

konzeruatív pedagógiai folyóirat

3. szám

2004. augusztus

Mester · és
Tanítvány





Mester és Tanítvány

Konzeruatív pedagógiai folyóirat

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Bölcsészettudományi Kar folyóirata

3. szám, 2004. augusztus

OKTATÁSPOLITIKA

Főszerkesztő:

HOFFMANN RÓZSA

Szerkesztő:

BALATONI KINGA

Szerkesztőbizottság:

BAGDY EMŐKE, BAJZÁK ERZSÉBET M. ESZTER,

GOMBOCZ JÁNOS, GÖRBE LÁSZLÓ,

HARGITAY EMIL, JELENITS ISTVÁN,

KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA,

KORZENSZKY RICHÁRD OSB,

LOVAS ISTVÁN AKADÉMIKUS,

MARÓTH MIKLÓS AKADÉMIKUS,

MÓSER ZOLTÁN, PÁLHEGYI FERENC,

PÁLVÖLGYI FERENC, SCHULEK MÁTYÁS,

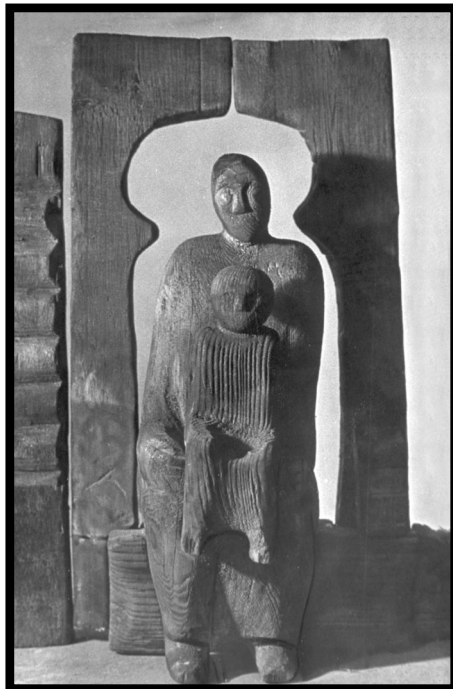
SAKÁCS MIHÁLYNÉ, TOMKA MIKLÓS,

TŐKÉCZKI LÁSZLÓ

Kiadja a PPKE BTK

Felelős kiadó: FRÖHLICH IDA dékán

Megjelenik negyedévente



Szerkesztőség:

PPKE BTK, Mester és Tanítvány Szerkesztősége

2087 Piliscsaba, Egyetem u. 1.

Tel.: 06-26-375-375 / 2203; Fax: 06-26-375-375 / 2223

E-mail: mestan@btk.ppke.hu

ISSN 1785-4342

Grafikai terv: Egedi Gergely

Készült a *mondAe Kft.* nyomdájában

Felelős vezető: Nagy László

Telefon: 06-30-944-9332





Számunk szerzői

- AGÓCS Gergely – etnográfus; a Hagymányok Háza Népművészeti
Módszertani Műhelyének vezetője
- ARATÓ Csongor – térinformatikus szakmérnök
- BENYHE Bernát – volt gimnáziumi tanuló (Budapesti Piarista Gimnázium)
- BORHIDI Attila – akadémikus; ökológus; egyetemi tanár
(Pécsi Tudományegyetem)
- CSIZMADIA Gertrúd – középiskolai tanár
(Apor Vilmos Katolikus Iskolaközpont, Győr)
- FRENYÓ Zoltán – tudományos főmunkatárs (MTA); tanár
(Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba;
Szent Margit Gimnázium, Budapest)
- GYŐRI József – igazgató (Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma)
- GYURCSIK Mária – középiskolai tanár
- HARGITTAY Emil – intézetvezető egyetemi tanár
(Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba)
- HOFFMANN Rózsa – intézetvezető egyetemi docens
(Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba)
- HOLLÓSI Gábor – PhD-hallgató
(Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar)
- JOBBÁGYI Gábor – intézetvezető egyetemi tanár
(Pázmány Péter Katolikus Egyetem Jog- és Államtudományi Kar, Budapest)
- KEDVES Csaba – középiskolai tanár
- LEÁNYVÁRI Éva M. Zsófia – középiskolai tanár, prefekta
(Patrona Hungariae Általános Iskola, Gimnázium és Diákotthon, Budapest)
- LOVAS István – akadémikus; fizikus; egyetemi tanár (Debreceni Egyetem)
- MADARÁSZ Sándor – elnök (Felnőttképzési Szakértők Országos Egyesülete)
- MARIK Jánosné – ny. tanár
- MIKSA Lajos – újságíró
- OROSZLÁNY Péter – egyetemi adjunktus (Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar, Budapest); lapszerkesztő (Tan-műhely)
- PÁLINKÁS József – akadémikus; oktatási miniszter
- RITTER Betty – középiskolai tanár
(Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziuma, Pécs)
- SÁRINGER Tamásné – óvodapedagógus; listás szaktanácsadó
(Zala Megyei Pedagógiai Intézet)
- TAKÁCS Nándor – igazgató (Pusztavámi Általános Iskola)
- TÓTH András – egyetemi adjunktus
(Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba)
- TRENCSÉNYI László – egyetemi docens (Miskolci Egyetem)
- ÚJHÁZY András – igazgató
(Ward Mária Általános Iskola és Gimnázium, Piliscsaba)
- ZILAH SZABÓ Judit – egyetemi hallgató
(Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar)





Tartalom

Bevezető	5
<i>Csak egy szem vadszilva</i>	7

Felsőoktatás-politika

Pálinkás József: <i>A magyar felsőoktatás helyzetéről, feladatairól és jövőjéről</i>	8
---	---

Közoktatás-politika: az Arany János műhely a magyar közoktatásról

Hoffmann Rózsa: <i>Köznevelésünkről – másképpen. Egy nemzeti közoktatás-politika alapjai</i> ..	27
Lovas István és Gyurcsik Mária: <i>A közoktatás tartalmi szabályozása. Tézisek</i>	49

Németh László: <i>A tanügy rendezése (Részlet)</i>	59
--	----

Madarász Sándor: <i>Az iskolarendszerű szakképzés helyzete</i> ..	61
--	----

Frenyó Zoltán: <i>A tankönyv-típus. Helyzetkép és tennivalók</i> .	67
---	----

Sáringner Tamásné: <i>Tapasztalatok és elgondolások az óvodai nevelésről</i>	75
---	----

Közoktatás-politika: eltérő nézőpontokból

Oroszlány Péter: <i>Felelőségek a közoktatásban</i>	83
--	----

<i>Az eskü</i>	96
----------------------	----

Miksa Lajos: <i>Lesz-e közmegegyezés a magyar közoktatásban?</i>	97
---	----

Takács Nándor: <i>Egy szegény magyar pedagógus panasza</i> ..	107
--	-----

Hollósi Gábor: <i>Az Európai Unió oktatáspolitikájának kialakulása a jogtörténet tükrében</i> ...	112
<i>A fejlődés</i>	120

Pedagógusok írták

Ujházy András: <i>Hagyjátok csodálkozni a gyerekeket! (avagy hogyan tanítsunk természettudományos tárgyakat)</i>	121
---	-----

Leányvári Éva M. Zsófia: <i>Gondolatok a kollégiumi nevelés szépségeiről és buktatóiról</i>	129
--	-----

Marik Jánosné: <i>Mire jó a tankönyv-választék?</i>	135
<i>A különbség</i>	136

Visszhang

Jobbágyi Gábor: <i>Erkölc és jog ma</i>	137
<i>A hadihajó</i>	143

Tóth András: <i>Ellenőrzés és értékelés nemzetközi kitekintésben</i>	144
---	-----

Portré

Csizmadia Gertrúd: <i>Perlaki Rózsa néni</i>	153
---	-----

Párbeszéd

Agócs Gergely: <i>A társadalmi dimenziók és a hagyomány megkerülhetetlensége</i> ...	158
---	-----

Trencsényi László: <i>A hagyományok élettörténetéről, pályafutásáról – és a művészeti nevelés új funkcióiról</i>	166
---	-----





Arató Csongor:

*Gondolatok a számítógép
használatának iskolai oktatásáról* 170

Ritter Betty:

*Újra a számítógép használatának
iskolai oktatásáról* 172
Az asztalos keze 175

Aktuális

Hargittay Emil:

*Lehetőség és realitás:
Balassi Bálint a mai gimnáziumi
irodalomkönyvekben* 176

Kedves Csaba:

Egy „apokrif” Rimay-idézet nyomában . . 186

Utánpótlás

Benyhe Bernát:

*A költészet feladatának értelmezése
Petőfi Sándor műveiben* 190

Iskolák

Győri József:

*Hagyomány és korszerűség.
A Debreceni Református Kollégium
Gimnáziuma* 193

Könyvismertetés

Borhidi Attila:

Gaia zöld ruhája 200

Zilahi Szabó Judit:

Búcsúfénykép a Gellérthegyen 203

Egyéb

Szakirányú továbbképzések
a Pázmány Péter Katolikus
Egyetemen 206
A Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
hirdetése 208
Merre tart korunk embere? –
előadássorozat a Ráday
Kollégiumban 209
A Magyar Keresztény Pedagógus
Társaság közleménye 210
Örömhír-tüzenet SMS-ben 211
Előzetes a Mester és Tanítvány
4. és 5. számáról 212
Kérés olvasóinkhoz és
leendő szerzőinkhez 213

Képek: Mizerák Beáta festőművész,
középiskolai tanár





Beszégető

Szeretettel köszöntjük Olvasóinkat a 2004/2005-ös tanév kezdetén: boldog új évet kívánunk!

A tanévnyitó hagyományosan *ünnep* a magyarországi iskolákban. Sokkal inkább az, mint január 1-je a civil életben. Mert ilyenkor, augusztus végén – szeptember elején nemcsak az újrakezdés kalandja teszi emelkedetté a tanító emberek hétköznapijait, hanem tanár és diák egyaránt felmelegedett szívvel köszönti újra két hónapja nem látott társait. Örülünk hát mindenekelőtt egymásnak: kollégáknak, növendékeknek, szerzőknek, olvasóknak! És ne hamvasszák el gyorsan örömlőket azok a problémák és gondok, amelyek az iskolák, óvodák és kollégiumok háza táján mostanában mind sűrűbben jelentkeznek! Hanem nézzünk szembe velük, és keressük rájuk együtt a megoldást! Folyóiratunk 3. számában ebben az irányban teszünk kezdő lépéseket.

Sokféle probléma feltárására vállalkoztunk. Megoldásuk javarészt nem helyi pedagógiai kezdeményezésektől várható, hanem *oktatáspolitikai szándékok* függvénye. Ez a magyarázata annak, hogy miért választottuk kötetünk főcíméül az oktatáspolitikát.

Az oktatáspolitikát, amit nem felkent oktatáspolitikusok „úri huncutságának” tekintünk. Hanem olyan rendező elvnek, amely számtalan cél, akarat, tudás és érdek egybeolvasztásából keletkezett. A rendezők sorában pedig – mint egy modern darabban – a hivatásosok mellett ott vannak maguk a szereplők: azaz a pedagógusok. Akik a leginkább érzékelik az örömeiket és a bajokat, és többnyire ez utóbbiak orvoslásának lehetőségeit is ismerik. Mi sem természetesebb hát, mint hogy egy oktatáspolitikával foglalkozó folyóirat-számban – szakítva az unalomig bevált gyakorlattal, amikor is épp hivatalban levő oktatásügyi vezetőket szólaltatnak meg lapszerkesztők – óvónő, tanár, igazgató vagy akadémikus egyaránt megnyilatkozik a nevelés-oktatás sorskérdéseiről.

Külön egységet képeznek azok a munkák, amelyek az Arany János műhelyben készültek. Ezek más utat járnak, mint a jelenlegi Oktatási Minisztérium által képviselt liberális oktatáspolitiká: lapunk beállítódásához híven konzervatív, azaz értékörző forrásokból táplálkoznak. Nagy érdeklődéssel várjuk Olvasóink véleményeit, javaslatait és kritikáit a műhelymunkában kialakult gondolatokkal kapcsolatban.

Aktuális rovatunkat nagy reneszánsz költőnk, Balassi Bálint emlékének szenteltük. Elsősorban, de nemcsak magyartanárok figyelmébe ajánljuk! Akárcsak a volt piarista diák tollából született tartalmas 2004. évi érettségi dolgozatot.

Örömlőkre szolgál, hogy két pár írás is érkezett a Párbeszéd rovatunkba. Ezek is rendkívül aktuálisak, akárcsak mindazok a gondolatok, amelyekkel pedagógus kollégák tisztelték meg szerkesztőségünket, és amelyeket örömmel adunk közre.





A szakmai írások között ezúttal Bruno Ferrero rövid, filozofikus történetei szereznek majd remélhetőleg felüdülést az Olvasóknak. Kívánunk felettük derűs elmélkedést! És ismételten kívánunk minden Kollégának, diáknak és kisgyermeknek örömteli tanévkezdést és testet, lelket, szellemet gyarapító eredményes új tanévet!

Piliscsaba, 2004. augusztus

Hoffmann Rózsa
főszerkesztő





Csak egy szem vadszilva

A kis tó felszíne tükörsima volt a nyári hőségben. Az egyik tavirózsa levelén lustán üldögélt egy béka, és egy hosszú lábú rovart figyelt, amely könnyedén siklott a vízen: sejtelve sem volt arról, hogy nemsokára a béka zsákmánya lesz, s az gondolkodás nélkül le fogja nyelni. Nem messze egy másik vízi rovar, a csíkbogár epekedve bámult egy bájos csíkbogárlányt. Nem volt bátorsága ahhoz, hogy megvallja neki szerelmét, beérte azzal, hogy messziről csodálja. A parton, a víz közvetlen közelében parányi virág haldoklott a szomjúságtól. Gyökerei nem érték el a vizet, pedig nagyon közel voltak hozzá. Már teljesen kimerült az erőlködéstől. Egy muslica viszont a vízben fuldoklott. Beleesett a tóba, mert figyelmetlen volt. Szárnyai átnedvesedtek, és nem tudott felröppenni. A víz már majdnem elnyelte.

Egy vadszilva ágai nyúltak a tó fölé. A legvastagabb ágról, amely majdnem a tó közepéig ért, egy sötét, érett gyümölcs pottyant a tóba. A rovarok zümmögését tompa, alig hallható csobbanás törte meg.

Ahogy a vadszilva beleesett a vízbe, az első kör alakú hullám fennkölt ünnepléességgel terjedt tova, mint amikor egy virág szirmai kinyílnak. Ezt követte a második, a harmadik, a negyedik vízkör...

A hullám messzire lökte a hosszú lábú bogárkát a békától. A csíkbogár nekiütközött a csíkbogárlánynak, bocsánatot kértek egymástól, és egymásba szerettek. Amikor az első vízkör a parthoz ért, a hullám elérte a kis virágot, amely újraéledt a víztől. A második vízkör fölemelte a muslicát, és az egyik parti fűszálra helyezte, ahol a szárnyai megszáradtak.

Mennyire megváltozott az élet néhány jelentéktelen vízkör miatt!

(In: Ferrero, Bruno: *Körök a vízen*.

Fordította: P. Szőke János.

Don Bosco Kiadó, 1998, 3–4. p.)





Felsőoktatás-politika

A MAGYAR FELSŐOKTATÁS HELYZETÉRŐL, FELADATAIRÓL ÉS JÖVŐJÉRŐL

PÁLINKÁS JÓZSEF

Az értelmi fejletlenség előbb utóbb minden bizonnyal függésbe hoz,
a szellemi súly az egyedüles valódi felsőbbség a világon.”
„Széchenyi István látnoki szavainak érvényessége ma nyilvánvalóbb,
mint akkor volt, amikor leírta.

I. A MAGYAR FELSŐOKTATÁS HELYZETÉRŐL

A változó gazdasági-társadalmi környezetben a magyar felsőoktatás *folyamatosan átalakul*. 1993-ban megszületett az új felsőoktatási törvény, amely visszaadta az intézmények autonómiáját és a *tudományos fokozat* odaítélésének jogát, és létrehozta a Magyar Akkreditációs Bizottságot. 1995-ben a felsőoktatás drasztikus pénzügyi elvonást és oktatói elbocsátást élt át, és a törvény módosítása fellazította az egyetemi oktatás hagyományos rendszerét. A 2003. és a 2004. évi ismételt költségvetési megszorítások – különösen a működési és a beruházási kiadások csökkentése – komoly működési zavarokat idézhetnek elő.

1998 és 2002 között a felsőoktatás fejlesztését célzó reform fontos elemei valósultak meg: az intézményi integráció, az intézményfejlesztési terveken alapuló beruházások, a diákhitel, a hallgatói létszámnövekedés, a kreditrendszer; míg más fontos komponensek: az oktatás szerkezeti-tartalmi korszerűsítése, a megnövekedett létszámú és heterogénebbé vált hallgatóság differenciált oktatása, az intézményi működés reformja és a normatív finanszírozás reformja nem, vagy nem kielégítő mértékben valósultak meg.

Az egyik legfőbb jellemző *a tanulni vágyók számának ugrásszerű emelkedése*. 1990 és 2002 között a felsőoktatásban tanulók létszáma 101 ezer főről 382 ezerre, vagyis közel a *négyszeresére*, az oktatóké 16 319 főről 23 151-re, azaz 42%-kal emelkedett. Az egy oktatóra jutó hallgatók száma 6,2-ről 16,5 főre növekedett. Ez az arány megfelel az EU hasonló adatainak. A tanulás iránti igény növekedését mutatja, hogy – miközben a 18 éves korosztály létszáma 125 ezer fő – 2001-ben 149 ezren, 2002-ben 165 ezren, 2004-ben 168 ezren jelentkeztek felsőoktatási intézménybe. A felsőoktatásnak ugyanakkor szembe kell néznie a demográfiai helyzet alakulásával. A fiatalok száma folyamatosan csökken. 2015-re a következő helyzet





alakulhat ki: évente általános iskolát végez kb. 100 ezer fő, ebből középiskolába megy kb. 80 ezer fő, és érettségizik kb. 70 ezer fő.

Az erőteljes létszámnövekedésben szerepet játszik a *divatos szakmákban folyó alacsony színvonalú képzés*, amelyekben neveltségesen alacsony tudással lehet egyetemi diplomához jutni, és a *második és a harmadik diploma* megszerzésének növekvő igénye, amelyet az oktatási intézmények és az oktatáspolitikai mesterségesen is gerjesztenek. Ugyanakkor alacsony a szakképzésben és a felsőfokú szakképzésben résztvevők létszáma (2002/2003-ban a hallgatói összlétszám mintegy 1,5%-át tette ki).

Többségükben megfelelően működnek a *doktori iskolák*, de a doktoranduszok (jelenlegi számuk 7500) közül csak igen kevesen szereznek három év után fokozatot. Sok esetben négy vagy öt év elteltével sem szerzik meg. Részleges szociológiai vizsgálatot igényelne annak feltárása, hogy ezen hallgatók vajon csupán elhelyezkedési nehézségeik áthidalására iratkoznak-e be a doktori képzésbe. Gyakori jelenség ugyanis, hogy ha munkát találnak – gyakran képzési területüktől távol eső szakmákban –, akkor szüneteltetik a képzést, de doktoranduszi státusukat nem adják fel. Ez csökkenti a doktori képzés hatékonyságát és komolyságát. *Az államilag finanszírozott doktoranduszi helyek nagymértékű növelését célul kitűző programok hibásak és károsak, pusztán politikai célból fogalmazódnak meg.* Helyette – a doktoranduszok számának kisebb növelése mellett – a kutatómunkára fordítható időt kell egy évvel megemelni.

Tudnunk kell azonban, hogy a statisztikákban jól mutató létszámnövekedéssel és az alacsonyabb szintű főiskolák egyetemi rangra emelésével jelentős mérvű *színvonalsökkenés* következett be. Az egyetemek nem oldották meg a kiemelkedő képességű hallgatók magas színvonalú oktatását. A tömegesedés következtében nincs energia az egyéni foglalkozásra. Az egyéni gyakorlati feladatok, mérések, házi feladatok, tervezések, a kiscsoportos foglalkozások, és különösen a személyre szabott számonkérés, elmaradnak. Az átlagosan alacsonyabb képességű hallgatókra szabott követelmények miatt a jobbak unatkoznak, a gyengébbek pedig tudás nélkül mennek át. A diploma értékét vesztí. A felvételi rendszer és a számonkérési szabályok túlzottan engedékenyek, az oktatók és a hallgatók közötti viszony személytelenné vált.

A magyar felsőoktatás erősségei:

- A magyar tudomány tekintélye;
- A pusztán szakmai képzésen túllépő nevelő és nemzetépítő szerep hagyományai;
- A felsőoktatás számos területen még megnyilvánuló *igényessége*;
- A történetileg kialakult, világszerte elismert, nagy hagyományú *tudományos iskolák*, amelyekre szervesen épültek rá a *doktori iskolák*;





- A felkészült *oktatók és kutatók* tekintélyes száma;
- Az intézmények nagy része bekapcsolódik a felsőoktatás és kutatás *nemzetközi hálózatába*.

A magyar felsőoktatás gyengeségei:

- Az intézményrendszer nem képes *szétválasztani a tehetségek színvonalas képzését a tömegképzéstől*, ugyanakkor a tömeges képzés szempontjából *rugalmatlan, hatékonysága alacsony*;
- *A finanszírozás esetleges*, az elvek és az alkalmazott gyakorlat nincs összhangban. *Nem alkalmazkodik a tömeg- és elitképzés egyidejűleg megjelenő követelményéhez*;
- *A kutatás finanszírozása messze elmarad a kívánatostól*, és hiányzik a kutatás korszerű *szervezeti és infrastrukturális háttere*. A kutatási feladatok jellege és a *hivatali kötöttségű költségvetési finanszírozás* nem illeszkedik egymáshoz;
- Az intézmények *képzési kínálata* gyakran egyszerre elavult és túlzottan divatvezérelt. A képzési programok száma szükségtelenül nagy, a *szakképzettségek* egy része nem felel meg a munkaerő-piaci keresletnek. A *gyakorlati képzések* gyakran alacsony színvonalúak, a *kihelyezett képzések* száma indokolatlanul nagy;
- Az *intézményi döntéshozatalban* nem kellően érvényesül a kompetencia-elv. Az intézményi vezetés nem kellően felkészült a tömegoktatási igények és a munkaerő-piaci elvárások kezelésére. Az *oktatásigazgatás* nem törekszik az államilag finanszírozott képzési kínálatot az ország valós igényeivel összhangba hozni. A bekerülő hallgatók csökkenő tudásszintje és a felsőoktatási intézmények létszámnövelési kényszere értéktelen diplomákat eredményez.

2. A FELSŐOKTATÁS FEJLESZTÉSÉNEK CÉLJAI

A magyar felsőoktatás fejlesztésének legfontosabb célja a *magyar nemzet gazdasági, tudományos és kulturális versenyképességének fenntartása*. Ugyanakkor az Európai Unióhoz való csatlakozás is sürgőssé és szükségessé teszi a gyengeségeinek kiküszöbölését, a fejlesztését.

A felsőoktatás fejlesztése nem csupán oktatáspolitikai, közigazgatási és pénzügyi döntést kíván, hanem *hosszú távú nemzeti, társadalomfejlesztési célok meghatározását is*. Dönteni kell arról, hogy a felsőoktatás milyen mértékben legyen kitéve a globális piac törvényeinek, és milyen eszközökkel érvényesítsük a nemzeti érdekeket. *Az állam nem vonulhat ki a felsőoktatásból*, de szerepvállalását jobban a munkaerőpiac igényeihez kell igazítania: a megrendelő szerepét *részben* át kell engednie más szereplőknek: a *hallgatóknak* (mint potenciális munkavállalóknak) és a *nem állami munkáltatóknak*. Ugyanakkor gondosan meg kell *terveznie* az állam (és az önkormányzatok) feladatainak ellátásához szükséges szakemberek képzését.





A *Bolognai Nyilatkozat*, amelyet 1999-ben Magyarország is aláírt, nemzetközi kötelezettséget is jelent. A Nyilatkozat az európai felsőoktatás harmonizálását az egységes Európai Felsőoktatási Térség (a továbbiakban EFT) megteremtésének nevezi. Az egyetemek 1988-as Bolognai Magna Chartájában lefektetett alapelvekre hivatkozva – legfontosabbnak nevezve az *egyetemek önállóságát és autonómiáját*, kiemelve és megőrzendő értéknek feltüntetve az *európai kulturális és oktatási sokszínűséget* – a Nyilatkozat az európai felsőoktatási intézmények világméretű versenyképességének fokozása és az európai polgárok lehetőségeinek bővítése céljából kinyilvánítja, hogy az aláíró országok együtt törekuszenek a következőkre:

- 1) *áttekinthető és összehasonlítható végzettségeket és szakképzettségeket* jelentő diplomák kialakítására, beleértve a diplomák által elismert tanulmányok pontos felsorolását egy „diploma-melléklet”-ben;
- 2) egy *lényegében kétciklusú képzésen* alapuló felsőoktatási rendszer kiépítésére, amelynek első ciklusa legalább hároméves, és e ciklus sikeres befejezésekor kiadott diploma munkavállalást tesz lehetővé;
- 3) olyan *kreditrendszer* bevezetésére, amely segíti a diákok szabad mozgását és a felsőoktatáson kívül megszerzett tudás regisztrálását és beszámítását;
- 4) a diákok és oktatók intézmények közötti *cseréjének* elősegítésére;
- 5) együttműködésre a *minőség* európai garانتálásában;
- 6) az oktatásban az „*európai dimenzió*” elősegítésére.

Az aláíró országok miniszterei 2001. május 19-én Prágában áttekintették az addig történeteket, és kiadtak egy hosszabb kommunikét, amelynek egyik fontos mondata így szól: „*A miniszterek támogatják azt a gondolatot, hogy a felsőoktatást közjónak kell tekinteni, és a jövőben is a köz felelőssége kell hogy maradjon, továbbá hogy a hallgatók az egyetemi közösség teljes jogú tagjai.*”

A Bolognai folyamatról 2003. szeptember 19-én tartott berlini miniszteri értekezleten a részt vevő országok oktatási miniszterei által aláírt kommuniké hangsúlyozza: közös érdek, hogy az EFT kialakításához vezető folyamatok a tagországokban csakúgy, mint európai szinten, felgyorsuljanak, és egységes irányelvek szerint valósuljanak meg. Így a miniszterek egyhangúlag úgy döntöttek, hogy a legfontosabb teendők, különösen a *kétciklusú képzés bevezetését előrehozzák 2005-re*.

A magyar felsőoktatás fejlesztésének fontos kérdése annak eldöntése, hogy a rendszer *mely elemei igényelnek azonnali változtatást*, és hogy a fejlesztés további elemei *milyen ütemezésben* valósítandók meg. Az irreális célokat kitűző, szükségtelen és meggondolatlan átalakítás káoszhoz, az indokolatlan halogatás a fejlesztés elmaradásához vezet. A fejlesztést célszerű *nem egyszerre, hanem tervezett ütem szerint* végrehajtani, összhangban a magyarhoz hasonló oktatási rendszerű európai országokban ténylegesen végrehajtott változtatásokkal, különösen a képzések átstrukturálása terén. Az oklevélmelléklet bevezetése, a kredit-transzfer lehetővé





tétele, az áttekinthető felsőoktatás és az elektronikus „course catalog”-ok létrehozása önmagukban nagy feladatok, a fejlesztést ezek következetes végrehajtásával kell kezdeni.

Tisztában kell lennünk ugyanis azzal, hogy a kétciklusú képzés nem öncél, hanem az európai felsőoktatási térséghez való csatlakozás eszköze. Meg kell várnunk, hogy kialakuljon: Európa egyetemei hogyan értelmezik az első ciklus diplomáját. Ma sok olyan német, holland, belga, francia egyetemről hallani, melyek az ötéves képzés változatlanul hagyása mellett tervezik a három év után kiadandó első diplomákat bevezetni.

3. A FEJLESZTÉS VÁRHATÓ HATÁSAI

Az igényesebb és hatékonyabb felsőoktatás közvetlenül javítja a magyar emberek életminőségét, hozzájárul egyéni jólétük megteremtéséhez, a nemzeti kultúra fejlődéséhez. Ugyanakkor növeli az *ország gazdasági és kulturális versenyképességét*: hozzájárul ahhoz, hogy Magyarország vonzó legyen a hazai és külföldi befektetések számára. A magyar felsőoktatás még inkább szerves részévé válik az EFT-nek, több lehetőséget nyújt a hazai hallgatóknak, oktatóknak és kutatóknak a külföldi oktatásba, kutatásba való bekapcsolódásra, valamint az intézményeknek a külföldi hallgatók fogadására. Az állami irányítás és az intézményi működés területén az európai hatások kedvező változásokat indíthatnak el. A finanszírozásban többletforrásként jelennek meg az EU-források.

Ha a gyengeségek kiküszöbölése késik, és a „bolognai folyamat”-ból következő feladatok végrehajtásának stratégiáját hibásan alakítjuk ki, az Európa felé történő nyitás komoly veszélyeket rejt magában. Hibás stratégia esetén romlik a magyar felsőoktatási intézmények versenyképessége, legjobb hallgatóink egy része külföldön keres olyan oktatási intézményt, amely az európai munkaerőpiacon elismert diplomát bocsát ki, a magyar hallgatók nem tudnak hatékonyan beilleszkedni az EFT egyetemeinek, főiskoláinak tanulmányi rendjébe, hazai intézményeink nem tudnak elegendő számban külföldi hallgatókat fogadni. A folyamat kihat a magyar munkavállalók EU-mobilitására és Magyarország versenyképességére.

4. A FELSŐOKTATÁS FEJLESZTÉSÉNEK TARTALMI ELEMEI

A felsőoktatás több kormányzati cikluson keresztül végrehajtandó következetes fejlesztéséhez széleskörű szakmai és politikai egyetértés szükséges a fejlesztés főbb elveiről, amelyek a következők lehetnek:

- a *nyitottság és az egyenlő esélyek* biztosításának elve, mely szerint mindenkinek joga van a képességeinek megfelelő oktatásban való részvételhez;
- a felsőoktatás *közhasznúságának és nemzetépítő* feladatának elve;
- az államnak a felsőoktatásért mint közjóért való nagyfokú felelősségvállalásának elve;





- a *hatékony finanszírozásnak* és az intézményi pénzügyek hatékony kezelésének elve;
- a tudomány, az oktatás és a művészetek *szabadságának és felelősségének* elve;
- az önálló szellemi alkotáshoz való jog és a szellemi alkotásokhoz *fűződő jogok érvényesítésének* elve;
- a felsőoktatási intézmények *önkormányzáshoz*, tulajdonhoz, önálló gazdálkodáshoz *való joga*;
- az oktatók és a hallgatók *kompetenciájuknak megfelelően* szólhatnak bele az őket közvetlenül érintő döntésekbe;
- a hallgatói és oktatói *jogok érvényesíthetőségének* és a *kötelezettségek számonkérhetőségének* elve;
- a hallgatók és oktatók *belföldi és nemzetközi mobilitása*.

A felsőoktatás fejlesztésének területei: a képzési és a kutatási tevékenység, a finanszírozás, az intézményi vezetés, az állami irányítás. Az alábbiakban ezeket vesszük sorra.

4.1. A képzési és a kutatási tevékenység fejlesztése

A képzési tevékenység fejlesztése során a magyar felsőoktatás *hagyományaiból* és jelenlegi állapotából kell kiindulni, és az *európai fejlesztési irányt* kell figyelembe venni. A Bolognai Nyilatkozat által elindított európai elképzelésben a felsőoktatás lineáris és két fő ciklusra bomlik (felsőfokú alapképzés [*bachelor*] és mesterképzés [*master*]), amelyhez harmadikként kapcsolódik a doktori képzés [PhD, DLA]. Ennek megfelelően a magyar felsőoktatásban – főszabályként – az alábbi képzési ciklusokat kell kialakítani:

Az első képzési ciklus a *felsőfokú alapképzés*, amely fő szabály szerint 3 éves (hatszemeszteres, 180 kredites) időtartamú képzés az ISCED 6. szintjén. Az e ciklusban folyó képzés célja általános diszciplináris tudás átadása, általános diszciplináris készségek kialakítása, és a munkaerő-piacon hasznosítható szakképzettség nyújtása. A képzés végén diplomamunka és záróvizsga nyomán bakkalaureátus (angolul *bachelor*) fokozatot és szakképzettséget igazoló oklevelet lehet szerezni.

A második képzési ciklus a *mesterképzés*, amely az alapképzés utáni, arra épülő, fő szabályként 2 éves (négyzemeszteres, 120 kredites) képzés az ISCED 6. szintjén. A mesterképzés célja speciális diszciplináris tudás átadása, speciális diszciplináris készségek, szakmai kompetencia, a tudományos kutatáshoz, a magasabb szintű diszciplináris ismeretek megszerzéséhez szükséges készségek kialakítása, valamint a munkaerő-piacon hasznosítható szakképzettség nyújtása. A képzés végén diplomamunka és záróvizsga nyomán magiszteri fokozatot (angolul *master*) és szakképzettséget igazoló magiszteri oklevelet lehet szerezni.



A *doktori képzés*, amely a mesterképzés utáni, arra épülő 3 éves (6 szemeszteres, 180 kredit) képzés és az ISCED 7. szintjén helyezkedik el, harmadik képzési ciklusnak tekinthető. E képzés tudományos doktori fokozat (PhD, illetve DLA) megszerzésére készít fel. A képzés végén tudományos disszertáció és doktori védelem (illetve művészi mestermunka készítés és védelem) nyomán tudományágakban lehet doktori (PhD/DLA) fokozatot elnyerni.

A felsőoktatás részeként az ISCED 5. szintjén működik a *felsőfokú szakképzés*, amely elsősorban meghatározott szakképzettség megszerzésére készít fel. Ez 2 éves (négy szemeszteres, 120 kredit) képzés, amelyben megtalálhatóak az adott szakképzettséghez kötődő általános ismereteket nyújtó tárgyak is. A végén sikeres szakmai vizsga nyomán felsőfokú szakképzettséget lehet szerezni. A felsőfokú szakképzésnek olyannak kell lennie, hogy az abban megszerzett kreditek legalább egy negyede betudható legyen valamelyik alapképzés kreditjeibe.

