkabizottság beszámolójának helyet adott a Kemény Gábor Iskolaszövetség (Szentlőrinc) az általa szervezett iskolakonferencia keretében.

Nemzetiségi Nevelési Szakosztály

1994. október 14-én a szakosztály kihelyezett ülést tartott a román nemzetiségi oktatás helyzetéről és készülő kerettantervről, valamint követelményrendszeréről Gyulán.

TERVEZETT TAGOZATI ÉS SZAKOSZTÁLYI RENDEZVÉNYEK 1994 DECEMBERÉTŐL

Bács-Kiskun megyei Tagozat

1995. január végén tagozati ülést tervez a Tankönyvbankok szerepe témáról Baján, az Újvárosi Általános Művelődési Központban;
1995 tavaszán A közép- és felsőfokú képzés témáról Baján, a Vízügyi Főiskolán;
1995 tavaszán A kertészképzés a XIX. században témáról Baján, a Bereczki Máté Szakközépiskolában;
1995 tavaszán Családi-egyházi-kollégiumi nevelés témáról Kalocsán, a Hunyadi-Kollégiumban;
1995 tavaszán Óvodapedagógia Kecskeméten, a Pedagógiai Intézetben.

Csongrád megyei Tagozat

1995 márciusában tagozati ülés: Pedagógiai elgondolások és kísérletek címen a Madách Imre Általános Iskolában, Szegeden;
1995 áprilisában kihelyezett tagozati ülés: „Ahol a fáktól jobban látni az erdőt” címen, Rószkén.

Győr-Moson-Sopron megyei Tagozat

1994. december 31-én kerekasztal-konferencia és továbbképzés Győrben, ACSJTf.
1995. január 18-án felolvasóülés Honismeret-nyelvújítás címen, Mosonmagyaróváron.
A tagozat további rendezvényeket szervez városi csoportjai – Magyaróvár, Kapuvár, Győr – részére.

Somogy megyei Tagozat

1994. november–december: A tanulás, tanulásirányítás: a) Körzeti beszélgetések a tanulás, tanulásirányítás gyakorlati problémáiról Balatonszárszón, Fonyódon, Nagyatádon. b) Konferencia a tanulás témáról Kaposváron.
1995. február–március: A tanítóképzés és -továbbképzés: a) Körzeti kerekasztal-beszélgetések a képzés és továbbképzés gyakorlati problémáiról Marcalin, Taszár, Nagyatádon, Balatonszárszón. b) Tanácskozás a tanítóképzés és -továbbképzés fejlesztéséről; Kaposváron.

1995. április–május: Tapasztalatsere céljából látogatás a megye kísérleti iskoláiban (általános iskola: Marcali, Taszár, kísérítő általános iskola: Kaposvár).

Családpedagógiai Szakosztály

1995 januárjától a szakosztály 120 órás intenzív önköltséges családpedagógiai (tanácsadó) előadói továbbképzést indít. Helye a Budapesti Tanítóképző Főiskola, Bp., XII. Kiss János altbgy. u. 40. Jelentkezés: Csizmadia Ferencné, 1026. Bp., Orló u. 1-15 a. fsz. 1. Tel.: 116-3514.

Felnőttnevelési Szakosztály

1994 decemberében szakosztályülés. Tárnya a magyar népfőiskolai mozgalom múltja, jelene és jövője.
1995 márciusában Fórum a felnőttoktatási törvény előkészítő munkálatainak teendőiről.
1995 júniusában szakosztályülés Felnőttoktatás és munkaerőpiac címmel.
1995 októberében szakosztályülés Az integrált művelődési intézmények mint a pedagógiai innováció megnyilvánulásai címmel.

Nemzetiségi Nevelési Szakosztály

1994. december 8-án szakosztályülés Alternatív pedagógiák, iskolakísérletek Magyarországon címmel.
1995 tavaszán szakosztályi konferenciák. Tárny: Egy- vagy kétnyelvűség; a nemzetiségi oktatási nyelv tisztázására (A, B, C típus, forma). Elitiskola – vagy a nemzetiségi nyelvet és identitást visszaadó iskola támogatása (a nemzetiségi iskolák elsősorban a nemzetiségi gyermekeké, felvételi kritériumok meghatározása, a szelektálás szabályozása)?

Nevelésméleti Szakosztály

1994. november 11–12-én kihelyezett szakosztályülés tárgyalja meg a Megújuló nevelésmélet – megújuló iskolai nevelés témát. Az ülés helye: Kőrösi Csoma Sándor Tanító- és Óvóképző Főiskola, Békéscsaba.

A jelenlegi helyzetben különösen időszerűnek érezzük, hogy nyomatékosan kijelentsük: sürgősen meg kell teremteni az óvodai nevelés fejlődését szavatoló intézményi kereteket országos és megyei szinteken.

Az OPI megszűntetése óta sem az OKI, sem az IFA, sem az OKSZI, sem a megyei pedagógiai intézetek nem vállalták fel az óvodai nevelés szakmai fejlesztésének, koordinálásának, kutató-kísérletező tevékenységeinek segítését, továbbképzések megvalósítását.

Éles ellentétben áll ez a jelenlegi helyzet azzal a ténnyel, hogy a magyarországi óvodahálózat, az óvodai nevelés a nemzeti kultúrának 170 év óta elismert eleme. Néhány adat abból a történeti folyamatból, mely igazolja állításunkat:

- A reformországgyűlések tanügyi kérdései között az 1820-as évektől kezdve a kisgyermek nevelésének igényei mindvégig helyet kaptak.

- Az első magyarországi óvoda 1828-ban jött létre: Európában ez volt a tizedik.

- Maga *Kossuth Lajos* adott ki „Röpke irat...”-ot az óvodák terjesztése érdekében. 1837-ben börtönben ő fordította le az első angol nyelvű óvodapedagógiát „honunkra alkalmazással”.

- 1837-ben nyitották meg az első óvóképzőt Tolnában, *Wargha István* akadémiai levelező tag vezetésével.

- A népoktatási törvényt követően 1870-ben *Eötvös József* a kisdidaktika rendezését is szorgalmazta. Ebben az évben jelent meg az első óvodapedagógiai folyóirat.

- 1891-ben megszavazták az első kisdidaktikai törvényt.

- A harmincas évekből olyan jelentős oktatáspolitikus, mint *Imre Sándor* tartott előadás-sorozatot az óvodai nevelésről.

- 1945-ben megjelent *Burchardt Erzsébet* műve „Gyakorlati gyermekvédelem” címmel, amely a napközi otthonos óvodák munkájához nyújtott segítséget.

Az óvodák felügyeleti és irányító szerve többször változott: tartozott a belügyi, a népjóléti tárcához, a Vallás- és Közoktatási Minisztériumhoz. A VKM-ben 1949-től tizfős osztály foglalkozott az óvodákkal, 1962-től – megszűnéséig, 1989-ig – az OPI-ban többfős óvodai csoport működött kiváló eredménnyel.

Es ez megszűnt! Kétségbeesve jelezzük: jelenleg az óvodák teljesen gazdátlanok!

Az óvodai hálózat a köznevelési rendszer szerves részévé vált, amely tény az 1985. évi 116

törvény is rögzítette. Az óvodák törvényileg is pedagógiai intézménnyé váltak.

A rendszerváltozás után az óvodák léte veszélybe került. Minden deklaráció ellenére továbbra is megerősödtek az iskolásítási, a speciális igényeket kielégítő, teljesítménycentrikus tendenciák. Megjelentek az alternatív óvodapedagógiai irányzatok részben megalapozottan, részben indokolatlanul, a „mindent szabad” címszó alatt. Érthető, hogy számos óvodapedagógus elbizonytalanodott. Ugyanakkor megoldatlan feladatok sora vár szakszerű kezelésre:

- a NAT-tal egyenértékű Országos Óvodai Irányelvek mielőbbi megjelenítése,

- alapkutatás beindítása a korai óvodáztatási igény megjelenésével, a három éven aluli kisgyermek szakszerű gondozása, nevelése érdekében,

- kutatómunkára van szükség a teljesítménycentrikusság megszüntetése, az óvodai tanulási folyamat specifikumainak kimunkálása, a kisóvodák működési feltételeinek kidolgozása, az óvodai normatívarendszer újbóli megjelenítése stb. érdekében,

- továbbképzés beindítása hamarosan indokoltá válik a helyi programkészítés segítése érdekében – országos szinten, hiánypótlásként.