A magyar felsőoktatás ma *duális jellegű*, azaz a főiskolai és az egyetemi képzés szervezeti és tartalmilag is elkülönül (l. különböző egyetemi és főiskolai képesítési követelmények). A lineáris kétciklusú képzésre történő áttérést felületesen megközelítve egy igen egyszerű megoldás adódik: az egyetemi képzést jelenlegi formájában bontsuk két ciklusra, a főiskolai képzést pedig tekintsük alapképzésnek. A felsőoktatás átalakításának egyik veszélye éppen ennek a megoldásnak az egyszerűségében van. A duális rendszer erőszakos és gyors megszüntetése esetén a rendszer tehetetlensége folytán ugyanis éppen ez az állapot jön létre. Ekkor az alapképzések szintje a főiskolai képzések szintjéhez igazodik, és ezáltal a magiszteri fokozat színvonala a jelenlegi egyetemi diploma színvonala alá esik. Ezért *meg kell engedni a lineáris kétciklusútól eltérő képzéseket*:

- Alapképzésre nem épülő magiszteri fokozattal végződő képzések indulhatnak akkor, ha a képzés lineáris ciklusokba szervezése a végzettségekhez társuló szakképzettségek jellege és a képzés hazai hagyományai miatt csak aránytalan nehézségek árán lenne megvalósítható (pl. orvosi-, jogász-, építész-, egyes művészeti-, tervezőmérnöki-, kutatói képzések).
- Az alap- és a magiszteri képzésben – elsősorban a tanárképzés speciális szempontjai miatt – *meghatározott szakpárokon* meg kell valósítani a *kétszakos képzés* lehetőségét.
- A *tanító és az óvodapedagógus-képzést* speciális pedagógiai bakkalaureátus fokozatnak kell tekinteni.
- A *tanárképzés* továbbra is két szinten legyen lehetséges. A képzés első szintje szakterületet (preferáltan két szakterületet) megjelölő pedagógiai vagy szakterületi bakkalaureátus fokozat megszerzése után, tanítási gyakorlat és tanári készségeket átadó képzésben történjen, és tanári vizsgával záruljon. A tanárképzés második szintje a magiszteri képzéssel egyidejűleg, vagy azt követően tanítási gyakorlat és tanári készségeket átadó képzésben történjen, és



tanári vizsgával záródjon. Az első szint a közoktatás 5–8., a második szint a 9–12. osztályaiban szaktanári feladatok ellátására képesít. A szakterületet megjelölő tanári bakkalaureátusi fokozattal rendelkezők magiszteri képzésbe történő belépésének feltételeit az intézmények határozhatják meg.

- A magyar egyetemi képzés hagyományosan magas színvonala érdekében lehetővé kell tenni, hogy az *alapképzésben emelt szintű tárgyak és kiemelt kurzusok* (angolul *honorary course*) jelenjenek meg, amelyek a mesterképzésbe történő felvételnél előnyt jelentenek. A kiemelt kurzusokat országos szinten szakmai iskolákká kell szervezni. Az egyetemi képzés elkerülhetetlennek látszó kétszintűvé tétele a hagyományos értelemben vett egyetemi elitképzést lényegében megszünteti. A nemzeti kulturális és gazdasági versenyképesség megtartása és növelése megköveteli az *egyetemi elítőképzés újjászervezését*.
- Lehetővé kell tenni olyan *alapképzések* indítását, amelyek *nem adnak szakképzettséget*. Az ilyen alapképzéshez fő szabályként mesterképzés csatlakozik (*consecutive studies*). Minden ilyen képzéshez biztosítani kell ugyanakkor a szakképesítés megszerzését lehetővé tevő két szemeszteres speciális szakmai képzést.
- A képzési ciklusba nem illeszkedő, a diszciplináris ismeretek megújítását, specializálását, a szakmai ismeretek fejlesztését, megújítását célzó kiegészítő, *továbbképző*, specializáló program indítását törvénnyel nem szabad kizárni.

A képzési szerkezet változásával megváltozik a *képzések tartalmi tagolódása* is. A felsőfokú alapképzésben a jelenlegi túlspecializált szakok helyett mintegy 100 alapszakon szerezhető képesítés. A mesterképzés speciálisabb mesterszakokon történik. A mesterszakok összesített száma akár 500 is lehet. A doktori képzésben tudományáganként szervezett doktori iskolák keretében kialakított doktori programokban folyik a tudományos kutatásra történő felkészítés.

A képzésben továbbra is a szakok jelentik az alapvető megjelölést. A szakok képzési ágak és területek szerinti csoportosítása sok szempontból (pl. finanszírozás) hasznos lehet. De alapvető szervezeti kategóriává tenni (pl. a felvételi, képzési követelmények tekintetében) értelmetlen, sőt káros. Ezt az átalakítást egy gyakran felhasznált, jól hangzó, de megtévesztő és gyakran káros fogalomra, az *átjárhatóság mindenképp fölé helyezése* jegyében javasolják elvégezni. Aki belülről ismeri a magyar felsőoktatást, jól tudja, hogy a szak- és intézményváltás igen csekély számú. S ha mesterségesen nem gerjesztjük, nem is fog nagyon változni. A hallgatók többsége – a jó képességű és motivált hallgatók döntő többsége – világos elképzelésekkel érkezik a felsőoktatási intézménybe. Értelmetlen és álságos ezért, hogy az átalakítás fő indokaként az „átjárhatóságot” jelölik meg, amelyet úgy értenek, hogy a hallgató az első vagy a második év végén választhasson szakterületet. Értelmetlen és káros az átalakítás vezérelvévé tenni a gyenge képességű, motiválatlan hallgatók döntésképtelenségét.



A jelenleg bekövetkező szakváltásokban jelentős szerepet játszik az a – felsőoktatás egészének hatékonysága szempontjából kifejezetten káros – jelenség, hogy a hallgató, ha nem oda vették fel, ahová szeretett volna bejutni, akkor, ha pontszáma alapján felveszik egy másik szakra, beiratkozik, holott elvégzésében nem motivált. E szakon lényegében nem tanul, és a következő évben újra felvételizik. Nem szükséges mély felsőoktatási tapasztalattal és hozzáértéssel rendelkezni, csupán józan ész és őszinteség kell, hogy belássuk: az oktatás olyan átalakítása, amely az ilyen lehetőségeket növeli, ellentétes az egyén és a közösség hosszú távú érdekeivel. Sőt, az oktatási rendszer olyan átalakítása, amelyben valamelyik agrár szakon elvégzett egy év kreditjeinek egy része beszámítható a színművészeti egyetemen, nem lehetséges. Ilyen feladat kitzúzése a felsőoktatási intézményeket megoldhatatlan probléma elé állítja, időt, pénzt, energiát von el a valódi feladatoktól.

Sokkal világosabb, a hallgatókat jobban orientáló, jobban motiváló és hatékonyabb, ha a képzés továbbra is *pontosan meghatározott szakokon történik*, lehetővé téve természetesen a szakváltásokat és a kreditbeszámítást. Ehhez azonban nem szükségesek lényeges átalakítások, hiszen ma is működik. Ha valaki vegyész szakról biológiára vált, a kémia, fizika, matematika kreditjeit beszámítják. Ha pedig a Szegedi Tudományegyetem fizika szakáról az ELTE fizika szakára vált, akkor is elfogadják teljesített tanegységeit (kreditjeit).

A képzési szerkezet átalakulásával megváltozik a *felvétel rendje* is. A felsőfokú szakképzésbe lényegében minden sikeresen érettségiző diák felvételt nyerhet, amennyiben oda jelentkezik, és nincs nyilvánvaló akadálya annak, hogy a képzést elvégezhesse. A felsőfokú alapképzésre a jelentkezők képzési szakra nyerhetnek felvételt érettségi eredményük alapján. Minden intézmény meghatározhatja, hogy mely általa biztosított képzési szakra milyen érettségi eredménnyel lehet felvételt nyerni. A különleges képességeket igénylő (pl. művészeti) és a különlegesen keresett (amelyekre több mint ötszörös a túljelentkezés) szakok esetén azonban továbbra is meg kell engedni a felsőoktatási felvételt, mert az élet úgyis kikényszerít valamilyen szelekciót.

A magiszteri képzésbe alapkozattal lehet jelentkezni, és alapvetően az alapképzésben elért eredmények adják a felvétel kritériumait, de az intézmények felvételi vizsgát is tarthatnak a megfelelő felkészültségű hallgatók kiválasztása érdekében. A képzés szakokon kezdődik és folyik. Az intézmény meghatározhatja, hogy az egyes magiszteri szakokra milyen bakkalaureátusi fokozatok esetén lehet felvételt nyerni. A doktori képzésre mesterfokozattal lehet jelentkezni. Az intézmények/doktori iskolák maguk határozzák meg a felvétel kritériumait és a felveendő kiválasztásának módját is.

A felsőoktatási intézményekben folyó *kutatási, fejlesztési és szakmai (pl. művészeti) alkotó munkát* az intézmények alaptevékenységéhez tartozónak kell tekinteni. A



felsőoktatás fejlesztésének kiemelt feladata a szellemi műhelyek megerősítése. Ennek három fő eleme: a tudományos kutatás és fejlesztés valamint a szakmai (pl. művészeti) alkotó munka finanszírozásának az *alapfinanszírozásba történő beépítése*; új, hatékony és az európai szinten versenyképes műhelyek létrehozására szolgáló *pályázati alap* létrehozása; *versenypályázati rendszerének* gyors és jelentős fejlesztése.

4.2. A felsőoktatás finanszírozása

A finanszírozási rendszerrel szemben támasztott követelmények:

- Tegye lehetővé a képzés, a tudományos kutató és fejlesztő, továbbá a szakmai (pl. művészeti) alkotó munkát és az intézmény fenntartását;
- Legyen *stabil, átlátható, tervezhető*;
- Normatív *mutatókon és teljesítmény-indikátorokon* alapuljon;
- A munkaerő-piaci (a felvevőpiaci) *igényeknek megfelelő képzési kínálatot* finanszírozzon;
- Ösztönözze a *minőség, a hatékonyság* növelését;
- Ágazati szinten biztosítsa, intézményi szinten ösztönözze a felsőoktatás *tartalmi és szerkezeti korszerűsítését*;
- *A saját bevételek* egyaránt szolgálják a tudományos kutató és fejlesztő, a szakmai alkotó munka, valamint az infrastruktúra fejlesztését, illetve a realizálásában közreműködők *jövedelmének* növelését.

A fenti elveket bizonyára többféle finanszírozási modell kielégíti. A jelenlegi állapotot, a képzési szerkezet változását, a felsőoktatási intézmények feladatait figyelembe véve az alábbi finanszírozási rendszerrel javasoljuk megvalósítani:

- 1) *normatív alapú támogatások*:
 - a) képzési támogatás,
 - b) kutatási támogatás,
 - c) fenntartási támogatás;
- 2) *pályázatok útján elosztható források*:
 - d) egyéb járulékos támogatások;
- 3) *szereződéses alapon nyújtott támogatások*:
 - e) átalakítási támogatások,
 - f) fejlesztésekre és felújításokra nyújtott beruházási támogatások;
- 4) *saját bevételek*.

A finanszírozás a)–f) elemein belül meghatározott arányoknak kell érvényesülniük. A normatív támogatási rendszer szolgáljon az intézményeknek szánt állami finanszírozás döntő részének, mintegy 80%-ának elosztására. A finanszírozást így alapvetően *a hallgatói érdeklődés és a tudományos teljesítmény határozhatja meg*. Ehhez meg



kell határozni az állami finanszírozás képzési ciklusok és területek szerinti nagyságát, és az államilag finanszírozott hallgatói helyek intézményenkénti számát.

A pályázati úton elosztott egyéb járulékos támogatások (d) valójában működési (képzési, kutatási, fenntartási) támogatások, amelyek bizonyos speciális sajátosságok kezelésére, illetve speciális tevékenységek (pl. kis szakok fenntartása, tangazdaságok, szakmai gyakorlati képzés, stb.) támogatására szolgálnak. A szerződéses alapon nyújtott támogatások pályázati úton elosztott források, amelyek az új rendszerre való átállás megkönnyítése érdekében nyújtott átalakítási támogatások (e) és intézményfejlesztési tervek alapján hosszabb távra kötött szerződésekre alapozva elosztott fejlesztési támogatások (f). Az egyensúly és az egyenletes fejlődés érdekében a d)-f) támogatások együttes súlya a fejezeti költségvetési támogatás 20%-a körül alakulhat, egy-egy intézményen belül azonban aránya ne haladhassa meg az intézményi költségvetés 30%-át. Az állami fenntartású intézményekben a beruházásokat és felújításokat (állagmegóvást) egyaránt szolgáló fejlesztési támogatás részaránya egy évben se csökkenhessen országos szinten a teljes költségvetési támogatás 5%-a alá, intézményi szinten pedig mindig érje el legalább a 3%-ot.

Az egyes képzési ciklusokban tanulmányokat folytató hallgatók arányait kiindulásként – a rendelkezésre álló hazai és nemzetközi tapasztalatok alapján – a következőképp célszerű meghatározni: Felsőfokú szakképzésben az érettségizők 10%-a, alapképzésben 75%-a vesz részt. Mesterképzésben az alapképzésben tanulmányokat folytatók 60%-a vesz részt. Doktori képzésben a mesterképzésben tanulmányokat folytatók 4%-a vesz részt. Ezen fő arányokon belül az állam ciklusonként a képzési területekre határozza meg az állami finanszírozásban részesítendő hallgatók számát az előző évi jelentkezések és a munkaerőpiac igényeinek figyelembe vételével.

A közbeszédben normatívának nevezett *képzési támogatást* (1a) képzési ciklusonként (alapképzés, mesterképzés, doktori képzés), a *képzési területek eltérő költségeit* figyelembe véve kell megállapítani.

A *létesítmény-fenntartási támogatás* (1b) javasolt mértéke távlatilag a teljes normatív támogatás 20%-a, az átmenet megkönnyítése érdekében néhány évig 30%-a. Az intézményi fenntartási normatíva számításnak az alapját az előző évi teljes állami támogatásban célszerű meghatározni. Ez kellő gyorsaságú átmenetet és kelő stabilitást biztosít a finanszírozásban. A speciális igények az egyéb járulékos pályázati támogatásban figyelembe vehetők.

A *kutatási támogatás* (1c) mértékét úgy kell meghatározni, hogy az állami finanszírozás kutatástámogatásra használt részarányát fokozatosan 25%-ra kell emelni. A megemelkedett kutatási támogatás azonban csak akkor érheti el célját, ha számításának alapja a kutatási kapacitások (tudományos minősítéssel rendelkezők száma) mellett fokozatosan, növekvő súllyal figyelembe veszi az eredményesség (cikkek, szabadalmak, alkotások, hivatkozások stb.) mértékét is.



A pályázati úton elosztott egyéb járulékos támogatások (2d) szolgálnak a képzés- vagy tudománypolitikai célból fenntartandónak ítélt kis szakok magasabb költségeinek támogatására; a nemzetközi szerződések keretében működtetett képzési programok támogatására; egyéb sajátos felsőoktatási tevékenységek támogatására (tangazdasági, klinikai, gyakorló iskolai szakmai gyakorlat, kutatóberendezések, művészeti diplomamunkák, stb. költségeire); a társadalom- és oktatáspolitikai aktuális célkitűzéseinek támogatása, és az intézményfenntartás speciális (pl. műemléki) feladatainak finanszírozására. A speciális sajátosságokat, célokat támogató pályázati források súlya a fejezeti költségvetési támogatás mintegy 5–10%-a lehet.

A szerződéses alapon nyújtott átalakítási támogatás (3e) célja, hogy az átmenet éveiben az intézményátalakulási kiadások finanszírozhatók legyenek, azaz forráshiány miatt ne maradjon el szükséges átalakítás. Erre a támogatására akkor van szükség, ha az intézmény iránti hallgatói érdeklődés változása miatt a képzési, kutatási és fenntartási támogatás összege több mint 5%-kal kisebb, mint a korábbi évben hasonló jogcímen kapott támogatás reálértéke. Az állam e források elosztásánál a szektorsemlegesség elve alapján jár el. Egy-egy intézményen belül érvényesítendő korlát lehet, hogy a nem normatív támogatások együttes aránya ne haladhatta meg egy adott évben sem az intézményi költségvetés 30%-át.

A szerződéses alapon nyújtott intézményfejlesztési támogatás (3f) odaítélésének alapelve az, hogy a fejlesztés költségvetési támogatásának célja az intézmény teljesítményének növelése, azaz a teljesítménymutatóinak javítása. Ennek érdekében minden fejlesztési támogatás teljesítmény-szerződés keretében valósul meg. A fejlesztések finanszírozása a kívánatos ütemben akkor lehetséges, ha a már jelzett, addicionális költségvetési forrás társul egyéb források bevonásával.

A finanszírozás ezen csatornáján jelennek meg az *intézmények beruházási forrásai*. Az állami költségvetés 2004. évi megszorításait az Oktatási Minisztérium a 2004. évi beruházások kifizetésének 2005-re halasztásával oldotta meg. Ez a megoldás az állami költségvetést és a felsőoktatási intézményeket veszedelmes adósságspirálba kergetheti. Ahogyan alapvető feladat a korábban felhalmozott adósságok konszolidálása, ugyanúgy a felhalmozott beruházási adósságok konszolidálása is elkerülhetetlen. A 2005. évi állami költségvetés megtervezésekor a 2004. évi elvont (ki nem fizetett) beruházási forrásokat az állami költségvetésnek pótolnia kell. Egyébként a magyar felsőoktatás beruházásai (kollégiumépítések, épületfelújítások, laboratóriumok felújítása és létesítése) olyan mértékben lecsökkennek, hogy az súlyosan veszélyezteti a magyar felsőoktatás versenyképességét.

Világossá és kiszámíthatóvá kell tenni a *finanszírozásról való döntési eljárást*: A kormány ciklusonként és képzési területenként meghatározza az állami finanszírozásban részesítendő hallgatók számát. A kormány előterjesztése alapján az Or-





szágyűlés a költségvetési törvényben képzési ciklusonként és képzési áganként meghatározza az egy hallgatóra eső képzési támogatást, a kutatási és a fenntartási támogatás, a beruházási és pályázati támogatás fejezeti összegét. Az *oktatási miniszter* meghatározza az államilag finanszírozott hallgatói helyek intézmények közötti elosztását, valamint dönt a kutatási és a fenntartási támogatás, a beruházási és pályázati támogatás intézményenkénti elosztásáról.

A *hallgatói támogatás* jelenlegi rendszerét kell fenntartani, amely a hallgatói normatíván alapuló tanulmányi ösztöndíjből, szociális (pl. önkormányzati) ösztöndíjből, lakhatási támogatásból, és az intézményben igénybe vehető természetbeni juttatásokból áll. E rendszer nem szorul lényeges átalakításra, a támogatás növelését elsősorban a szociális ösztöndíjra kell fordítani. A rendszerhez tartozik a diákhitel intézménye, amelyet fenn kell tartani.

4.3. Az intézményi vezetés

A képzési szerkezetben tervezett változtatások kapcsán át kell gondolni az intézményi irányítást. Változtatni annyit érdemes, amennyi a képzési szerkezet megváltoztatásához és a hatékonyabb működéshez szükséges. Minden átgondolatlan átalakítás oktatói és kutatói energiát köt le, és csökkenti a magyar felsőoktatás intézményeinek és egészének versenyképességét. Érdemes figyelembe venni, hogy az EU hivatalos dokumentumai nem kívánják meg az intézményi irányítási rendszer átalakítását.

A képzési szerkezet megváltoztatásával nem történik a magyar felsőoktatásban olyan változás, amely az intézményi irányítás teljes átalakítását követeli meg. *Az intézményeket továbbra is az autonóm egyetemi közösség által választott rektornak kell vezetnie. A gazdálkodás jogszerűségéért a gazdasági főigazgató felel. Az akadémiai tevékenység és a menedzsment tevékenység felügyelete nem választható ketté.* A felsőoktatási intézmények méretének és piaci helyzetének megváltozása ugyanakkor megköveteli, hogy az intézmények vezetésében gyorsabban és hatékonyabban, a személyi felelősséget jobban megjelenítve történjenek az operatív döntések. Ehhez a következő átalakítások szükségesek:

- a dékán vezetői szerepének és hatáskörének, és a dékáni tanács hatáskörének növelése;
- a rektor vezetői szerepének és hatáskörének, és a rektori tanács hatáskörének növelése;
- az intézmények társadalmi tanácsainak a felsőoktatási törvény szerinti működtetése.

Az állami intézmények fenntartója a magyar állam, a fenntartói jogokat az oktatási miniszter gyakorolja. Az állami intézmények esetében ennek továbbra is így kell történnie.





Az oktatási miniszter fenntartói jogát ma lényegében a *felsőoktatási helyettes államtitkárságon keresztül gyakorolja*. Ennek célszerű továbbra is így maradnia. A fenntartói jogok hatékonyabb ellátása – az intézmények méretének növekedése következtében – indokoltá teheti, hogy az oktatási miniszter – a felsőoktatási intézmény tanácsával és az egyetem képzési profiljában érdekelt szakminisztériumokkal egyetértésben – egy *Fenntartói Tanácsot* (a továbbiakban FT) hozzon létre. Az FT a fenntartói jogok tekintetében a miniszter tanácsadó és döntés-előkészítő testülete, amelynek jogosítványai vannak az intézmény működésének vizsgálataira. *A fenntartói jogok gyakorlójaként azonban csak a miniszter, vagy a miniszter megbízásából a helyettes államtitkár jár el*. Ebből következően az FT megbízatása a miniszter megbízatásával esik egybe.

Azon állami felsőoktatási intézmények esetében, amelyek *nem állami intézményként való működése* jelentősen növelhetné az intézmény lehetőségeit, a törvénynek meg kell engednie a szigorúan kontrollált – az állami vagyonszétosztást megakadályozó – átalakulást. Ennek feltehetően számos formája lehetséges. Az alábbiakban felvázolt minta *az egyik lehetséges, a magyar felsőoktatás lehetőségeit növelő forma*.

Ha a felsőoktatási intézmény képzési, kutatási vagy művészeti tevékenységének fejlesztésére jelentős és megbízható háttérrel rendelkező magánbefektető komoly ajánlatot tesz, a Felsőoktatási törvény (a továbbiakban Ftv.) tegeye lehetővé, hogy az oktatási miniszter előterjesztésére az Országgyűlés járuljon hozzá az intézmény következő formában történő átalakításához:

A befektető létrehoz egy *magánalapítványt* az intézmény fenntartásának támogatására. Az alapítványnak igazolnia kell, hogy legalább öt évre biztosítani tudja a felsőoktatási intézmény teljes költségvetésének legalább 30%-át.

Az alapítvány és az Oktatási Minisztérium létrehoz egy *intézményfenntartó közhasznú társaságot* (a továbbiakban Kht.), amelynek feladata az intézmény fenntartása. A közhasznú társaságot a tulajdonosi tanács által választott igazgató irányítja. A tulajdonosi tanácsban a szavazati arány a befektetett tőke és az intézmény finanszírozásában vállalt részesedés szerint oszlik meg.

Az Oktatási Minisztérium – az Országgyűlés jóváhagyása után – átadja a fenntartói jogokat az intézményfenntartó Kht.-nek. Az állami finanszírozás szintjét és fejlesztését az átadáskor szerződésben rögzítik. Az intézmény fenntartója ezek után az intézményfenntartó Kht., amelyben az állam tulajdonrész-szel rendelkezik.

4.4. Az állami irányítás

A felsőoktatás egésze tekintetében állami irányításon a *közigazgatási irányítást* értjük. Az állami felsőoktatási intézmények esetében a közigazgatási és a fenntartói irányítás között különbséget kell tenni.





4.4.1. A közigazgatási irányítás

Szereplői:

- az Országgyűlés;
- a köztársasági elnök;
- a kormány;
- az oktatási miniszter;
- a szakmai tartalomért felelős miniszterek.

A közigazgatási irányításban a legfontosabb kérdés az oktatási miniszter ágazati irányítási jogkörének meghatározása. Ennek sajátossága, hogy fenntartótól függetlenül kiterjed minden intézményfenntartóra, felsőoktatási intézményre, a bennük foglalkoztatottakra, és az ott tanulmányokat folytatókra.

Az ágazati irányítás legfontosabb feladatai:

- a) a törvények és kormányrendeletek előkészítése;
- b) miniszteri szintű szabályozás;
- c) költségvetési támogatás elosztási rendszerének működtetése;
- d) a felsőoktatás rendszerének fejlesztése;
- e) fenntartói tevékenység feletti törvényességi ellenőrzés ellátása;
- f) hatósági engedélyezési jogkör gyakorlása;
- g) az államilag finanszírozott létszámok elosztása.

Egyértelműen és pontosan meg kell határozni az oktatási miniszter hatósági törvényességi ellenőrzési jogosítványait. A miniszter hatósági ügyekben hozott döntéseivel kapcsolatosan biztosítani kell a bírósági jogorvoslat lehetőségét.

Tételesen meg kell vizsgálni a miniszter jelenlegi jogosítványait, és ki kell szűrni a felesleges engedélyezési jogköröket. Ezeket át kell adni a fenntartónak, illetve az intézmény vezetőségének.

4.4.2. A fenntartói irányítás

A fenntartói irányítás kérdéseinek vizsgálata előtt igen lényeges annak tisztázása, hogy a fenntartó az a szervezet vagy személy, amely, illetve aki a *felsőoktatási intézmény működéséhez szükséges feltételeket biztosítja*. A fenntartó jogosítványai egységesek. Minden fenntartót azonos jog illet meg. Az intézmény működéséért a fenntartó felelős. Fenntartó lehet:

- a) az állam,
- b) alapítvány,
- c) gazdasági társaság,
- d) egyházi jogi személy,
- e) az országos kisebbségi önkormányzat,





- f) önkormányzat,
- g) magánszemélyek.

Felsőoktatási intézmény létesítésének személyi, tárgyi feltételeit jogszabály határozza meg. A létesítés jogát továbbra is az Országgyűlés hatáskörében kell tartani. Az állami felsőoktatási intézmények fenntartója az állam nevében az oktatási miniszter.

A fenntartó:

- a) dönt a felsőoktatási intézmény létrehozásáról, és az alapító okiratban meghatározza a felsőoktatási intézmény alapfeladatait és az ehhez kapcsolódó kiegészítő tevékenységeket. A felsőoktatási intézmény létrehozását az Országgyűlés hagyja jóvá;
- b) biztosítja a felsőoktatási intézmény működéséhez szükséges vagyoni, személyi és tárgyi feltételeket;
- c) megállapítja a felsőoktatási intézmény költségvetését, és biztosítja részére a működéséhez szükséges költségvetési fedezetet;
- d) az oktatási miniszteren keresztül a köztársasági elnökhöz kinevezésre felterjeszti az egyetemi tanárokat és az intézmény vezetőjét, az egyetemi tanács javaslata alapján kinevezi az intézmény gazdasági főigazgatóját;
- e) jóváhagyja a jelentős átalakítási döntéseket: pl. jelentős beruházások, karok és új professzori állások létesítése;
- f) ellátja az intézmény működése feletti törvényességi ellenőrzést.

5. A TUDOMÁNYOS KUTATÁS ÉS FEJLESZTÉS, VALAMINT A MŰVÉSZETI MUNKA PÁLYÁZATI TÁMOGATÁSA A FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN

A felsőoktatás fentiekben vázolt fejlesztése csak akkor valósulhat meg, ha az általános értelemben vett kultúrpolitika a tudományos, a fejlesztő és a művészeti műhelyek számára a fentiekben túl megfelelő mértékű versenypályázati finanszírozást biztosít.

A tudományos kutatás és a kulturális élet alapvető jelentőségű egy nemzet öntudata, szuverenitása és gazdasági ereje szempontjából. „Az értelmi fejletlenség előbb utóbb minden bizonnyal függésbe hoz, a szellemi súly az egyedüles valódi felsőbbség a világon.” Széchenyi István látnoki szavainak érvényessége ma nyilvánvalóbb, mint akkor volt, amikor leírta. Technikai értelemben a huszonegyedik század a mögöttünk hagyottnál is nagyobb mértékben a tudás, a tudomány évszázada lesz, a közösségek versenyképességét még inkább a tudás megteremtése (kutatás), átadása (oktatás) és felhasználása (innováció) határozza meg. Az elmúlt századok kiemelkedő magyar gondolkodói is felismerték a tudás és a tudomány értékeinek társadalom- és jövőformáló erejét, a nemzet életében és felemelkedésében betöltött jelentős szerepét. A nemzet nagyjai, a hazai szellemi élet





kiválóságai tevékenységüket a nagyvilágra való kitekintéssel mindenkor a nemzeti haladás szolgálatába állították.

„Egy nemzet nagy csak akkor lehet, ha kebelében önálló kutatás folyik. Ezért a nemzetek életében döntő jelentősége van annak, van-e ott tudománypolitika...” Klebelsberg szavai sem kevésbé aktuálisak ma, mint a múlt század elején. Az Európai Unió tagállamai között talán a tudományos kutatás területén a legerősebb a kooperáció. Mégis, a Német Szövetségi Köztársaság kancellárja éppen a napokban jelentette be az új német tudománypolitikai tervet, amely világosan mutatja, hogy Európa jelentős hatalmai nem mondanak le az önálló tudomány- és technológiapolitikáról.

Magyarországon a rendszerváltoztatás után *a tudománypolitika a nemzeti politika meglehetősen elhanyagolt területe volt*. A tudományos kutatás ráfordításai jelentős mértékben csökkentek, a már 1990-ben is versenyképtelen kutatási infrastruktúra állapota tovább romlott, a tudományos pálya iránti érdeklődés csökkent. Az egymást váltó kormányok programjukban még igen, tényleges döntéseikben már kevésbé foglalkoztak a tudománypolitikával.

Először az Orbán-kormány dolgozott ki átfogó tudománypolitikai programot. A *Tudomány és technológiapolitika 2000* című dokumentum a magyar tudomány és a technológiai innováció hosszú távú fejlesztési programját fogalmazta meg, amely a magyar szellemi élet, a gazdasági és politikai szféra széles körének elképzelésein, jövőbe tekintő tervein alapult. Ennek három ajánlása: (1) a meglévő tudományos műhelyek megerősítése, versenyfinanszírozási abszorpciós képességük növelése, (2) a meglévő versenypályázati rendszerek megerősítése, (3) *Nemzeti Kutatási és Fejlesztési Programok* (NKFP) indítása volt.

A program az államilag fenntartott kutatóhelyeknél megerősítette *az alapellátáson és pályázati rendszeren alapuló kétszatornás költségvetési finanszírozást*. Az intézmények alapellátása 2001-ben és 2002-ben jelentősen nőtt. Emellett minden kutatóhely, tudományos műhely számára új lehetőséget jelentettek a 2001-ben az előző évinek mintegy kétszeresére, 2002-ben további másfélszeresére növekvő versenypályázati források.

A magyar kutatás és fejlesztés igazán kritikus pontja *a vállalati kutatási és fejlesztési források dinamikus növekedése*. Ennek legfontosabb ösztönzője a kutatás és fejlesztés profittermelő képessége, és a kutatást és fejlesztést serkentő társadalmi környezet megteremtése. Mindkettőnek kulcskérdése az oktatás, a megfelelően képzett munkaerő és a megfelelő kutatási és fejlesztési műhelyek megléte. A *vállalatokat közvetlen ösztönzőkkel is érdekeltté tettük K+F ráfordításaik növelésében*. Egyfelől a Műszaki Fejlesztési Alapprogram célzott pályázatai révén, másfelől azzal a régiókban egyedülálló intézkedéssel, hogy 2002-től *a vállalkozások kutatási és fejlesztési kiadásai 200%-át leírhatják adóalapjukból*, ha saját vagy bármely más magyarországi kutató-fejlesztő helyen végzik vagy végeztetik el fejlesztéseiket.





A program legjelentősebb lépése a versenypályázati finanszírozás jelentős fejlesztése volt. Az 1986-ban létrehozott – 1991-től önálló törvénnyel szabályozott – *Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok (OTKA)* feladata elsősorban az *alapkutatások* támogatása a tudomány fejlődésének belső logikáját követve. Egyéni kutatói vagy kutatócsoporti kezdeményezésre – elsősorban a felsőoktatási és kutatóintézeti műhelyekben – nemzetközi színvonalú tudományos eredmények létrejöttét, eszkbázisuk megteremtését finanszírozza – kissé leegyszerűsítve – évente és programonként 1 és 20 millió forint közötti mértékben. Az OTKA költségvetési támogatása a 2000. évi 3,3 milliárd forintról 2001-ben 5,2 milliárd forintra, 2002-ben 7 milliárd forintra nőtt. Rendkívül sajnálatos, hogy a 2004. évi költségvetésben az OTKA-támogatás 5,7 milliárd forintra esett vissza, veszélyeztetve a programok végrehajtását.

A *Központi Műszaki Fejlesztési Alapprogram (KMFA)* feladatát abban határoztuk meg, hogy segítse elő az *alkalmazott kutatások*, a közcélú műszaki fejlesztések megvalósítását, az infrastruktúra fejlesztését, a hasznosításra alkalmas eredmények megismertetését, gyakorlati alkalmazásának meggyorsítását. A támogatottak köre is jóval szélesebb, mint az OTKA esetében. Egyetemi műhelyektől a kis- és középvállalatokon keresztül a magyar és nemzetközi nagyvállalatok kutató és fejlesztő műhelyeiig terjed. Ismét némi egyszerűsítéssel témánként 10–150 millió forint támogatást lehetett elnyerni pályázatain. A KMFA költségvetési támogatása a 2000. évi 6 milliárd forintról 2001-ben 8,7 milliárd forintra, 2002-ben 11 milliárd forintra nőtt.

A program keretében elindítottuk a több szakterületet egyszerre átfogó *Nemzeti Kutatási és Fejlesztési Programokat (NKFP)*, az alábbi öt területen:

- 1) *Az életminőség javítása;*
- 2) *Információs és kommunikációs technológiák;*
- 3) *Környezetvédelmi és anyagtudományi kutatások;*
- 4) *Agrárgazdasági és biotechnológiai kutatások;*
- 5) *A nemzeti örökség és a jelenkori társadalmi kihívások kutatása.*

A pályázati programok 2001. évi költségvetési fedezete 5,75 milliárd forint, amely a 2002. évben 10 milliárd forintra emelkedett. A NKFP első négy programja esetében a projektenként kérhető összeg minimum 100 millió forint, az ötödik program esetében ez minimum 10 millió forint. A pályázati projektek értékelésekor előnyt élveztek azok a témák, amelyek vállalkozás és közcélú kutatóhely konzorciális együttműködésén alapulnak. E programokkal olyan nagyívű fejlesztéseket kívántak elindítani, amelyekben egy programon belül jelen van az alapkutatástól a piaci termékig vagy szolgáltatásig a teljes fejlesztési lánc, a vállalkozások aktív partnerei a kutatás és fejlesztés műhelyeinek, és a programok konkrét eredmények létrehozását célozzák. A Nemzeti Kutatási





és Fejlesztési Program harmonikusan illeszkedett az Európai Unió fejlesztési programjaihoz.

A kutatás és fejlesztés versenypályázati támogatását a fenti három pillérre helyezve és műhelyeit ezzel egyidejűleg megerősítve, a finanszírozás tekintetében hosszú ideje először állt elő az igazi áttörés lehetősége.

A kormányváltás után a tudománypolitika marginalizálódott. Az elindított programokat leállították, a költségvetési támogatás 2003-ban és 2004-ben jelentős mértékben, a versenypályázati finanszírozás drasztikusan csökkent. A kormány mintegy másfél évig egyáltalán nem foglalkozott a tudománypolitika kérdéseivel. Ebben csak 2003 végén történt változás, amikor benyújtották „A tudományos kutatásról és a technológiai innovációs alapról” szóló törvényt. Az új törvény a vállalkozásokat fejlesztési hozzájárulásra kötelezi, amely az innovációs alap egyik forrása. Ezt az alapvetően helyes lépést azonban nem követte a költségvetési hozzájárulás növekedése. Az Innovációs Alap 2004. évi költségvetési hozzájárulása mintegy 10 milliárd forinttal kevesebb, mint a KMFA és az NKFP 2002. évi költségvetési támogatása volt.