Megemlítenénk a saját szakmai indokaink mellett azt a nagyon öröndetes, számunkra irigylésre méltó tényt, hogy a bölcsődei hálózat csökkenése ellenére nagyon aktív, nemzetközileg is elismert, jól dolgozó intézmény (BOMI) biztosítja a 0-3 éves korosztály speciális nevelésének szakmai kutatóbázisát.

Ilyen színvonalú szakmai támaszra van szüksége az óvodapedagógiának is. Olyan szakmai szolgáltatást nyújtó hálózat kiépítésére, mely a fejlesztési munkát az érdekeltek aktív részvételével végzi, szakmai alázattal a fejlesztést kívánja segíteni; a közoktatási pluralizmust támogatná a helyi kezdeményezések felkarolásával, serkentésével; a már jól bevált eljárások, technikák adaptálását is fontos feladatának tekintené stb.

Mindezek együttesen indokolják a felhívás első mondataiban leírtakat, a VI. Nevelésiügyi Kongresszuson megfogalmazott ajánlást: az óvodai nevelés fejlődését szavatoló kutatóbázis kialakítását.

A MPT Kisgyermeknevelési Szakosztálya vezetősége

II. Országos Családpedagógiai Konferencia

A Családpedagógiai Egyesület a Magyar Pedagógiai Társaság Családpedagógiai Szakosztályával, a Pest megyei Önkormányzattal és házigazdaként a Népjóléti Minisztérium 2. sz. Fűnévelő Intézettel együttműködésben 1994. június 2-án Aszódon rendezte meg a II. Országos Családpedagógiai Konferenciát. A konferencia fővédnökei a Művelődési és Közoktatási Minisztérium és a Népjóléti Minisztérium voltak. A konferencia célja a családpedagógiai szemlélet alakításán túl, a Nemzetközi Családvédelem kapcsolódva, a család mai felfogására vonatkozó ismeretek bővítése volt. A rendezvényen közel 300 pedagógus és szakdolgozó vett részt.

A plenáris ülésen elhangzott előadások gondolatai közül – a teljesség igénye nélkül – emelünk ki néhányat:

Bene Béla, a Népjóléti Minisztérium főosztályvezetője „Pedagógiai módszerek szerepe a családok támogatásában” című előadásában a család képviselte értékekről, érdekérvényesítő szerepéről szolt.

Komlósi Piroska pszichológus, a Családpedagógiai Alapítvány ügyvezetője „A család problémakezelése” című előadásában a családi problémakezelés mechanizmusát ismertette.

Füle Sándor, a Budapesti Tanítóképző Főiskola Szabadművelődési és Továbbképző Központjának továbbképzési csoportvezetője a családpedagógiai tanácsadók 1993/94. évi továbbképzési tapasztalatairól és az 1994/95. tanévi tervekről adott tájékoztatást.

Szóllósi Gábor jogász, szociológus, a szekszárdi Pedagógiai Főiskola szociális munkásképzésének vezetője a család- és gyermekjogról szóló előadásában a beavatkozás irányultságáról, a beavatkozás céljáról és jogalapjáról beszélt.

A plenáris ülést követően a konferencia három szekcióban folytatta munkáját „A családpedagógia lehetőségei a gyermekvédelemben”; „A családi életre nevelés, családpedagógusi munka”; „Kisgyermeknevelés és a családpedagógiai szemlélet érvényesítése” témákban. Mindehárom szekció a szélesebb nyilvánosság számára megfogalmazott ajánlásokkal fogadott el.

A konferencia végső következtetései a következőkben foglalhatók össze: minden gyermekintézményben fő állású családpedagógusra lenne szükség. Adjuk vissza a család igazi szerepét, helyét, rangját a társadalomban, az emberi gondolkodásban, mert csak így remélhető a jó irányú változás. A leányanyák számának növekedésében, a szülői kötelezettségek

elhanyagolásában megmutatkozik a szülői szerepre való felkészítés hiánya, amin sürgősen változtatni kell.

Az egynapos konferencia **Csizmadia Ferenc**-nek, az MPT Családpedagógiai Szakosztálya elnökének összehozásával zárult.

V. F. E.

GÁBOR ISTVÁN

Mikor alakult újjá a Magyar Pedagógiai Társaság?

A jövő utatkozó, vagy anyagihiányban szenvedő neveléstörténészei számára javaslok egy témát: annak kiderítését, hogy pontosan mikor alakult meg ismét a nagy múltú Magyar Pedagógiai Társaság. A Pedagógiai Lexikon harmadik kötetének 85. lapja szerint 1967. április 21-én. A Magyar Nemzet 1967. április 19-i vezércikke alapján azon a napon. És hogy a várható tudományos polémiához újabb érvet adjak, némi szerénytelenséggel saját cikkemből idézek: „Ma reggel a Magyar Néphadsereg Központi Klubjában a pedagógia katonái, magas rangú parancsnokai, tiszthelyettesei és honvédei ülnek össze fontos tanácskozára. Ma és holnap tartja meg alakuló közgyűlését a Magyar Pedagógiai Társaság.”

Szerénytelenségem csak az menti, hogy bizonyítékot kívánok szolgáltatni arra, lapom és benne ez írás szerzője *megelőzte korát*. Nem sokkal, csak két nappal. Mielőtt bárkinek gyanú ébredne szívében, hogy a nevelés történetét kívántam akárcsak ilyen ártatlan módon és kis mértékben is megváltoztatni, sietve elmondom a *tévedés okát*. Április 17-én kezdődött meg Kaposvárott a Somogyi napok rendezvénysorozata, benne néhány vidéki színház találkozájával. Miután én abban az időben figyelmemet a pedagógia és a színház között osztottam meg, a főszerkesztői utasítás alapján Kaposvárra utaztam, nem pedig a Tiszti Házban voltam, ahonnan úgyszólván az MTI közleményét vettük át, akkori szokások szerint.

A Pedagógiai Társaság újjáalakulását köszöntő cikkemet természetesen már korábban megírtam, és odaadtam a szerkesztőnek, akit mind közönségesen a szakmában seg. szerkesztőnek szokás titulálni. Előszóban megmondtam ugyan, hogy a „ma reggel!” dátum szerint mit jelent, de a napot nem irtam rá *pro domoként* a cikk élére. Így történt, hogy a szerkesztő, föltételezhetően belpolitikai vezércikkhiányban szenvedvén – ez abban az időben elég gyakran előfordult nemcsak a mi lapunknál, hanem másutt is, lévén, hogy a belpolitika

az idő tájt egy-egy parlamenti időszak, kongresszus, társadalmi szervezet közgyűlésének kezdetére és befejezésére korlátozódott, meg az elmaradhatatlan és kötelező ünnepi témákra – a nyomdában betördeltette irományomat.

Amiből lett is némi kavarodás. Nem is a közgyűlésen, hanem lakásomban. Mert az ismerősök sorban hívták telefonon családomat, lévén, hogy én akkor már Kaposvárotól időztem. Somogyország fővárosában, szülővárosomban aligha értek volna utól, hiszen délelőtt valószínűleg a napsütötte utcákon időztem föl önmagamban gyermekkori emlékeimet, ám családomat izgatottan faggatták: lehet, hogy az ő megfújók téves, és a közgyűlés már két nappal korábban megkezdődött?

Nem voltok illüzióm: a jámbor érdeklődőkön kívül a hivatalos szervek közül senki sem vette szóvá – lehet, hogy nem is vette észre? – a hibát. Huszonhét évvel ezelőtt sem állt olyan magas szinten a magyar oktatásügy, hogy bármely, akkoriban fontos szervezetnek, intézménynek szemet szűrt volna a tévedés.

És ma? Attól tartok, most is legfőljebb egy ironikus glossza kerekednék ki az ügyből, esetleg az És hasábjain. Én azonban nem veszem el optimizmusomat! Hátha egyszer bekerülök a magyar neveléstörténetbe. Ha másképpen nem, csak azért, mert két nappal korábban nyitottam meg – igaz önhibámon kívül – a Magyar Pedagógiai Társaság 1967-es közgyűlését.

Hírek – röviden

Az Ezredforduló Alapítvány kuratóriumi elnöke, *Stumpf István* (aki az emlékezetes Bibó István Kollégium alapítója) a felsőoktatási kollégiumi szakosztályt megalakító konferencia támogatására 10 000 Ft-ot ajánlott fel.

A Kisgyermeknevelési Szakosztály vezetője kutatási pályázatot adott be az OTKA-hoz (az óvoda-iskola átmenet témakörben).

Június 4-én ülést tartott a Makarenko Munkabizottság Debrecenben.

A Családpedagógiai Szakosztály közreműködésével megtartott Családpedagógiai Konferencia vitaanyagát a június 3-i Köznevelés közreadta.