A *Tudomány és technológiapolitika 2000* című dokumentum alapvető célkitűzéseit ma is érvényesnek tartjuk. A cselekvési programban azonban figyelembe kell vennünk a bekövetkezett változásokat:

- Legalább két évet elvesztegettünk;
- Magyarország az Európai Unió tagja lett;
- Az Innovációs Alap új helyzetet teremtett.

Ennek megfelelően legfontosabb feladataink:

- 1) A költségvetési támogatás csökkentésének korrigálása az intézmény-finanszírozás és az alap kutatások versenyfinanszírozási támogatása (OTKA) esetében.
- 2) Az intézmények versenyképességének növelése a bér és az infrastrukturális feltételek javításával.
- 3) Olyan önálló, de az Európai Kutatási Térség programjait figyelembe vevő aktív tudománypolitika megvalósítása, amely a magyar kutatás és fejlesztés eredményeit jól láthatóvá teszi. Ez a források koncentrálását, és az európai szinten versenyképes területek kiválasztását és hatékony finanszírozását jelenti.
- 4) Az Innovációs Alapnak át kell vennie a Központi Műszaki Fejlesztési Alap és a Nemzeti Kutatási és Fejlesztési Program első négy alprogramjának támogatását.
- 5) A nemzeti szempontból (pl. magyar nyelv) fontos bölcsészeti és társadalomtudományi kutatások számára új alapot kell létrehozni.
- 6) A művészeti munka versenypályázati támogatására szolgáló alapokat meg kell nyitni a felsőoktatási művészeti műhelyek számára.





Közoktatás-politika: Az Arany János műhely a magyar közoktatásról

KÖZNEVELÉSÜNKRŐL – MÁSKÉPPEN.¹ EGY NEMZETI KÖZOKTATÁS-POLITIKA ALAPJAI

HOFFMANN RÓZSA

A nemzeti oktatáspolitikai stratégia hagyományos értékeinkre építve rajzolja meg a nevelésügy fejlesztésének irányát. Értéktörző, vagyis konzervatív közoktatáspolitikai stratégia tehát, amely ugyanakkor nem múltba merengő nosztalgiákat kerget, hanem a fejlődést szolgálva, tradícióinkra építve kínál adekvát feleleteket a harmadik évezred sorskérdéseire. Kidolgozói pedagógusok, kutatók, jogászok és közgazdászok: a magukat Arany János műhelynek nevező csoportosulás tagjai.

A nevelés-oktatás ügye sorskérdés. Gyermekeink, unokáink élete, mindannyiunk jövője függ attól, ami és ahogyan iskoláinkban, óvodáinkban, kollégiumainkban ma és holnap történik.² Ezt a jövőt az iskoláinkban rajzolják. A fejlődést pedagógusaink alapozzák az iskolafalak között. A tervrajzot pedig a mindenkori oktatáspolitikai készíti.

Jó tervet csak pontos helyzetfelmérés alapján, a realitások és a vágyak közötti ideális arány megtalálásával lehet rajzolni. Első lépésként tehát a valóságot kell felmérnünk. Azzal kell szembesülnünk, hogy milyen állapotban van köznevelésünk az ezredfordulón.

1. KÖZNEVELÉSÜNK HELYZETE

A köznevelés (vagy közoktatás)³ hosszú idő óta válságban van.

A fogyasztói társadalom „szerezd meg, fogyaszd el, élvezd!” hármas jelszava rikító színeivel túlharsogja az iskoláinkban tradicionálisan közvetített „hass, alkoss, gyarapíts!” eszményét, és lehengerlő mediasegédlettel a hagyományos iskolával ellentétes hatásokat fejt ki. A *politika* – elfogadhatatlan, vétkes módon – évtizedek óta csak hatalmi kérdést és a költségvetés kiadási oldalának tényezőjét látja benne, és akként is viszonyul hozzá; ahelyett, hogy igazi *stratégiai sikerágazatként* részesítené kiemelt figyelemben és támogatásban.⁴ Az *oktatásirányítás* olyan „szolgáltató intézménynek” tekinti az iskolát, ahol a „fogyasztók” elvárásainak kell





mindenáron megfelelni.⁵ Az érték közvetítést és az embereszményt szolgáló *nevelést* így múzeumba illő, túlhaladott pedagógiai felfogásnak tekinti.⁶

A *pedagógusok* erkölcsileg és anyagilag nincsenek méltóképpen megbecsülve; kiszolgáltatottak.⁷ Kultúrák közvetítő szerepüket semmibe veszik. Az oktatáspolitikát pedig követhetetlen módon, néha rögtönzésszerűen változtatják a fejük fölötte.⁸ Emiatt elfordulnak a szakmai történések követésétől: nagy számban elkeseredetté, fásulttá, netán cinikussá váltak.

Közben egyre növekszik a nevelő szerepét betölteni képtelen *családok*, a hátrányos helyzetű és a fejlődésükben veszélyeztetett *gyermek*ek száma, akik különleges, egyéni bánásmódot igényelnének.⁹ Csökken a többiek tanulási kedve is. Ám erre a megváltozott helyzetre sem a *pedagógusképzés* nem készíti fel a leendő tanárokat,¹⁰ sem a *költségvetés* nincs tekintettel.

Iskolaépületeinknek több mint a fele elavult, és csak a töredékében vannak meg a minimálisan szükséges, kötelezőnek előírt taneszközök. A tanulók átlagos tudásszintje évek óta romlik. Az egymásnak ellentmondó tanuló teljesítménymérések eredményeire a politika kapkodva reagál, és külföldi példákra, valamint a „korszerűsége” hivatkozva¹¹ teljesen új irányt kíván szabni az iskolarendszernek.¹²

Köznevelésünk nagy rendszere mindazonáltal igen sokszínű. Bár a válság jeleit valamennyi szereplője érzékeli, még mindig „erős vár”, amelyre építeni lehet.

Az erősségek

Szakemberek egybehangzó véleménye szerint¹³ a magyar köznevelés legnagyobb erősségét annak *gazdag hagyományai* és a *magyar oktatás jó híre* jelenti. Ezek olyan értékek, amelyekre egyfelől méltán lehetünk büszkéek, másfelől viszont megőrzésre, továbbberősítésre köteleznek bennünket. Az ezeréves értékteremtő pedagógiai kultúra mellett kiemelten ebbe a körbe sorolandók a magyarországi – nemzeti és polgári – oktatási rendszer eötvösi tradíciói, valamint a klebelsbergi reformok eredményei, amelyek nemzetközileg elismert teljesítményeket mutattak föl. A magyar közoktatás erőssége, hogy hagyományos struktúrái (iskolahálózat, iskolaszerkezet, törvények, tartalom, módszertani kultúra, pedagógusképzés) a történeti fejlődés során kialakultak, és beivódtak a társadalmi gyakorlatba és közgondolkodásba.¹⁴ A múltnak és a jelennek ez a szoros kapcsolata magában hordozza az „európai jövő” lehetőségeit és garanciáit. Hiszen a magyar iskola – gyökereit és fejlődési irányát tekintve egyaránt – az európai iskolarendszer része volt, és az is maradt.

Oktatásügyünk másik meghatározó ereje a *pedagógusokban* rejlik. Azokban, akik hiteles példamutatással nevelnek, és színvonalasan, színesen oktatnak. Akik képesek és készek önmaguk örökös megújítására. Akik minden kedvezőtlen tendencia ellenére sem lettek hitehagyottak. Akiknek megőrzött értékeik a követke-





zók: kiváló képzettség, szakmai elhivatottság és megújulási készség, az óvoda vagy iskola ügyeiben való részvétel és felelősségtudat, teherbíró képesség és olykor erőn felüli áldozatvállalás. Sajnos, nem állítható, hogy generálisan ez jellemzné mindannyiukat. Szubjektív megítélés vagy tapasztalat tárgya, hogy ki tekinti jellemzőnek, és ki tekinti kivételnek őket. A szakmai viszonyok, valamint az élet- és munkakörülmények tartósan kedvező változása esetén pedagógus-társadalmunk mindazonáltal az oktatásügy fejlesztésének elemi fontosságú szubjektív biztosítója lehet.

A harmadik erőt a kialakult *iskolarendszer*, annak *sokszínűsége* képezi. Értjük ezen egyfelől azt, hogy állami, önkormányzati, egyházi és magániskolák egyaránt létezhetnek¹⁵. És azt is, hogy a nevelés és oktatás területén az Alkotmány keretein belül minden világnézet és pedagógiai filozófia (hagyományos és alternatív), illetve minden ezeknek megfelelő nevelési-oktatási gyakorlat legitím. E sokszínűségben a neves középiskolák magas színvonalukkal – minden problémájuk ellenére – a kiemelkedő teljesítményre képes értelmiségiek utánpótlását jól szolgálják.

Köznevelésünk erősségei között tartjuk még számon – sok egyéb mellett – a magyar óvodapedagógiát, gyógypedagógiát, a Kodály-módszert, a gyakorlatorientált főiskolai szintű tanító- és tanárképzést, és így tovább.

Az oktatásügy gyengeségei¹⁶

A hiányállapotra fentebb már utaltunk röviden. Nem tekinthetünk el bővebb kifejtésüktől sem.

Az egyik legsúlyosabb bajnak oktatásügyünk túlzott *átpolitizáltságát* tartjuk. Ebben a helyzetben a négyévenkénti kormányváltásokat és a rendre módosuló, mármár követhetetlen (olykor ellentmondásos) jogi környezetet erősen megsínylette a szakma, amely még mindig nem eléggé erős a szakmai-pedagógiai összefüggéseket előtérbe helyező érdekérvényesítésben. Az oktatáspolitikának az utóbbi időben kialakult politikai ciklus-függősége egyebek mellett azt is eredményezi, hogy nem született meg egy nemzeti-társadalmi közakaratot távlatosan tükröző fejlesztési stratégia, amelynek híján szétporladnak az erények. A változásokban meggyötört pedagógustársadalom ambivalens módon viszonyul mára az oktatáspolitikai eseményekhez: a gyakori változtatásokat bizonytalanságként éli meg, és csak részben követi a központi előírásokat.

Ennél is súlyosabb probléma a krónikus *finanszírozásbeli hiány*, amely három területen idéz elő válságot. A *pedagógusok anyagi megbecsülésének* alacsony volta azt eredményezi, hogy megélhetésük biztosítása céljából többletmunkával kiegészítő jövedelem szerzésére kényszerülnek: ennél fogva nem képesek a maximális szellemi-erkölcsi igénybevételt jelentő nevelőmunkát magas színvonalon végezni. A pénzhiány másik következménye, hogy közoktatási *intézményeink állapota, állaga*





túlnyomó részt méltatlan a korszerű pedagógiai feladatokhoz. Ami pedig a *tan-eszközökkel* történt ellátottságot és az egyéb infrastrukturális körülményeket illeti, ott ugyanaz a helyzet, mint az épületek esetében.

A *pedagógusok* maguk (és általában a pedagógiai tevékenység) érthető módon soroltatnak mind az erősségek, mind a gyengeségek közé. Életpályájuk nem vonzó. Másfelől a felkészületlen, megújulásra képtelen, a problémák elől kitérő, a gyermekre nem eléggé figyelő, az élmény-központú tanítást nem ismerő pedagógus akkor is súlyos teherterele az oktatásügynek, ha akár csak egy-egy akad belőlük. Gyakran tapasztalható motiválatlanságuk, szakmai egyoldalúságaik, módszertani szürkességük, a hiteles példamutatás hiánya is – mindezeket a tüneteket az oktatásügy legsúlyosabb bajának tekinthetjük – javarészt összefüggésbe hozható a pedagógusbérek és egyéb juttatások devalválódott piaci értékével.

Köznevelési rendszerünkben (Európában úgyszólván egyedülálló módon) nem működik szisztematikus külső *szakmai ellenőrzés és értékelés*¹⁷ (kivételt képez ez alól a katolikus közoktatás rendszere)¹⁸, sem *területi szakigazgatás*. Így a krónikus pénzhiány (a szakmailag ellenőrizetlen folyamatok miatt) felelőtlen költekezéssel párosul. A fejlesztő jellegű ellenőrzést-értékelést nem pótolják sem a tanulói teljesítménymérések, sem a minőségirányítási tevékenység. Ez utóbbi nem érezte kimutatható pozitív hatását a pedagógiai munka színvonalának javulásában. Az a fajta személyes szakmai ellenőrzés hiányzik (és eredményezi részben a nevelés-oktatás eredményeinek hanyatlását), amely visszajelzéseivel hozzájárul a pedagógus fejlődéséhez.

Joggal illetheti kritika az iskolákban közvetített *műveltségi tartalmat* is annak egyoldalúsága, elméletieskedése, életidegensége, a különböző – cselekvéses, érzelmi stb. – intelligencia-formák negligálása, és a tantárgy-centrikusság miatt. A pedagógiai gyakorlatban az ismeretanyag túlsúlya háttérbe szorítja a képességek és a készségek fejlesztését.

Az említetteken kívül a teljesség igénye nélkül még jó néhány gyenge pontot említhetünk. Így a következőket:

- a közoktatás jelen állapotában *tartalmilag szabályozatlan*;
- elhanyagolt terület az *egészségnevelés*, holott a gyermekek és fiatalok mintegy fele egészségügyi problémákkal küszködik;
- háttérbe szorult a lélek gondozására is hivatott *művészeti nevelés*;
- nagy különbségek vannak az intézményi és a pedagógusi *autonómia* értelmezésében és megvalósulási fokában;
- gyenge a pedagógusok *szakmai érdekérvényesítése*;
- tartós bizonytalanság uralkodik az *érettségi* és az *alapképzési vizsga* helyzetében;
- a *pedagógusképzésben* a közoktatás nem képes megrendelőként fellépni;
- a *tanárképzésben* a szakos képzés, illetőleg a tudósképzés túlsúlya figyelhető meg a pedagógus mesterségre felkészítéssel szemben;





- kevés a hátrányos helyzetűek felzárkóztatását, illetőleg a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek sikeres tanítását szolgáló *fejlesztő program*;
- megoldatlanok a *romák* iskoláztatásának kérdései;
- sok *kistelepülés elveszti iskoláját*;
- problematikus a *szakmunkásképzés* mind tartalmi, mind szakmaszerkezeti vonatkozásban, „zsákutcás” jellegében;
- a *továbbképzési rendszer* egyszerre pazarló és hiányos;
- esetlegesek és dezintegráltak a *pedagógiai szolgáltatások*;
- áttekinthetetlen a közoktatás fejlesztését szolgáló kutató-fejlesztő intézményhálózat;
- még mindig vannak a feladatokra alkalmatlan, felkészületlen *intézményvezetők*;
- és így tovább...

A nevelésügy válságának okait abban látjuk, hogy a magyar nemzet erősödését szolgáló stratégia helyett évtizedek óta hatalmi célok, divatötletek és pillanatnyi érdekek diktálják az oktatáspolitikai történéseit és az oktatásügyi jogalkotást. Ezek tartós bizonytalanságot, majd minden új iránti fásultságot eredményeznek a pedagógiai folyamatokban, amelyek pedig természetükből adódóan nyugodt építkezést igényelnének. Az állandósult változások és a romló teljesítményekről szóló hírek következtében mára a társadalom iskolába vetett bizalma is inogni látszik. A jövőnket tehát ma kilátástalannak tetsző körülmények között kovácsolják a „nemzet napszámosai”.

* * *

Van-e kiút, és merre? Magyarország az elmúlt évszázad 20-as éveiben egyszer már megmutatta. Akkor egy elszánt oktatás- és kultúrpolitika megalkotása és következetes véghezvitele hozta vissza a nemzetet a tetszhalál állapotból. Számos tekintetben most is hasonló helyzetben vagyunk. Az ezredforduló évei – az államszocializmus elnyomását felváltó szabadság, majd Európa újraegyesülése – sok egyéb mellett azzal a dilemmával is szembesítik a jövőnkért felelősséget érző embereket, hogy vajon sikerül-e, és milyen mértékben megőriznünk és *átmentenünk* értékeinket, nemzeti identitásunkat, kultúránkat, azaz önmagunkat. A köznevelés válságának felszámolása és a jövőnk biztos alapokra helyezése olyan oktatáspolitikától várható, amely következetes ebben a tekintetben.

Az alábbiakban egy ilyen oktatáspolitikát körvonalazunk. Ez a nemzeti oktatáspolitikai stratégia hagyományos értékeinkre építve rajzolja meg a nevelésügy fejlesztésének irányát. Értékőrző, vagyis *konzervatív közoktatás-politikai stratégia* tehát, amely ugyanakkor nem múltba merengő nosztalgiaikat kerget, hanem a fej-





lődést szolgálva, tradícióinkra építve kínál adekvát feleleteket a harmadik évezred sorskérdéseire. Kidolgozói pedagógusok, kutatók, jogászok és közgazdászok: a magukat Arany János műhelynek nevező csoportosulás tagjai.

2. A STRATÉGIA ALAPELVEI

- 1) Közoktatási intézményeinket (a továbbiakban egyszerűen: iskolákat) *nevelő-intézményeknek* tekintjük. Olyanoknak, ahol a pedagógiai munkára felkészült és elhivatott szakemberek közreműködésével közösségekben, értékek mentén bontakozhat ki a teljes ember (test, szellem, lélek), miközben korszerű, versenyképes tudás megszerzéséhez kap segítséget, és a gyermekkor kezdő éveit harmonikus, a személy szabadságát tisztelő közegben élheti.¹⁹ Az iskola legfontosabb feladata tehát az, hogy az igazra, a jóra és a szépre vezesse rá az ifjúságot. E küldetését a társadalom megbízásából, törvény által szabályozott módon és állami kötelezettségként teljesíti. *Nem csupán szolgáltatást nyújt* tehát, hanem megbízást is teljesít. Emberformáló munkájához – a törvény felhatalmazása mellett – azok az eredmények teremtenek alapot, amelyeket az emberiség az iskola tudás-, érték- és kultúrákövetítő szerepe folytán évezredek alatt máig felhalmozott.
- 2) A nevelést az iskola a *családokkal együttműködve*, a szülők felelősségét át nem vállalva folytatja.²⁰ A gyermekeket ért egyéb nevelő hatások tekintetében koordináló, kiegyensúlyozó szerepet tölt be.
- 3) A közoktatási intézményeknek és a *közoktatási rendszernek az ember áll a középpontjában: a gyermek és a pedagógus*. A gyermek érdekeinek elméleti elsőbbségét elismerve világossá kell tennünk, hogy a nevelés sajátos helyzete folytán a gyermek és a pedagógus kapcsolata különösen szoros. Ha a kettő közül az egyikük méltósága csorbát szenved vagy jogai sérülnek, azt a másik fél is megszenvedti. Ezért a közoktatás minden intézkedésében kettejük együttes érdekét kell követni.
- 4) A gyermek alapvető érdekének azt tekintjük, hogy legyen képes és kész önmagát mások érdekeinek csorbítása nélkül, saját magának és közösségeinek javára kiteljesíteni. Vagyis *az egyén érdeke nem ütközhet tartósan a közösség érdekeivel, de a közösség sem dominálhat az egyén felett*. A kettő csak egyensúlyban érvényesülhet. A közoktatás rendszere így szolgálhatja valóban minden egyes gyermek érdekét.²¹
- 5) A társadalom egészséges fejlődésének elősegítése, mobilitásának biztosítása és a gyermekek esélyeinek növelése érdekében a közoktatási rendszer és az iskola hangsúlyos feladata a *tehetségek felkutatása és gondozása, a leszakadás megakadályozása*, valamint a településszerkezetből fakadó és egyéb *hátrányok kiküszöbölése* a kis települések népességmegtartó iskolájának megőrzése mellett.





- 6) A nevelést *emberképünk* határozza meg. Pluralista társadalmunkban sem nehéz megtalálni ennek mindenki számára elfogadható közös elemeit abban az európai és nemzeti értékrendben, amely a nagy ókori kultúrák és a zsidó-keresztény hagyomány etikájából táplálkozik, és amely jogrendünknek és köznapi erkölcsiségünknek is az alapja. A nevelés vitathatatlan *értékei* minden nevelési intézményben az *élet tisztelete, a jónak, a szépségnek és az igaznak a keresése, a szeretet, a nemzeti önbecsülés, a szűkebb és tágabb értelemben vett közösséghez tartozás*. A felsoroltakkal harmonizáló emberképet és az abból következő nevelési eszményt és célokat minden egyes iskola önmaga határozza meg részletesen világnézeti elkötelezettsége és pedagógiai kultúrája alapján. Így őrizhető meg az iskolarendszer kívánatos *sokszínűsége*.
- 7) Az iskola nevelési intézmény és pedagógiai műhely, ahol a pedagógusok a szellem emberének méltóságával és felelősségével, a jog által szabályozott, szaktudományuk és a neveléstudomány által körülhatárolt módon, szakmai autonómiájukkal szakszerűen élve végzik munkájukat. Ebből következik, hogy az iskola is meghatározott *szakmai önállósággal* rendelkezik, amelynek a törvény, illetve a pedagógiai és szakmai tudás jelöli ki a határát. A szakmailag önálló iskolák működésének szakszerűségét az államnak kell szabályozással, szolgáltatással és kontrollal biztosítania.
- 8) A szakmai önállóság ott érvényesülhet, ahol mind az egyes intézmények, mind a közoktatási rendszer egésze a *demokrácia* szabályainak megfelelően működik. Azaz a döntés-előkészítés és a döntéshozatal minden szintjén a szakmaiság és az érdekek egyeztetése dominál, valamint harmonizálnak egymással a jogok, a köteleességek és a felelősségek.
- 9) A tankötelezettségből következő fontos alapelvnek tekintjük a közoktatás *ingyenességének* biztosítását. Ennek maradéktalan megvalósulásához az kell, hogy az állam 100 százalékban finanszírozza a közoktatási intézmények korszerű követelményeknek megfelelő, színvonalas működését.
- 10) Ahhoz, hogy az alapelveinkben foglalt céljainkat elérhessük, elő kell idéznünk a „minőség forradalmát”²² a pedagógiában, vagyis meg kell teremtenünk az igényes, korszerű és eredményes pedagógiai munka feltételeit. A pedagógusképzést és a pedagógiai kutatásokat a pedagógiai gyakorlat szolgálatába kell állítani.

3. A KÖZNEVELÉS SZEREPLŐI

Gyermekek, tanulók

Az emberiség történelme során különböző korokban és térségekben egymástól gyökeresen különböző gyermekképek és pedagógiai elgondolások éltek. Napjaink Magyarországon – a tudományok mai álláspontjának megfelelően – közmegegyezés alakult ki a tekintetben, hogy a gyermeket a társadalom egésze szuverén,





autonóm lénynek tekinti. Olyannak, aki *mindenki mással egyenlőnek született, akít emberi méltóságából fakadóan tisztelet illet meg, és aki egyedi és megismételhetetlen érték.* Am jellemző rá az is, hogy jogi és pedagógiai értelemben vett nagykorúságáig – csökkenő mértékben ugyan, de – önállótlán, tehát *támogatásra, irányításra szorul.* Közoktatási rendszerünknek és iskoláinknak így kell a gyermekeket szolgálnia, miközben fel is kell készítenie őket a teljes emberi életre.

A köznevelésünket meghatározó pedagógia tehát arra épül, hogy a gyermeket megilletik mindazok a jogok, amelyek a felsorolt jellemzőknek megfelelnek. Különös gonddal kell őrködni a fejlődésükben akadályozott, sérült (fogycatékos) vagy hátrányos helyzetben éló gyermekek jogainak érvényesülésén. Am a *jogokhoz arányos mértékben, az életkornak és életállapotnak mindenkor megfelelő módon kötelességek is társulnak, amelyeknek teljesítését a közösség elvárja.*

A gyermek személyiségének egészséges fejlődése érdekében a pedagógusok rendszeresen *értékelik* a növendék előrehaladását. Eredményeit elismerik, a hibákat szóvá teszik. Alapvető eszközük a példaadás és a dicséret. De ha pedagógiailag indokolt, korrekt szakmai módszerrel büntetnek is. Az értékelésben – a szakmai-etikai normák szigorú betartása mellett – együttesen élhetnek a pontozás, százalékolás, az osztályozás, a szöveges értékelés, a rangsorállítás vagy más, szabadon megválasztott módszerrel.

Az oktatási rendszer, az iskola és a pedagógus figyel a gyermek szükségleteire és érdeklődésére, és ahhoz igazítva tervezi meg a pedagógiai feladatokat. A tanítás-tanulás folyamatának *tervezéséről és irányításáról* azonban nem mond le akkor sem, ha egyes gyermekek ellenállnak. A közoktatási rendszer és az iskola tehát joggal támaszt és hoz nyilvánosságra követelményeket, normákat, és azoknak megfelelően értékel és dönt a gyermek iskolai előrehaladása kérdésében.

Alapelveinkből következik, hogy a gyermekek sokféleségéhez pedagógiájában is *sokszínű iskolarendszer* alkalmazkodják. Ezért, bár alapvetően a normatív²³ pedagógiát művelő, humanizált, tradicionális iskolát tartjuk erősítendőnek, támogatunk minden olyan alternatívát, amely alapelveinkkel nem ellentétes, és amelyre a szülők részéről igény mutatkozik.

Végző célunk ugyanis az, hogy fiataljaink *versenyképes tudással* rendelkező, harmonikus, érett, *autonóm személyiségek* váljanak iskolás éveik végeztével, akik képesek lesznek *egyéni boldogulásuk és a közös* érdekében hatékonyan cselekedni. Tudjuk, hogy e célokat többféle úton haladva is el lehet érni.

Pedagógusok és a közoktatási intézmények dolgozói

Alapelveink mindegyike összefüggésbe hozható a pedagógusokkal. Mégsem tekinthetünk el attól, hogy külön is szóljunk róluk. A nevelés-oktatás világában ugyanis csak akkor vihetők sikerre a még oly nemes elképzelések is, ha azokkal a nevelők maguk azonosulni tudnak. Ennélfogva a *pedagógusok a gyermek után a köz-*





oktatás legfontosabb szereplői. Munkájuk jelentőségének elismerése és elismertetése, problémáik feltárása és orvoslása, megnyerésük és vonzó életpályájuk biztosítása nélkül nem várható semmiféle minőségi javulás a közoktatásban.

A pedagógustársadalom szociológiai jellemzői előnytelenül alakultak az elmúlt fél évszázadban. A kontraszelekció és az elnőiesedés elsősorban a méltatlanul alacsony bérek és az iskolák nevelőmunkáját piaci szolgáltatásként értelmező oktatáspolitikai következményeként vált meghatározó jellemzővé. A kettő együttes megváltoztatása tovább nem halogatható kötelességünk. Mindenekelőtt a pedagógusok életszínvonalát kell radikálisan és tartósan emelni. Hogy valóban *értelmiségiként, a szellem embereiként élhessenek tisztességes jövedelmi viszonyok között, amely lehetővé teszi számukra a gyermekekkel való érdemi foglalkozást és az alkotó jellegű minőségi munkát*. E prioritást mind a költségvetési, mind az ágazati törvényekben éveken keresztül következetesen érvényesíteni kell. Még akkor is, ha – épp a kontraszelekció következtében – ma talán nem minden tanító ember szolgál rá a nagyobb megbecsülésre. Ennek elfogadása az ára annak, hogy ki tudjunk törni a fél évszázados ördögi körből. Jelentős mértékben meg kell újítani a pedagógusképzés, -kiválasztás és -továbbképzés rendszerét, valamint korszerű, szigorú szakmai ellenőrzés mellett kell működtetni a közoktatás intézményeit.

Tudni kell azonban, hogy a pedagógus méltósága a még oly magas fizetéstől önmagától sohasem fog a kívánt szintre emelkedni. Ehhez az is kell, hogy *a mindenkor oktatáspolitikai valóban partnernek, és ne szellemi bérmunkásnak tekintse, és akként kezelje a tanító embert. Szükséges továbbá egy olyan politikai kultúra és közéleti gyakorlat, amely valóban értéknek tiszteli az embert, a műveltséget, a kultúrát és az erkölcsöt; azaz mindazt, amit az iskola s benne a pedagógus képvisel*.

A pedagóguspálya a jellegéből adódóan kevésbé hierarchizált, viszonylag szűkösek a karrierlehetőségek. Ezért bír rendkívüli fontossággal a pedagógiai munkához kapcsolódó *egyéb szakmai lehetőségek* számának gyarapítása, megfelelő díjazása, a munkakörök szabályozása és a munkavégzés ellenőrzése. Ezek közé tartozik – a többi között – az intézményvezető, a helyettese, a tagozatvezető, a vezetőtanár, a mentor, az osztályfőnök, a munkaközösség-vezető, a szakértő, a szaktanácsadó; továbbá a pedagógusképzés befejezéseként intézményesítendő gyakorlonoki státus. *Az igazgatók megbízásának* kritériumait – a több évtizedes gyakorlattal szemben – szakmaivá, egyértelművé és nyilvánossá kell tenni.

A pedagóguspálya sajátos jellegénél fogva megkívánja, hogy szakmai önszerveződésai támogatást élvezzenek. E támogatást leginkább egy *hivatáskamara* adhatja meg, amelynek kitüntetett feladata a szakmaiság védelme és állandó fejlesztése. A kamarának kell koordinálnia a szaktanár-egyesületek működését is. Egyik első teendője egy pedagógus szakmai etikai kódex megalkotása, amelyre növekvő igény mutatkozik, és amelynek kezdeményezői szakmai szervezetek jóvoltából már megszülettek.²⁴





A pedagógusok mellett az ún. egyéb, azaz *nem pedagógus munkakört betöltő dolgozók* problémái gyakran méltatlanul háttérbe szorulnak. Holott személyük és munkájuk nélkülözhetetlen a korszerű közoktatási intézmény működésében. A pedagógus munkájának első számú segítői ők, és maguk is a nevelési folyamat cselekvő részesei. Képzésük, kiválasztásuk, alkalmazásuk és juttatásaik javítása tehát nem ellentétes sem a gyermekek, sem a pedagógusok érdekeivel. E két réteg életkörülményeinek javítása azonos bánásmódot, de nem mindenáron azonos mértéket kíván. Szembefordításuk egymással igazságtalan és ártalmas.

Szülők

A gyermekek neveléséért első helyen a szülők felelősek, akik – ideális esetben – a család kötelékén belül teljesítik e hivatásukat. A közoktatásba belépő 3–7 éves gyermek már azonosul azokkal az értékekkel (vagy azok hiányával), amelyekkel a családi nevelés során szembesült. Az iskolai nevelés ezekre építhet: folytathatja, kiegészítheti, erősítheti, vagy – sajnálatos módon szaporodó esetekben – korrigálhatja őket. Ennélfogva a *szülők felelőssége* a nevelésben alapvető. A törvényalkotásnak ezt a felelősséget, azaz a *szülői kötelességeket* kell hangsúlyoznia, és a mulasztásokat szankcionálnia.

A felelősséghez természetszerűleg tartoznak azok a jogok, amelyeknek megléte ma is jellemzi a közoktatási rendszerünket. Közülük is kiemelkedik a szabad iskolaválasztás joga, valamint az, hogy a szülőt a pedagógusok partnernek tekintsék, és akként is kezeljék.

A kötelezettségeiket önhibájukon kívül teljesíteni nem tudó szülők segítése és a hátrányaik csökkentése elsősorban nem az oktatás-, hanem a szociálpolitika feladata. Ám az iskolának ilyen esetben az összes rendelkezésére álló eszközzel hozzá kell járulnia a családok felemelkedéséhez.

Intézményfenntartók

A közoktatási intézmények fenntartásának azt a rendszerét, amely az állam iskolaalapítási monopóliumának 1989-ben történt megszüntetése és az önkormányzati törvény értelmében alakult ki, alapjában megőrzendőnek tartjuk. Ez biztosítja egyebek mellett ugyanis a közoktatási rendszernek az alapelveinkben foglalt sokszínűségét. Ám több területen új elemekkel kell szabályozni az iskolafenntartás kérdését.

Szigorú előírásokkal és ellenőrzéssel kell érvényt szerezni a *szakmaiság elvének*. Az *igényesség és minőség* csakis akkor válhat valósággá, ha ebben az intézmények fenntartói is érdekeltté válnak. Ez úgy valósítható meg, ha a finanszírozás kritériumai között minőségi mutatók is megjelennek, és a fenntartók megfelelő szakapparátust működtetnek.

A most hatályos jogszabályok úgyszólván semmiféle követelményt nem támasztanak, és nem biztosítják a közepes vagy kis iskolafenntartók intézményei





munkájának igényességét. A törvényességi *ellenőrzés* önmagában nem oldja meg a sok helyütt jelentkező szakmai problémákat. Olyan megoldást kell találni, amely megőrzi ugyan a települések felelősségét az intézményfenntartásban, de kötelezővé tesz számukra egy szakmai színvonalat, és ehhez megfelelő forrásokat is biztosít.

Minden egyes településnek elemi érdeke, hogy *megmaradjon az óvodája és az iskolája*. Ha csak az alsó osztályokkal is, de működjek (legalább 8 beiratkozott tanuló esetén). Nélküle ugyanis – számtalan példa igazolja – elvándorol az értelmiség, kiköltöznek a családok, és lassan elnéptelenedik, majd kihal a falu. Ezt a tendenciát megállítani és megfordítani nemcsak az adott településen élőknek áll érdekében, hanem a legalapvetőbb nemzeti céljainkkal egyezik. Az intézmények fenntartása ugyanakkor lassan elviselhetetlen pénzügyi terhet ró ezekre a községekre. Napi érdekeik tehát azt diktálják, hogy megszabaduljanak e súlyos kötelezettség alól. E két ellentétes tendencia akkor oldható fel, ha az állam – jól végiggondolt kritériumok mentén – ilyen igény esetén átvállalhatja a kis települések közoktatási intézményeinek fenntartását. Nem pályázatokon keresztül, hanem alapfeladatként. Hasonló eljárást lehet követni azon iskoláknál (kollégiumoknál) is, amelyeknek tanulói nem kizárólag az adott településről származnak.

Mindez az *önkormányzati törvény módosítását* feltételezi.

4. A KÖZOKTATÁS INTÉZMÉNYEI; AZ ISKOLASZERKEZET

Az utóbbi évtized során az oktatásügyben a leghesebb indulatokat a megnyugtatóan máig sem rendezett iskolaszervezeti dilemmák váltották ki. Mindaddig nem remélhetjük, hogy az oktatásügy tartósan stabil állapotba jut, amíg nem nézünk szembe őszintén az idők során felvetődött kérdésekkel, és nem adunk rájuk egyértelmű válaszokat.

Alapelveink szerint jó iskolaszervezetnek az olyat tekinthetjük, amely egyaránt képes megfelelni az *egységesség* és a *sokszínűség* követelményeinek. Amely kellőképpen nyitott, rugalmas, megengedi, hogy ki-ki megtalálja a neki leginkább megfelelő iskolatípust, de zsákutcás megoldásokat sem eredményez, jól átlátható és kiszámítható. Amely nem kényszeríti túl korai választásra a gyermekeket, de nem is tartja erőszakkal együtt őket, ha fejlődésük eltérő utakat követelne számukra. Ezek a kívánalmak gyakran nehezen egyeztethetők össze. Ha egyszerű volna a megoldás, valószínűleg azonos iskolaszervezeti modelleket találnánk a fejlett világ országaiban. Hogy ez nem így van, hogy – ha akár csak Európa országait nézzük – egymástól nagy mértékben különböző iskolarendszereket látunk, az azt mutatja, hogy nem létezik egyetlen, mindenhol tökéletes megoldás. Minden ország a saját tradícióit és megoldásait követve, szuverén módon alakítja oktatási rendszerét, amelyet az Európai Unió is tiszteletben tart. Az iskolaszervezeti átalakítást nemzetközi példákra hivatkozva tehát nem lehet megindokolni.





Az iskolaszervezethez elválaszthatatlanul hozzátartozik az átjárhatóság sokat emlegetett kérdése. Az átjárhatóság azt jelenti, hogy egy gyermek úgyszólván problémamentesen és megállás, évisméltések nélkül folytathassa megkezdett tanulmányait akkor is, ha időközben másik településre költözik, vagy másik iskolába iratkozik. Vannak, akik úgy gondolják, hogy az átjárhatósághoz az kell, hogy minden iskolában minél hosszabb ideig azonos tantervek szerint tanítsanak. Könnyen belátható, hogy ez esetben le kellene mondanunk a sokszínű iskolaszerkezet eszményéről. Hogy mégsem kell, arra az a magyarázat, hogy az átjárhatóság nem szorosan vett iskolaszervezeti, hanem sokkal inkább pedagógiai kérdés. Életutak ezrei bizonyítják, hogy eltérő tantervek szerint tanító iskolák esetén is zökkenőmentes az iskolaváltás, ha mind a küldő, mind a fogadó iskola – a szülővel együttműködve – kellő segítséget nyújtott a gyermeknek az átállásban, az esetleges hiányok pótlásában, és mindezt türelemmel kívárta. Ezt a segítségre koncentrálnak pedagógiai attitűdöt tartjuk mindenekelőtt erősítendőnek az átjárhatóság megteremtése érdekében.

A két világháború előtti iskolarendszer – az akkori időknek megfelelő módon – kellően nyitott és rugalmas volt. A különböző vizsgák rendszerével az átjárhatóságot is rendszer szinten biztosította. Az az iskolaszervezet pedig, amely a rendszerváltozást megelőzve, majd követve – a hazai neveléstörténetben egyedülálló módon – alulról szerveződve alakult ki és szilárdult meg mára, lényegében ugyancsak megfelel az egységesség és rugalmasság kritériumának.

A kommunista évtizedek uniformizált 8+4-es iskolaszervezetét spontán módon megbontotta az első nyolcosztályos gimnázium létrejötte 1989-ben²⁵, majd ezt követően a többi. 1991-ben a hatosztályos szerkezet is megjelent. Ezek az ún. szerkezetváltó iskolák azzal a céllal szerveződtek, hogy tizenéves kornál korábban kínáljanak az átlagból kilépési lehetőséget a szellemiekben tehetséget mutató gyermekek részére. Megmaradtak emellett a négy évfolyamos gimnáziumok is. Így kialakult egy olyan iskolaszervezet, amely kellő rugalmassággal tud alkalmazkodni a gyermekek különböző életkorban bekövetkező szellemi érésehez: azaz tíz-, tizenkét és tizenéves korban egyaránt utat biztosít az értelmiségi pályákra előkészítő gimnáziumok felé. A szakképző intézmények szerkezetét azután felülről irányítva változtatták meg. Ennek értelmében a szakiskolákban a korábbi tizenéves korról tizenhatra tolódott ki a tényleges szakmaválasztás, a szakközépiskolák pedig tizennyolc éves korra tették a szakmatanulás megkezdését. Ezáltal a gimnáziumok és a szakközépiskolák közötti tartalmi különbségek tovább csökkentek. Az egységes érettségi pedig mindkét iskolatípusban végzetek számára egyaránt útlevelet jelent a felsőoktatás felé.

Így jellemezhetjük tehát napjaink iskolaszervezetét, amelynek megerősítését alapvető oktatáspolitikai célnak tekintjük. Ez ugyanis – a szükséges rugalmasságán és sokszínűségén túl – egyaránt megfelel a hagyományos háromszor négyes





tagolódású iskolarendszerünknek, pedagógusaink képzettségének, az épületállománynak és a pedagógusképzés intézményrendszerének. A közoktatásban jelentkező problémákra (mint például az olvasáskészség gyengülése) nem iskolaszervezeti választ kell tehát adni, hanem a tananyagot kell korszerűvé tenni, és a pedagógiai kultúra színvonalát kell napjaink és a holnap követelményeihez igazítani.

A szakképzésben jelentkező problémákra több megoldás kínálkozik. Szakítani kell azzal az elgondolással, amely mindenféle gyakorlati képzést radikálisan száműzött a kilencedik-tizedik évfolyamról. Meg kell erősíteni az iskolai tanműhelyek szerepét a gyakorlati képzésben. Csak olyan tankönyveket szabad beengedni a szakképzésbe, amelyek a harmadik évezred műszaki-technológiai színvonalán állnak, és az európai szabványoknak megfelelő képzést tartalmilag biztosítani tudják.

Újra kell viszont értelmezni a kialakult *intézménytípusok* közoktatási rendszerben betöltött *szerepét*. Nyilvánvalóvá kell tenni a gyermekek, a szülők és az egész társadalom számára, hogy pontosan mit várhatnak egy-egy intézménytípustól. A nyolc- és hatosztályos gimnáziumok pl. feleljenek meg jól meghatározott és ellenőrzött szakmai kritériumoknak ahhoz, hogy eltérő szerkezetben működhessenek. Ne lehessen pusztán cégtábla-módosítással (és fenntartói jóváhagyással) ilyen gimnáziumot működtetni, mert annak egyetlen célja a tanulmányaikban sikeresebb gyerekek elcsábítása az általános iskolából. Ugyanígy a többi intézménytípus működését is csak nyilvános szakmai kritériumok alapján tartjuk megengedhetőnek. Ahhoz, hogy az iskolák valóban megfeleljenek megnevezésüknek, a felsőoktatási akkreditációhoz hasonló eljárást kell a számukra bevezetni.

5. A KÖZOKTATÁS TARTALMI SZABÁLYOZÁSA

A „mit tanítsunk?” kérdését a világ oktatási rendszerei általában kétféle módon szabályozzák: tantervek útján – ún. bemeneti- vagy folyamatszabályozással – és vizsgarendszerek működtetése révén – azaz kimeneti szabályozással. A magyar közoktatási rendszer hagyományosan kettős tartalmi szabályozással működik. Évszázadok óta főként a tantervek írják elő az oktatás kötelező tartalmát – azt, hogy mit kell tanítani, mikor és körülbelül milyen mélységben –, a kimeneti szabályozás szerepét az érettségi vizsga tölti be.

A tanterv az a pedagógiai dokumentum a magyar oktatási rendszerben, amely meghatározza, hogy mi az a közös nemzeti műveltség, mi az, ami két magyar embert összeköt bárhol a világban. A tantervi szabályozás sokféleképpen alakult az idők során. A 90-es években, amikor az iskolák szakmai önállósága erősödött, csökkent a központi szabályozás hatóköre. Ekkor született meg laza tartalmi szabályozásként a Nemzeti alaptanterv, amelyben jelentősen leszűkült a közös nemzeti műveltség köre. Az iskoláknak erre a fundamentumra kellett felépíteniük a saját oktatómunkájukat meghatározó helyi tantervüket.





A Nemzeti alaptanterv szabályzó szerepe meglehetősen elmosódott. Nincsenek benne tantárgyak, sem kötelező óraszámok, csak műveltségi területek, ajánlások és százalékok. Az iskoláknak e mutatók figyelembevételével kell a maguk számára előírni, hogy miből és mennyit akarnak tanítani. Az oktatási miniszter által jóváhagyott kerettantervek nem kötelező érvényűek. Mindehhez járul még az érettségi követelményeinek 2005-ben bekövetkező változása, és a további változtatások lebegtetése, valamint az alapműveltségi vizsga rendszerbe nem illeszkedő, valóságban nem létező, ám a törvényben megerősített intézménye. A tartalmi szabályozás ma tehát nehezen értelmezhető.

Megőrzendőnek tartjuk a tartalmi szabályozás hármasszintjét: a Nemzeti alaptantervet (amely a mindenki számára érvényes műveltség-tartalom foglalata), az intézménytípusokra kidolgozott kerettantervi választékot és a helyi tanterveket. Ez utóbbiakra nézve legyen bőséges kínálat, hogy csak az erre hivatást érző, kísérletező kedvű iskolák foglalkozzanak tantervírással. A minőség kedvéért elengedhetetlennek tartjuk azonban az önállóan készített helyi tantervek szakmai jóváhagyását.

A szabályozás mikéntjénél sokkal fontosabb kérdés az, hogy mit tartalmazzanak a tantervek. Mekkora legyen a közoktatásban megtanulandó ismeretek köre, és milyen készségek, képességek és jártasságok fejlesztését kell elősegíteni. E téren az alábbiakat tartjuk fontosnak:

- 1) A közoktatásnak az a feladata, hogy általános értelemben felkészítsen az életben való eligazodásra. Ehhez le kell raknia a művelődés és az ismeretszerzés alapjait, vagyis alapvető műveltséget kell nyújtania.²⁶ Nem feladata tehát szakműveltség nyújtása, amely a szakképzés, illetőleg a felsőfokú képzés hatáskörébe tartozik. A tanulói túlterhelés azzal akadályozható meg, ha időről időre meghatározzuk az itt és most érvényesnek tekintett alapműveltség körét. Ez nem a tantervalkotó közoktatási szakemberek dolga, hanem a jövőformáló értelmiségé, köztük a pedagógiai lehetőségeket jól ismerő pedagógusoké. A tantervalkotók azután az így kialakult kánont formálják át tantervvé. A Nemzeti alaptanterv következő felülvizsgálatát tehát a korábbiaktól jelentősen eltérő metodikával kell előkészíteni és véghezvinni egy-két év leforgása alatt. Oly módon, hogy a munkálatokban a gyakorló pedagógusok a kezdettől fogva cselekvően részt vehessenek.
- 2) *Az ismeretek elsajátítása és a képességek fejlesztése, a készségek alakítása nem elmentéses, egymást kizáró, hanem egymást kiegészítő fogalmak.* Egyensúlyba hozataluk nélkül sikertelen lesz mindenféle tantervi próbálkozás. Ám miután a készségfejlesztés több időt követel, mint a hagyományos ismeretátadás, nem kétséges, hogy csökkenteni kell az ismeretek mennyiségét.
- 3) Az ismeretek csökkentésekor az alapműveltség körébe nem tartozó, fölöslegesen megterhelő anyagokat kell száműzni a tantervekből. Kerülni kell





mindenféle egyoldalúságot. A tananyagcsökkentés mellett – elsősorban a középiskolákban – nagyobb teret kell engedni a diákok szabad tananyagválasztásának.

- 4) Az egységes *nemzeti műveltséget* döntő módon az anyanyelv, az irodalom, a történelem, a művészetek, a matematika és a természetismeret hordozza. Különösen vigyázni kell arra, hogy a tantárgyak törés nélkül épüljenek egymásra, és a tanítandó anyag annyi és csak annyi legyen, amennyi megfelel a műveltségi igényeknek és megalapozza a továbblépést.
- 5) Az idegen *nyelvek* tanulásának eredményességét nem a heti óraszámok emelésével, hanem a nem hagyományos formák és módszerek terjesztésével, támogatásával lehet és kell elérni. Ilyenek például a szombati nyelviskolák, a szünidei ingyenes nyelvi kurzusok, tanulmányutak, nyelvi táborok, anyanyelvi nyelvtanárok alkalmazása.
- 6) A napjainkban a figyelem középpontjában álló *informatika* oktatását nagy gonddal kell kezelnünk. Világosan kell látni, hogy az informatika a szóban, írásban és képekben megfogalmazott gondolatok és információk közvetítésének új eszköze, s nem helyettesítője a beszéd, az írás, az olvasás és a művészetek útján történő gondolat-kifejezésnek. Az informatika tanításának célja tehát nem a programozás vagy konkrét szoftverek elsajátítása – ezek a szakműveltség tartományába sorolhatók –, hanem annak az eszköztudásnak és -otthonosságnak a megszerzése, amely nélkül a XXI. század embere már nehezen boldogul. Ebből következően itt sem az óraszám emelése az elsődleges feladat, hanem az, hogy az alapok megtanítása után a gyerekek minden iskolában hozzájuthassanak a kommunikáció új eszközeinek használatához.
- 7) A „tudásalapú társadalom” önmagában véve nem képes megoldani sem az emberiség, sem az egyes ember problémáit. Erre figyelmeztetnek bennünket közelmúltunk megrázó történései. Sorskérdéseink etikai reflexiókat követelnek. Erkölcsileg megalapozott válaszokat nem várhatunk el erkölcsi analfabétáktól. Ezért tehát az *erkölcsi nevelést* kiemelten kell kezelnünk valamennyi iskolában, és meg kell teremtenünk az etika tanításának feltételeit.²⁷

A *tankönyvet* a neveléstudomány *taneszköznek*, és nem tartalmi szabályozó eszköznek tekinti. Ennek ellenére a pedagógiai gyakorlat úgy viszonyul hozzá, mint szabályozó dokumentumhoz. Érthető ez az attitűd, hiszen évtizedeken keresztül tantárgyanként egyetlen tankönyv volt forgalomban, amelyet sokszor a tanterv készítői írtak. Ma azonban egy-egy tantárgyhoz akár tíz-tizenöt féle tankönyvet is kínál a tankönyvpiac.

Néhány év leforgása alatt el kell és el lehet jutni a jelenlegi választék radikális csökkentéséhez. Mindaddig, amíg a tankönyvválaszték nem jut nyugvópontra,





különös gonddal és sokkal nagyobb felelősséggel kell eljárni a tankönyv-jóváhagyás és -felülvizsgálat kérdéseiben. Ehhez azonban – tankönyves szakemberek, pedagógusok és más értelmiségiek bevonásával – újra kell értelmezni a tankönyvek megváltozott világunkban betöltött szerepét, műfaját.²⁸

6. A KÖZOKTATÁSI RENDSZER ÉS INTÉZMÉNYEINEK MŰKÖDÉSE

Alapelveink értelmében a közoktatás rendszerének és intézményeinek középpontjában az ember, azaz a gyermek és a pedagógus áll. Minden intézkedést ket-tejük közös érdekének kell alárendelni. Ezt szolgálja a *demokratikus működés, a szakmai önállóság, az igényesség és a minőség elvei*.

Az intézmények gyakorlatában a kialakulóban levő demokratikus vonások erősítését tartjuk követendőnek. A nevelőtestületek tanácskozási és döntési jogai, a szülői szervezetek és a diákönkormányzatok működése többnyire megfelelőképen biztosítja az intézményi demokráciát. Azonban jelen van még iskoláink világában a szellem szabadságát korlátozó és a félelmet gerjesztő autokratizmus, amely megakadályozza a demokratikus működés meghonosodását. Ennek csökkentése érdekében az intézményvezetők képzése, munkájuk ellenőrzése, a testületi szervezetejlesztés ösztönzése és forrásokkal való segítése hozhat eredményeket.

Nem tekintjük ugyanakkor a demokrácia egészséges megnyilvánulásának azokat a törekvéseket, amelyek laikusoknak adnak fontos döntési jogköröket kifejezetten szakmai kérdésekben. A házi rend vagy az iskola belső ellenőrzési és értékelési rendszere ilyen szakmai kérdés. Fontos, hogy megalkotásuk előtt a tanári kar kikérje a szülők és a diákok véleményét. De káros, ha egyetértésük függvényévé teszi a kiforrott szakmai elgondolások érvényre juttatását. A nevelés társadalmi presztízsének növekedése is remélhető attól, ha szakmai kérdésekben a demokráciát csak a hozzáértők körére terjesztjük ki.

Kívánatos, hogy az oktatási rendszer egésze is demokratikus módon működjék. Ez is úgy valósulhat meg, ha a döntések előkészítésében és a közoktatási javaslatok kialakításában a *szakma juthat valódi szerephez*. A működő pedagógus szakmai szervezetek e feladatra nem vállalkozhatnak, és a többségük nem is vállalkozik. Jól betöltheti e hivatást a fentebb már említett pedagógus szakmai kamara.

Közoktatási rendszerünknek korántsem főszereplői, mégis meghatározó elemei azok a *háttérintézmények*, amelyek részben a minisztérium, részben az iskolák munkáját segítik. Átszervezésükkel az utóbbi évtizedben úgyszólván mindegyik miniszter megpróbálkozott. Ezeknek eredményeképpen szaporodtak a diszfunkciók, növekedett a létszám, gyarapodtak az átfedések az ellátandó funkciók között, és mind nagyobb összegekbe került a fenntartásuk. A közoktatási rendszer egészséges működése az alábbi háttérintézmények meglétét, ill. feladatok el-látását kívánja meg:





- szakigazgatási apparátus;
- kutató-fejlesztő intézet;
- szolgáltató intézet;
- mérési, értékelési és vizsgaközpont;
- a pedagógus továbbképzést és a szakvizsgát koordináló intézet;
- regionális szakmai szolgáltatók.

7. A KÖZOKTATÁS FINANSZÍROZÁSA

Ahhoz, hogy alapelveink ne csak ideák maradjanak, hanem valóra váljanak, elengedhetetlen a közoktatás finanszírozásának radikális, többlépcsős változtatása. A közoktatásnak és a kultúrának, amelyet közvetít, nem adható vissza a rangja anélkül, hogy több kormányzati ciklusban gondolkodó, koncepciózus, következetes politikával ne növelnék látványosan az ágazatra fordított összegeket.

Mindenekelőtt és minden körülmények között az inflációt jelentősen meghaladó mértékben emelni kell a pedagógus- (és egyéb dolgozói) *béreket* több éven keresztül.

Az intézményrendszer fenntartásához az szükséges, hogy a normatív hozzájárulások minden évben elérjék az előző évi normatív hozzájárulásoknak az inflációval és a központi béremelések áthúzódo hatásaival megnövelt összegét. Ez a legsürgetőbb, első lépés. A következő annak elérése, hogy az állami költségvetés *az intézmények működését 100%-ban biztosítsa*, a fenntartótól függetlenül, egységes normák szerint, de a sajátos feladatokra is tekintettel. A reform következő lépéseként meg kell valósítani a minőségelvű, ösztönző finanszírozást, valamint azt, hogy a működésen felül a fejlesztést is központi források fedezzék.

Az eddigiek a meglévő intézmények működtetéséről szölk. Magának az intézményrendszernek radikális korszerűsítéséhez a *jelenleg rendelkezésre álló költségvetési források további jelentős növelésére van szükség*. A régóta megoldandó alábbi feladatok várnak projektumtámogatásra:

- ingyenes óvodai ellátás, amelynek eredményeképpen várhatóan megnövekszik a rendszeres óvodai nevelésben részesülő hátrányos helyzetű kisgyermek száma, s így javulhatnak esélyeik a tanulmányaik megkezdése után;
- az egész napos iskolai foglalkoztatás körülményeinek megteremtése mindenhol, ahol a gyermek egészséges fejlődéséhez ez szükséges;
- iskolabuszok fenntartása a kistélepülések iskoláskorú gyermekeinek iskolába szállítására;
- a kollégiumi férőhelyek számának és minőségének jelentős javítása, különös tekintettel a leszakadó rétegek gyermekeinek tehetségmentésére és -gondozására;
- szolgálati lakások ill. férőhelyek teremtése fiatal pedagógusok és az anyanyelvi nyelvtanárok számára;





- intézménykorszerűsítések és -építések támogatása;
- uszoda-, díszterem-, sportudvar-, tornaterem építések;
- az iskolák ellátása mindazokkal az eszközökkel és felszerelésekkel, amelyek hiányában nem felelhetnek meg a korszerűség kritériumainak.

E célokat továbbra is pályázati úton célszerű finanszírozni. Az alapfeladatokat azonban – amelyeknek körét újra kell értelmezni a törvényben – költségvetési forrásból kell megoldani; erre tehát nincs értelme pályázatot kiírni. A jövőben a központi költségvetésből finanszírozott programok megvalósulását és hasznosulását ellenőrizni kell.

A finanszírozási „reform” az oktatásfejlesztési stratégiának kulcskérdése. A kitűzött célok csak akkor valósulhatnak meg, ha végrehajtásukhoz a mindenkori kormányzat előteremti a szükséges összegeket. Ehhez erős és elkötelezett politikuskokra van szükség. Miért ne sikerülhetne most is az, ami gróf Klebelsberg Kúnónak sikerült nyolcvan évvel ezelőtt? Ma relatíve kevesebb beruházásra van szükség. A csökkenő gyermeklétszám miatt sok minden rendelkezésre áll: épület, felszerelés, pedagógus, segédedő, társadalmi támogatás. A meglevő iskolákat nem szabad felszámolni: állandó fejlesztéssel meg kell őket őrizni.

8. ELLENŐRZÉS ÉS ÉRTÉKELÉS A KÖZNEVELÉSSEN

A szakfelügyelet 1985-ben történt megszüntetésével a közoktatási rendszer szakmai ellenőrzés nélkül maradt. Ez a helyzet Európában szinte példátlan. Óvodáink, iskoláink, kollégiumaink hosszú idő óta anélkül működnek, hogy tevékenységüket *külső szakmai kontroll figyelné és minősítené*. Nincs objektív visszajelzés, nincs valós kép arról, hogy valójában mit is ér az egyes intézményekben folyó munka. A hiányt nem pótolják azok a mérések vagy felvételi rangsorok, amelyeknek adataiból az oktatáspolitikágyakran von le következtetéseket, olykor az egyes intézményekre nézve is. Ezek az adatok ugyanis kizárólag az *eredményt* mutatják, s annak is csupán egy-egy oldalát. Nem veszik figyelembe az iskola merítési bázisában a gyerekek eltérő családi háttérét, az iskolán kívül szerzett tudásuk arányát, és keveset mondanak az intézmények valós helyzetéről, az ott folyó munka színvonaláról. Nem alkalmasak tehát arra, hogy a pedagógiai munkát minősítsék.

Az ellenőrzés nemléte az oktatásügy egyik érintettjének sem kedvez. Sem a tanulóknak, sem szüleiknek, sem a pedagógusoknak, sem az intézményvezetőknek, sem a fenntartóknak. A reális külső értékelés hiánya bizonytalanságokat szül. Az iskola nem tudja, hogy egy objektív skálán hová sorolódna. Néha túl-, néha meg alulértékelik, amiből sok konfliktus és probléma származik. Ezzel a bizonytalansággal magyarázható, hogy a közoktatás szereplői ma már nem kérdőjelezzik meg a külső ellenőrzés szükségességét²⁹; még kevésbé azóta, hogy hazai és nemzetközi vizsgálatok rámutattak a magyar iskolák romló teljesítményére. Nem véletlen,





hogy a teljesítményromlásra több európai ország oktatásirányítása éppen a külső szakmai ellenőrzési rendszer kialakításával vagy megerősítésével felelt.

A hazai oktatásirányítás egyelőre mégsem tett semmilyen lépést egy szakmai ellenőrzési rendszer érdekében. A szaporodó közoktatási mérések – mint fentebb utaltunk rá – nem tekinthetők ilyennek. Mi több, a téves teljesítménykényszer következtében rossz irányba, a képességfejlesztés helyett a teszteknek való megfeleltetés felé terelik a pedagógiai gyakorlatot.

Olyan külső szakmai ellenőrzésre van szükség, amely figyelemmel tud lenni a pluralista iskolarendszerünkre, az egyes intézmények szakmai önállóságára. Mintának tekintjük azt a minden részletében kidolgozott és eredményesen működő komplex intézményellenőrzési és -értékelési modellt, amelyre a következők jellemzők³⁰:

- Az ellenőrzés célja nem a hibakeresés és az elmarasztalás mindenáron, hanem a jó gyakorlat segítése, megerősítése, és a javítandó területek feltárása;
- A külső ellenőrzés irányított belső ellenőrzésre és önértékelésre épül, annak megállapításait veszi alapul a helyszíni vizsgálat során;
- Módszerei tehát az önértékelés, a dokumentumelemzés, a helyszíni megfigyelések (pl. óralátogatások), interjúk, kérdőíves vizsgálatok, amelyeket együttesen alkalmaz;
- Az ellenőrzés kiterjed az intézmény életének minden fontos területére, így az erőforrásokra, a stratégiára, a vezetésre, a pedagógiai és egyéb folyamatokra, és természetesen az eredményekre. Ezáltal alkalmas arra, hogy a pedagógiai munka eredményét is vizsgálja;
- A külső ellenőrzést és értékelést e feladatra képezített független szakértők végzik, akik maguk is közoktatási intézményekben dolgoznak. Ennélfogva nemcsak az ellenőrzés szakszerűségét és objektivitását garantálják, hanem maguk is tanulnak egy-egy intézmény vizsgálatára, amelyből viszont az anyaintézményük nyer;
- Az ellenőrzésbe bevonják nemcsak a pedagógusokat és a vezetőséget, hanem a diákokat, a szülőket, a nem pedagógus dolgozókat és a fenntartót is;
- Az ellenőrzés eredményeként elkészült intézményértékelésben foglaltakat a vizsgált intézmény éveken keresztül hasznosíthatja;
- A külső szakértő által készített intézményértékelés a következő értékelés objektív viszonyítási alapját képezi, ami által ismét csak a pedagógiai hozzáadott érték és az intézmény reális fejlődése lesz mérhető.

ZÁRSÓ

A közoktatás fejlesztésének vázolt stratégiája mintegy másfél évtized alatt végrehajtható és végrehajtandó, középtávú program. A további részletek kidolgozása folyamatban van.³¹ Egy éven keresztül minden észrevételt köszönettel fogadjunk!³²





Számítunk minden olyan olvasó véleményére, akinek nem közömbös, hogy milyenné lesznek fiataljaink az iskolában. Akiknek nem mindegy, hogy a fogyasztói társadalom könnyen manipulálható bábuivá válnak-e, vagy az erkölcsi rendet tisztelő, az őseinktől megöröklött értékeket őrző és továbbadó, egészséges lelkű felnőttekké. Stratégiánk ez utóbbi célt szolgálja.

A tervben foglaltak megvalósításához új közoktatási és önkormányzati törvény szükséges. Az új törvény nem vár el az iskoláktól és a pedagógusoktól ismét radikális fordulatot, és nem kényszeríti őket szakmai meggyőződésükkel ellentétes vagy képzettségüknek nem megfelelő tevékenységre. Célja a nemes hagyományokon nyugvó meglevő állapotok rendezése, szabályozása, a köznevelés rangjának helyreállítása.

JEGYZETEK:

- ¹ A címben szereplő „másképpen” határozóval arra utalunk, hogy az itt közölt közoktatás-fejlesztési stratégia jelentősen eltér a hivatalostól, annak alternatívjaként értelmezendő. Kidolgozója a szerző vezetésével működő Arany János műhely.
- ² „2002-ben a lakosság 31%-a vélte úgy, hogy nagyon nagy, és 48%-a úgy, hogy nagy szerepe van a pedagógusoknak abban, hogy Magyarország sorsa hogyan alakul a következő évtizedekben.” Lásd: Nagy Mária: *A tanári szakma fontossága a közvéleményben*, in.: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*, Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2004, 292. p.
- ³ A két fogalom közül – annak tágabb értelme miatt – a köznevelést találjuk megfelelőbbnek. A köznyelv és a megszokott szóösszetételek azonban a közoktatás kifejezést preferálják. Ezért a kettőt a tanulmányban szinonimaként használjuk.
- ⁴ Erről tanúskodnak a mindenkori költségvetési törvények elfogadását megelőző politikusi nyilatkozatok, valamint a közoktatás reálértékben is csökkenő részesedése a költségvetésből. Lásd: Balogh Miklós – Halász Gábor: *A költségvetés közoktatási kiadásainak alakulása*, in.: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): i. m. 89. p.
- ⁵ Az iparból átvett minőségbiztosítás, majd minőségirányítás fogalmának meggyökerezése és közoktatás-politikai prioritássá emelése felerősítette ezt a káros folyamatot, amennyiben a „partnereknek” nevezett fogyasztót tette meg a közoktatási intézmények első számú igazodási pontjává.
- ⁶ A 2003 decemberében kiadott új *Nemzeti alaptanterv* nyilvánvalóvá teszi ezt az állítást. A „közoktatás korszerűsítését” szolgálni hivatott dokumentum ugyanis nem tartalmazza sem azt a nemzeti műveltség tartalmát, sem azokat az erkölcsi értékeket, amelyek a nevelés céljait kijelölő embereszményt egyértelművé tehetnék.
- ⁷ „A közoktatásban dolgozók bruttó átlagkeresete 2001-ben 1992 óta a legalacsonyabb szintre, a nemzetgazdasági átlagos keresetek 80 százaléka alá süllyedt.” Lásd: Nagy Mária: *A közoktatásban foglalkoztatottak keresete*, in.: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): i. m. 288. p.
- ⁸ A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvényt megalkotása óta minden évben módosította az Országgyűlés. Az 1994., 1996., 1999., 2002. és 2003. évi módosítások jelentős,





koncepcionális változtatásokat hoztak, amelyeket követtek az új vagy módosított kormány- és miniszteri rendeletek kiadásai. A jogszabályalkotás szinte állandósult lépéshátrányban van. 2004-ben például a kerettantervek jóváhagyása hónapokkal megelőzte a folyamatot szabályozni hivatott oktatási miniszteri rendelet kiadását. Vagy a 2005-től hatályos reformérettségi eljárását szabályozó kormányrendeletet lapzártáig még nem hirdették ki. A jogszabályok követhetetlen ütemű változásai és jelentős késlekedései fokozzák a közoktatás szereplőinek elbizonytalanodását, és csökkentik a jogkövető magatartás esélyeit.

- ⁹ Lásd erről: Lannert Judit – Schmidt Andrea: *Az oktatás társadalmi és gazdasági környezete*, in: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): i. m. 23–50. p.
- ¹⁰ Lásd: Nagy Mária: *Pedagógusképzés, a pedagógusszakma folyamatos fejlesztése*, in: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): i. m. 293–302. p.
- ¹¹ Részletesebben lásd: Miksa Lajos: *Lesz-e közmegegyezés a magyar közoktatásban?*, Mester és Tanítvány, 3. szám.
- ¹² Lásd: Hoffmann Rózsa: *Jogi útra terelt szakmai kérdések*, Magyar Nemzet, 2003. február 4., 6. p.; *Gyermekeink és a közoktatási törvény*, Acta Pedagogica, Pécsi Tudományegyetem, 2003/1., 12–16. p.
- ¹³ Az Országos Köznevelési Tanács 2002. évi jelentéséhez a Tanács tagjai körében közvélemény-kutatás készült egy nevelésügyi SWOT-elemzés céljából. A tanulmány bevezető fejezete erre támaszkodik. Lásd: Hoffmann Rózsa: *Az Országos Köznevelési Tanács tagjai a köznevelésről (Nevelésügyi SWOT-elemzés)*, in: *Köznevelésünk 2002. Az Országos Köznevelési Tanács jelentése*, OM-OKNT, Budapest, 2003, 76–84. p.
- ¹⁴ A közoktatásról szóló törvény 2003. évi módosítása számos vonatkozásban épp ezt a tradíciót törli meg. Például: a központi tartalmi szabályozás megszüntetése, az évismétlés tilalma, az osztályozás eltörlése, a titoktartási kötelezettség (időközben módosult), az alsó tagozat meghosszabbítása, az iskolatípusok közötti különbségek özszemosása, a kötelező óraszámok, s velük összefüggésben a szabadidős időkeretek csökkentése, a nevelés háttérbe szorítása, stb.
- ¹⁵ 1989–90-ben helyreállt az igazságosság: a rendszerváltozás hozamaként megszűnt az állam iskolaalapítási monopóliuma.
- ¹⁶ Lásd: 13. jegyzet.
- ¹⁷ Lásd: Halász Gábor: *Értékelés és ellenőrzés a közoktatásban*, Mester és Tanítvány, 2. szám, 103–116. p.; Hoffmann Rózsa: *Szakmai ellenőrzés és értékelés a katolikus nevelési-oktatási intézményekben*, Mester és Tanítvány, 2. szám, 15–41. p.
- ¹⁸ Lásd: Hoffmann Rózsa: *Szakmai ellenőrzés és értékelés a katolikus nevelési-oktatási intézményekben*, Mester és Tanítvány, 2. szám, 15–41. p.
- ¹⁹ „Az iskola: hely, ahol a műveltség módszeres és kritikus elsajátítása által kiformalódik a teljes ember...” – Katolikus Nevelés Kongregációja, Róma, 1977.
- ²⁰ „Az iskolát és a családot együttműködésre utalja minden. Azonos a nevelés tárgya, ugyanazt a gyereket nevelik, csak mások a körülmények a család és az iskola számára.





Mindegyik más-más oldalról látja a gyermeket, és nem azonos mértékkel méri.” – Imre Sándor: *Neveléstan*, OPKM Hasonmás kiadványa, Budapest, 1995. Ennek az alapvetésnek az ellenkezője öltött testet a közoktatási törvény kötelező titoktartásáról szóló pontjában, amelyet időközben az Országgyűlés mégiscsak módosított.

²¹ „A nevelés célja az egyént és általa a társas közösséget (nemzetet és emberiséget) az erkölcsi tökéletesítésre képessé tenni.” – Fináczy Ernő: *Elméleti pedagógia*, OPKM Hasonmás kiadvány, Budapest, 1995, 39. p.

²² Németh László

²³ A normatív és értékrelativista pedagógia ellentétpárjának részletes kifejtését lásd: Bábosik István: *A modern nevelés elmélete*, Telosz Kiadó, Budapest, 1997.

²⁴ *Szakmai Etikai Kódex Pedagógusoknak. Tanulmányok, normák és esettelírások*. Szerk.: Hoffmann Rózsa. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest, 2003, 144. p.

²⁵ A budapesti Németh László Nyolcosztályos Gimnázium.

²⁶ Ez a műveltségfelfogás azonos azzal, amelyet – Sprangerre hivatkozva – Prohászka Lajos világosan kifejt. Lásd: Prohászka Lajos: *Általános műveltség és szakműveltség*, in: Prohászka Lajos: *Az oktatás elmélete*, Országos Középiskolai Tanáregyesület, Budapest, 1937, 58–75. p.

²⁷ A közoktatás tartalmi szabályozásáról lásd még: Lovas István: *A közoktatás tartalmi szabályozása. Tézisek*, Mester és Tanítvány, 3. szám.

²⁸ Részletesebben lásd: Frenyó Zoltán: *A tankönyv-ügy. Helyzetkép és tennivalók*, Mester és Tanítvány, 3. szám.

²⁹ Lásd például a Magyar Gallup Intézet 1999-es felmérését. *Köznevelés*, 1999/27. sz.