A 80 éves *Zibolen Endrét*, az MPT egykori titkárát köszöntöttük születésnapja alkalmából.

A Vajdasági Magyarok Demokratikus Közössége pedagógiai tagozata szervezésében *Széchy Éva* Az oktatásügy fejlődésének nemzetközi tendenciái címen tartott előadást.

A következő pedagógus országgyűlési képviselők köszönték meg a megválasztásuk alkalmából küldött jókívánságainkat: *Bretter Zoltán*, *Büky Dorottya*, *Czímár Gábor*, *Dobos Kriszti*.
118

na, Győrványi Sándor (ő fontosnak tartotta megjegyezni, hogy a Neveléstörténeti Szakosztály tagja volt), *Iványi Tamás*, *Kávássy Sándor*, *Korinthus Katalin*, *Kósáné Kovács Magda*, *Nádori László*, *Pokorni Zoltán*.

Társaságunk tisztségviselői folyamatosan részt vesznek a parlament oktatási bizottságának ülésein.

Társaságunk is képviseltette magát – volt elnöke – *Kiss Árpád* halálának évfordulóján rendezett emlékünnepeken a Farkasréti temetőben.

Az MPT jelentős tevékenységet folytatott a kollégiumok helyzetével foglalkozó különböző szervezetekkel való együttműködés kiépítése, illetőleg erősítése érdekében. Kapcsolatba lépett az Országos Kollégiumi Diákszövetséggel, valamint a népi kollégiumok újjászervezésében való együttműködés létrehozása céljából a Fényes Szellők Társasággal.

Részt vett az Országos Kollégiumi Szakmai és Érdekvédelmi Szövetség „Kollégium 1994” címmel rendezett konferenciáján, ahol az MPT képviseletében *Széchy Éva* korreferátumot tartott.

A Középiskolai Kollégiumi Nevelési Szakosztály, valamint a Hajdu-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet konferenciát szervezett a megye kollégiumi igazgatóinak és nevelőinek. A rendezvényen *Széchy Éva* előadást tartott a kollégiumi nevelés korszerűsítéséről.

*
Az október 28–29-én Kecskeméten tartott konferencián kimondta megalakulását a Felsőoktatási Kollégiumi Nevelési Szakosztály.

*
Az Iskolapolgár Alapítvány és az Állampolgári Tanulmányok Központja kiadásában kötet jelent meg *Janusz Korczak* műveiből és műveiről. A kötet megrendelhető az IPA címén (Bp., XII. Csiga u. 1.). Olvasható benne a Magyar Korczak Munkabizottság felhívása a bizottsági munka újraindítására. Ünnepi esemény lesz december 13-án a Lengyel Kultúra Házában szervezett könyvpremier.

*
Pályázatot nyújtottunk be a Szerencsejáték Alaphoz illetve a Pro Scholis Urbis Alapítványhoz, a rendezvényterv támogatására. Előbbihez referenciát kaptunk *Mihály Ottótól*, *Csáky Lászlótól*, illetve *Báthory Zoltántól*, *Ballér Endrétől*, utóbbira *Szebenyi Pétertől* és *Barlai Róbertnélől*.

*
Az Iskolakultúra 1994/19. számában ismertetés jelent meg az MPT-ről.

*
Az Új Pedagógiai Szemle két lapgazdája, az Országos Közoktatási Intézet és a Magyar Pedagógiai Társaság – tekintettel a társasági közgyűlésre – a folyóirat szerkesztőbizottságának mandátumát lejártnak tekintik, a bizottsági tagok munkáját megköszöntve. Mindkét fél hozzákezdett az új szerkesztőbizottság tagjainak felkéréséhez.

A Hírlevelet az MPT irodájához 1994. október 4-ig beérkezett információk alapján állítottuk össze.

A Veszprém megyei tagozat kiadta *Fónay Tibor* tiszteletbeli elnök összegyűjtött írásait, amelyet a nyilvánosság előtt is bemutatott.

*
A Csongrád megyei tagozat *Bánfalvy József* tanár urat köszöntötte 75. születésnapján. Az ünnepelt levélben köszönte meg a gratuláló sorokat.

*
Az Óvodai Nevelés 5. száma értékelte a Kisgyermeknevelési Szakosztály tevékenységét.

*
Készséggel adunk hírt partnerszervezeteink jelentősebb eseményeiről.

November 24–25-én öt éves fennállását köszönti és ünnepli, közgyűlését tartja Budapesten a Magyar Tehetséggondozó Társaság, a főváros jeles tehetséggondozó műhelyei (Géniusz Iskola, Szent István Gimnázium stb.) tartanak nyilvános bemutatkozást.

December 10-én – szintén fél évtizedes jubileumi ünnepi hangulatában – ül össze az Országos Diákszínjászó Egyesület közgyűlése.

*
A Magyar Drámapedagógiai Társaság november 26-án tartja közgyűlését.

A Nyitott Képzések Egyesülete december 10-én öt éves munkájáról ad számot.

MPT Titkarsága

Felelős kiadó: Mihály Ottó kuratóriumi elnök
Szerkesztők: Pöcze Gábor és Trencsényi László
Munkatárs: Szabó Judit
Megjelenik: egy tanévben négyszer
The German Marshall Fund of the United States támogatásával

Fejlesztési program az iskolaszékek segítségére

Az 1993. évi közoktatási törvény az iskolázásban érdekelt felek helyi érdekegyeztetésére az iskolaszék hagyományos elnevezésével új, választott testület életrehívásáról határozott. Egyébként oly sietve, hogy 1994 február 28-ig kötelezővé is tette valamennyi iskolában, iskola mellett ennek létrehozását; április 28-án a tárca megbízott helyettes államtitkára már arról nyilatkozott, hogy az új intézmény, az új szervezet létrejöttéről a vonatkozó hivatalos kutatás is lezajlott, a „feladat kipipálható”.

Az Iskolafejlesztési Alapítvány ugyanebben az időben középtávú fejlesztési projekt kidolgozásához és a fejlesztéshez szükséges szponzor kereséséhez látott. A German Marshall Fund of the United States tartotta támogatásra érdemesnek a pályázati tervezetet. E projekt alapvonalait ezután bemutatjuk. Az olvasó itt és most elsőként tájékozódhat a tervezetről, tehát módjában van az elsők között csatlakozni a programhoz. Az Iskolafejlesztési Alapítvány szakemberei késznek arra, hogy megismerkedjenek az intézmény mellett működő iskolaszék összetételével, munkájával, és szakértői tanácsokkal, tapasztalatsere megszervezésével, folyamatos információval segítsék annak munkáját. Alábbi ismertetőnk egyúttal mozgósító felhívás is.

Az Iskolafejlesztési Alapítvány az iskolaszékekre mint az iskola demokratizálásának, úgy mond „társadalmisításának” eszközére tekint. Az iskola működtetésében érdekelt három fő csoport (felnöttek) – a fenntartó, a működtetés szakmai felelőse (a pedagógus), és az iskolahasználók főbb érdekeit kifejező szülők – együttműködésének, érdekalkujának „háromszögét” igen fontos eszköznek tekinti ebben a kívánatos folyamatban. (Nem titok, hogy az Iskolafejlesztési Alapítvány szakmai műhelyében legalább ennyire fontosnak minősítették a „primer” intézményszerkezet, a tanulók, a gyerekek – alapvetően autonómnak tételezett – érdekvényesítési csatornáinak „hajózhatóvá” fejlesztése is.) A fejlesztés kiindulópontja az a tagadhatatlan tény is, hogy a magyar társadalomban – akármelyik „felet” tekintjük is – még nem halmozódott fel kritikus mennyiségű tapasztalat egy ilyen érdekegyeztetési szervezet működtetéséhez. Hosszú, türelmes tanulási folyamat előtt állnak az iskolaszékek, azok is, amelyek pozitív várakozással teljesítették a törvény előírását a megalakulásról, s azok is, amelyek belső azonosulás nélkül, mintegy „parancsra” jöttek létre.

E tanulási folyamat hatékonyabb tételében ajánl segítséget az Iskolafejlesztési Alapítvány. Terveink szerint kialakítjuk az információcsere-láncba szerveződő iskolaszékek közti kapcsolat mechanizmusát; konferencia szervezésére készülünk; készséggel működünk közre hasonló problémákkal küzdő iskolaszékek kétoldalú – akár kistérségi – kapcsolatának megszervezésében, rendszeresen megjelenő „hírlevél” kiadását kezdjük meg (e hírlevél közleményeit elsősorban az önmagukról tájékozható kedvű iskolaszékek állítják majd össze).

Terveink közt szerepel az iskolaszékek tagjai számára hirdetett „tréningek” megszervezése. Egymást követő hétvégeken hívjuk foglalkozásainkra a jelentkező iskolaszékek képviselőit. A képzés nem egyszerűen „időszertű oktatáspolitikai tájékoztatás”, hanem az érdekegyeztetés mögötti emberi-szakmai kommunikáció képességeinek fejlesztése (ezért is fontos, hogy egy képzési programon együtt vegyenek részt önkormányzati képviselők, pedagógusok és szülők).

Igen fontosnak tartjuk, hogy az Iskolafejlesztési Alapítvány szakemberei konzultatív segítséggel tanácsadóként is az érdeklődő iskolaszékek rendelkezésére álljanak. Szívesen adunk tanácsot egy-egy, az iskolaszék működése során felmerült helyi oktatáspolitikai probléma megoldásában, még szívesebben annak módszereit illetően nyújtunk segítséget: hogyan is rendezek helyben konfliktusait. (Természetesen különös figyelemmel állunk azon – egyébként bármelyik

- fél rendelkezésére, amelyik az adott helyzetben gyengébbnek bizonyul érdekérvényesítési képességeit tekintve - hiszen az iskolaszék az egyenrangú felek „bütördarabja”). Arra a esetre, ha „jóságalmati” tevékenységünkben kevésnek bizonyul saját kompetenciánk - melynek folyamatos fejlődését mi magunk is elsősorban az iskolaszékek információs hálózatának gazdagodásától reméljük -, nos erre az esetre a helyi konfliktusban rekedt felek regionális, országos testületei, szervezetei szintjén kérünk elvi jelentőségű állásfoglalásokat, mely állásfoglalások biztosítják a helyi felek megegyezését.

1996 nyarán újra jelentős konferencián kívánunk a szélesebb nyilvánosság elé lépni tapasztalatainkkal. Együtt beszélni s dönteni arról, hogy - immár a készséges amerikai szponzor támogatása nélkül - „saját lábra állva” hogyan tovább.

A együttműködésre kész érdeklődők jelentkezését várjuk.

A projekt felelősei: Pócze Gábor és Trencsényi László

Mit várnak a szülők az iskolaszékektől?

Bajai Zsuzsannát, egy ötgyermekes családját, a Nagycsaládok Országos Egyesülete aktivistáját telefonon kérdeztük meg arról, mi a véleménye az iskolaszékek újbóli felállításáról. Megkértük mondja el azokról szerzett eddigi tapasztalatait.

Riportalanyunk szerint a megfelelően funkcionáló iskolaszékek működésére nagy szükség lenne. Különösen az általános iskolákban volna fontos, hogy a szülők, mint kiskorú gyermekek törvényes képviselői, a gyermekek érdekeit képviselhessék, hiszen eddig jogi garanciák nem lévén, kiszolgáltatottnak érezhették magukat, mivel gyermekek is kiszolgáltatottak voltak.

A szülőknek rengeteg, az alábbiakhoz hasonló kérdésük lenne, melyeket az iskolaszékek elé szeretnének tární megvitátás céljából:

- Jogos-e, hogy a kapuüveletes gyermekek egész nap nem vehetnek részt a tanórákon?
- Hogyan lehetséges alsó tagozatos gyermekek esetében lyukasóra az órarendben?
- Miért nincs megoldva a szünet alatti felügyelet kérdése?

Az iskolaszék hasznos fórum lehetne a szülők számára arra is, hogy mindannyiuk érdekeit közösen képviselve ráirányítsák a figyelmet az adott iskolákban meglévő tipikus problémákra, például:

- Jó lenne elérni azt, hogy a pedagógusok ne dohányozhassanak a tanulók jelenlétében.
- Ne büntessék a gyermekeket a szülők által el nem fogadható módon.
- A felmerülő költségek nagyságát (például az osztálykirándulását) konszenzus szabályozza.
- Megoldást kellene keresni arra is, hogy a kisgyermekeknek ne keljen annyit cipelniük.

Annak azonban, hogy az iskolaszékek funkciójukat betölthessék, és valóban a különböző érdekcsoportok érdekegyeztetési fórumai legyenek, alapfeltétele lenne, hogy a beválasztott tagok névsora nyilvánosságra kerüljön, hogy a többi szülő kontaktust tudjon teremteni az iskolaszék tagokkal.

Azt is meg kellene oldani, hogy az iskolaszéki üléseken történekről minden érdekelt valóban kapjon tájékoztatást.

Addig viszont, amíg az iskolaszékek munkájukat zárt körben végzik, a nyilvánosságot mellőzve és a többi szülő, pedagógus, iskolafenntartó nem juthat el az iskolaszékek tagjaihoz problémáival és javaslataival, nem beszélhetünk funkcióját betöltő iskolaszékekről.

Mit várnak a diákok az iskolaszékektől ??

A cím végén található írásjelhalmaz nem (csak) figyelemfelkeltő hatású. Ahhoz ugyanis, hogy a diákok valamit *elvárjanak* az iskolaszéktől, először *tudniuk* kell, hogy mi az amit egyáltalán elvárhat(ná)nak ettől az intézménytől.

Ezért helyesebb a kérdést első közelítésben másképp feltenni: mit tudnak a diákok az iskolaszékekről általában, illetve mit tudnak a saját iskolájukban működő (?) iskolaszékekről. A kérdés az iskolák mai világához közelebb lépve még egy fontos árnyalattal bővül. Hiszen tudjuk, hogy a jogismeret a közoktatás résztvevőinek körében meglehetősen alacsony, és az iskola aszimmetrikus viszonyai közepette a diákok jogaikból *elvéleg* csak annyit tudhatnak (érvényesíteni), amennyit a többi érintett tud és elismer, *gyakorlatilag* azonban ez csak addig működik, ameddig a túlhatalommal bíró ellenérdekelte ezt nagylelkű/leereszkedő mosollyal megtűri. Nem

kell szakavatott szemlélnék lennünk ahhoz, hogy meglehetősen bizonyossággal kijelentsük: az iskolában érintettek körében zavarbaejtően ismeretlenek az iskolaszékek formális megalakulásának útmutatói lehetőségei, és ha a jogszabály ismert is, akkor rendszerint hiányoznak az operatív működést biztosítani képes eljárási-gyakorlati ismeretek, tapasztalatok. Hiszen nincsenek széles körben ismert és elfogadott minták, kevés a precedensértékű jelenség és ami van, az többnyire nem jut el az iskolák döntő többségéhez.

Ebből adódóan nem járhatunk túl messze az igazságtól akkor, amikor azt mondjuk: néhány kivételtől eltekintve a diákok akut információhiányban szenvednek iskolaszék ügyben. Néhány *életből kiragadott példa, válaszok az iskolaszék mibenlétét firtató kérdésekre középiskolás diákoktól*: „valakit elküldtünk a diákönkormányzatból”, „néha összeülnek és valamit csinálnak”, „megkérdeztük az osztályfőnököket, és azt mondta, hogy nem érdemes foglalkozni ilyenekkel, tanuljunk inkább”.

A sort persze lehetne folytatni tovább. Nem tesszük, ennyiből is kitészik végkövetkeztetésünk: a diákok *semmit* nem várnak az iskolaszékektől, illetve nem várhatnak. Amíg nem jutnak hozzá ismeretekhez, nem ismernek meg „megérthető és belakható” mintákat, nem szerzik meg a működtetéshez szükséges *képességeket és készségeket*, addig az iskolaszék által biztosítani vélt és remélt jogorvoslat, diákrékvédelem, tanulói részvétel szépen csillogó (és tartalmatlan) elv marad csupán.

Koltai Péter
a Közoktatáspolitikai Tanács diákaloldalának elnöke

Mit vár az önkormányzat az iskolaszékektől?

Sáska Géza, a Fővárosi Oktatási Bizottság elnöke válaszol Pöcze Gábor kérdéseire

- *Segíti-e, és ha igen, miben az önkormányzatok iskolafenntartó tevékenységét, a fenntartással kapcsolatos problémák megoldását az iskolaszék?*

- Az iskolaszék kötelező felállításának törvény szabta határideje 1994 február volt, számos helyen a formális megalakulás a tanév végéig is elhúzódtott, ezután a nyári vakáció jött. Belátható, hogy ily rövid idő eltelté után csak annyit lehet mondani, hogy számos helyen kedvező tapasztalatok mutatkoznak, számos helyen pedig nem. Annyi bizonyos, hogy az országos szűlői szervezetek kezdenek szerveződni-erősödni, és ez vitathatatlanul jó dolog.