³⁰ A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Pedagógiai Intézete és a Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet által kidolgozott intézményellenőrzési és -értékelési rendszert, amely 2001 óta sikeresen működik a katolikus közoktatásban, részletesen ismerteti a Mester és Tanítvány 2. száma: 2004. április, 12–92. p.

³¹ A stratégia egyes elemeinek részletes kifejtését lásd a Mester és Tanítvány 3., illetőleg későbbi számaiban.

³² Az észrevételeket postán vagy elektronikus úton kérjük eljuttatni a szerkesztőségbe. Cím: Mester és Tanítvány Szerkesztősége, PPKE BTK, 2087 Piliscsaba, Egyetem u. 1., illetőleg mestan@btk.ppke.hu





A KÖZOKTATÁS TARTALMI SZABÁLYOZÁSA. TÉZISEK

LOVAS ISTVÁN¹ ÉS GYURCSIK MÁRIA

A törvény szerint jelenleg háromévente van szükség a NAT felülvizsgálatára. Egy-egy tanterv időtartama – az iskolafokokat tekintve – legalább négy évre érvényes. Ha korrektek és szakszerűek akarunk lenni, akkor beválásának vizsgálatára és az eredmények elemzésére csak egy-egy ilyen négyéves periódus után kerülhet sor. Ezért egy közmegegyezésen alapuló NAT és a kapcsolódó tantervek felülvizsgálatát öt évenként tartjuk szükségesnek és indokoltnak.

A közoktatás tartalmi szabályozása nem pusztán technikai kérdés. Nemcsak arra a kérdésre válaszol, hogy egy két vagy három pólussal rendelkezék-e, és hogy egyes szintjei milyen érvénnyel bírjanak az iskolai nevelésre-oktatásra, hanem – mint a nemzeti műveltség foglalatosa – meghatározó jelentőségű a teljes közoktatásra, a fiatal és a jövő nemzedék kultúrájára nézve. Közoktatás-politikánk alapelveihez² kapcsolva tehát mindezekelőtt a tartalmi szabályozásról kell véleményt formálnunk. Az alábbiakban tézisszerűen fogalmazzuk meg a vele kapcsolatos elgondolásokat.

I. A közoktatás minden szintjén biztosítani kell a gyermekek egészséges fejlődését mind testi, mind lelki, mind pedig szellemi tekintetben.

Ez elsősorban azt jelenti, hogy a közoktatás nem piaci szolgáltatás, hanem a legmagasabb rendű emberi tevékenységek közé sorolandó munka. Célja az egészséges emberré nevelés, amelynek során az oktatás nem szoríthatja háttérbe a gyermek testi, lelki, szellemi fejlődését.

II. A történelmünk során mostanra kialakult iskolarendszert nem szükséges és nem szabad megváltoztatni.

A jelenleg működő magyar iskolarendszer mellett a következő érvek szólnak:

- A társadalom sok mindennel elégedetlen ugyan, de az iskolarendszer megváltoztatására egyetlen meghatározó csoport sem jelentett be igényt. Ezzel szemben a tanító- és tanárképzés kialakult rendje, a pedagógustársadalom összetétele, az iskolaépületek szerkezete, az iskolai berendezések és felszerelések megléte, továbbá a tradíciók, a szülők és a tanulók megszokáson alapuló elvárásai mind a jelenlegi iskolarendszer megőrzése és továbbfejlesztése mellett szól.
- A nyolcvanas évek végén Magyarországon egy viszonylag jól szervezett és eredményességét tekintve jó iskolarendszer működött. Az alapot az egész országra kiterjedő óvodai és általános iskolai hálózat alkotta. Er-





- re épült a szakmunkásképzés, valamint a szakközépiskolák és a gimnáziumok rendszere. Ehhez járultak a sajátos nevelési igényű gyermekek iskolái, illetve a speciális (zene-, sport-, stb.) iskolák hálózata. A magyar iskolarendszert a gazdasági fejlettségünkhöz képest jó beiskolázási és jó végzettségi arány jellemezte, amely elsősorban a minőségi munkát végző pedagógusok ezreinek volt köszönhető.
- E kedvezőnek látszó helyzetet beárnyékolta viszont számos olyan tényező, amely a rendszer elkerülhetetlen velejárója volt. Ezek sorában a következőket szükséges itt megemlíteni:
 - Uniformizált, merev volt a közoktatás rendszere;
 - Az állam iskolaalapítási és -fenntartási monopóliummal rendelkezett, amely alól csupán a történelmi egyházak tíz középiskolája volt az engedélyezett kivétel;
 - Az oktatást és a nevelést alárendelték a marxista ideológia hegemóniájának;
 - A nemzeti érdekeket és értékeket alárendelték az internacionalizmus eszméjének;
 - A kötelező világnézetű nevelés korlátozta az alapvető emberi jogokat;
 - A pedagógusok és a tanulók jogai és emberi méltósága nem érvényesült megfelelő mértékben;
 - A központilag előírt tanterv nem biztosított teret a helyi sajátosságoknak és lehetőségeknek; az iskolák szakmai szabadsága erősen korlátozott volt;

- Uniformizált, központilag jóváhagyott tankönyvekből folyt a tanítás;
- A minőségi képzést megvalósító középiskolákat megtűrték, de „elit”-nek bélyegzésükkel hivatalosan diszkriminálták őket;
- A pedagógusok kiszolgáltatottak voltak a „központi” akaratnak, valamint a helyi párt- és tanácsi szervezeteknek;
- Nem működött központilag támogatott és szervezett pedagógustovábbképzés;
- Rendkívül alacsony színvonalú és hatékonyságú volt a nyelvoktatás.

A felsorolás korántsem teljes, de a lényegyet érzékelteti, és nyilvánvalóvá teszi, hogy *elsősorban szellemi és tartalmi változtatásra volt és van szükség*. A tartalmi szabályozásnak az iskolarendszer értékeit erősíteni, a gyenge pontjait pedig korrigálnia kell.

III. Támogatandó a középiskolák 1989 óta bekövetkezett továbbfejlődése.

Magyarországot a rendszerváltozás évtizedében súlyos gazdasági, társadalmi és morális megrázkódtatások érték. Ennek ellenére azt lehet mondani, hogy Magyarország állapota az iskola tekintetében jó, sokkal jobb, mint ami a gazdasági állapota alapján várható lenne. Ez ad valódi alapot ahhoz a reményhez, hogy felzárkózásunk Európában sikeres lesz. E helyzetnek a kialakulásában lényeges szerepet játszott a középiskolai oktatás expanziója: a középiskolák számának jelentős gyara-





podása, a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok megszerveződése, és a szakközépiskolák gimnáziumi osztályainak a megjelenése.

A hat- és nyolcosztályos gimnáziumok

Az elmúlt másfél évtizedben a közoktatás területén az egyik legfontosabb szerkezeti változás a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok megjelenése volt. Az új forma lényegében spontán, prekonceptió nélkül alakult ki és vált népszerűvé igen rövid idő alatt. Minthogy a gyerekek fejlődési sebessége különböző, indokolt, hogy az intenzív szellemi képzés kezdetének időpontját a gyerekek fejlettségéhez lehessen illeszteni. A társadalmi igazságosság elve megköveteli, hogy az egymástól különböző képzési célokat követő iskolákban, illetve az adott iskola különböző profilú osztályaiban a diákok tehetségük, azaz képességeik és szorgalmuk alapján oszoljanak el, és ne a szülők anyagi helyzete által predesztinált módon. Azaz, hogy az iskolát ne tegyük ki a piac egyeduralmának, miként azt a legtöbb európai ország sem teszi.

A kialakult három típus mindegyikét meg kell tartani. Országos szinten viszont súlyos problémákat okoz, ha ezek az iskolák elviszik a kisebb települések felső tagozatainak sok jó tanuló-ját, anélkül, hogy valóban magasabb színvonalú képzést biztosítanának számukra. Ezért tartalmi munkájukat (tantervüket) és működésüket nyilvános kritériumok alapján, pontosan kell szabályozni. A szabályozás megalkotása során meghatározó szerepet kell

hogy kapjanak ezen iskolatípusok képviselői.

Szakközép- és szakiskolák

Az elmúlt másfél évtizedben a közoktatás területén a másik legfontosabb szerkezeti változás a szakképzés területén következett be. Ilyeneknek tekintjük a következőket:

- Rendre megjelentek a szakközépiskolákban a gimnáziumi osztályok; a képzés aránya a 9–12. évfolyamon eltolódott az alpművelés javára és közelített a gimnáziuméhoz, miközben a szakképzés a 13. vagy további évfolyamokra koncentrálódott.
- Hasonló folyamat ment végbe a négyéves időtartamúra növekedett szakiskolai képzésben, amelynek 9–10. évfolyamáról majdnem teljesen kiszorult a gyakorlati szakmai képzés.

Megindult a korábban szétaprózott szakmák nagyobb szakmacsoportokba történő integrálása, de nem haladt megfelelő ütemben a szakképzési tartalom korszerűsítése.

A tartalmi szabályozással erősíteni kell az elmúlt években megkezdődött strukturális változásokat. A képzési tartalmaknak a modern technológiák által megkívánt korszerűsítése (egyebek mellett a tankönyvek radikális felfrissítésén keresztül) minden más megelőzően sürgető feladat. A szakképzés gyakorlati részét késő 16 éves korban megkezdeni. A mozdulatokat, fogásokat a serdülőkorban kell megta-





mulni és begyakorolni, mert később már kevésbé fejleszthetők e pszichomotoros készségek. A tartalmi szabályozásnak mindegyre tekintettel kell lennie.³

IV. A Nemzeti alaptanterv lényegét és lehiggadt eredményeit meg kell tartani.

A Nemzeti alaptantervnek és a ráépülő szabályozásnak a következők a legfontosabb jellemzői.

- 1) A NAT háromszintű szabályozáshoz teremt alapot:
 - Az első szint (a voltaképpen Nemzeti alaptanterv) az általános elveket és a közös nemzeti műveltség minimumát rögzíti;
 - A második szint a kerettantervekben ölt testet;
 - A harmadik szint a helyi tantervek megfogalmazására biztosít lehetőséget.

A törvény szerint jelenleg háromévente van szükség a NAT felülvizsgálatára. Egy-egy tanterv időtartama – az iskolafokokat tekintve – legalább négy évre érvényes. Ha korrektek és szakszerűek akarunk lenni, akkor bevéálásának vizsgálatára és az eredmények elemzésére csak egy-egy ilyen négyéves periódus után kerülhet sor. Ezért egy közmegegyezésen alapuló NAT és a kapcsolódó tantervek felülvizsgálatát öt-évenként tartjuk szükségesnek és indokoltnak.

- 2) Minden iskolatípusra egy vagy két kerettanterv alkalmazható. Az általános iskolák egységes kerettanterv szerint működnek.

- 3) Az alternatív vagy kísérletbe kezdő iskolák akkreditáltathatják az ettől eltérő tanterveiket.
- 4) A helyi tanterv lehetővé teszi, hogy a kerettantervben meghatározott minimális ismeretanyaghoz további ismeretek kapcsolódjanak. A kerettanterv által erre szabadon hagyott időkeret kb. 20–30%-nyi.
- 5) Ha a gimnáziumban (középfiskolában) több párhuzamos osztály működik, akkor a helyi tanterv lehetővé teszi, hogy a tanulók érdeklődésük illetve képességeik szerint *reál*, *humán*, *nyelvi* illetve *általános* jellegű osztályokba oszolhassanak el. Ha az adott iskolában nincsenek párhuzamos osztályok, akkor is kívánatos, hogy a tanulók képességeik szerint *reál*, *humán*, *nyelvi* illetve *általános* jellegű csoportokba szerveződhessenek, ahhoz hasonlóan, ahogy ez a fakultáció keretében már régóta működik. Ha az adott településen több gimnázium működik, akkor az egész iskola szakosodhat oly módon, hogy a különböző tanulói igényeknek lehetőleg helyben tudjanak megfelelni. A helyi tanterv lehetőséget ad arra is, hogy a szabad időkeret ne további ismeretanyag elsajátítására, hanem felzárkóztatásra vagy egyéb specializációra (például sport, művészetek) szolgáljon.
- 6) Az iskolák kész helyi tantervek közül választhatnak, amelyek szakmai jóváhagyás után válnak





nyilvánossá. A tanterv helyben való elkészítése nem kötelezettség, hanem lehetőség.

- 7) A tartalmi szabályozás itt vázolt rendje lényegében követi a napjainkra kialakult gyakorlatot, de a mai állapotnál meggyőzőbben biztosítja az egységes nemzeti alapműveltség iskolai szintű közvetítését.

Itt kell kitérnünk az iskolaszervezés egy alapvető kérdésére, nevezetesen arra a kérdésre, hogy mennyire legyen homogén egy tanulói közösség.

A józan pedagógiai felfogás szerint arra kell törekedni, hogy egy adott osztályban vagy csoportban a tanulók a fejlettség és a képességek tekintetében normális (ún. Gauss-féle) eloszlással, mégpedig lehetőleg kis szélességű eloszlással legyenek jellemezhetőek. A normális eloszlást az tünteti ki, hogy egyetlen maximuma van, és ennek helye egybeesik az átlaggal, továbbá az átlag alatt ugyanannyian vannak, mint felette. Az egészséges emberi közösség kialakulása szempontjából ez a legalkalmasabb és a legkívánatosabb eloszlás, amelynél a legkiválóbbak is és a leggyengébbek is még belátható távolságban vannak a derékhadtól. Ilyen eloszlás esetén a legjobbak tudják húzni a többi, és őket is hajtja a derékhad, ugyanakkor a leggyengébbek sem szakadnak le, mert van reményük arra, hogy versenyben maradjanak. A minimumokat mutató eloszlás a közösségek spontán szegregációját vonja maga után, nemcsak az iskolában és a társa-

dalomban, hanem az egész bioszférában is.

V. Az eddig elkészült kerettantervek között vannak olyanok, amelyeket az iskolákban használatba lehet venni.

Nemcsak az eddig elkészült kerettantervek jelentős része van már alkalmazható állapotban, hanem az is várható, hogy a most készülő kerettantervek között is lesznek értékes munkák.

Az eddig elkészült legtöbb kerettanterv vonatkozásában azonban egy aggodalom még mindig indokolt, ez pedig a maximalizmus, amelyet nem a tantárgyi sovinizmus, hanem szinte minden esetben a tantárgy szeretete indukál.

A „mit tanítsunk?” és a „mennyit tanítsunk?” kérdésekre határozott választ kell adni, azaz szükség van a bemeneti tartalmi szabályozásra. Ennek során meg kell szüntetni a tananyag felülről lefelé tolásának több évtizede tartó gyakorlatát, ami szinte minden tantárgyra igaz. A két alapozó tárgy, a magyar nyelv és a matematika a leginkább érintett. A tananyag kiválasztásának egyik meghatározó szempontját a gyerekek életkori pszichikai sajátosságai jelentik.

VI. Védekezni kell az ideológia veszélyei ellen.

A közoktatás ügye nemzeti ügy, melynek szervezése az állam egyik legfontosabb feladata. Arra kell törekedni, hogy az iskola minél hamarabb függetlenedjék a napi politikai hatásoktól. Az





ország jövőjét meghatározó közoktatás irányítása nem lehet egyetlen pártnak sem a monopóliuma. Az semmilyen körülmények között sem tolerálható, hogy az ágazatot irányító párt az állampolgárok túlnyomó többségének felfogásával ellentétes ideológiát kényszerítsen rá az egész nemzet jövőjét meghatározó közoktatásra.

Az elmúlt évtizedek során megtapasztalhattuk, hogy milyen mérhetetlen kárt okoz az ideológiai elvekre alapozott közoktatás. Hogy ezt a jövőben elkerülhessük, azt a bölcs módszert lenne érdemes alkalmazni, amit a kertépítők használnak: oda építenek utat, ahol a nyomvonalat a járókelők a felásott földön már kitaposták. Nem a doktriner ideológia követése vezet el az optimális megoldáshoz, hanem az a kertépítő szemlélet, amely az egyedi vadhajításokat visszanyesi, de a virágzásnak indult és gyümölcsöt ígérő új hajításokat óvja és türelemmel ápolja.

A magyar állampolgárok túlnyomó többsége elvárja, hogy az iskola a gyerekeit a jóra, a szépre és az igazra tanítsa. Az oktatáspolitikának, s ezen belül a tartalmi szabályozásnak ezt a célt kell szolgálnia. Nem értéksemleges módon, hanem közmegegyezéssel meghatározott értékeink alapján.

VII. A műveltség tartalom újragondolásakor egyes területeken változtatni szükséges.

Az alábbiakban – a teljesség igénye nélkül – néhány műveltségi területhez fűzünk észrevételeket.

1. A művészeti és a természettudományos tárgyak eltérő módszere

Az 1978-as tanügyi reform óta, bizonyos nyugati példák alapján egy alapvető téveszme hatalmasodott el a magyar oktatásban. Ez abban áll, hogy összetévesztették az irodalmi és művészeti jellegű tantárgyak, valamint a természettudományos jellegű tantárgyak módszertanát.

Az irodalmi és a művészeti jellegű tárgyak feladata az, hogy megismertesse és megszerettesse a fiatalokkal az irodalmat és a művészeteket, valamint a művészet szemléletmódját. Ennek a szemléletmódnak a lényege az, hogy a valóságot, vagy annak egy darabját úgy közelítem meg, mint oszthatatlan egészet, a maga teljességében. Nem analízálom, nem szedem alkotóelemeire, hanem a maga összetettségében kísérlem meg felfogni, nemcsak az értelem eszközeivel, hanem az érzelmeknek is utat engedve.

Ezzel szemben a természettudományos tárgyak feladata az, hogy a természet megismerését és megértését tegyék lehetővé. Ennek az a módszere, hogy kiszemelem a világ egy jól elkülönített darabját, és azt analízisnek vetem alá. Nem törődöm a világ többi részével, sőt a vizsgált részt vagy jelenséget, amennyire csak lehet, elkülönítem a világ többi részétől, hogy mennél tisztább körülmények között elemezhessem. A különböző jelenségek közötti összefüggés felderítését egy későbbi feladatnak tekintem, amelyet majd a maga idejében fogok elvégezni.

Röviden szólva a *művészeteket* a *szintetikus, integráló látásmód* jellemzi, a *ter-*





mészettudományokat pedig az *analitikus, differenciáló szemlélet*. Ez az elsődleges.

Természetesen az irodalomnak és a művészeteknek is megvan a maguk tudománya, és a természettudománynak is megvan a maga esztétikája. Lehet a műalkotást is analizálni, és a természeti jelenségeket is szintetizálva, a maguk összefüggéseiben felfogni. Ez azonban másodlagos.

Az egyre jobban elhatalmasodó félreértés abban áll, hogy az iskola az irodalmi és a művészeti jellegű tantárgyakat „tudományként”, a természettudományos tantárgyakat pedig „integrált műveltségi területként” szemléli és kezeli. Ezen megállapítások ellenére mégiscsak be kell ismerni, hogy jelenleg a természettudományok tanítása kapcsán erősíteni kellene az egyes tárgyak között az összhangot és a bizonyos fokú szintézist.

2. A magyar nyelv tanítása

A magyar nyelv továbbadása nemzeti identitásunk megőrzésének semmi mással nem helyettesíthető feladata. Ezért a tartalmi szabályozásnál különös gonddal kell eljárni esetében. Meg kell szüntetni azokat a megkövült torzulásokat, amelyek közül itt néhányat említünk meg.

A magyar nyelvi anyag minden fontos része a felső tagozatba került, a szófajok és mondatrészek megalapozása, ami a felső osztályok feladata lenne, jelenleg alsó tagozaton kapott helyet, az összes kivételes ragozású ige már a 2–3. osztályban. Emiatt a korosztály fele úgy küzdi magát végig a tanulóéve-

ken, hogy egész életére elmegy a kedve az anyanyelv tanulásától, és sohasem tanul meg helyesen írni. Az állandó szókapcsolatok – amelyek a nyelv gerincét adják – szinte teljesen hiányoznak. Csekély mértékben tanítunk nyelvhelyességet, stilisztikát, legalább alapszintű szövegalkotást, beszédszerkesztést, beszélgetést. Van viszont kommunikáció, amely gyakorta csak „elméleti zsonglörködés”.

A tartalmi szabályozásnak szigorú szabályokat kell megállapítania az anyanyelv tanításában, és ezek betartásának különböző módszerekkel (össztönzések, pályázatok, versenyek, ellenőrzések, mérések stb.) kell érvényt szereznie.

3. Tánc

Szükségessége elvitathatatlan. Azonban a drámával társítva „elméleti” tantárggyá torzulhat. A tartalmi szabályozásban inkább az ének-zene vagy a testnevelés közelében van helye.

4. Matematika

A matematikaoktatásnak törleszteni kellene az adósságát. A tantárgy a logikus gondolkodás fejlesztésének legfontosabb eszköze, és ma még fontosabb, mint valaha. Ezt egyrészt az idézte elő, hogy a matematika behatolt a fizika és a többi természettudomány után a társadalomtudományokba is, másrészt az, hogy a számítógépek elterjedése után az informatika soha nem látott fejlődésnek indult.

A matematikaoktatás feladata ketős. Az első: elősegíteni az absztrakciós





képesség kifejlődését a szabatosan definiált fogalmak és a közöttük fennálló egzakt összefüggések megismertetése révén. A második: a matematika azon fejezeteinek megtanítása, amelyek szükségesek a természeti, a műszaki és a közgazdasági törvények megfogalmazásához. Azaz az egyik feladat a tiszta matematikai gondolkodásra való nevelés, a másik feladat a gyakorlatban használható matematikai eszközök megismertetése.

Az 1978-as reform óta a második feladat egyre jobban háttérbe szorul. A mérnöki, az agrár-, a természettudományos és a közgazdasági pályára készülő színvonalas oktatásához nélkülözhetetlen a differenciál- és az integrálszámítás alapjainak oktatása. A matematikaoktatásnak fel kell vállalnia ezt a második feladatot is, mert ez szükséges és lehetséges is, amint azt a korábbi évtizedek meggyőzően bizonyították. A differenciálás és az integrálás, mint művelet, a közgondolkodás része. Nem volna szabad matematikai megalapozás nélkül hagyni, még akkor sem, ha az infinitézimálisan kicsiny mennyiségekkel való műveletek megtanítását a középiskolában nem lehet a matematikai egzaktság tekintetében olyan tökélyre vinni, mint a számelméletet.

A matematikaoktatásban az alábbi területeken tartjuk szükségesnek a változtatást:

- A tankönyvek oldalszáma vetekszik az irodalmi olvasókönyvekével, ami szükségtelen és káros.
- A számelméletnek sem a természet, sem pedig a társadalmi je-

lenségek leírásában nincs számottevő alkalmazása.

- Felülvizsgálatra szorul az ún. halmazelméleti alapozás, amely már az első osztályban kezdődik. Ez nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. A túlhajtott halmazelméleti formalizmus a formális gondolkodásnak kedvez, de az alkotó gondolkodást hátráltatja.
- Az alsó tagozaton vissza kell helyezni jogaiba az elemi számolástmérést, a kisgyermek pszichikai sajátosságai szerint, sok-sok játékos feladattal.
- A trigonometria gyakorlására szánt óraszámok a sokkal fontosabb gyakorlati területektől veszik el az időt.

5. Informatika

A számítógép-használat tanítása jelenleg a Microsoft cég szoftver-csomagjainak a reklámozásával silányul. A számítógépek világában a szövegszerkesztést és a táblázatkezelést, stb. viszonylag könnyen meg lehet tanulni. Mindezt „csinálni-próbálgatni” kell: nem előadást hallgatni, könyvből tanulni, hanem a számítógépen próbálni. „Az informatika oktatását nagy gonddal kell kezelnünk. Világosan kell látni, hogy az informatika a szóban, írásban és képekben megfogalmazott gondolatok és információk közvetítésének új eszköze, s nem helyettesítője a beszéd, az írás, az olvasás és a művészetek útján történő gondolat-kifejezésnek. Az informatika tanításának célja tehát nem a programozás vagy konkrét szoftverek elsajátíttatása – ezek a szakműveltség tartományába





sorolhatók –, hanem annak az eszköztudásnak és -otthonosságának a megszerzése, amely nélkül a XXI. század embere már nehezen boldogul.”⁴

6. Hiányok

Fájón hiányzik iskoláink tényleges tevékenységéből a valódi *egészségnevelés, az erkölcsstan, a néprajz, néphagyomány, népdal, néptánc* (amely mozgásnak sem utolsó). Méltó helyük megtalálása részben a tartalmi szabályozás határozottabbá tételétől, részben az iskolai működés ellenőrzésétől remélhető.

7. A tankönyvek

Megkerülhetetlen a tankönyvek folyamatos felülvizsgálata azzal a céllal, hogy valóban a közoktatás fejlesztésének szolgálatában álljanak. A tartalmi-műfaji változások mellett a nyelvezetük is általában javításra szorul: közelíteni kell a jó színvonalú ismeretterjesztéshez.⁵

VIII. A tartalmi szabályozásban figyelembe kell venni a társadalomból érkező jogos kritikai észrevételeket.

Ilyen kritikai észrevételek az alábbiak. (Ezek közül is csak néhánynak a megemlékezésére szorítkozunk.)

1. A túlterhelésről

Évszázadok óta vitatott, mennyi lexikális tudás kell az összefüggések felismeréséhez, megértéséhez, az ismeretek alkalmazásához. Nagyon kényes dolog az arány. A mai diákok egyáltalán nem tanulnak sok ismeretet, nem követelnek tőlük túl sok lexikális tudást. Túlterheltség van, de más a gyökere. Túl-

terhelő a meg nem értett ismeret, amit csak „bevágnak” – gondolkodás helyett a memóriára alapozva. Túlterhelő egyes tanárok rossz módszere, akik a felső tagozatot összetévesztik az egyetemmel: előadnak és nem magyaráznak. Túlterhelő több tankönyv nyelvezete, mert nem megértetni akar, hanem a szaktudományos szöveg jobbrosszabb kivonata, sokszor a szaktudomány tolvajnyelvén. Olyan fogalmakat használ, vesz ismertnek, amelyekhez előképzettség kellene. Végül túlterhelő, hogy egyes tanárok nem tudnak érdeklődést kelteni, kedvet csinálni, ezért a gyerekek kényszerből tanulják ezeket a tárgyakat, ami akkor is megterhelő, ha alig van benne lexikális adat.

2. Hamis elvárások

Ezeket a társadalom kisebb részének igénytelensége, az éppen aktuális divatot követők (olykor bizonyos körök által sugalltan) fogalmazzák meg.

Tudatosítani kellene mindenkiben, hogy a *számítástechnika* csak egy jól felhasználható eszköz, amely a szakma jobb művelését segíti elő, nem pedig csodaszer, még kevésbé cél.

Az *idegen nyelv* tanulását illetve tudását is a megfelelő helyre kell tenni. Nyelvtanárok, tolmácsok, fordítók, idegenvezetők esetén lehet cél, de a többieknél eszköz csupán. Az idegenforgalomban, a vendéglátásban, a kereskedelemben szinte elég egy-két ezer szavas szókincs, de azt tudni kellene gyakorlottan, alapvető beszédfordulatokkal alkalmazni.





Közoktatási rendszerünk a „képzés – munkavégzés” utat preferálja, ami *gyakorlati, kézügyességet igénylő szakmákban* is intellektuális megközelítést jelent. Ez a tanulók egy részénél komoly nehézségeket okoz.

Az anyagi szűkösség az általános iskolában, de helytel-közzel már az óvodában is versengést hoz a gyerekért, illetőleg a fejkvótáért. Iskolákban és óvodákban is – szülői követelésre – a pedagógiai megfontolásokkal ellentétes megoldásra kényszerülnek, különben a szülő „máshová” viszi a gyereket. Így előfordulnak olyan túlkapások, mint például a számítástechnika és az angol túlhangsúlyozása az első osztályban. Ennek a tartalmi szabályozás eszközével gátat kell szabni.

3. Tanulói motiváltság, tanítási-tanulási módszerek

A középiskolákba hosszú évekig az adott korosztály legjobbjai kerültek. Ők többségükben tanulásra motiváltak, jó munkabírásúak voltak, „tudtak tanulni”, ezért voltak sikeresek már az általános iskolában is. Napjainkban a korosztály 60–70%-a középiskolába kerül. Természetesen már nem csak a legjobbak. Korábban a gimnázium elvárta a biztos tudást, fegyelmezettséget. Ma elmondható, hogy a tanulók harmada gyengén motivált, nem tud tanulni, hiányosak az alapismeretei, s mindezek következtében – megtoldva a „ráhagyásos” szülői neveléssel – fegyelmezetlen. A korábbi elvárásos tanári magatartás náluk eredménytelen. Ezeknek a gyerekeknek először az érdeklődését kell felkelteni mind

a tanulás, mind az egyes tárgyak iránt, tanulási technikákat mutatni, és minde-
nekelőtt türelmesen magyarázni. Mindezek kialakíthatják bennük a pozitív motivációt, javulhat az önfegyelmük, és eredményesebbek lehetnek.

IX. Az ellenőrzés hiánya

Hiányzik a szakmai ellenőrzés, az egyes tanárok és a tantestület munkájának jóindulatú, szakszerű és korrekt értékelése. Elismerésre a felnőttnek is szüksége van, esetenként jól jön az irányítás vagy a segítség is. A szülőnek is biztosíték, ha tudja, hogy jó irányba mennek a dolgok.

A tartalmi szabályozás – szemben a jelenlegi gyakorlattal – akkor lehet csak hatékony, ha a tantervek alkalmazására megfelelő tankönyvek készülnek, és ha a tanítás-tanulás folyamatát e feladatra felkészített szakértők segítő célzattal ellenőrzik.⁶

JEGYZETEK:

¹ A szerzők köszönetet mondanak az Arany János műhely 7. sz. munkacsoportja tagjainak értékes közreműködésükért.

² Lásd: Hoffmann Rózsa: *Köznevelésünkről másképpen*, Mester és Tanítvány, 3. szám.

³ A szakképzésről bővebben lásd: Madarász Sándor: *Az iskolarendszerű szakképzés helyzete*, Mester és Tanítvány, 3. szám.

⁴ Hoffmann Rózsa: i. m.

⁵ A tankönyv-kérdésről lásd részletesebben: Frenyó Zoltán: *A tankönyv-ügy. Helyzetkép és tennivalók*, Mester és Tanítvány, 3. szám.

⁶ Az ellenőrzésről részletesebben lásd: Hoffmann Rózsa: i. m.





Németh László:

A tanügyi rendezése

(Részlet)

A tanügyi reform célja csak egy lehet: ha ez a kiegyenlítődéés ügyis folyik, s jó is hogy folyik, állapotjék meg minél magasabban.

Műveltebb és műveletlenebb, tehetségesebb és tehetségtelenebb emberek mindig lesznek; de ahogy mindnyájan egy nyelvet beszélnek, elsajátíthatnak egy magasabb nyelvet is – a közös műveltséget –, amely természetüket is összébb hangolja, s gondolataikat is kicserélhetővé teszi. Ha két hivatalnok vagy két parasztember szóba ereszkedik, bármennyire különböznek is észben s látottságban: ez a közös alap többnyire megvan köztük. Az új iskolának az egész nemzet alá kell ilyen közös alapot adni.

Ez a kiegyenlítés nem természetellenes. Nem mi rontunk bele az élet gazdagságába ezzel az erőszakos pedagógiai szintézissel: a műveltség maga nivellálja magát. Bizonyos átlagműveltség elérése egyre könnyebbé válik; magas műveltség fenntartása egyre nehezebbé. Az emberek újságolvasókká lettek, s ugyanazokban az újságokban ugyanazokat az eszméket rágják. Nincsenek filmszínházak a műveltek és kevésbé műveltek számára. A rádió minden ház ablakából ugyanazt a műsort harsogja. A helyiérdekűn munkás és tisztviselő ugyanarról a futball vagy vízipólómérkőzésről beszél, s ugyanazt a kártyát veri. Az atombomba egyformán homályos képzeteket bolygat meg a szappanozó borbélyban s a beszappanozott postatanácsosban. Lassan a ruházkodás is teljesen egyforma lesz, s ezzel egy csomó igény, vágy, értékelés. A kasztgőg épp azért olyan nevetséges és lázító: mert jórészt eltűnt különbségeket szeretne külsőségekkel rögzíteni.

De ahogy mind nehezebb lesz (lassan a falvakban is) elmaradt embernek lenni: olyan nehéz a magasabb műveltség légkörében megmaradni. Nincs hozzá társaság, család, hivatás, szórakozás. Hisz még az írók könyveiből, a tehetségesekéből is, az a vulgárműveltség szól hozzá, amelyhez hivatalában, vendégei körében alkalmazkodnia kell. Márpedig nemes foglalkozás, a szellemet tápláló társalgás és csiszolt szokások nélkül a magas műveltség végül is morc remete, bogaras agglegény lesz: nem adván meg magát a többiek ízlésének, számúznie kell magát a különcségbe. Míg a négyelemis műveltségre folyton rakódik valami, az egyetemi műveltség általában kopik.

Ezt a szinteződést semmiféle tanügyi reform sem tudná megakadályozni; ez a gépekkel jött ránk. De hiába is lenne küzdeni ellene; hisz ebben a („tömegek lá-





*Mester és Tanítvány – Közoktatás-politika:
Az Arany János műhely a magyar közoktatásról*



zadásaként” elsíratott) kiegyenlítődesben olyan alap készül az emberek testvére-
sülésére, amelyről régiebb korok, az emberszeretet rohamaiban, nem is álmod-
hattak. A tanügyi reform célja csak egy lehet: ha ez a kiegyenlítődes úgyis folyik,
s jó is hogy folyik, állapotjék meg minél magasabban. Az emberek műveltsége a
mi korunkban jobban össze van láncolva, mint régen: az egyéni műveltség bele-
vész a tömegműveltségbe. A tömegműveltségnek kell hát megközelítenie a régi-
ek egyéni műveltségét.





AZ ISKOLARENDSZERŰ SZAKKÉPZÉS HELYZETE

MADARÁSZ SÁNDOR

A szakmai képzések tartalmi korszerűsítését az egyre élesebbé váló munkaadói elégedetlenség indokolja, amint azt az Amerikai Kereskedelmi Kamara jelentése is tükrözi. A képzési tartalmak megújítása a gyakorlati képzések arányának, tartalmának megváltoztatását, az elmélet korszerűsítését, a szakmai és a vizsgakövetelmények átdolgozását igényli.

Közoktatásunkban a szakképzés – annak ellenére, hogy szakmapolitikai, társadalmi elismertsége immár tartósan alacsony – továbbra is meghatározó és fontos szerepet tölt be. Az utóbbi években a közismereti oktatásban folyó tartalmi viták elvonták a figyelmet az iskolarendszerű szakképzésben sokasodó problémákról. Néhány tucat intézmény kimagasló eredményei, és az EU Leonardo da Vinci programjának keretében megvalósított sikeres projektek feletti öröm elaltatta éberségünket, és mára a magyar szakképzés helyzetének megítélésakor igaz az, amit egy szakiskola igazgatója így fogalmazott meg: „úgy érezzük, hogy a jelenlegi oktatási kormányzat tevékenysége alatt a szakképzés megint csak a vesztesek között lesz”.

SZAKKÉPZÉS A KÖZOKTATÁSI RENDSZERBEN

Bár a szakképzést többen úgy tekintik, mint amely csak a felnőttképzésben játszik meghatározó szerepet, meggyőződésem, hogy meghatározó jelentőséggel bír a közoktatás rendszerében is. Ezt az állítást alátámasztják mind a közoktatási rendszer, mind a gazdaság folyamatainak elemzéséből eredő megállapítások, következtetések és tények.

Járjuk körül először a szakképzésnek a közoktatás rendszerében betöltött szerepét! Ha ebből az aspektusból vizsgálódunk, megállapíthatjuk, hogy új küldetéssel és új jövőképpel kell, hogy rendelkezzenek. Azok a társadalmi folyamatok, amelyek a korosztályok egyre nagyobb hányadánál az iskolarendszerű képzés minimális céljaként az érettségit határozzák meg, és mind több fiatalot ösztönöznek a felsőfokú végzettség megszerzésére, jelentősen átalakították a szakképzés helyzetét, feladatait. Míg a rendszerváltást megelőző évtizedekben a pályaválasztó korosztályok tekintélyes hányada döntött a középfokú szakképesítés (mint végcél) megszerzése mellett és keresettek voltak az ipari szakmák, addig ma a fiatalok többsége az érettségit adó szakközépiskolába iratkozik be szívesebben, és az érettségit nem adó, úgynevezett szakiskolai képzésbe szinte csak a gimnáziumba, szakközépiskolába bejutni nem tudók mennek. A szakiskolák 9. és 10. osztályaiba kerülnek „maradék elven” döntően azok a tanulók is, akik máshol nem képesek telje-





síteni vagy kitölteni tankötelezettségüket. Ebből eredően a szakiskolai képzés a közoktatás részeként azoknak a fiataloknak kell, hogy képzési lehetőséget biztosítson:

- akik határozott céllal, érettségéhez nem kötött szakmai képzésben kívánnak részt venni (a szándékosan ezt választók száma egyre csökken);
- akik nem jutottak be érettségit adó iskolatípusba, de mindenképpen tovább akarnak tanulni az általános iskola elvégzését követően;
- akik érettségit egyáltalán nem akarnak szerezni, és csak a tankötelezettség miatt járnak még iskolába.

A szakközépiskolákba jelentkező fiatalok célja az érettségi megszerzése, azért, hogy azt követően továbbtanulhassanak a felsőoktatásban, vagy felsőfokú (érettségéhez kötött) szakmai végzettséget szerezzenek.

Így a jelentkezők szándéka a korábbihoz képest merőben más feladatot jelent a két iskolatípus (a szakközépiskola és a szakiskola) számára, és ez másféle szabályozást is igényel. Ezért helytelen az egységes 9–10. osztályos követelményrendszer előírása a gimnáziumok, szakközépiskolák, szakiskolák számára, továbbá az azonos két-szintű érettségi rendszer bevezetése a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban.

Az utóbbi évek korosztályaiban folyamatosan növekvő arányt mutat az olyan fiataloknak a köre, akiknek a

tankötelezettségi kor betöltésekor a szakiskolai képzésbe való bekapcsolódás, a szakképesítés megszerzése jelentheti a társadalmi integrációt, a felzárkózás lehetőségét. Ez olyan kihívás a szakiskolai képzés számára, amelyre ma a magyar iskolarendszer a megfelelő feltételek hiányában nem képes megfelelően reagálni.

VÁLTOZÓ FELADATOK

A szakképzésnek a gazdaság átalakulási folyamataiból adódó feladatváltozása az alábbiak szerint csoportosítható:

- a munkavállalók számának növekedése érdekében az eddig képesítést nem szerző rétegeket be kell vonni a szakképzésbe;
- a nemzeti érdekérvényesítés céljából és a gazdaság átalakulásából eredően komoly igény mutatkozik a képzés tartalmi megújítása iránt;
- a munkaerő-piaci helyzetből következően átrendeződnek a képzési szintek;
- a leendő munkavállalókat fel kell készíteni arra, hogy javuljon a munkavállalók és a vállalkozások alkalmazkodóképessége a munkaerő-piacon.

A gazdasági fejlődés megkívánja a szakképzés tartalmának megújítását, korszerűsítését az éppen jelen lévő technikai, technológiai szintnek megfelelően, de elvárja a leendő munkavállalók felkészítését a felelős életvitelre és az élethosszig tartó tanulásra is. Mindez javítja esélyeiket a teljes életre, alkalmazkodóképességüket és a mun-





kahely megtartásának képességét is. Globalizálódó gazdaságunk közepesen fejlett voltából eredően nagy számban igényli a gyorsan mobilizálható, betanított munkajellegű tevékenységet végző, valamint a korszerű gyakorlati ismeretekkel rendelkező, tovább- és átkepezhető, felsőfokú szakmai végzettséggel rendelkező fiatalokat.

A szakképző intézményeknek, mint a gazdaság szolgáltatóinak, a fentiek alapján kellene megfogalmazni küldetésüket, feladatukat. Ám arra is figyelemmel kell lenni, hogy – a társadalmi és a gazdasági igényeken és elvárásokon túl – az iskolarendszerű szakképzés, mint a közoktatás része, feleljen meg olyan elvárásoknak is, mint hogy:

- közvetítse a társadalmi közmegegyezés alapján meghatározott értékeket a nevelés folyamatában;
- teremtsen esélyeket a hátrányos helyzetű fiatalok felzárkózására;
- feleljen meg a fogyatékkal élő fiatalok speciális szakmai képzési igényeinek.

VÁLSÁGJELEK

Ha a *szakképzési struktúra*, a *jogszabályi környezet* és a *képzési tartalom* hármásának tekintetében vizsgáljuk meg az iskolarendszerű szakképzésünket, megállapíthatjuk, hogy azok egyike sem felel meg sem a társadalmi, sem a gazdasági, sem a nemzeti értékeink megőrzéséből eredő elvárásoknak. Vagyis a szakképzés újra *válságközeli helyzetbe* jutott.

A 2002-ben hozott intézkedés, amely szerint a felnőttképzés – mint a köz- és a felsőoktatástól, továbbá az is-

kolarendszerű szakképzéstől független „ágazat” – más minisztérium irányítása alá került – anélkül, hogy részleteiben tisztázták volna az Országos Képzési Jegyzék kiadásának, tartalmi korszerűsítésének mind az iskolarendszerű, mind a felnőttképzésben folytatott szakképzés szempontjából megnyugtató sorsát –, tovább rontotta helyzetét.

A rendszerváltást követően, a szocialista üzemekben levő tanműhelyi kapacitások megszűnésekor, válságba került a magyar szakképzés. A válságot az iskolai tanműhelyek központilag támogatott létesítésével sikerült feloldani. Az 1990-es évek elején nagyarányú tartalomkorszerűsítés indult meg, és 1993-ban elkészült a szakképzés működési feltételeit meghatározó jogszabálycsomag. Ennek fontos része az Országos Képzési Jegyzék (OKJ), amely az első kiadásakor megfelelő volt, de a később szükséges tartalmi, alapvető koncepciót is érintő korszerűsítésére nem került sor. Az utolsó lényeges módosítás 1995-ben történt a képzési szintek megjelenítésével. Az azóta kiadott újabb változatok csupán számháborút jelentettek az OKJ-ban foglalt szakképesítések tekintetében. Nem történt meg az iskolarendszerű „képzési” szakmák és a felnőttképzési szakmai programok kiválasztása. Még ma sem valósult meg a képzési programok moduláris elven történő kötelező és egységes felépítése, annak ellenére, hogy a felnőttképzési akkreditáció kapcsán ebben történt előrelépés az utóbbi évben.

A szakmai képzések tartalmi korszerűsítését az egyre élesebbé váló mun-





kaadói elégedetlenség indokolja, amint azt az Amerikai Kereskedelmi Kamara jelentése is tükrözi. A képzési tartalmak megújítása a gyakorlati képzések arányának, tartalmának megváltoztatását, az elmélet korszerűsítését, a szakmai és a vizsgakövetelmények átdolgozását igényli. Bár több mint tíz éve fontolgatja az éppen hatalmon lévő kormány, mégsem történt meg a szakképesítések követelményeinek, tartalmának meghatározására vonatkozó jogosítvány átadása a kamaráknak. Ez ma már halaszthatatlan! Természetesen ehhez kellő módon fel kellene erősíteni a kamarákat szakemberekkel és forrásokkal is. A szakmai programok kidolgozását is csak akkor lehet a kamarákra bízni, ha hozzárendeljük a megfelelő anyagi és szakemberbázist.

Az iskolarendszerű szakképzés tartalmi fejlesztésére a szakképzési rendszer több Világbanki és Phare-támogatású programot valósított meg. Ezek a programok eredményesek voltak a szakközépiskolák és a szakközépiskolai programot is indítani kívánó szakiskolák felszereltségének javítása, tanárainak képzése és bizonyos fókig a képzési tartalmak korszerűsítése szempontjából. Ezekre az eredményekre támaszkodva kellene a további korszerűsítéseket, strukturális átalakításokat elvégezni.

A szakiskolák részére 2002-t megelőzően fejlesztési programot nem indított egy kormány sem. A 2002-ben elindított szakiskolai fejlesztési program nem felel meg az előzőekben felsorolt elvárásoknak: redukált költség-

vetése, elveszni látszó lendülete nem eredményezheti a szükséges tartalmi, szerkezeti átalakulásokat.

A szakiskolában folytatható önálló munkavégzésre felkészítő szakmai képzések alapvető megújítására van szükség. Jelentős mértékben változtatni kell a gyakorlati képzésen, a 9. és a 10. osztályos tanterveken, a képzés finanszírozásán, a gyakorlati oktatók továbbképzési, minősítési rendszerén. Ezen túl lehetőséget kell teremteni a munkahelyen történő képzési formák bevezetésére (az utolsó évben kizárólagosan), amely esetben a képzésben résztvevő jövedelemhez is juthat. A jelenlegi tanulószereződéses rendszer erre nem megfelelő, amit bizonyít, hogy évek óta nagyon kevés az ilyen formában tanulók száma.

A nem megfelelő szakképzési rendszer nem képes ellátni feladatát, ami abban fog megnyilvánulni, hogy:

- növekedni fog az iskolarendszert szakképesítés megszerzése nélkül elhagyók száma;
- a munkaerő-piacra kilépő szakképzettek nem a gazdaság által igényelt szakmai tudással, kompetenciákkal rendelkeznek, így nem teljesíthető az EU-ban megkívánt 70% feletti foglalkoztatottság;
- strukturális zavarok keletkeznek a munkaerő-piacon a nem megfelelő szintű, a nem gyakorlatorientált képzésben résztvevők nagy számából eredően;
- megfelelő szakképesítés hiányában növekszik a tartósan munkanélküliek, a perifériára sodródók





száma, egyre növelve a szakadé-
kot a hátrányos helyzetű rétegek
és a társadalom egésze között.

Ezek a hatások együttesen olyan helyze-
tet teremtenek, ami egyensúlyvesztést
jelent a munkaerő-piacon, és súlyos za-
varokat okozhatnak az ellátórendszerek-
ben. Társadalmi, az egyénekre gyako-
rolt hatásuk is súlyos következmények-
kel jár. Ezért állíthatjuk, hogy az iskola-
rendszerű szakképzés válság-közeli hely-
zetben van, bár működését, fennmara-
dását látszólag semmi sem veszélyezteti.

PERSPEKTÍVÁK

A szakképzés válságának elkerülése ér-
dekében halaszthatatlannak látszik az
alábbi intézkedések megtervezése:

Hosszú távon szükséges változtatások:

- Ki kell alakítani a szakképzés egy-
séges jogszabályi hátterét a *közok-
tatás, szakképzés, felsőoktatás, felnőtt-
képzés* és a *nem formális tanulás* tel-
jes rendszerében;
- Stabil, kiszámítható, átlátható fi-
nanszírozási rendszert kell kiala-
kítani, amelybe megfelelő szintű
állami garanciák (pedagógusok
fizetése) és programfinanszírozási
elemek épülnek be;
- A szakképzési programokat elér-
hetővé kell tenni minden magyar
állampolgár számára.

Középtávon megvalósítandó változások:

- Ki kell alakítani az iskolarendsze-
rű szakképzés és a munkaerő-pia-
ci szakképzés szinkronizált támo-
gatási rendszerét;

- Meg kell alkotni az állam által el-
ismert képzési programok, szak-
képesítések, munkakörök integ-
rált rendszerét meghatározó jog-
szabályi hátterét (ISCO, FEOR,
OKJ, SEDOC), folyamatosan kor-
szerúsíteni kell a képzési jegyzék-
ben szereplő programok tartal-
mát;
- A hátrányos helyzetűek számára
integrált, a munkaerő-piacra tör-
ténő belépést biztosító foglalkoz-
tató, felzárkóztató, szakképző
programokat kell kidolgozni.

Azonnali változások:

- Vissza kell állítani a szakképzés és
a munkaerő-piaci képzés egysé-
ges irányítási rendszerét;
- At kell alakítani a szakképesítések
szakmai és vizsgakövetelményeit,
továbbá a szakképzési programok
tartalmi, fejlesztési felelősségi
rendszerét; meg kell teremteni az
új felelősségi körök szerinti mű-
ködés szervezeti, pénzügyi feltéte-
leit;
- Új képzési jegyzéket kell kiadni,
amelyben elkülönül az iskola-
rendszerben oktatható képzési
szakmák és a felnőttképzési prog-
ramok jegyzéke;
- Segíteni kell (jogszabályokkal és
projektrendszerű támogatások-
kal) a szakképző és a felügyeleti
szervekre egyaránt vonatkozó ha-
tékony minőségirányítási rend-
szerek működését;
- Az új képzési jegyzéknek megfe-
lelően felül kell vizsgálni és kor-





szerűsíteni kell a szakiskolai és szakközépiskolai 9. és 10. osztályos tanterveket, s ennek megfelelően kell alakítani a finanszírozás rendszerét;

- Az AFSZ-t (Akkreditált Felsőfokú Szakképzés) mind jogi, mind tartalmi tekintetben meg kell változtatni;
- Kísérleti jelleggel meg kell hirdetni és pályázati úton támogatni kell különböző szakképzési integrált programokat a hátrányos helyzetűek (például a roma kisebbség, a fogyatékkal élők) számára.

* * *

Az Európai Bizottság 2004. április elején elfogadott ajánlásában konkrét intézkedéseket fogalmazott meg a gazdasági növekedés, a foglalkoztatás támogatására a kibővült Európai Unióban. Az átfogó gazdaságpolitikai iránymuta-

tások aktualizálásának elsődleges célja, hogy az újonnan csatlakozó országokat is integrálja a gazdaságpolitikák jelenlegi keretébe. A Bizottság az egyes országoknak külön-külön fogalmazta meg ajánlásait. A gazdasági növekedést támogató környezet kialakításához Magyarországnak a Bizottság a többi között a következőket javasolja: szükséges „az oktatási rendszer hatékonyságának növelése, s nagyobb rugalmasságának biztosítása annak érdekében, hogy könnyebben alkalmazkodhasson a piac változó szükségleteihez; valamint megfelelő források elkülönítése a szakképzés és az oktatás számára”.

A társadalmi folyamatokból eredő változások, az ország versenyképességének javítása egyaránt sürgetővé teszik az iskolarendszerű szakképzés helyzetének alapos elemzését, az új kihívásoknak megfelelő intézkedési tervek kidolgozását, a teljes szakképzési rendszerre vonatkozó korszerűsítési munka megkezdését.





A TANKÖNYV-ÜGY. HELYZETKÉP ÉS TENNIVALÓK

FRENYÓ ZOLTÁN

Fgyfelől a központi tankönyvellátás, a teljes körű állami szerepvállalás, másfelől a teljesen szabad tankönyvpiac végleteihez képest az egyediül helyes és kívánatos a megfelelően szabályozott tankönyvpiac kialakítása és fenntartása. Részleges előnyei ellenére a két előbbi irány sok káros következménnyel jár.

A tankönyv a közoktatás nélkülözhetetlen s egyik legfontosabb tényezője. Az oktatás-nevelés során a pedagógus szavának, magatartásának, példájának hatása és a tankönyv írásbeli hatása egyaránt érvényesül. Jelentősége abban áll, hogy állandó, maradandó, kiszámítható, tervezhető, egységesen és széles ható tényező, amely mindig rendelkezésre áll, s a tananyag, a követelmények személytől független alapját képezi. E jelentőség szakmai-tárgyi, esztétikai-nyelvi, eszmei-politikai és anyagi-gazdasági síkon egyaránt megnyilvánul. A tankönyv-ügy áttekintése tehát alapvető fontosságú az oktatáspolitikára számára.

Az áttekintés érdekében először röviden tisztáznunk kell a tankönyv fogalmát. Erről az idők folyamán sok nézet és meghatározás született. Mi az

alábbiakban Karlovitz János kiérlelt és gondos definícióját tartjuk szem előtt. Eszerint: „A tankönyv az oktatás (a tanulás és tanítás, az önképzés) kiemelkedően fontos, évszázadok óta használt, napjainkban is legelterjedtebb, leghozzáférhetőbb eszköze, amely oktatási intézmények és tantárgyak tanterveiben meghatározott tananyagot közvetít – didaktikai feldolgozásban, világos, célszerű (a tanulók fejlettségi szintjének megfelelő) kommunikációval; az ismeretnyújtás mellett készségeket, képességeket is fejleszt, miközben szerteágazó nevelési feladatokat valósít meg. Formai-kivitelezési tekintetben többnyire nyomtatott könyv, illetve több tagból álló tankönyvcsalád. Mind gyakoribbak az audio-vizuális elemekkel kiegészített tankönyvek, illetve az elektronikus információhordozók (számítógépes floppylemezek, CD-ROM-ok, interneten megjelenő tananyagok). Jogi értelemben a tankönyv szerzői jogi védelem alá eső alkotás, más megközelítésben az a könyv (elektronikus médium), amelyet az adott országban (régióban) illetékes 'elfogadó' (minisztérium, bizottság, iskolafenntartó, iskolai nevelőtestület stb.) tankönyvként jóváhagy, iskolai használatra engedélyez, bevezet.”¹

A tankönyv létrejöttének és felhasználásának folyamatában az alábbi szakaszokat lehet elkülöníteni, és a tankönyv ügyét eszerint célszerű vizsgálni és értékelni:

- a tankönyvre vonatkozó elképzelések és igények, az állam és a szakma szempontjai, vagyis a tör-





vény, a tantervek, a tantárgy, az iskola hatása, egészében a szabályozás és az oktatási keretek érvényesülése;

- a tankönyvírás kérdésköre;
- a tankönyvkiadás és nyomdai kivitelezés területe;
- az engedélyezés-jóváhagyás problémái;
- a terjesztés, a forgalmazás kérdései.

SZABÁLYOZÁS

A tankönyv-ügy sajátossága, hogy a tankönyv – alapvető szerepe és páratlan nagyságrendje ellenére, másfelől pedig éppen ezért – a mindenkori oktatáspolitikai függvénye. A szabályozás (NAT, kerettanterv) sűrű és erőteljes változásai, továbbá a túl sok kerettanterv káros hatást gyakorol a tankönyv ügyére.

Alapelvként megállapíthatjuk, hogy egyfelől a központi tankönyvellátás, a teljes körű állami szerepvállalás, másfelől a teljesen szabad tankönyvpiac végleteihez képest az egyedül helyes és kívánatos a megfelelően szabályozott tankönyvpiac kialakítása és fenntartása. Részleges előnyei ellenére a két előbbi irány sok káros következménnyel jár. Mindenekelőtt: a központi ellátás a szabadság elvét, a szabad piac az egyenlőség elvét sérti, míg a megfelelően szabályozott ellátás a két elv egyeztetésére törekszik. Ennek megfelelően az egyes területeken az egy vagy sok tankönyv, az egy vagy sok kiadó helyett a néhány tankönyv, a néhány kiadó, a felhasználásban-terjesztésben a differenciált támogatás a kívánatos.

A korlátozott-szabályozott tankönyvpiac jelenleg a legerjedtebb és a legjobbnak tűnő megoldás. A piac szabályozása többféle módon és területen valósulhat meg: törvények és rendeletek behatároló előírásai révén, állami jóváhagyási folyamat, ennek nyomán hivatalos tankönyvjegyzékek beiktatásával, bizonyos tankönyvcsoportok vagy tanulói rétegek fokozottabb ártámogatásával, a tankönyvárak és terjesztési mód behatárolásával, bevélelvizsgálatokkal. Hazánkban egészében véve jelenleg szabályozott tankönyvpiac működik, ahol az állam beléptetési, jóváhagyási eljárást valósít meg, ezáltal tartalmi, formai tekintetben és az ár területén beavatkozhat a tankönyvkiadás folyamatába.

A tankönyvpiac rendjéről szóló 2001. évi XXXVII. törvény több fontos alapelvet rögzít. Az egyik ilyen elv szerint a tankönyvhöz jutás nem függhet a szülők anyagi helyzetétől. A törvény további fontos alapelve, hogy az Oktatási Minisztérium felelősséggel tartozik a tankönyvek minőségéért.

TANKÖNYVÍRÁS

A szerzőségnek voltaképpen nincs szabályozása: a megbízás egyéni megállapodástól függ. Fontosnak tartanánk, ha a mai kiadó-központú, a kiadói szempontokat előtérbe állító gyakorlattal szemben a jövőbeli oktatáspolitikai a szerző fontosságára helyezné a hangsúlyt. Ez azzal járna, hogy egy-egy tankönyvre az állam pályázatot ír ki, erre a szerző (nem pedig a kiadó) pályázik, a szerzőt, annak munkáját a mi-





nisztérium elfogadja, ezt kinyilvánítja, majd végül a kiadók igyekeznek megszerezni a mű kiadási jogát.

TANKÖNYVKIADÁS

A kiadás és nyomda területét nagyfokú privatizálás és piacosodás jellemzi. Leszögezendő, hogy szükséges egy állami tankönyvkiadó megőrzése és fenntartása. A Nemzeti Tankönyvkiadó sorsa ma függőben lévő kérdés: az intézmény fenntartása és működésének megőrzése alapvető nemzeti érdekünk.

A kiadók száma igen nagy. Különböző adatok és számítások szerint a helyzet a következő. Megközelítőleg 1500 bejegyzett kiadó van, ebből 100-150 foglalkozik tankönyvvel, többségük azonban csak 1-2 könyvvel szerepel, a meghatározó csupán mintegy 10 kiadó tevékenysége. Kb. 15 000 féle tankönyv jelenik meg mintegy 17 millió példányban. A tankönyvjegyzéken általában több mint 2000 jóváhagyott könyv szerepel.

Mivel a tankönyveket az 1992. évi V. törvény a szabad árkategóriába sorolta, egyes vélemények szerint a kiadók számára a legbiztosabb és legkiszámíthatóbb, nagy hasznot hozó termék a tankönyv lett.² Mások szerint, mivel a tankönyv ára mégsem egészen szabadon és korlát nélkül alakul, a biztos és nagy hasznot hozó tankönyvkiadásra vonatkozó előbbi megállapítás nem felel meg a valóságnak, amit sok kiadó tönkremenetele bizonyít.

Nagy és már érvényes, de súlyos következményeit tekintve később jelent-

kező probléma az Európai Unióval történő jogharmonizáció. A szakkönyvfelhasználáshoz a szerzőtől, jogutódaitól, szövegekről (idézetek, képek tömege) elvileg engedély szükséges. Ez annyira szerteágazó ügy, hogy egyelőre átláthatatlan. Létre kellett volna hozni egy egységes jogkezelőt. A rendezetlenség miatt bírságok sorára, s ezért árnövekedésre lehet számítani.

JÓVÁHAGYÁS

Ez a tankönyv-ügy egyik alapvető területe. A szabályozott tankönyvpiacra az állam bizonyos felügyeletet, beavatkozási lehetőséget fenntart magának. Ilyen a tankönyvjóváhagyás, azaz a piacra kerülés feltételeinek megszabása és a jóváhagyási eljárás lebonyolítása. A végeredmény a jóváhagyás, vagyis az iskolai használatra való engedélyezés. A jóváhagyás szempontjai: tárgyi, taníthatósági, nyelvi és könyvészeti szempontok.³ Utóbbi esetben nemcsak a minőséget, hanem egyszerűen a könnyű súlyt is kiemeljük. Az eddiginél nagyobb szükség van nyilvános és hatékony tankönyvkritikára.

A rendszerváltás óta a kormányok periódusa és a jóváhagyás általuk kialakított szabályozása nem esik egybe, köztük időbeli elcsúszás tapasztalható. Ma a jóváhagyás lassú, drága, az eljárásban a szereplők érdekei csak részben egyeznek meg, a döntések sokszor esetlegesek. Az érintettek többsége egészében véve rossznak és megjavítandónak ítéli a rendszert.⁴ A jóváhagyást fölöslegesnek ítélő, s a tankönyvet a piacnak kiszolgáltató véleménnyel





szemben le kell szögezni, hogy a jóváhagyás intézményére az oktatáspolitikának alapvető szüksége van.

Mivel a tankönyvek száma sok tantárgy esetében túlságosan magas, célravezető volna, ha – nemcsak az egyetlen, hanem a bármennyi változat jóváhagyásának hamis végleteivel szemben – a hivatalos tankönyvjegyzéken az egyes tantárgyak területén egy általános revíziót követően mindig meghatározott, néhány könyvből álló csoport szerepelne, új tankönyv pedig ezek helyett kerülhetne a listára, amennyiben azt nyilvános kritériumok alapján a bizottság az elfogadottak egyikénél jobbnak, megfelelőbbnek ítéli.

Kívánatos, hogy az állam a hivatalos tankönyvjegyzéken szereplő tankönyvek megvételét anyagilag támogassa, mindaddig, amíg az ingyenességet teljes körűen nem tudja biztosítani. A jóvá nem hagyott, kísérleti tankönyvek támogatását pályázati úton lehet megoldani.

Felmerülhet a kérdés, hogy vajon a tankönyvvé nyilvánítás minisztériumi vagy kamarai rendszere-e a szerencsésebb eljárás. Álláspontunk szerint a tankönyv jóváhagyása eredendően az oktatáspolitikai része, így ez alapvetően az állam feladata és felelőssége kell, hogy maradjon. Ugyanakkor hosszú távon nem számíthat sikerre és eredményre az a politika, amely nem jut megegyezésre a szakma hangadó tényezőivel. Ezért kívánatos, hogy a jóváhagyás területén a kamara egyetértési jogot gyakorolhasson.

Az állami szerepvállalást célszerű némileg erősíteni a tankönyves információk áramoltatásában, valamint a taneszközökről és a tankönyvekről cikkek pedagógiai szakfolyóiratok támogatásán keresztül. Ezek ugyanis olyan területek, amelyeket a rendszer demokratikus jegyeinek fenntartása érdekében csak központi intézkedésekkel lehet valamelyest igazságosan működtetni.

TERJESZTÉS, PIAC, ÁR, FELHASZNÁLÁS

Ami a tankönyv megvásárlását illeti: a közoktatás kötelező, tehát a felhasználói fizetést problematikusnak kell ítélnünk. Az állam nem vonulhat ki a finanszírozásból, s bizonyos – stratégiai célok szolgálatába állított – tankönyvcsoportokban mindenképpen szükséges az állami hozzájárulás.

A mai viszonyokat jól jellemzi a következő helyzetértékelés: „Az 1990-es években kétségtelenül árrobbanás következett be a tankönyvek fogyasztói árában. Valójában a tankönyvpiac kialakulásával párhuzamosan megvalósuló költségviselés áttrendeződése történt meg. Jelenleg nem az állam viseli a tankönyvkiadás terheinek zömét, hanem a fogyasztók (pontosabban fogalmazva a fogyasztó tanulók helyett szülei vagy az önkormányzat) fizetik meg azt. A tanulók tankönyvtámogatása szociális kérdés, hiszen jelenleg főként ez kompenzálja a tankönyvek árának emelkedését.”⁵

Hosszú távon kívánatos az ingyenes tankönyv az alsó tagozaton, a támogatások differenciált rendszere a felső tagozaton. Magyarországon a kiadó- és





kiadvány-támogatást már 1991-ben a tankönyvvásárlási támogatás váltotta fel. Általános és egyértelműen helyes elv, hogy a vevőt (szülő, diák) kell támogatni, nem a kiadót vagy más tényezőt. Az állam 1999-ben megszüntette a tankönyv áfáját, az EU-csatlakozás nyomán a tankönyv áfa-kulcsa 5% lett. Megoldandó a 0% visszaállítása. A taneszközök áfája viszont 25%, amelyet aránytalanul magasnak tartunk: csökkentése indokolt.

Megjegyzendő még, hogy nem feltétlenül mindig és önmagában a tankönyv kerül sokba, hanem az egész beiskolázás összköltsége igen magas. Olykor az egyéb drága kellékek világában a tankönyvről szólva épp annak az árát sokalljuk, amely pedig a legértékesebb, a legtöbb szellemi és fizikai ráfordítással készül.

Számítások szerint az állami tankönyvtámogatást kb. a kétszeresére emelve gyakorlatilag döntő mértékben korrigálni lehetne a szegénységből, társadalmi leszakadásból fakadó szociális gondokat, továbbá pályázati lehetőségekkel egyes kiadványok, tankönyvtípusok támogatásával ugyancsak hozzá lehetne járulni a legelesettebb rétegek gyermekeinek iskolai előretartásához.

Tartós tankönyv

Gyakran emlegetik a tartós tankönyv fogalmát. A rendelet ezt így határozza meg: „Tartós tankönyv az a tankönyv, amely tartalma és kivitele alapján alkalmas arra, hogy több tanuló több tanéven keresztül alkalmazza.”⁶ Az in-

gyenesség és a takarékoság, amit a tartós tankönyv képvisel, önmagában helyes elv, egyúttal azonban látni kell, hogy egyrészt bizonyos nehézséget okoz a tartós tankönyv közelebbi ismerveinek megállapítása, másrészt és főleg, bevezetése nem lehet teljes körű, s működtetése sokszor a remélnél kevesebb problémát old meg.

A tartós tankönyv használatát alapvetően csak a mögötte álló *tartós tanterv* biztosíthatja. Szükséges tehát a tantervek stabilizálása.

Ugyanakkor nem egyformán indokolt a használata az oktatás különböző szintjein és szakaszaiban. A legtöbb érv az alsó tagozat esetében szól mellette, ahol egyrészt állandóbb és egyszerűbb a tananyag, másrészt alig merül fel igény arra, hogy a tanuló meg akarja tartani a tankönyvét. A későbbi években az említett szempontok miatt kevésbé szerencsés tartós tankönyvről beszélni.

Nagy figyelemmel kell lenni arra, hogy miképpen lehet (megfelelő technikával) összeegyeztetni a tankönyv tartós jellegét azzal, hogy egyidejűleg könnyű is maradjon, és éppen a kisdiák ne kényszerüljön egészségtelenül nehéz táskával. Ilyen esetben megoldásként fölmerülhet nemcsak a tankönyv anyagának jó megválasztása, hanem a könyv több vékonyabb köteté formálása is.

Választék

Jelenleg széleskörű a választék és a választhatóság. Egy-egy tantárgyban a választható tankönyvek száma túlságo-





san nagy. Mögötte ugyanakkor részben átfedések, közös eredet is meghúzódhat. Emellett pedig egyes esetekben az igazán megfelelő tankönyv hiánya is megállapítható. Úgy tűnik föl, nagyon lassan megy végbe a szakmai szempontból kívánatos koncentráció. Irányt kell venni egy-egy tárgy esetén a néhány tankönyv meglétének elősegítésére.

Taneszköz-jóváhagyás

A megfelelő taneszközök kiválasztása a tanulók érdekében történik. Az ő taníthatóságuk, nevelhetőségük, fejleszthetőségük szempontjait kell összeegyeztetni a tanító vagy a szaktanár felkészültségével, szakmódszertani tudásával, eszközhasználati készségével. A Közoktatási törvény a következőket írja: „A pedagógust munkakörénél fogva megilleti az a jog, hogy a) a nevelési, illetve pedagógiai program alapján az ismereteket, a tananyagot, a nevelés és tanítás módszereit megválassza, b) a helyi tanterv alapján, a szakmai munkaközösség véleményének kikérésével megválassza az alkalmazott tankönyveket, tanulmányi segédleteket, taneszközöket.” (19. §. (1) bek.). Egy további pont a tankönyvválasztás kereteiről szól: „Az iskola pedagógiai programja meghatározza: a) az iskolában folyó nevelés és oktatás céljait, b) az iskola helyi tantervét, ennek keretén belül: az iskola egyes évfolyamain tanított tantárgyakat, a kötelező és választható tanórai foglalkozásokat és azok óraszámait, az előírt tananyagot és követelményeit, az alkalmazható tankönyvek,

tanulmányi segédletek és taneszközök kiválasztásának elveit.”

A taneszköz-ügyet az 1/1998. (VII. 24.) OM-rendelet szabályozza. A taneszköz-felsorolás elavult, revízióra szorul. Piacuk a tankönyvpiacnál kevésbé szabályozott, kuszább, rendezetlenebb, kevésbé jól működik. Szükséges a taneszköz-jóváhagyás bevezetése, ezzel párhuzamosan évről évre konkrét, kínálatot és árat közlő taneszköz-jegyzék kiadása, amely mintegy nyolc éve szünetel.

Tankönyvek az összmagarságnak

Fontos szem előtt tartani azt a nemzetpolitikai szempontot, hogy nagy különbség mutatkozik a hazai gazdag tankönyvpiac és a határon túli magyar szűkös tankönyvellátás, tankönyvválaszték helyzete között. Ezen a területen az állam aktív fellépése és tudatos segítsége kívánatos. A határon túli területeket, azok tanítási rendjét nem érintve, szervezeten és folyamatosan olyan adományokkal, tankönyvekkel és segédanyagokkal kell ellátni, amelyek a szakszókincset fejlesztik és a magyar kultúrát képviselik. Ezenkívül a közös szerzőség, az együttműködés útjait is keresni kell.

A tankönyv fogalmának átalakulása

A modern világban a tankönyv hagyományos fogalma kibővült, anélkül, hogy alapvető szerepe megváltozott volna. Ezzel kapcsolatban pedig fel kell vetni a tankönyv jövőjének kérdését.

Régi tévképzetek szerint a természet, illetve „a világ nagy könyve” ta-





nítja helyesen a felnövő embert. Mások a könyvön alapuló kultúra végéről beszéltek. További téves felfogás szerint a tanításnak majd csak a tanár lesz a tényezője. Ezeket a nézeteket már sokszorosan megcáfolták, ellene szól maga az élet, s ha időnként mégis működtetik, visszaütnek és megbosszulják magukat. A tanár természetesen fontos szereplője az oktatásnak, de mindenkori érvénnyel leszögezhetjük, hogy amióta az emberi kultúra kifejlődött, a tankönyv az oktatás nélkülözhetetlen alkotórésze. Ahogyan a középkori közmondás figyelmeztet: „Haurit aquam cribro, qui discere vult sine libro”, azaz „Szitával merít vizet az, aki könyv nélkül akar tanulni.”⁷

Az előbb említettektől merőben eltérően azonban a modern kor valóban magával hozott olyan fejleményeket, amelyekkel reálisan szembe kell néznünk. A számítógép világa, az informatika fejlődése olyan távlatokat nyit, amelyeknek az előnyeit be kell építeni az oktatásba, hátrányait pedig távol kell tartani tőle. Tudomásul kell venni, hogy a hagyományos tankönyv ebben a helyzetben az ismeretforrásoknak csak az egyike (bár hangsúlyozzuk: legfontosabbika maradt), s a hagyományos segédanyagok mellett a tanulók életében jelentős szerepet kapott mindenekelőtt az internet, a CD-ROM, a videofilm is.