A fenntartói oldal szempontjából – általában és elvileg – hasznos tud lenni a jól működő és legitim iskolaszék, hiszen az információ még több csatornán keresztül juthat el. Tompítja a csak egy érdeket szerinti, de amúgy értelmes változtatásai kezdeményezések hevesességét. Mindennek természetes következménye, hogy az egyeztetési kényszer kétségtelenül meghosszabbítja a döntéshozatal idejét. (Ez pedig erősíti a kellemetlen döntések elhalasztására amúgy is erős hajlamot.)

Az iskolaszék a fenntartó irányába természetesen nyomásgyakorló szervezetként működik, jó ha ez a tevékenység formálisan és a nyilvánosság előtt történik. Jó, mert az iskolaszék tagjai láthatják és érzékelhetik, hogy hány és melyik iskola van hozzájuk képest jobb, vagy rosszabb helyzetben. Jó, mert érzékelhetik, hogy a nagyvárosi képzés a város egészének szükségleteit elégíti ki – különösképp középfokon. Láthatják az iskolaszék tagjai egy-egy települési önkormányzat pénzügyi lehetőségeit. A működő és életképes iskolaszékek érzékelhetik és tudatosíthatják, hogy szükségleteik közül mi az, amit iskolai, önkormányzati vagy pedig országos szinten lehet kielégíteni. Általuk a fenntartó – elvileg – megtudhatja, hogy van-e gond a képzés minőségével, mekkora az elégedettség az iskola vezetésével és a tantestülettel, egyszóval az iskola munkájával.

Újra tapasztalhattuk, amit most az iskolaszékek létrehozásának kötelező volta ismét bizonyított: demokráciára nem lehet utasítani. Az iskolaszékek a tapasztalataim szerint sok helyen formálisan működnek: elsősorban az országos beiskolázású iskolákban, többnyire a szakmunkásképző intézetek és a szakiskolák esetében, a kollégiumokban, a gyógypedagógiai intézetekben illetve azokban, ahol az iskola székhelye másutt van mint az önkormányzaté. Továbbá az egyetemre előkészítő gimnáziumok körében is nagy nehézségekbe ütközött az iskolaszék létrehozása. A szülők e körben szerény érdeklődést mutatnak. A megszervezés nehézségeivel különösen a nagyobb önkormányzatoknak kellett szembenézniük, minthogy ott a képviselők száma alacsonyabb a kötelezően betöltendő iskolaszéki helyeknél. Az idő mondja meg, hogy e körökben milyen mértékben van szó kezdeti nehézségekről és mennyiben a szinte megváltoztathatatlan szerkezeti gondokról.

Köztudott, hogy minden kiüresedő, vagy eleve üres, formális törvényi szabályozás csökkenti a jog szabályozó erejét, a törvényességbe vetett hitet. Azért is kell a jónak tűnő ötletekkel vigyázni, mert tapasztalton rosszabb, ha nem a törvények uralma alatt élünk.

– *Elgondolásoad szerint az iskolaszék jelenlegi formájában megfelelő módon biztosítja-e az iskolában érdekelt csoportok részvételét? Ha nem, milyen formában lehet biztosítani a megfelelő részvételt és befolyást?*

– A közoktatás az európai államokban olyan közszolgáltatás, amely országos, regionális, nagyvárosi és intézményi léptékben ötvöz fenntartói, szülői, diák és szakmai érdeket egyaránt (ezek a csoportok persze tovább tagolódnak). Az egyes iskolákban működő iskolaszékekben közvetlenül ritkán tud megjelenni valamennyi csoport ezek közül, különösen nehezen az országos, a térségi érdekeket képviselőké. Az egyes iskola felől közeledve számos érdek kivülrékedhet, attól függően, hogy mekkora az adott iskola közvetlen környezete, vonzása, kisugárzása. Tudjuk, hogy ez a közszolgáltatások többségénél is így van: az országos léptékben megfogalmazott érdekek helyet vesznek el a helyiektől, adottságként jelennek meg. A helyi érdekek integrálása mindig nehéz. Nemcsak azért, mert az átlaghoz képest aluliskolázott szülők, vagy munkaadók nehezen artikulálhatják érdekeiket, hanem azért is, mert az iskolai oktatásban érdekelt csoportok többsége úgy kíván magának döntési jogot, hogy a felelősségviseleti képesség, az elszámoltatás érdemi lehetősége homályban marad. Színes, de mégiscsak gyermeki világ az, ha a döntési joghoz közvetlenül nem kapcsolódik felelősség.

Kétségtelen, hogy a települési ügyeinek intézésére a választópolgárok által szabadon és demokratikusan megválasztott képviselők és önkormányzatok – technikai és politikai okok miatt – képtelenek valamennyi civil szerveződést és érdeket megjelenteni. De az is vitathatatlan, hogy valamennyi párhuzamos szervezet képes egymást gyengíteni. Minthogy a közoktatásról szóló törvény – talán – a „kétharmados” önkormányzati törvény miatt nem adhatott fenntartói jogokat az iskolaszékeknek – noha az akkori oktatási kormányzat erősen akarta –, az önkormányzatok pedig, ha akarnának sem „adhatnak át” fenntartói jogokat. A fenntartó képviselői általában így nem nyilatkozhatnak, nem cselekedhetnek a fenntartó nevében.

Belátható egyfelől mindezek után, hogy az eötvösi iskolaszék inkább az önkormányzatok oktatási bizottságaira esik a jelenlegi, az iskolában lévőkre emlékeztet, és az is, hogy e kötelező jelleggel létrehozott szervezetek a szabadon – az iskolában érintettek által is – választott testületek politikai súlyából vesznek el. (Ezzel együtt az oktatáspolitikai központja és az egyes iskola közötti szál vastagszik meg.) Hallok olyan gondolatokat is, amelyek szerint a helyi közszolgáltatás kiterjedése és tartalma meghatározásának joga közvetlen az iskolahasználókhoz kerülne. Az érdekes gondolat alapján szervezetet iskolákat már működés közben is lehetett látni évtizedekkel ezelőtt, még az „önigazgató társadalmat” építő Jugoszláviában.

Az iskolán belül a szó hatalmi értelmében a szülőnek gyenge, és a diákoknak még gyengébb a szerepük. Az iskolaszék súlya akkor növekszik, ha a diákok és a szülők az iskolai élet fontos eseményeiben érdemben hallathatják a szavukat. Például abban, hogy elfogadható-e a helyi, csak az iskolára vonatkozó tanterv tartalma, a tankönyvi alternatívákból az olcsóbbat, vagy a drágábbat válasszák-e, mi legyen ingyenes és miért kelljen fizetni, ki, miért kaphat mentességet stb. Nem is tudom, hogy hová vezetne, ha a tanárok állandó alkalmazásában az iskolaszékek is volna szava. Ha van hatáskör, akkor lesz akarat is, éppen ezért csak akkor legyen a jövőben kötelező az iskolaszék felállításra, ha a szülők, vagy a diákok akarják.

– *Mi az Oktatási Bizottság tapasztalata a február óta működő iskolaszékekről?*

– Kevés idő telt el az iskolaszékek megalakítása óta. A fenntartói oldali helyzetek nagyon nehéz volt betölteni, mert 88 képviselőnek kellett volna több mint 400 helyet elfoglalnia. Nem ritka, hogy a fenntartót olyan képviseli, akit nem a város polgársága – köztük szülők, a tanárok, a munkaadók – választott. A Pilisben, a Balaton partján működő intézményeinkben csak akkor tudna működni iskolaszék, ha az üléseket Budapesten tartanák. További kérdés, hogy mennyiben fog változni a fenntartó képviselőjének személye a most esedékes önkormányzati választások után. Kérdés az is, hogy mindez mennyire erősíti az önkormányzatiságot.

Az iskolaszék egy képviselője kérte-köztette, hogy szüntessük meg az épületben helyet foglaló dolgozók iskolájának önállóságát. Tornaterem, szüda építésére, tanműhely vásárlására, tetőtér beépítésére az iskola felújítására, a tantestület, az intézményvezető béreinek emelésére, az iskolai költségvetés bővítésére, telek vásárlására, épületek vásárlására tettek javaslatot. Tiltakoztak más képzőhellyel való integráció ellen, vagy pl. a hajléktalanok közeli konyhája, szállása miatt. Az iskola belső problémáival, a képzés színvonalával, az elhelyezkedés nehézsége miatt eddig még nem keresték meg a fenntartót.

Nagyon jó kapcsolatot sikerült kiépíteni a Szülői Kamarával, amely az Oktatási Bizottság üléseinek állandó meghívottja.

Meg kell itt ismételnem egy igen fontos – a polgári világban általánosan elfogadott és követett – elvet: annak kell viselnie a felelősséget, aki a döntéseket hozza. Meg kell keresni, hogy a közhatalom mely és mekkora szeletéért tud (azaz képes) számonkérhető formában felelősséggel tartozni – tehát szankcionálhatóan – bármelyik iskolaszék. Ha ez nincs meg, akkor az iskolaszék, az intézményvezető és a tantestület tanácsadója, illetve pénzforrása szerepét képes betölteni.

Nagyon jó és hatékony munkát!
Ezt üzenem az iskolaszékeknek!

Mit várnak a pedagógusok az iskolaszéktől?

Válaszol: Dr Sótónyi Sándor, a Magyar Pedagógus Kamarák Szövetségének elnöke

A Magyar Pedagógus Kamarák Szövetsége a kérdéstől tájékozódott tagszervezetei körében. Több kamarai tagot kérdeztem meg, melynek összegzett tapasztalatait saját véleményemmel kiegészítve adom közre.

A közoktatási törvény az iskolaszékek életrehívását a nevelő-oktató munka segítése, a nevelőtestület, a szülők és tanulók, az intézményfenntartók, továbbá az intézmény működésében érdekelt más szervezetek együttműködésének biztosítására hozta létre. Korábban ezt a feladatot elsősorban a szülői munkaközösség és az iskolatanácsok látták el.

Az iskolaszékek megalakításában a kezdeti bizonytalanságok, és tanácstalanság után, a Művelődési és Közoktatási Minisztérium „Hogyan?” c. kiadványa konkrét segítséget jelentett. A pedagógusok körében kezdetben várakozó álláspont alakult ki, a többség azonban jobb lehetőséget látott és lát a nevelő-oktató munkát segítő együttműködésre. Várják:

– a nagyobb beleszólási lehetőségük érvényesülését az iskola tartalmi feladatainak közös meghatározásába.

– Jobb együttműködést remélnék a fenntartók a szülői ház és az iskola nevelőtestülete között.

– Hitük szerint a tanulóifjúság érdekeinek következetesebb képviselete jobban érvényesülhet.

– A fenntartók iskolai tartalmi célkitűzéseket támogató álláspontját az iskolaszék közös fellépésével könnyebben elérhetőnek tartják.

– A régen óhajtott partnerkapcsolat a szülői ház és a nevelőtestületek között tényleges tartalommal telítődhet meg.

A kiragadott és általánosított megállapítások azonban még csak a kezdetet jelentik, hisz az eddig eltelt idő túlzottan rövid ahhoz, hogy végérvényes megállapításokat fogalmazzunk meg.

A pedagógusok egy kisebb része komoly fenntartásokat fogalmaz meg az iskolaszékek létrehozásával és működésével kapcsolatban:

– Eggyel több szervezet jött létre, aminek működésével egyenlőre nem lehet ténylegesen helyettesíteni a korábban eredményesen működő szülői munkaközösséget.

– Az iskolaszék irányító szerepre vállalkozik, és nem a segítő szándék jellemzi tevékenységüket.

– A tanulóifjúság érdekeinek képviselete az iskolaszékek munkájában háttérbe szorul, mert nincs meg a kívánatos mértékű kapcsolatrendszer a szülői házzal.

– A pedagógusok több javaslatot, tényleges tevékenységet várnak az iskolaszékektől.

– A fenntartókra az iskolaszékek – különösen a falusi iskolák iskolaszékei esetében – nem tudnak kellő hatást gyakorolni.

Összességében megállapítható, hogy az iskolaszékek hatékony működése eddig is, de a jövőben is azon múlik, hogy a három együttműködő fél mennyire ismeri fel a szervezet kínálta lehetőségeket, és mennyire vállalja fel az ezzel kapcsolatos konkrét munkát a nevelés-oktatás eredményességének fokozása érdekében. Az iskolák zöme nyitott és kész az együttműködésre.

Tanulunk, küszködünk...

Villáminterjú Kolics Pál szigetvári általános iskolai igazgatóval

– Úgy látom, hogy az önkormányzat igazán nem tud mit kezdeni egy város több iskolaszékével. Inkább arra számított, hogy a városban egyetlen ilyen intézmény alakul, mely a település valamennyi iskolájának gondjait kísérli meg kezelni. A városban találtak alkalmas, megbízható személyeket az önkormányzati oldal képviselésére, de az iskolák is kérhettek, javasolhattak. Elsősorban a működő gazdaság képviselőinek bevonására gondoltak, a költségvetésen kívüli forrásokhoz való hozzájárulás elősegítésére. A mi iskolánkban a három, önkormányzatot képviselő tagból egy egyúttal szülő is. Így ő kettős identitással ül a székben.

A szülői képviselet megszervezésében az okozott gondot, hogy a szülői munkaközösség szerepkörétől nehéz volt leválasztani. Ráadásul a hagyományos SZMK is igényt tart arra, hogy érdekképviseleti partnernek fogadjuk el, hiszen ebbe a szerepbe korábban beletanult. Más, új szülők tüntek fel az iskolaszékben. A két csoport közt nincs, illetve alig van kommunikáció.

A pedagógus oldal tanul. Az érdekegyeztetés részeseivé válást tanulja, hisz erre nem volt felkészülve.

Összefoglalóan a szülő is, az önkormányzat is azt mondja: „Csináljatok jó iskolát és kész”, nem fogalmaznak meg egzakt elvárásokat.

A városban nem szabályozták, hogy bekerül-e az iskolaszék tagjai közé az igazgató. Véletlen volt, hogy én bekerültem. Abba a szerepbe nem szeretnék kerülni, hogy én legyek az iskolaszék mindenese. Van elnöke, van titkára a testületnek. Én egy vagyok a többiek közt, de nem az, aki mindig mindenről beszél.

Egyébként Dobszán, az ÁMK-ban korábban létrehozott iskolatanács csaknem minden tagját beválasztották az iskolaszékbe is.

Az iskolaszékekről kijutó információ útja egyelőre véletlenszerű, bizonytalan. Próbálkoztunk a diákszággal közös iskolaújsággal, de anyagi okokból csak egy száma jelent meg.

Röviden

„Az önkormányzat passzív, a szülők aktívak, az iskola csak néz...”

egy fővárosi igazgató ellesett mondata a pécsi pedagógiai napokon

Tanévnyitás Keszthelyen

A keszthelyi Csokonai Vitéz Mihály Általános Művelődési Központ iskolaszéke tanévnyitó ülésén a szülők elmondták, hogy a beiskolázás egyre érzékenyebben érinti a családokat, különösen azért, mert nő a munkanélküliek száma. Az iskolaszék megvitatta a hatáskörébe tartozó tanévkezdési feladatokat, a tanév rendjét. A tankönyvtámogatás odaítélésének elveiben is döntött. Az ingyenes támogatáson túl javasolták az évfolyamok szerinti differenciálást, természetesen a befizetések mértékében.

(T. L.)

Tiltakozik az iskolaszék

A debreceni Fűvészkerti Általános Iskola kontra Református Kollégium vitában – pedagógusok, szülők és az Iskolaszék véleménye szerint – a város képviselőtestülete a világi iskola érdekeit sértve hozott döntést a héten.

A kollégium szomszédságában lévő általános iskolában '91-ben két első osztály beindítását tervezte az egyház. Minden tiltakozás ellenére idén szeptemberben már hat egyházi tanulóközösség van az iskolában. A minisztériumi állásfoglalás szerint a Fűvészkerti Általános Iskola nem szerepelt az egyháznak visszaadandó ingatlanok között. Ennek ellenére a város önkormányzata könnyelmű ígéretet tett. A tervek szerint a kollégium megkapja az épületet, az iskola pedig teljes létszámmal átköltözik egy új intézménybe. A városatyák menségére legyen mondva, Boross Péter miniszterelnök ittjártakor ezt az elképzelést támogatta.

Akkor robbant újra a bomba, amikor a város úgy döntött, hogy a fűvészkertiek, mivel előbb-utóbb úgyszólván elhagyják a jelenlegi helyüket, két osztállyal menjenek át a két kilométerre lévő Mester utcai tanterembe. Kóncz József, a fűvészkertiek igazgatója szerint, ha nem sikerül megváltoztatni az önkormányzat álláspontját, akkor szeptemberre működéskeptelenné válik az iskola, hiszen az oktatás már egyébként is hét különböző helyen folyik.