Tudnunk kell, hogy egyelőre nem mindenki juthat hozzá ezekhez az eszközökhöz. Azoknak viszont, akik használják, látványosabbá, színesebbé tesz a tanulás folyamatát. Egyúttal

azonban figyelemmel kell lenni arra is, hogy az itt megmutatkozó képi kultúra nemegyszer a fogalmi fejlődés rovására érvényesül. Elsősorban az internetre vonatkozóan megállapíthatjuk, hogy különleges előnye a gyors, célirányos és hatalmas anyagokat megnyitó hozzáférés, de együtt járhat vele az esetlegesség, a felszínesség és a hiteltelenség is. El kell kerülni tehát, hogy az internet használata a könyvtári tájékozódás lassabb, de elmélyültebb és teljesebb, igazi műveltséget megalapozó munkája helyébe lépjen.

Bár ezek az információs eszközök ilyenformán bizonyos veszélyeket vagy inkább korlátokat jelentenek, elvileg és a tapasztalat szerint jól megférnek a hagyományos tanulási folyamattal, és helyes használat esetén ezek egymást segítő tényezők lesznek. Elektronikus információhordozó eszközök tankönyvvé nyilvánítását a tankönyvrendelet lehetővé teszi.

Bármilyen irányban cselekedjünk is, a gyermek, az ifjú szempontjai és érdekei mindenképp felett valók, s ezért mindig tartsuk szem előtt Juvenalis szavait: „Maxima debetur puero reverentia!” (Sat. XIV. 47.), vagyis „A legnagyobb tisztelet adassék a gyermeknek!”

JEGYZETEK:

¹ Karlovitz János: *Tankönyvelmélet és tankönyvi alapszempontok*, Taneszközfigyelő, 1. évf., 4. sz., 2000. október 15.

² Závodszy Géza: *Tankönyvvilág. Múlt, jelen, jövő*, in: Karlovitz János (szerk.): *Tankönyvelméleti tanácskozás 2001*, Tankönyv-



sek Országos Szövetsége, Budapest, 2002, 39. p.

³ Kojanitz László: *Megnyitó beszéd a IV. tankönyvelméleti konferencián*, in: Karlovitz János (szerk.): *Tankönyvelméleti tanácskozás 2001*, Tankönyvesek Országos Szövetsége, Budapest, 2002, 9. p.

⁴ Szabados Lajos: *Gondolatok a tankönyvek jóváhagyásának eljárásáról*, Új Pedagógiai Szemle, 2001/1.; Karlovitz János Tibor: *Tankönyvjóváhagyás néhány külföldi államban*, Taneszközfigyelő, 1. évf., 2. sz., 2000. április 15.

⁵ Karlovitz János Tibor: *Az iskolai tankönyvválasztásról*, Új Pedagógiai Szemle, 2001/1.

⁶ A művelődési és közoktatási miniszter 5/1998. (II. 18.) MKM-rendelete a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről. 2. §. 1/j. Magyar Közlöny, 1998/10. sz.

⁷ Mészáros István: *A tankönyvkiadás története Magyarországon*, Tankönyvkiadó, Budapest – Dabas, 1989, 9. p.; Bánk József: *3500 latin bölcsesség*, Szent Gellért Kiadó, Budapest, 1992, 135. p.





TAPASZTALATOK ÉS ELGONDOLÁSOK AZ ÓVODAI NEVELÉSRŐL

SÁRINGER TAMÁS NÉ

„Bizony, hogy játszunk vígát, nevelőst,
ravasz kis törpét s óriást, erőst.
Erdők tündéréét, hegyek szellemét,
Életet játszunk és játszunk mesét.

Lesz móka, tánc és ének is vidám,
Minden, amit csak gyermekszív kíván
és mind azért van: játszik, zeng, zenél,
kis gyermekem, hogy Te boldog legyél.”
(Várnai Zseni)

Nem lehet más *célunk*, csak ez. Szakszerűbben fogalmazva: *óvodai nevelésünk célja* a gyermeki személyiség kibontakozásának elősegítése az egyéni és életkori sajátosságok törvényszerűségei és a gyermeket körülvevő környezeti hatások figyelembevételével, amely a gyermek tevékenysége közben spontán módon és tervszerűen történik.

Az óvodai nevelésünk *feladatai* a következők:

- a személyiségfejlesztéssel kapcsolatos pedagógiai feladatok;
- a közösségi életre való felkészítés;
- szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek differenciált fejlesztése, fejlődésének segítése;
- egészséges életmódra nevelés;
- érzelmi nevelés, szocializáció;
- átfogó készség- és képességfejlesztések;

melyek nem külön-külön, hanem együtt, egységben, az óvodáskor 3-4 éves időintervallumában, a fejlődés folyamatában valósulnak meg.

A nevelési célokat, feladatokat, pedagógiai alapelveket, eszközöket és eljárásokat az Óvodai Nevelés Alapprogramja (ÓNAP) fogalmazza meg, és a Köznevelési Törvény (Kt) 47. §-a szabályozza.

Hitvallásunk:

Azért választottuk az óvodapedagógusi hivatást, mert hiszünk a gyermekkor csodavilágában, az „itt” és „most” lehetőségében, amelynek részesei lehetünk. Ez ajándék. Tőlünk telhető tudásunkat, hitünket tesszük mellé.

VISSZATEKINTÉS

Az elmúlt másfél évtizedben – bár a gyermeklétszám csökkenése fenyegető jövőt jósol az óvodáknak – viszonylag nyugodt hétköznapiak között zajlott az óvodai nevelés. A fenntartók (önkormányzat és egyház) anyagi keretei mindig behatárolták a fejlesztéseket, a továbbképzések finanszírozását, egyáltalán a működést. Beindultak a magánjellegű intézmények: reformpedagógiai irányzatok óvodákat hoztak létre, amelyek – anyagi forrásaikat maguk teremtvén elő – jobb feltételeket tudtak biztosítani a megkopott régivel szemben.

Az óvónők megszerezték óvodapedagógusi szakképesítésüket, sokan vezetői, gyógypedagógiai, fejlesztő peda-





gógiai végzettségre tettek szert. Dajkáink a dajkaképzés feltételeinek tettek eleget.

A 80-as évek magas csoportlétszámú utáni 25-27 gyermekkel jobban érvényt tudtunk szerezni az egyéni bánásmód elvének, nyugodtabb, derűsebb légkörben folyt a munka. Egyre több óvoda vállalta, hogy feladja homogén csoportszervezési elvét, és egyes életkorú csoportokban próbálja megvalósítani az egyéni differenciált fejlesztést.

1995-ben elkészült a Nemzeti alaptanterv, és ezzel párhuzamosan várható volt az óvodai nevelőmunkában történő változás is. A 137/1996. kormányrendelettel hatályba lépett az Óvodai Nevelés Alapprogramja, mely kimondta, hogy ennek alapján minden intézménynek el kell készítenie saját helyi nevelési programját, vagy az ily módon elkészült programok közül választhat.

1999 szeptemberétől már az új program szerint kezdődött meg a munka az ország minden óvodájában.

A Törvény az óvodai csoportlétszámot 20-25 főben maximalizálta. A nemzeti, etnikai kisebbségi óvodai nevelésre vonatkozóan külön garanciális szabályokat állapított meg (Kt. 8.§ A-B pontja, és a 32/1997.(XI. 5.) MKM-rendelet).

HELYZETKÉP

Népességünk fogyása szomorú valóság. Napról napra újabb grafikonokat láthatunk, amelyek azt sugallják: nincs gyerek, nem kell tehát nevelési intézmény, így óvoda sem.

Gazdasági indokokra hivatkozva sorra zárják be óvodáinkat. Számptalan veszélyt rejt a kistelepülések intézményeinek megszüntetése, a gyermekek saját falujukból való kiemelése. Éles (gyakorta elvtelen) harc indul a gyermekekért, az óvodák fennmaradásáért. A leépítések kárvallottjai: a gyermek, aki idegen környezetbe kényszerül; a szülő, aki újra kezdi a beszoktatást; az óvodában dolgozó, akinek vagy sikerül másik óvodában elhelyezkednie, vagy átképzéssel pályamódosításra kényszerül, vagy munkanélkülivé válik. Az óvodabezárások gyakran a megmaradó csoportok létszámának növelésével járnak, ami a 70-es évek túlzásfoltóságát eredményezi, gátolja az egyéni differenciált fejlesztés megvalósításának esélyeit, a hatékony intézményes nevelést. További súlyos veszély – amellyel nem számolnak a gazdasági szakemberek –, hogy az érzelmek irányította gyermeket, ha kimozdítják a biztonságot jelentő, szeretett környezetéből, sérülés éri. Aztán lassan jelentkeznek az intő jelek: evészavar, mozgászavar, magatartási problémák, stb. És állhatunk sorban a szakrendelésen, mert nem tudjuk, mi a baj, mitől beteg oly sokszor a gyermek. Nevelési intézményeink átalakítási törekvései tehát *nem a gyermekközpontúságról* tesznek tanúbizonyságot:

- A fenntartók súlyos anyagi nehézségekkel küzdenek: az épületek modernizálására nincs lehetőség, sok helyen még javít(gat)ásokra sem számíthatnak. Az eszköz-normatíva a legszükségesebbekre korlátozza beszerzéseinket.





- Az óvodák számítógépes ellátása gyenge.
- Az óvodapedagógusok továbbképzését törvény írja elő, de a dajkák képzésére nincs finanszírozás, pedig nagy szükség lenne rá.
- Pályázatok tekintetében nagy a bizonytalanság: kevesen élnek ezzel a bevételi forráslehetőséggel, vagy nem is tudnak róla.
- Egyre gyakoribb az integrált intézményi nevelés ott, ahol gyógypedagógus, konduktor, fejlesztőpedagógus képzettséggel rendelkezik az óvodapedagógus, vagy az óvoda alapító okirata lehetővé teszi a sajátos nevelési igényű gyermekek elhelyezését.
- A szakmaiság háttérbe szorulását jelzi a pedagógiai intézetek összevonása más intézményekkel, önállóságuk megvonása, szakmai egységek megbontása.

Az óvodai élet tartalma és tevékenységi formái

Az Óvodai Nevelés Alapprogramja – mint központi szabályozó – gyermek- és nevelésközpontú, érték-ként kezeli a gyermeki személyiséget és annak fejlesztését. A nevelést az óvoda alapfunkciójaként értelmezi, az óvodát a közoktatás részeként, a *családi nevelés kiegészítőjeként* definiálja. A korábbi programokkal ellentétben nem életkoronkénti követelményszintet kategorizál, hanem meghatározza a fejlődés jellemzőit az óvodáskor végére, vagyis azt, hogy a 3-4 évnyi óvodai nevelés során a fejlődés mely lépcsőfokára kell eljuttatni a 3-7 éves

gyermeket. „Végre joga van a gyermeknek saját üteme szerint fejlődni” – idézhetjük Dr. Hegyi Ildikót.

A Helyi Nevelési Programnak (HNP) az Óvodai Nevelési Alapprogram az alapja. A HNP-t a helyi sajátosságokat, az óvónői szakképzettséget, irányultságot, a szülői igényrendszert, a fenntartó elvárását, stb. figyelembe véve kellett megírni, sajátos arculatát, nevelésfilozófiáját kidolgozni. A nevelés céljainak és feladatainak meghatározásán túl meg kellett állapítani a nevelés alapvető kereteit is: gondozás, egészséges életmódra nevelés, közösségi nevelés, amelynek adekvát pedagógiai eljárásai az egyéni bánásmód, a differenciált fejlesztés és az indirekt nevelői hatásrendszer. Részletes kidolgozásra kerültek a gyermeki tevékenységformák:

- A *játék*, mely az óvodás gyermek legfontosabb és legfejlesztőbb tevékenysége, az óvodai nevelés leghatékonyabb módszere, a kisgyermek elemi pszichikus szükséglete. A gyakorló, a szerep- vagy a konstrukciós játék helyes aránya az életkori sajátosságokhoz, élményekhez, belső szükségletekhez kell, hogy igazodjon.
- A *munka* és a *tanulás* értelmezése sok konfliktust okoz még nevelőtestületeken belül is.

Az óvodai fejlesztés tartalmi eszközei, a „mit”, „mennyit” és „mikor” kérdésében sokféle álláspont látott napvilágot, sokéves bevált gyakorlatok igazolódnak be vagy szorulnak továbbgondolásra.





Jellemző, hogy az óvodai élet tevékenységformái közül a *környezetünk* témakör alkotja a gerincet, és ahhoz igazodva, a mindennapokba épül be a *mesevilág, az ének-zene, a mozgás, a vizuális nevelés és a matematikai ismeret- és tapasztalatszerzés*. Ezen témakörök tervezett időintervalluma 3-4 év. Tudni kell, hova, a fejlődés mely szintjére akarjuk eljuttatni a gyerekeket, s ezt kell évekre, hónapokra, hetekre lebontani. A napi lehetőségek tárháza, az „itt” és „most” lehetőségei állandó felkészültséget, naprakész esz-közrendszert, és aktív munkát igényel.

Mivel a folyamatos fejlesztésben tudni kell, hol állnak a gyerekek az érzelmi, akarati, szociális, értelmi és mozgásfejlettség területén, megfigyeléseket kell végezni, feljegyzéseket írni, azokat *ellenőrizni és értékelni*, és ha szükséges, prevenciót alkalmazni.

A *prevenció* az egész óvodai életet át-szövi. Gondoljunk csak a *beszédkészség fejlesztésére*, vagy a környezetkultúra kialakítására.

Az „iskolaérettségről”, az „ovi-suli”-ről, a gyerekek direkt vagy indirekt fejlesztéséről, az óvodában történő tanulás kérdéséről napjainkban is eltérő vélemények, tanulmányok, publicisztikák látnak napvilágot. Egyetértés van viszont abban, hogy az *iskolai életre* az óvodai tevékenység *egésze* készíti fel a gyermeket.

Kapcsolattartás más nevelési szinterekkel

A legbensőségesebb kapcsolati kör a *család*. Az óvoda választásánál meghatározó a bizalmi viszony. Bár szabad

intézményválasztás van ma Magyarországon, a szülők többsége mégsem óvodát, hanem óvodapedagógust választ. Ezért fontos és meghatározó az *óvónő személyisége*, példaadó életvitele, gyermekszeretete és -tisztelete, gyermekközpontú nevelése, elhivatottsága. A szabad óvodaválasztásnál a jó óvoda és óvodapedagógia jól tükröződik a beíratott gyermekek arányában.

Az óvoda és a családok viszonya általában jónak mondható. Nagy szükségük van a fiatal családoknak a gyermekre keresztül nevelő, a gyermeki személyiség elfogadását segítő óvodapedagógusokra. Az óvodák kínálta közös programok, tevékenységek a jobbítást segítik elő.

Az *óvoda-iskola* kapcsolattartásának problémája mélyebb gyökerekre vezet vissza. Azt tapasztaljuk, hogy a nyitottság szándéka, a bemutató órák, a nyílt napok – a közeledést jelzik. Ez még kevés, de a folyamat elindulásának örülhetünk.

A *fejlesztőpedagógus, logopédus, pszichológus* – a gyermek érdekében végzett – munkája nem lehet alkalmi, kívülről betoppant, a gyermeket a csoportjából kiemelve történő tevékenység. Csak folyamatos, a csoport életébe beépülő, egyéni vagy csoportos fejlesztés lehet. A szakember az óvodapedagógus megfigyeléseire, módszertani megalapozottságára építhet.

A *bölcsődével* való kapcsolattartás azoknál az óvodáknál ideális, ahol komplexen, épületegyüttesként létezik. Ott ismerik egymást a gyermekek,





a gondozónők, az óvónők, a szülők. Az óvodába lépés előtt közös családlátogatás, csoportlátogatás teszi zökkenőmentessé a beszoktatást.

A védőnői hálózat és az óvoda kapcsolatában gyakorlatváltásra lenne szükség. A védőnő az első közvetlen, szakképzett segítőtje a családnak. Ő az, aki születése óta figyelemmel kíséri a gyermek testi, lelki, szellemi fejlődését, és ha elérkezik az óvodáztatás ideje, a gyermek egyéni adottságainak figyelembevételével ismeretei, tapasztalatai, szakmai tudása alapján ajánl óvodapedagógust, óvodát a szülőknek. Ő mutatja be az óvónőt a családnak, intézménylátogatást, családlátogatást együtt végeznek. Ma ez az eljárás ritkán érhető tetten nálunk.

Kapcsolattartás a *fenntartóval*, önkormányzattal mostanában – az intézménystruktúra-átalakítás lépései miatt – sok helyen megromlott, főleg a rossz, szakmai megalapozottságot nélkülöző döntéseknél. A társadalmi terhet viselő önkormányzatok kevés helyen bőkezűek. Ahol az óvodák egyházi fenntartásban vannak, ott jobb a helyzet. Az alapítványi, magánkézben lévő óvodák stagnálnak, kivétel, ha olyan, a szülők által elfogadott tevékenységet végeznek, amelyért fizetnek: így biztosítva vannak a fenntartás és a fejlesztés feltételei. Az üzemi óvodák az üzemi termelékenységének, tulajdonosi döntésének kiszolgáltatottságával küzdenek. A civil szféra jelenléte óvodai rendszerünkben hiányos.

A *nevelési tanácsadó* gyermekvédelmi szakemberei sokszor megalázó körülmények között végzik munkájukat a

gyermekek érdekében. Szomorú tény, hogy ma Magyarországon sok a problémás gyermek: sokkal több egyéni bánásmódra, egyéni fejlesztésre van szükség az óvodában.

A *pedagógiai intézetekkel* a kapcsolat többnyire jó, mely a vezetők, a munkaközösségek kapcsolatrendszerén keresztül működik. Az intézetek továbbképzések szervezését, információk áramlását segítik elő általában.

A TOVÁBBLÉPÉS LEHETŐSÉGEI

Az óvodapedagógusok *erkölcsi és anyagi megbecsülésének* alacsony szintjét végre fel kell emelni! Ez az oktatáspolitikai szereplőinek mindennél előbbre sorolandó feladata.

A *képzés során* a nevelés alapjául szolgáló nélkülözhetetlen elméleti tudást az óvodai gyakorlattal együtt, egységes rendszerben, egymásra épülve kell az óvopedagógus-jelöltben felépíteni, hivatástudatát formálni, tudatosítani, s annak belső késztetésből adódó önmegevalósítási szándékát elindítani.

A *továbbképzések* rendszere ma elég jó Magyarországon. A képzésnek minden esetben az elmélet-gyakorlat komplexitását figyelembe vevő, a mindennapi munkában jól hasznosítható ismeretek megszerzésére kell ösztönöznie. A képzésen résztvevő, ismeretszerző, tudását gyarapító óvodapedagógus számára biztosítani kell, hogy a megszerzett tudását továbbadhassa, a gyakorlatban alkalmazhassa. Az óvodapedagógusoknak szakmai és anyagi ösztönzést kell adni a *szakképzettségek* megszerzése területén.





Jól működő *belső-külső ellenőrzési rendszer* kiépítése szükséges.

Fontos a *szaktanácsadók* területi, regionális tevékenységének megszervezése. Budapesten a szaktanácsadók kerületenként dolgoznak, vidéken félállásban vagy sehogy. Az aktív, főállású szaktanácsadók elvihetik a vidéki városok és kistelepülések óvodáiba az információkat, módszertani kutatások eredményeit, törvénymódosításokat, vagy csak segítséget nyújtanak az épp aktuális feladatok elvégzéséhez. Az sem elhanyagolható szempont, hogy a szaktanácsadó szakmailag támaszt nyújt a magára hagyatottság érzésével küzdő óvodáknak, igény szerinti továbbképzést szervezhet, tanácsokat adhat a nevelőmunka eredményesebbé tételéhez.

Az *ÓNAP* alapjaiban jó, de tovább kell fejleszteni kézikönyvvé, hogy jobban segítse a mindennapok munkáját, fejlesztési lehetőségeket kínáljon, módszertani segítséget nyújtson, ötleteket adjon.

A *cigány kisebbség* óvodai integrációja fontos és nehéz kérdés. Ennek megoldását szolgálja, ha az óvodai ellátást teljes körűen ingyenesé tesszük.

Több mint 4000 gyermek felvételét utasítják el az óvodák helyhiány miatt. A visszautasítás leggyakoribb indoka a szülő munkanélkülisége vagy az édesanya otthonléte kisebb testvérrel. Az óvodai felvétel jelenlegi gyakorlatának kárvalottjai éppen azok a gyerekek, akiknek a legnagyobb szükségük lenne a 3-4 éves óvodai nevelésre vagy – a család elszegényedése miatt – az alapvető életszükség-

letek biztosítására. Súlyosbítja a hazai helyzetet, hogy a visszautasítottak fele kistelepülésen található, sokgyermekes, szegény családok gyermekei, akik ily módon kizáródnak az óvodai szolgáltatások nyújtotta *esélyteremtés* lehetőségéből. Ennek elkerülésére minden településen, ahol legalább 8 óvodáskorú gyermek van, kötelezővé kell tenni az óvoda (és az alsó tagozat) működtetését.

Indokoltnak tartjuk (óvodapedagógus – tanító párosítással, fejlesztőpedagógus segítségével) *iskola-előkészítő osztályokat* indítani azoknak a gyerekeknek, akik bármilyen indokkal nem kezdik meg az első osztályt, de a 7. életévüket betöltötték. E mellett számos pedagógiai és pszichológiai érv szól.

Javítani kell az óvoda *épületeinek, felszereltségének* általános elmaradottságán. Ahol óvodát szüntetnek meg, ott el kell érni, hogy annak anyagi hasznát a fennmaradókra forgassák vissza a fenntartók. El kell érni az intézmények anyagi függetlenségét.

A rendszerváltás utáni átalakulásokkal, átrendeződött Magyarországon a *munkaidő-struktúra*. Mára már szükség van arra, hogy a nevelési-oktatási intézmények ehhez igazítsák nyitva tartásukat.

Segíteni kell az egyházi, a zenei, a művészeti és a sportóvodák további bővülését.

ÖSSZEGZÉS

Közoktatási rendszerünkben az óvodák a legkevesebb problémától terheltek. A hagyományokhoz méltóan jó színvonalon, eredményesen működnek.





A helyi nevelési programok kidolgozása kapcsán a kreatív, jól képzett óvónők megalkották sikeres pedagógiai programjukat, létrehozták munkacsoportjaikat, a reformpedagógiai irányzatokat követő óvodapedagógusok életre hívták műhelyeiket. Létrejöttek szakmai tekintélynek számító óvodák, ahová az ország minden részéből eljuttottak a tanulni, megújulni vágyó pedagógusok. Ezen óvodák többsége ma is aktív, jó munkát végez, óvodapedagógiai módszerük sikeres.

Természetesen ebben a folyamatban akadtak olyan óvodák, melyek kész, számukra idegen programot választottak, s mivel nem tudtak annak tartalmi elemeivel azonosulni, ma is az 1989-es Óvodai nevelési program konzervatív elemeit szem előtt tartva végzik munkájukat. E helyeken még mindig a foglalkozás-centrikusság érvényesül, az oktató óvoda zavartalanul működik, iskolára készít fel.

Vannak sajnos olyan óvodák is, ahol az önállósodás folyamatát tévesen értelmezték, és a szülői igényeknek engedve tanfolyam jellegű szolgáltatásokat helyeztek előtérbe. Ezek a szolgáltatások nem hatnak pozitívan az óvodáskorú gyermek fejlődésére, mivel túl korai fejlesztésre, túlterhelésre vezetnek, és módszertanilag is elhibáztak. *A számítógép használata például óvodáskorú gyermeknek nem való, a közösségi, társas kapcsolatok kialakulásának szempontjából kifejezetten káros.*

Az óvodai nevelési programok beválásának hatékonyságvizsgálata szakmai

munkacsoportok közreműködésével szórványosan megvalósult, rendszer szintű bevezetése várat magára. Szükségessé válik olyan óvoda-specifikus ellenőrzési és értékelési minőségi mutatók kidolgozása, melyek reális képet adnak a programok beválási szintjéről, a gyermekek fejlődésének nyomon követéséről, a fejlesztésre váró feladatok felderítéséről.

Az óvónői hivatás hosszú távú tanulást, folyamatos önképzést, új ismeretek szerzését, azok feldolgozását igényli az óvodákban dolgozó, gyermeket eredményesen nevelni akaró szolgálatot teljesítőktől. S ha a nevelő ezt szabadon, saját személyiségét vállalva teszi, jól fogja magát érezni ebben a „világban”. És a gyermek is.

*„Ha a gyerekek biztonságban érzik magukat,
Megtanulnak hittel élni.*

*Ha a gyerekek megerősítve élnek,
Megtanulják magukat szeretni.*

*Ha a gyerekek elfogadva és barátságban élnek,
Megtanulják megtalálni a szeretetet a világban!”*

(Dorothy Law Holtz: *Egy élet a kezében*)

IRODALOMJEGYZÉK:

A módosított Közoktatási Törvény. Pedagógusok jogi értesítője, 2003. augusztus–szeptember–október.

Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja, SEMIC Interprint Nyomdai és Kiadói Kft., 1996.

Bakonyi Anna: *Irányzatok, alternatívitás az óvodai nevelés területén,* Tárogató Kiadó, Budapest, 1995.





Buda Béla: *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.

Dr. Hegyi Ildikó: *Fejlődési lépcsőfokok óvodáskorban*, OKKER Oktatási Kiadó, Budapest, 1998.

Dr. Hegyi Ildikó: *Siker és kudarc a pedagógus munkájában*, OKKER Oktatási Kiadó, Budapest, 1996.

Gagarin Utcai Napközi Otthonos Óvoda Helyi Nevelési Programja, 1998.

Kósáné Ormai Vera – Porkolábné Balogh Katalin: *Neveléslélektani vizsgálatok*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.

Mérei – Binet: *Gyermeklélektan*, Gondolat Kiadó, Budapest, 1985.

Nagy József: *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980.

Pavlik Oszkárné – Szilágyi Imréné: *Szaktanácsadók Kézikönyve*, Regiszter Kiadó, 2000.

Szabóné Lancz Anna: *A szülőkkel való kapcsolattartás, a szülők bevonása az óvodai életbe*, záródolgozat, 2002.

Vágó Irén: *Óvodai intézményrendszer, óvodai nevelés az ezredfordulón*, Új Pedagógiai Szemle, 2002. december.

Villányi Györgyné: *Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának implementációja*, Új Pedagógiai Szemle, 1998. szeptember.

HIVATKOZÁS:

Az OM megbízásából 2001 tavaszán az OKÉV, az OKI és az Oktatáskutató Intézet közreműködésével nagyszabású óvodai vizsgálatosorozat zajlott Magyarországon. Ez a tanulmány az OKI Intézeti Szakmai Napjára (2002. április 18.) készült. A projekt vezetője Vágó Irén és Balázs Éva volt. *Az ÓNAP hatása az óvodákra* című projekt célja annak vizsgálata volt, hogy az óvodai élet fontos dokumentumaiban mennyiben tükröződnek az alapprogram irányelvei, célkitűzései pedig hogyan valósulnak meg az óvodai nevelés napi gyakorlatában. A kutatás 469 óvodában zajlott, amely 10%-os reprezentatív intézményi minta. A dokumentumelemzéseket, a kérdőívek feldolgozott eredményeit (százalékos bontás, részletezés nélkül), az interjúk tanulságait, a megfigyelések tapasztalatait, azok megállapításait felhasználtam a munkámban.

KÖSZÖNETTEL TARTOZOM:

Kelemen Jánosnének (Keresztény Óvoda, Salgótarján), Kadosáné Klímó Magdolnának (XII. Kerületi Óvoda, Budapest) és Krisztiné Srágli Mártinának (Eötvös utcai Óvoda, Keszthely) értékes közreműködésükért.





Közoktatás-politika: eltérő nézőpontokból

FELELŐSSÉGEK A KÖZOKTATÁSBAN

OROSZLÁNY PÉTER

Fgyetlen lehetőségünk van, hogy szellemileg megmeneküljünk a szellemfaló globalizációs kultúrától, vagy legalábbis részleges függetlenségre tegyünk szert: ha tudjuk, mi történnik velünk itt és most. Ezért kell tanítónak, tanárnak tájékozottnak lennie a nagy folyamatokban, mert aki világosan lát, mégiscsak tehet valamit a jövődőért. Aki időben felismeri a veszélyt, emberi életet, lelkeket ment meg a szellemi kimúlástól, és ezzel segít abban, hogy fennmaradásunkhoz időt és esélyt nyerjünk. (...)

A közoktatás-politika akkor működik jól, ha észrevétlen, ha nem borzolja a kedélyeket, ha közmegegyezésre azt adja, amire valóban szükség van.

HELYZETKÉP

Az 1980-as évek tájékán

Az 1980-as évek tájékán kezembe került egy könyv, Dezső Zsigmondné: *A szellemi munka technikája* című, melyet a szerző felnőtteknek írt az ismeretszerzésről, az ismerettrögzítésről és az ismeretközlésről. Jó pár évvel voltam ekkor már egyetemi tanulmányaim

után, és élénken sajnálkoztam, hogy a könyvben megfogalmazott gondolatokkal csak iskolás éveim befejezése után találkozom: bár jó tanuló voltam, és hamar önállósodtam a tanulásban, mennyi időt és energiát takaríthattam volna meg, ha valami hasonló könyv korábban kerül a kezembe. Mivel akkor már tanárként tevékenykedtem, természetesen arra gondoltam, hogy diákjaimmal beszélgetni kezdek a tanulás célszerű és időtakarékos módszereiről.

Abban az időben építőipari szakmunkástanulókkal dolgoztam, akik vidékről kerültek Budapestre, és kollégiumban éltek. Ez az életforma lehetővé tette, hogy közelebről megismerjem azokat a problémákat, amelyek ezeknek a gyerekeknek a többségét elvadították az iskolától: nagyon nehezen olvastak, rettenetes gond volt számukra egy fogalmazás megírása, sőt maga a betűvetés is, és napról napra szinte legyőzhetetlen nehézséget okozott nekik a tananyag néhány oldalas, tankönyvi szövegek segítségével való feldolgozása. Egyébként szinte valamennyien egészséges, életerős gyerekek voltak, akikkel lehetett értelmesen beszélni és beszélgetni, „á-ról bé-re” jutni.

Hogyan van ez?

Hogyan van ez? – merült fel bennem a kérdés, ki a felelős ezeknek a gyerekek-



nek a szellemi állapotáért, az iskolához és a tanuláshoz való viszonyáért? Ekkor már némi áttekintésem a gyógypedagógiáról is volt, ismertem Illyés Gyuláné professzori szavait: „Minden egészséges gyerek megtanítható jól olvasni!” Az én „gyerekeim” egészségesek voltak, mégsem olvastak jól: ki nem tanította hát meg őket, és ki fogja valaha is pótolni velük az elmulasztottakat? A szakmunkástanulók csak minden második héten ültek be az iskolapadba abban az időben, a másik hetet kint töltötték az építkezéseken – a gyakorlatot tanulták. Iskolai óráik nagyobbik fele a szakmai tárgyakkal foglalkozott, de az alapozó tárgyak között sem volt több órájuk magyarból és történelemből, mint fizikából és matematikából.

Némi vizsgálódás után nem volt nehéz arra a megállapításra jutnom, hogy ezek a gyerekek a felnőtt világ áldozatai, akiknek az iskola sem adta meg azt, amit otthon, többé-kevésbé iskolázatlan szüleiktől nem kaphattak meg: a „szocialista” iskola a neki adott hosszú évtizedek alatt nem tudott olyan iskolarendszert kialakítani, amely a munkásállam munkásainak szellemi felemelkedését lehetővé tette volna.

Mi a helyzet most?

Lássuk, hogy most – tizennégy évvel a „proletárdiktatúra” államformaként való megbukása után – mi a helyzet?

A napokban kapcsolatba kerültem egy 800 gyereket tanító szakközépiskola és szakiskola néhány törekvő tanárával. Eszmecszerékn érzékletesen bizo-

nyította, amit amúgy is tudtam: a helyzet nemhogy javult volna, hanem tovább romlott: nemcsak a szakképző intézetekbe, hanem helyel-közzel a szakközépiskolákba és gimnáziumokba is tömegével érkeznek olyan gyerekek, akik egy jól körülírható *iskolai kiégési szindróma* tüneteit mutatják: kényszer számukra a tanulás, érzelmileg nem kötődnek az iskolához, tudásvágyuk elapadt, mélyen lelkükbe ivódott az iskolai kudarcok és megaláztatások emléke, rendszertelenül élnek, otthon szinte egyáltalán nem tanulnak, a tanulási sikerhez nélkülözhetetlen képességeik – figyelem, beszéd, olvasás, emlékezet, gondolkodás – fejletlenek, nincs kialakult ismeretszerzési rendszerük, nincsenek begyakorolt tanulási módszereik. És mit csinál a középiskola ezekkel a – mondjuk ki nyugodtan – *„tanulási sérült”* gyerekekkel? Elkezd velük az *előírt* tudás-tantervek megvalósítását! És hányan vannak egy osztályban? Harmincöten-negyvenen. Mindenki számára nyilvánvaló, mi lehet az eredmény: újabb négy év kínlódás gyerekek és persze tanárnak egyaránt. A gyerekek kivonja a lelkét az iskolából, és kivonja a tanár is. Pedig mi van írva a „közoktatási lobogóra”, immár sok éve: *„Gyermekközpontú iskolákat!”* És mégis: ostoba törvények születnek. Nem találkoztam még olyan pedagógussal, akinek a legújabbak tetszettek volna. A *„Minden hatalmat a szülőknek és a gyerekeknek!”* szellemisége és ennek erőszakolt megvalósítási kísérlete nem sok jót ígér. Tanárellenes közegben fogant.



Mit kíván a jövő?

Ha egy orvos betegnek érzi magát, a ritka és rejtélyes kórokat leszámítva szinte azonnal tudja is, mi lehet a baja, hiszen saját magán érzékeli a betegség tüneteit. S ha megnevezi a betegséget, az is világos előtte, mit kell tennie ahhoz, hogy minél hamarabb felépüljön. Mindennapos tapasztalatom, hogy az iskola vonatkozásában a tanítók, tanárok is így vannak ezzel: amikor továbbképzéseimen az iskola működési zavarainak tüneteit fogalmazzuk meg a gyakorló pedagógusokkal, tökéletes biztossággal jutunk el a diagnózisig. Sőt, ha az okok elemzésében is elmélyedünk egy kicsit, a gyógyulás útja is kézzelfogható valóságként bontakozik ki.