Vass János, az Iskolaszék elnöke tegnap sajtóbeszélgetésen elmondta, hogy a képviselő-testület jogsértést követett el. Az új iskola felépítéség egyetlen korrekét megoldás létezik: az eredeti állapothoz megfelelő színvonalon biztosítani kell a következő tanévben a zavartalan oktatást, amit egyébként a törvény is előír. Az Iskolaszék a tanárokkal és a szülőkkel karöltve petíciót nyújt be a köztársasági megbízotthoz, hogy vizsgálja felül az önkormányzat döntését.

(Mervin)

A fenti írást a Mai Nap 1994 június 10-i számában olvashattuk.

Felhívás a fűzesabonyiakhoz

A Fűzesabonyi Teleki Blanka Általános Iskola mellett működő Iskolaszék elnöke és tagjai felhívással fordulnak Fűzesabony polgáraihoz, vállalkozóihoz, valamennyi gazdálkodóhoz, hogy az újonnan épülő tanulmányi szárny oktatási eszközökkel történő felszerelését közérdekű kötelezettségvállalással segítsék.

Az iskola alapfokú oktatási feladatokat lát el. A jelenlegi épületben a 351 gyermek elhelyezése nagyon szűkös. Kényszertermekben is tanítanak. Ennek az áldatlan helyzetnek a feloldására döntött úgy a helyi önkormányzat, hogy – anyagi erejét felulmúlva – kilenc tanteremmel bővíti az iskolát.

Az új tanulmányi szárny tervezett átadási időpontja: augusztus 20. Minden esély megvan tehát arra, hogy az 1994-95-ös tanévet már tágas tantermekben kezdhessük.

Az öröme azonban öröm vegyül, mert a tantermi berendezésekre már nincs anyagi fedezet, ezért az iskolaszék vezetője és tagjai a tantermi berendezések beszerzésére közérdekű kötelezettségvállalást tettek. A közérdekű kötelezettségvállalás nyitott.

Befizetést teljesíteni a Fűzesabonyi Takarékszövetkezettel vezetett 359-98316-02101 számú csekk számlára lehet. A közérdekű célra történő felajánlás az iskolaszék igazolása alapján az adóalapból leírható.

Bizunk benne, hogy kérésünk meghallgatásra talál a szülők és leendő szülők körében; a Fűzesabonyban működő intézmények és gazdálkodók, vállalkozók körében, ahol a felnövekvő ifjú nemzedék megszerzett tudását hasznosíthatja. Önzetlen felajánlásukat előre is köszönjük – az Iskolaszék nevében.

Megjelent a Heves megyei Néplap július 5-i számában.

Sajtószemle

1993 szeptember 1. és 1994 augusztus 31. közötti időszakban figyelemmel kísértük a sajtó iskolaszékekkel foglalkozó cikkeit. Sajtófigyelőnk a következő lapokra terjedt ki: Köznevelés, Pedagógusok Lapja, Új Katedra, Népszabadság, Magyar Hírlap, Mai Nap, Népszava.

Az 1993 őszén megjelent cikkek tájékoztató jellegűek voltak, illetve a leendő iskolaszékek felállításához próbáltak segítséget nyújtani. Említést érdemel a Pedagógusok Lapja 1993 december 7. -i számának jogi oldalán Dr. Simon Zsuzsa rovatában megjelent írás, mely rövid tájékoztatót nyújt az 1993. évi közoktatási törvény iskolaszékekre vonatkozó passzusáról.

1994 február táján, az iskolaszékek megalakulásának végső határideje körül foglalkozott a sajtó leginkább az iskolaszékekkel. Ezek az írások főként az iskolaszékek megalakítása körüli problémákkal, gondokkal foglalkoztak. A Népszava 1994 február 5. -i számában (Szalóky Eszter cikke), valamint a Népszabadság 1994 február 18. -i számában (Gy. Sz. É. írása) egyaránt arról olvashattunk, hogy hiba volt az iskolaszékek felállítását kötelezővé tenni, hiszen „demokráciát nem lehet hatalmi szóval elrendelni”.

Komoly problémát jelent a nagyobb települések számára az önkormányzati képviselő megoldása, hiszen a képviselők számánál jóval több oktatási-nevelési intézményt tartanak fent, így elkerülhetetlen, hogy egy-egy képviselő több iskolaszékben vállaljon tagságot.

További problémák forrása lehet, hogy a nemrégiben megalakult iskolaszékek önkormányzati tagjai a decemberi helyhatósági választások után lecserélődhetnek, s ez akadályokat gördíthet a testület munkája elé.

Az iskolaszékek megalakítása után még mindig maradtak kérdések.

A Köznevelés 1993 június 17.-i számában Windhager Károly Kérdések az iskolaszék megalkotása körül című cikkéből idézünk:

„Nyitott kérdés, mert a törvény nem szabályozza, hogy mennyi időre szól egy-egy iskolaszék mandátuma? Hogyan lehet visszahívni egy delegáltat?”

„...Mivel itt jogszabályi korlátozás nincs, mindig a delegáló szervezet határozza meg, hogy küldöttüket milyen időtartamra bízzák meg ezzel a feladattal. Ennek megfelelően például a szülők dönthetnek úgy, hogy évente megújítják a tagokat, de megbízhatnak valakit akár több évre is. Természetesen ebből az is következhet, hogy esetleg az iskolaszékek különböző tagjainak nem egyszerre jár le a megbízatásuk.

Szintén nem korlátozza törvény, s ezért lehetséges megbízni az igazgatót iskolaszéki képviselővel akár az adott intézmény, akár a fenntartó, akár a szülők megbízásából. Ez azonban semmiképpen sem szerencsés döntés, hiszen az iskolaszék szerepe, hogy konzultáljon az igazgatóval, ötleteket adjon, meghallgassák terveit, elképzeléseit, megvitassák döntéseit stb...”

Összeállította: Szabó Judit

Szerkesztői üzenetek:

Az Iskolaszékek hírlevelét az országazerte működő iskolaszékek tagjai írják, olvassák. Kérjük a hírlevél olvasóit, osszák meg velünk – rövid írásokban, tudósításaikban – információikat, gondolataikat, sikereiket. Ha kérdésük van, melyre hiteles személyektől várnak választ, fogalmazzák meg, mi továbbítjuk.

A szerkesztőség címe: Budapest V. Dorottya u. 8.

Postacím: 1399 Pf. 701/420 Budapest

A borítékra írják rá: Iskolaszék, Szabó Judit

Várjuk leveleiket!

Kedves olvasónk!

Hírlevelünket a továbbiakban csak megrendelőinknek tudjuk megküldeni. Ézért fontos, hogy az alábbi szelvényt visszaküldje, ha igényli valamelyik szolgáltatásunkat.

- Kérem a tanévenként 4 alkalommal megjelenő ingyenes hírlevelet.
- Érdekelnek a projekt további szolgáltatásai, a konfliktus feldolgozó tréningek, és
- a jószolgálati közbenjárás, illetve
- a szakértő helyszíni közreműködése

Címem:

A szelvényt az alábbi címre küldje vissza:

Iskolafejlesztési Alapítvány 1399 Budapest Pf. 701/420 Iskolaszék, Szabó Judit

Pályázat: Hazánk mezőgazdasága diákszemmel

I. A Magyar Mezőgazdasági Múzeum pályázatot hirdet az általános iskolák alsó és felső tagozatos tanulói és gimnáziumok 10–14 éves tanulói részére

A tanulók pályázhatnak: képzőművészeti alkotásokkal, rajzzal, festménnyel, kisplasztikával, fa, fém, textilmunkákkal melyek témája a mezőgazdasággal, természeti környezetünkkel kapcsolatos.

A 7. és 8. osztályos és 12–14 éves középiskolások dolgozattal is pályázhatnak, az alábbi témákban:

1. A szántóföldi növénytermesztés alakulása lakóhelyem környékén a múltban és jelenben
2. Nagymamám kertje
3. A kisállatok tenyésztésének hagyományai lakóhelyem környékén
4. Legeltetési állattartás
5. Mit láttam egy erdei kiránduláson?
6. Lakóhelyem környezetvédelmi gondjai
7. Hogyan fogunk gazdálkodni száz év múlva?

II. A Magyar Mezőgazdasági Múzeum pályázatot hirdet a gimnáziumok, mezőgazdasági, erdészeti, élelmiszeripari szakközépiskolák és szakmunkásképző intézetek tanulói részére.

Pályázati témák:

1. A szántóföldi és kertészeti növénytermesztés hagyományai lakóhelyem környékén
2. A környékünkön levő szőlőhelyek hegyközségi szervezetei a közös munka emlékei, hagyományai
3. Paraszti kertek környékünkön
4. Tájjellegű paraszt- és pásztorételek múltja és jelene a vendéglátóiparban és közétkeztetésben
5. Gépi betakarítás az ötvenes évek első felében
6. Földművelés, állattartás, pásztorélet hagyományos szokásai, rítusok, hiedelmek lakóhelyem környékén
7. Állattenyésztési hagyományok lakóhelyem környékén
8. Erdeink állat- és növényvilága
9. Természet és település. Az urbanizáció ökológiai gondjai lakóhelyemen
10. Hogyan gazdálkodunk száz év múlva?
11. Falun élni

Jelentkezés: A tanulók az iskolán keresztül a Magyar Mezőgazdasági Múzeum Közművelődési Főosztályára; Budapest XIV. kerület Városliget, Vajdahunyadvár (Bp. 5. Pf. 129 1367) küldjék el pályamunkájukat.

Mindkét pályázat beküldési határideje: 1995. március 1.

Részletes felvilágosítás: az 1-412-011 telefonon

IDEGENNYELVŰ TARTALOMJEGYZÉKEK

CONTENTS

<i>László Gáspár</i> : Modernization of Educational Affairs: Innovation and Reform	4
<i>Júlia Szekszárdi</i> : Conflict and Pedagogy	17
<i>Katalin Horváth Szabó</i> : Conflict-Solving Strategies	28
<i>Gizella Adermann Mrs. Cser</i> : The Role of Own Experiences in Learning Solutions of Conflicts	33

VIEW POINTS

Reconsidered History. A Radio Talk with <i>László Lengyel (Mária Vágner)</i>	41
How Good that It Is Altered! Details from the Thoughts of a Conference (Compiled by <i>Krisztina Parti</i> and <i>László Sió</i>)	50
<i>Anna Heffner</i> : Instead of Suppositions: Facts - Correction	63
<i>Attila Horváth</i> : A Reply to <i>Anna Heffner</i>	66

STUDIO

<i>Zsolt Pavlicsek</i> : Our Students' Fears in Spring of 1994	68
"It is impossible to help people by contempt, imprisoning!" A form-master lesson on	

AIDS, homosexuality and prostitution (Edited by <i>Tamás Schüttler</i>)	75
--------------------------------------------------------------------------	----

OVER OUR FRONTIERS

"It meant rank and honour to be a Nagyenyed student..." An interview with <i>Jenő Krizba</i> , the principal of Bethlen Gábor College in Nagyenyed (<i>Mária Szonja Parászka</i>)	80
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

WORLD REVIEW

The See in a Drop. The Conflicts of the National Loyalty and the Cultural Identity (Compiled and translated by <i>Mrs László Majzik</i>)	87
<i>László Tamás Szabó</i> : Minorities in the European Educational Systems	94

METROPOLITAN SUPPLEMENT

"The institutions of private tuition also provide public educational tasks if they are not left to themselves" - A conversation with <i>György Várhegyi</i> , the president of the Society of Foundation and Private Schools (<i>Anna Györi</i>)	102
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

INHALT

<i>László Gáspár</i> : Modernisation des Schulwesens: Innovation und Reform	4
<i>Júlia Szekszárdi</i> : Konflikt und Pädagogik	17
<i>Katalin Horváth Szabó</i> : Konfliktlösende Strategien	28
<i>Gizella Adermann Cser</i> : Rolle der eigenen Ergebnisse beim Lernen der Konfliktlösungen	33

ANSICHTEN

Neugedachte Geschichte - Rundfunkgespräch mit <i>László Lengyel (Mária Vágner)</i>	41
Wie gut ist es, dass er ein ganz anderer Mensch ist! - Auszüge von den Gedanken einer Konferenz (Zusammengestellt von <i>Krisztina Parti</i> und <i>László Sió</i>)	50
<i>Anna Heffner</i> : Statt Behauptungen Tatsachen (Berichtigung)	63
<i>Attila Horváth</i> : Antwort an <i>Anna Heffner</i>	66

WERKSTATT

<i>Zsolt Pavlicsek</i> : Ängste unserer Schüler im Frühling 1994.	68
Mit Verachtung und Verhaftung kann man den Menschen nicht behilflich sein - Klas-	

senlehrerstunde über AIDS, Homosexualität und Prostitution (Red.: <i>Tamás Schüttler</i>)	75
--------------------------------------------------------------------------------------------	----

JENSEITS UNSERER GRENZEN

"Es bedeutete Prestige und Auszeichnung, Schüler in Nagyenyed zu sein" - Interview mit <i>Jenő Krizba</i> , dem Direktor des Bethlen Gábor Kollegiums in Nagyenyed (<i>Mária Szonja Parászka</i>)	80
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

WELTSPIEGEL

Im Tropfen das Meer - Konflikte der nationalen Loyalität und der kulturellen Identität (Zusammengestellt und übersetzt von <i>Frau László Majzik</i>)	87
<i>László Tamás Szabó</i> : Minderheiten in den europäischen Bildungssystemen	94

BEILAGE DER HAUPTSTADT BUDAPEST

"Auch die Privatschulen erfüllen Aufgaben des Bildungswesens, wenn sie nicht allein gelassen werden" - Gespräch mit <i>György Várhegyi</i> , dem Vorsitzenden des Vereins der Stiftungs- und Privatschulen (<i>Anna Györi</i>)	102
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

AJÁNLÁS

Szerencsés embernek mondhatom magam, mert módomban állt a *Dombyné Szántó Melánia* vezetete képzőművészeti-pedagógiai műhely, a Barcsay Iskola (korábban Barcsay-kör) a jelen formájában, szervezeti keretei közt tízéves jubileumát köszöntő közösség munkáját közelebbről megismerni. Ez a valójában több is mint 10 esztendő tagadhatatlanul leírható úgy is, mint az Európára szóló sikerek évada. Művészeti sikereké; hiszen a szüreti időszakokban rendre megnyíló barcsays kiállítások ünnepi eseményei voltak a fővárosi képzőművészeti életnek: hagyománytiszteletet és modernséget, életörömet és meditációt tanulhatott a szépre vágyó, értő közönség e tárlatokon (a mindig különbözőképpen eredeti munkák mögül elővillantak a nyári alkotó- és gyűjtőtáborok közös örömei, közös tapasztalatai, hogy úgy mondjam együttes élményei). Művészeti sikereké, hiszen a legjobbak, a leghűségesebb, mégis új utakat választó tanítványok sikerrel vették a továbbtanulás, a tehetségkiválasztás akadályait, próbáit. Pedagógiai sikereké, hiszen atomizált, a közösségeknek több szempontból nem kedvező korunkban a „barcsaysokon” nem fogott az idő, egyre erősebb, egyre kikezdetlenebb lett közösségük.

Szántó Melánia akkor igazolta a társas nevelés hatékonyságát, amikor a becsapott társadalom és szakma teoretikusan is elfordult a kollektívizmus pedagógiai inkarnációitól. Elfordult, mert elege volt a manipulációból, a „magával kötve mint a kéve” hamis pedagógiai ideológiájából. *Szántó Melánia* pedagógiai rendszere nem eme talmi eszmerendszerekből táplálkozott, benne a valóságos emberi alkotóközösség eszménye munkál, ez fonódik szép harmóniában együvé az egyéni alkotói képességek fejlesztésének elveivel és módszertanával. Ebben eredeti a Barcsay Iskola, s napjainkban szinte egyedülálló.

Sikertörténet a Barcsay története, véli az érdeklődő. Iskolai szakkörből jó hírű művelődési házi csoport, civil kezdeményezésű alapítvány, végül magániskola. Micsoda fejlődésút! Karrier! Micsoda Golgota!

Módomban áll nemcsak a műveket és a művet ismerni, hanem együttérző szemtanúja voltam és vagyok annak a keserves erőfeszítésnek, mely életet, életeret próbált teremteni a „Barcsay” körül, különböző agresszorok, bürokraták, óvatosak és gyávák, huncut számítók és hidegfejű sajnálkozók, felelőtlen felelősök, vagy csak eszköztelen, tehetetlen gondoskodók jól-rosszul összehangolt passzív rezisztenciája (közönye?) ellenében. A 10 év is irgalmatlan idő ... küzdelemnek.

Ezért tekintem – korántsem előlegezett bizalommal – minden idők kárpótolandójának a Barcsay Iskolát, s kárpótolandónak mindenkit, akinek ebből a sugárzásból – műhelymunkán, táborban, tábor szervezésben, kiállítási-szervezésben, tárlaton nem jutott.

Kérem, aki teheti, segítse őket!