A baj csak az, hogy hiába tudja a lázas beteg, hogy fekiüdni kellene, ha nincs ágya hozzá; hiába tudja, milyen pirulát kellene bevennie, ha nincs elérhető közelben, aki felírná neki; hiába tudja, hogy ápoló kezekre lenne szüksége, merthogy kiszolgáltatottá vált, ha ezek a kezek éppen más irányban munkálkodnak. Létrejön tehát a klaszszikus bibliai helyzet, amelybe a csodatevő Jézus is került: „*Orvos, gyógyítsd magadat!*”.

Ma a pedagógiában ezt a helyzetet *iskolai autonómiának* nevezzük: tanár, csinálj magadnak ágyat, írd fel magadnak a gyógyszert, ápdold magadat, ha gyógyulni akarsz! Biztatólag szólva: pedagógus, állj a saját lábadra! Vívj meg a csatáidat, mint a legendás Winkler Márta teszi negyven év óta; szerezz iskoládnak pénzt, mint az ellenállhatatlan Horn György; tervezz,

építkezz előrelátóan, mint a rendszeralkotó Hoffmann Rózsa; légy megszállottan következetes, mint Vekerdy Tamás; ambiciózus, mint Zsolnai József; merész és lendületes, mint valamennyi újabb kori iskolaalapító. Magyar pedagógusok, legyetek azért okosak, mint a kígyók, és emellett szelídek, mint a galambok (nehogy egymásnak essetek)!, mert a magyar pedagógiát – s ezzel az ország jövőjét – a felsorolt erények csak együtt menthetik meg!

GONDOK, BAJOK, PROBLÉMÁK

Mit mondanak a tanítók és tanárok, amikor a gondokat-bajokat gyűjtjük? Hosszú-hosszú a lista. Szemezgezzünk belőle rendezgetés nélkül, úgy, ahogy az ki szokott bukni pedagógusainkból!

Nem tudnak jól olvasni a gyerekeink; szegényes a szókincsük; a számító-gép, a videó, a televízió uralja életüket; tele vannak viselkedési zavarral; hiányzik belőlük az elemi udvariasság; nem figyelnek másokra; a szülők nem figyelnek a gyerekeikre; sok a hátrányos helyzetű gyerek, számuk egyre nő; egyre kevesebb az olyan család, ahol kiegyensúlyozottan fejlődik a gyerek; hamisak a szülői elvárások; a szülő a pedagógusban keresi a hibát; a pedagóguspálya felhígult, sok a tanításra és nevelésre alkalmatlan pályatárs; a tanítók s főként a tanárok módszertani felkészültsége hiányos; az oktatáspolitikai nem biztosítja a tanítás-nevelés feltételrendszerét; iskolaellenes, pedagógusellenes a közhangulat; tantárgycentrikus a tanítás; ingatag a gyerekek jövőképe, nem látnak perspektívát; a





pénz van a középpontban, tanulni nem is kell ahhoz, hogy az ember pénzt keressen; túlterhelt a gyerek és a tanár egyaránt; a tankönyvek tudományosak, nem a gyerekekhez szólnak; a felső tagozatba való átmenet nagy zökkenőt jelent; keveset játszanak a gyerekek; az osztályzatokért tanulnak, a tudás szépsége nem érinti meg őket; önálló tanulásra képtelenek; nincs otthoni ellenőrzés, segítségnyújtás; rossz a gyerekek időbeosztása; felületesekek a gyerekek, csak tanulgatnak; gyenge a szövegértésük; nem ismerik fel az összefüggéseket; motiválatlanok; nagyok az egyéni különbségek, nehéz haladni; nem az érdeklődés, csak a teljesítménykényszer mozgatja őket; értelem nélkül tanulnak; gyenge a memóriájuk; nincs céltudatuk, nincs kitartásuk; nem tudnak összefüggően beszélni; hiányzik az ösztönző környezet; a követelményrendszer túlzott; nagyon különbözően gondolkodnak a tanárok; a gyerekek alapképességei fejletlenek; nem tudja a gyerek alkalmazni, amit tanult; önbizalmuk csekély, sok a kudarcélményük; kevés elismerést kapnak...

Ízelítőnek elég ennyi!

HOL A FELELŐSÉG?

Az emberi gondolkodás hajnala a kérdés. Figyeljük meg a kicsi gyermeket, amikor elérkezik a miért-korszakba: ekkor születik meg az értelem. Az egész emberi kultúra ebből a kutató pillantásból ered: „mi van a dolgok mögött?”. Egész életünkben kereshetjük erre a választ, és talán a hitig juthatunk csak el, a tudásig nem. Mi most egysze-

rűbb kérdésekre keressük a választ: azoknak a negatív jelenségeknek az okait kutatjuk, amelyeket szinte vég nélkül tudunk sorolni, amikor a gyerekek tanulásával és tanításával kapcsolatos problémákat gyűjtjük. Nincs annyi ok, ahányféle baj. Négy okot vegyünk most szemügyre röviden: az iskolán kívüli *életközeget*, ahonnan a gyerekek érkeznek; a *közoktatás-politikát*, amely körülhatárolja az iskola lehetőségeit; az *iskolát*, mint többé-kevésbé autonóm szervezetet és annak vezetőjét; a *pedagógust*, mint a gyerekekkel eleven kapcsolatba kerülő felnőtt személyt. Megoszlának a vélemények arról, milyen sorrendben érdemes a felelősséget keresni ezek között a kórokok között. Legjobb, ha magunkkal kezdjük.

A pedagógus, mint a bajok forrása

A pedagógia személyfüggő. Az okos szülő – ha megteheti – nem iskolát választ, hanem tanítót. Olyat, akiről az a hír járja, hogy jól boldogul a gyerekekkel. Akiért érdemes bemenni az iskolába. Aki megtanítja a gyerekeket arra, amire szükségük van, aki „embert farag” belőlük. Hatalmasak a pedagógusokkal szembeni elvárások. A szülők hisznek az iskolai pedagógia mindenhatóságában. Annál inkább hisznek, minél kevesebbet képesek adni ők saját gyerekeiknek. Az elvárás némiképpen jogos: ki más hozhatja helyre a szülői házban szerzett defekteket, mint a pedagógus. A gyerek utolsó esélye, hogy akad egy erre a feladatra „felkent” személy, aki őt, teljes lényét *felismeri*, és megadja neki azt, ami hiányzik. Ekko-





ra felelőség alatt akár össze is roppanhatunk, ha magunkra vesszük. Mert a gyerekek alapvetően nem a tantervi tananyag hiányzik, hanem az a *személyes közeg*, amelyben érdemes erőfeszítéseket tennie. Amikor rátermettségünket vizsgáljuk, ezzel a kihívással szembesülünk. Becslések szerint a felnőtt lakosság mindössze 5-6%-a születik pedagógiai vénával, a többieknek tanulniuk kell a mesterséget, de ebben komoly előrehaladást tehetnek. Ugyancsak becslések szerint – miért is ne nézzünk szembe magunkkal – a pályán levő pedagógusoknak csupán 15-20%-a született tanárnak. Vigasztaló lehet, hogy más pályák esetében sincs ez másként: a született orvos, a született politikus, a született közgazdász, sőt a született szülő is nagyon kevés. Így élünk...

Varga Domokos új kiadásban alig egy éve megjelent könyve is ezt a címet viseli: *Nem születünk szülőnek*. Ennek ellenére többségében szülők leszünk – kínlódunk is eleget. A helyzet azonban mégsem reménytelen, ha megtanulunk *figyelni* gyerekeinkre és *emlékezni* hajdani magunkra – erről győz meg bennünket a hét gyerekét felnevelő író. Ezt a gondolatot kiterjeszthetjük az iskolára is: ha megtanulunk a gyerekekre figyelni, belőlük, pillanatnyi állapotukból kiindulni, ha – ahogy az ismert paradoxon mondja – *nem a tananyagot tanítjuk, hanem őket*, van esélyünk arra, hogy pedagógussá válunk. Ezen a figyelmi képességen múlik, hogy érdemes-e a pályán maradnunk, hogy nem ár-

tunk-e többet, mint amennyit használunk. Az iskolai ártalmak – erről is született könyv, 1974-ben írta Gerd Biermann *Az iskolai ártalmak megelőzése* címmel – személyek közvetítésével hatnak. Mi – tanítók, tanárok – vagyunk ezek a személyek, nem a szülők, nem a miniszter és nem a tantervírók, sőt nem is mi – a tantestület –, hanem *én*, aki fél napokat együtt töltök tanítványaimmal, aki bemelegyek órát tartani. Ha csak a tanterv vezérli tanításunkat, mérget vehetünk rá, hogy azt el is végezzük, de arra is – ezt Karácsony Sándor mondta még 1930 körül –, hogy a gyerekeink viszont bizonyára nem. Erre a jelenségre alkalmazta Szent-Györgyi Albert a közismert mondást: „A műtét sikerült, a beteg meghalt”, vagyis: *a tananyagot megtanítottuk, a gyerek szellemileg kimúlt* – sikerült motiválhatatlanná tennünk.

Belátom, a példa erős, azonban az iskolai betegségi tünetek között maguk a megkérdozett pedagógusok említik első helyen a motiválatlanságot. Igaz, a tanítók kevésbé, mint a tanárok, ami kétségtelen bizonyíték arra, hogy valamit az iskola ront el.

A rátermettség hiánya, illetve a pedagógussá válás elmulasztása mellett más okok is szóba jönnek mint bajforrások, ha magunkat vizsgáljuk. Személyiségünk egésze hat, ezért *alkati adottságainkat* is érdemes szemügyre vennünk. Az ókori személyiségi kategóriák nagyon alkalmasak erre: egyensúlyban vannak-e bennünk a kolerikus, a melankolikus, a szangvinikus és a fleg-



matikus erők. Tudnunk kell, hogy bármelyik típus deficitje vagy erős dominanciája csökkenti pedagógiai hatékonyságunkat és árt a gyerekeknek: egyszerre kell határozottnak, megértőnek, pezdítóknak és nyugodtnak lennünk, de nem gyengekezűnek, nem parttalannak, nem közömbösnek. Önneveléssel még temperamentumunk is harmonizálható.

A legkönnyebben változtatható bajhozó hiányosságunk *módszertani*. Ma alig működnek vagy csak más föltételekkel használhatók azok a tanítási módszerek, amelyek tíz vagy húsz évvel ezelőtt eredményesek voltak. Változik a világ, változnak a gyerekek, módszereinknek is változniuk kell. Ha nincs bennünk örökös keresési kedv és merészség új utakhoz, nemcsak gyerekeink kudarcai halmozódnak, hanem mi magunk is belekeseredünk a reménytelen küzdelembe.

Az iskolavezető felelőssége

A tantestületekben vannak kiemelkedő szereppel megbízott személyek, a választott vagy kinevezett vezetők, azok közül is első helyen az igazgató áll. Az igazgató hagyományosan egyszemélyi felelős, és ezzel a teherrel nem könnyű *iskolai műhelyt* teremteni. De nemcsak rossz, jó is, hogy van döntő szót kimondó személy. A vezetés szervezeti feszültségeit csakis az a szerencsés körülmény képes feloldani, ha az iskola vezetője *rátermett* személy. A rátermettségnek sok összetevője van, ezekből most csak hármat emelünk ki mint a tantestületi műhelymunka alapvető föltételeit.

Az iskolavezető, mint jó pásztor

„Terelgeti nyáját, fújja furulyáját, bú nélkül éli világát...” – ebből a népdal-sorból az igazgató vonatkozásában az első kitétel követelmény, a második tehetség, a harmadik szerencse kérdése. A pásztorkodás a nyáj gondozását, vezetését jelenti. Talán nem sértő a testületre nézve, ha nyájnak nevezzük: rendkívül ritka az olyan közösség, amelyben az autonómia, a *testületi önszervezés* olyan fokot ér el, hogy az igazgató vezető szerepére nincs szükség. Létezik ilyen modell Magyarországon is, a Waldorf-iskolákban: ezeknek az iskoláknak nem igazgatóik, hanem ügyvezetőik vannak, akik valóban *szolgálnak*, végrehajtják a közösség, a tanári kollégium által hozott döntéseket, vagyis adminisztrálnak, hivatalosan képviselik az iskolát. Azt kell azonban mondanunk, hogy ez a modell nem gyökerezik mélyen „történelmi múltunkban”: az öntudatos, önálló, de együttműködésre kész pedagógusideál nem esett egybe a „szocialista embereszmény” típusával, ezért ma is kevés van belőle. Helyesebb tehát, ha az iskoláinkra jellemző paternalista felfogással foglalkozunk, és azt a követelményt támasztjuk az igazgatókkal szemben, hogy *jó pásztorok* legyenek: gondolják a vezetésükre bízottakat, jó legelőkre vezessék őket, ne engedjék a kosokat egymásnak esni, gyógyítgassák az arra szorulókat, ne nyírják gyapjukat túl gyakran, szeressék őket egyben és egyenként, egyszóval teremtsenek harmóniát, *biztonságos érzelmi közeget*.



Az iskolavezető, mint reformer

Jó, ha az igazgató innovatív hajlamú, aki kitartóan keresi a megoldást a problémákra. Reformpedagógussá kell válnia: régi hordóba nem lehet új bort tölteni, folyamatos megújulásban kell élnie. „Úgy égek belől...” – idézhetjük Apáczai ideális tanulóját; nos, az ideális igazgató is „ég belől”. Merész és meggondolt egyszerre. Nemcsak jó adminisztrátor, hanem pedagógiai vezető is, képes mozgásba hozni környezetének rejtett erőit. Képes táplálni a hitet, felszabadítani a kedvet a munkához. Ugyanakkor nem akar uralkodni, örül az övénél jobb ötleteknek, a tehetségesebb pedagógusokra nem féltékeny, hanem alapnak tekinti, támogatja őket, rájuk támaszkodik, a szakmai kérdéseket egyenrangúságot adva megtanácskozza a testülettel, vagyis létrehozza minden iskolai dolgok legjobbját, az iskola pedagógiai műhelyét.

Az iskolavezető, mint menedzser

A legszerencsésebb dolog, ha a pénz magától jön az iskolába. De nem jön elég soha! A mai igazgató nehéz kenyere, hogy pénzt kell szereznie, mert ugyan – ahogy a népi mondás tartja – „a pénz nem boldogít, de jó, ha van”. Az alternatív iskolák nem kis mértékben annak köszönhetik sikerüket, hogy szakmai ötleteik mellé a pénzt is meg tudják szerezni. Külön mesterség ez, ügyesség, felkészültség, jó kommunikációs képességek kellenek ehhez. Ha az egyik úton nem sikerül, megyek a másikon, ha kidobnak az ajtón, visszamegyek az ablakon. Nem sértődöm

meg, nem adom fel, minden követ megmozgatok. Megnyerem a szülőket, megnyerem az önkormányzatot, a vállalatvezetőket, a vállalkozókat, ha vannak a környéken, és pályázom, pályázom, pályázom. Rövidesen indul a Nemzeti Fejlesztési Terv is, EUpénzekkel.

Amikor tanulásmódszertani továbbképzéseim során belépek egy-egy iskolába, öt-tíz percet beszélgetek az igazgatóval, és mindjárt tudom, mire számíthatok a tantestülettel eltöltendő órák során. Az igazgató személyisége leképződik a tantestület viszonyulásában, moráljában, lelkesedési képességében. Akkor számíthatok sikerre, ha maga az igazgató vagy legalább valamelyik helyettese is végigüli – hallgatja, beszélgeti, játssza, dolgozza – munkatársaival együtt a teljes kurzust, saját élményt és benyomásokat szerezve ezzel. Az ilyen vezető nem hagyja feledésbe menni a tanulás tanításáról megszerzett tudást, szemléletmóddá igyekszik azt fejleszteni a továbbiakban, szorgalmazza a megismert munkamódot, tanítási módszerek és képességfejlesztő gyakorlatok megjelenését a tanítási órákon, beépíti a tanulás tanítását az iskola pedagógiai programjába. Ideális esetben még a tanulási képesség intenzív fejlesztésére is lehetőséget teremt a tanulásmódszertan órák óraterveben vagy óraterven kívüli bevezetésével. Az a testület, amelyet ilyen vezetővel áld meg a sors, vagy amely ilyen vezetőt követel ki magának, ugyanúgy nem vész el, mint a nép, amely rátermett vezetőt választ magának.





A társadalmi közeg, mint nevelő

Iskolás gyerekeink tanulási problémáinak okait kutatva eljutunk az általunk, nevelők-tanítók által legkevésbé befolyásolható közegig, a társadalom egészeig. Nem könnyű saját hibáinkon változtatni, nem könnyű egy tantestületből pedagógiai műhelyt formálni, nem könnyű állampolgári és alkalmazotti státusunkon keresztül beleszólni a közoktatás-politikába, de mégis könnyebb és reménytelibb vállalkozás mindez, mint a társadalmi közeg egészének nevelési szempontból kedvezőbb irányba fordításán fáradozni. Mondhatjuk: a nagy társadalmi-politikai változások, a kedvezőtlen világpolitikai és globális átalakulások felőrlik az egyén ellenállását, és betagolják egy olyan folyamatba, amelynek befolyásolása rövid távon egyáltalán nincs a kezében. Erre a helyzetre dolgozta ki Madách Imre örökérvényű mondatát: „*Ember küzdj, és bízva bízzál!*”, vagy újabb keletű nagy költőnk, Tóth László: „*két fiüle közt Ádám elszántan gyalogol*”. Nem is tehetünk mást, ez a sorsunk.

Egyetlen lehetőségünk van, hogy szellemileg megmeneküljünk a szellemfaló globalizációs kultúrától, vagy legalábbis részleges függetlenségre tegyünk szert: ha tudjuk, mi történik velünk itt és most. Ezért kell tanítónak, tanárnak tájékozottnak lennie a nagy folyamatokban, mert aki világosan lát, mégiscsak tehet valamit a jövőendőért. Aki időben felismeri a veszélyt, emberi életet, lelket ment meg a szellemi kimúlástól, és ezzel segít abban, hogy fennmaradásunkhoz időt és esélyt

nyerjünk. Nem nagy öröm ezekkel a kérdésekkel szembenézni, mégis kötelességünk nekünk, pedagógusoknak, a szellem embereinek, mert máshogyan nézünk utána tanítványainkra.

Egy kitűnő könyv jelent meg ebben a témakörben az elmúlt hónapokban *Magyarország és a globalizáció* címmel, Bogár László tollából. Tellér Gyula kiváló tanulmányt írt a könyvről a *Heti Válaszban* – ha „nincs időnk” belemélyedni a könyvbe, elég, ha ezt elolvassuk (2004/7). Ebből a könyvismertetésből idézünk most néhány sort: „A tőkés vállalkozás és a köréje szerveződő társadalom és civilizáció a XIII–XIV. század táján kezdi meg világhódító és világpusztító útját. A tőkés struktúrák mindenekelőtt a nekik otthont adó társadalmakat győzik le és gyötrik meg, szétbontva, megtámadva és felfalva a tőkés viszony kialakulását megelőző fő embertermelő és – közzgazdasági értelemben vett – jószágtermelő üzemet: a családot és a családokból szőtt, az emberiség sok évezredes-évtízezredes szakrális értékeit őrző társadalmat, illetve mögötte a természetet. Egy idő múlva a reformáció révén a családot és a családokból szőtt társadalmat védelmező keresztény egyházat is sarokba szorítják. Utána következik a szakralitás utolsó órének, a feudális királyságnak elpusztítása a nagy francia forradalomban, s vele a földesúri hatalom legyőzése, illetve a nagybirtok tőkés gazdasággá alakítása. A természeti és emberi erőforrásokért vívott küzdelem Európában – több évszázados szörnyű rombolás után – csak azért nem veze-





tett a társadalom teljes szétveréséhez, mert a XV–XVI. századtól a tőkés civilizáció expanzív képviselői más kontinensek és más civilizációk kirablásával folytatták pusztító hadjárataikat. Ez az expanzió meghódította és elnéptelénítette Amerikát, az ültetvényes gazdálkodás munkásszükségletét Afrika társadalmainak fizikai szétzúzásával és a népesség jelentős részének rabszolgaként Amerikába hurcolásával biztosította. Közben nyersanyag-, munkaerő- és piacszerzési céllal leigázta Indiát, Japánt, Kínát. A családi tevékenységre alapított társadalmakat mindenütt felbontotta, felmorzsolta, a nemzetek gazdagságát, természeti erőforrásait kirabolta. Afrika, Észak- és Dél-Amerika őslakos népessége nagyrészt kipusztult vagy – mint Indiát is – bővített reprodukciójában érte jövátehetetlen sérülés. Ennek a tőkés viszony világhuralmát létrehozó folyamatnak fő mozgatói az angol szász hatalmak: Anglia, majd az Amerikai Egyesült Államok. Amikor jelentős vetélytársak kívánnak a világon való osztozásba bekapcsolódni (Franciaország, Olaszország, Németország stb.), több menetben azokat is leigázzák vagy kiszorítják, és ha lehet, ki is fosztják. Így érkezünk el a XX. század második feléhez: a tőkés gazdasági és pénzügyi rendszer világhuralmának, a globalizációnak a kiteljesedéséhez. (...) A szerző ezt a tőkeviszonyra épülő s évszázadok alatt a globalizációba torkolló folyamatot fő tartalma szerint mint a természetet és a tradicionális társadalmat kirabló, végző soron a Földet és az emberiséget

magát is pusztulással fenyegető civilizációs zsákutcát jellemzi. A ma elsősorban az USA – vagy a ‘rejtett világhatalmak’ – által képviselt expanzív nyugati civilizáció eltökélte, hogy a világ minden más civilizációját letapossa és a saját képére átgúrja. Napjainkban immár ez a folyamat zajlik. Irányító aktorai mindent pontosan elterveztek és elhatároztak.”

Megrendítő sorok – magasból nézve – a világról és a kultúráról, amelynek mi is szülőttei vagyunk. Azt kell tudomásul vennünk, hogy gyerekeink ilyen világból érkeznek az iskolába, innen hozzák magukba mindazt az agressziót, nyugtalanságot, felajzottságot, támasznélküliséget, amit az őket körülvevő szűkebb-tágabb társadalmi közegtől mindenekelőtt az erkölcsi gátlások nélkülivé vált médiától kapnak a nyakukba. Ezt kell ellensúlyoznunk az iskolában lassítással, kiegyensúlyozással, értelmes beszéddel, értékadással, etikai támpontok megélésével. Hatalmas, pedagóguspróbáló feladat, de nem térhetünk ki előle. Ezért kell egyre inkább *időt admunk* a beszélgetésre, a játékra, az önfeledt, építő foglalkozásokra, közös tevékenységekre – a tananyag kötelelességszerű „leadása”, a tantervvel való versenyfutás helyett. A közösségekben szerzett megismerési élmények terelhetik talán a gyerekek figyelmét azok felé a dolgok felé, amelyekért érdemes élni. Ezért kell megújult figyelemmel a szülők felé is fordulnunk, mert elsősorban bennük és általuk válik utáncandó mintává az érték vagy az értéktelenség.





**A közoktatás-politika felelőssége:
helyzetbe hozza-e a pedagógusokat?**

A tanítók, tanárok, tantestületek, iskolavezetők és a globalizálódó környezet felelősségének kutatása után azt kell megvizsgáljunk, mennyiben tehet a felvázolt iskolai, tanulási-tanítási nehézségek, problémák létrejöttéről és súlyosbodásáról a politika, a közoktatás-irányítás.

Mozgásba hozni

Mint ezt már korábban megállapítottuk, az 1985-ös közoktatási törvény adta meg az alapját annak, hogy az iskolák elindulhassanak szakmai autonómiájuk megteremtése felé. Ez jó irány, mert egészséges társadalomban legjobban azok láthatják a tennivalókat, akik a terepen dolgoznak: az iskolák esetében a pedagógusok. De rábízhatjuk-e az iskolákat a pedagógusokra, akikről sokan mondják: legyöngítette a tantestületeket a II. világháborút követő, hosszú évtizedekig és a mai napig is tartó *kontraszelekción*. Például: alig van már férfi az általános iskolákban – ez nem normális állapot, messze ható, alig felmérhető következményei vannak. Kontraszelekciónról akkor beszélünk egy-egy munkaterületen, ha nem a legrátermettebbek végzik ott a munkát, hanem olyan személyek, akik valamilyen másodlagos motívum hatására kerültek oda. (Jegyezzük meg: be-lejöhettek, a kiválóságig akár.) Ebből a szempontból valóban nem állunk jobban, mint akár az orvosok, a mérnökök, a politológusok vagy éppen a politikusok, de talán állíthatjuk még,

hogy rosszabbul sem. Van még a pályán, ha nem is elég, de elég sok elhivatott ember ahhoz, hogy ne silányuljanak az iskolák gyermekmegőrző intézményé. De csak akkor marad fenn ez a lehetőség még egy ideig, ha a politika és a közoktatás-politika sürgősen *helyzetbe hozza* ezt a maradékot.

Megindító ugyanis – sok-sok iskolát végiglátogatva hitelesen állíthatom –, hogy mennyi áldozatkészséggel, szívbéli törekvéssel, elszánt hadakozással és ügyességgel igyekeznek a tantestületek betölteni hivatásukat, az emberformálást. De – fáradnak. Milyen közoktatás-politika kellene a még meglevő akarathoz, hogy az eredmény jobb legyen? – merül föl a kérdés.

Könnyű megegyezni abban, hogy jó lenne több pénz, de tegyük hozzá gyorsan, hogy megoldásnak ez nem lenne elegendő. Helyzetbe hozni a tanárokat nem lehet csak pénzzel – ezt láthatjuk az ún. ötven százalékos béremelés hatásából is. A pénzből soha nem elég. A pénz mellé közösség is kell, együttesség, *lelki-szellemi távlat*. Az életkedv, a pezsgés csak ettől jön meg. Szellemi háttér, amit például az a tudat adhat meg, hogy *a nemzet jó irányban halad*, politikusainak van emberi tartása, közoktatásának irányítói pedig képesek átfogni az egész iskolarendszert, *tudják, mit csinálnak*, és ezzel kivívják a széles pedagógus-társadalom elismerését és elfogadását. Ugyanis semmiféle gyorsított reform, elvileg akár helyes-selhető szándék megvalósítása nem lehet eredményes meggyőzés és közösségteremtés nélkül. Senkit nem lehet





akarata ellenére boldoggá tenni. A belül szunnyadó erőket kell mozgásba hozni.

Távlatot nyitni

Miről is beszélek? Arról, hogy *elengedhetetlenül szükséges a pártok feletti, nemzeti közoktatás-politikában való megegyezés*, amely lehetővé tenné, hogy ne ráncigálják tanítóinkat-tanárainkat ide-oda négyévenként, és ne izgassák fel kedélyüket újabb és újabb megváltónak hitt, de átgondolatlan ötletekkel, melyeket esetleg maguk a létrehozók kényszerülnek kéthavonta korrigálni, mint például a „titoktartási” törvényt nem is olyan régen, a határidőket pedig folyamatosan. Kézzel-lábbal tiltakozni kell az olyan erőszakos, pozíciójával visszaélő felfogás ellen, amely kisajátítja magának a közoktatást, annulálja az ellenzékbe szorultak elképzeléseit. Ez a *kisajátító magatartás* nem egyformán jellemző a négyéves ciklusokban, Pokorni Zoltán minisztersége idején sokkal kevésbé érvényesült, mint most, Magyar Bálint alatt.

A kizárásos politikának szimbóluma lehet az Oktatási Minisztérium mai logója, amely az eddigiektől eltérően a két kormánypárt színeit hordozza, a pirosat és a kéket, és talán az sem a véletlen műve, hogy a megkettőzött 'O' betű a megfigyelő szem asszociációját hívja elő. Hogyan lehet ilyen indítással közös távlatot teremteni, együtt gondolkodni? Hogyan lehetnek művelt emberek ennyire naivak: évtizedes terveket készítenek négy évre a fele ország ellenében! Kódolják nemcsak a

viszálykodást, megrontva az emberi viszonyokat, hanem jégre viszik a *nemzetnevelés* – ahogy Márai mondja – egész ügyét is, kitenyésztik a revansvágyat, a politikai elit játszmájává teszik a nemzet közös ügyét.

Ebből a vetélkedésből jó dolog nem jöhet ki! A közös út megtalálásának kényszerét egyik fél sem tagadhatja. A „modern” kommunikációs és konfliktusoldó stratégiák nimbuszának korában példát kellene adni ebből a társadalomnak épp a kultúra és a közoktatás területén. Az lesz korunk Klebelsbergévé, aki ezt meg tudja csinálni. Ne vonjuk kétségbe egyik oldal jó szándékát sem, még ha ehhez olykor nagy képzelőerő kell is. Tudni kellene, hogy az erős ellenfélnek tett engedmények nélkül nem lehet közös utat találni. Győzni, „önmegvalósítani” egyik fél sem tud – ez rontó illúzió, hasonlóan, mint a házasságban. Kicsit lelassulnak a dolgok, de hát egyedül elszáguldani amúgy is értelmetlen lenne. Nagy bölcsességet kívánhatunk a következő kormánynak, ha már ezt a mai nélkülözi. Látunk kell: a zsenialitásig kell felnőni ahhoz, hogy közös hazát építsünk, és leszereljük az önmagába hajló törekvéseket. Nehéz ez, mert a vásár valóban kettőn áll, viszont a *békétlenséghez egy fél is elég!*

Mindkét oldalnak vannak erényei, melyeket hagyni kellene érvényesülni. Egyik oldalról a meggondoltság, az egészben, a rendszerben való gondolkodás képessége, mint konzervatív, értékőrző, biztonságot adó elem; a má-





sok oldalról a lendület, az újító szándék, az elevenség, a keresés. Két ló, egy páros, amely jó tempójú haladást tenne lehetővé, ha megtanulnák értékelni egymást. Egy hámban, a nemzet hámbában *önkorlátozás* nélkül nem megy!

Észrevétlenül teremteni

Óriásit teljesítettek a magyar pedagógusok az elmúlt tizenöt évben: megtanultak sokféle NAT szerint tanítani (vigyázat: elkészült a következő, nem konszenzusos változat!), pedagógiai programot, helyi tanterveket, nevelési programot készíteni, megízlelték a minőségfejlesztés rejtjelmeit. Bizonyára nőtt pedagógiai műveltségük, de jobb órákat tartanak-e, mint tizenöt évvel ezelőtt? Vallomásaikból az bontakozik ki, hogy sokkal nehezebben boldogulnak a gyerekekkel, mint korábban. Személyiségükben nem szereztek kellő többletet ahhoz, hogy jobban tanítsanak. Egy bizonyos azonban: jól kifáradtak, és elégük van a közoktatás-politikai újdonságokból.

A közoktatás-politika akkor működik jól, ha észrevétlen, ha nem borzolja a kedélyeket, ha közmegelégedésre azt adja, amire valóban szükség van. Az éhségtől síró gyerek elhallgat, ha enni kap, de ha kenyér helyett csak irányt mutatnak neki, rövidesen táromlyogni fog. Akkor fejlődik egészségesen, ha megkapja azt, amit joggal kér, ha érzi, hogy fogják a kezét, és arra haladnak vele, amerre ő is haladni akar. Igen, fogják a kezét, vagyis biztonságot adnak neki, olyan biztonsá-

got, amit csak megkapni lehet, megszerezni nem.

A mai közoktatás-politika nem adja ezt a biztonságot: ingerülten és türelmetlenül próbál diktálni, emellett szembe megy a saját elveivel, a pszichológiai kettős kötés (*double bind*) elvével működik: nem teszi lehetővé annak megvalósulását, amit szeretne elérni, még abban sem, amiben valamennyien egyetérthetünk, és ezért haragszik a pedagógusokra. Személyközpontúság – negyvenfős osztályokban, csoportbontás nélkül (középiscola). A túlterhelés csökkentése – a követelmények növelésével (érettségi). Óraszámcsökkentés – tananyagcsökkentés nélkül. Bizalomnövelés – „titoktörvénnyel”. A tanári presztízs növelése – a tanári kompetencia kétségbevonásával. Művészetpártolás – a készségtárgyak (rajz, ének) óraszámának csökkentésével. Edzett ifjúság – kevesebb testnevelési órával. Személyiségfejlesztés – kevesebb iskolában töltött idővel, osztályfőnöki óra nélkül. Hátránykompenzálás – helyi infrastruktúra és intézményrendszer nélkül.

A „tegnapi”, előző ciklusbeli közoktatás-politika kevesebbet vétkezett, de igaz, hogy több önműködő féket épített be a kellesztél, lendület nélkül, a szükségesnél óvatosabban, üresjáratokkal, fontolva haladt, és erre már nincs idő. Intézményes elhatározását, a „minőségbiztosítást” sem tudta színvonalasan végigvinni.

Szerveződni

Miben bizakodjunk hát? Egyetlen, távlatos megoldás kínálkozik csak, az is





nehéz. Alkalmasabbá, nyitottabbá, dinamikusabbá, tettekresebbé kell válnunk nekünk, pedagógusoknak. Kezünkbe kell vennünk a sorsunkat az iskolán kívül is – meg kell szerveződnünk. Még nem ismerjük eléggé a civil szakmai szerveződések erejét. De vannak már ilyen csírák, például a Független Pedagógus Fórum, a Magyar Nevelők és Tanárok Egyesülete, és sorolhatnánk. Legutóbb ezek az országos szerveződések kényszerítették ki (a politikai ellenzék hathatós segítségével) a közvéleményt egy éven át izgató titoktartási törvénycikkely újrafogalmazását. Ezt kellene tenni az új NAT-tal is. A politika és a közoktatás-politika bakugrásait csak a civil szféra összefogása képes megakadályozni a választások közötti időszakokban. Az iskolától elszakadt vagy a kivételezett helyzetben levő iskolákhoz kötődő közoktatás-politikusok jó vitapartnerek – ne hagyjuk magukra őket a *mi* problémáinkkal! Beszélni akkor is beszélhet a *felöltött* ember, ha nem kérdezik!

Sokat segítene, ha egyszer olyan minisztériumi apparátus kezdene működni, amelyik iskolaközelben képes gondolkodni. Amelyik keresi a *személyes kapcsolatfelvételt* a pedagógusokkal, nem elégszik meg azzal, hogy gondosan kiválogatott képviselővel tárgyal

néha, hanem belép az iskolába, megszólítja és szólni engedi a tantestületet. Továbbképzések vezetőjeként megrázó élményeim vannak ebben: sokszor kívánom magamban, bárcsak itt lenne, részt venne ebben a felizzó beszélgetésben egy-egy potentát, közoktatás-politikus vagy minisztériumi korifeus, és lenne füle a hallásra! *Valóságos* alapot adna munkájához, amit ezekből a beszélgetésekből megtudna. *Ki kell menni a terepre*, nem elegendők az áttételekkel érkező vértelen információk. Magam, ha ez lenne a dolgom, nem is kezdeném másként, mint országjárással, felkészüléssel, most, amíg ráérek. Levenni a nyakkendőt meg a sötét öltönyt, felkeresni a tantestületeket, és eleven beszélgetésbe, életteli kapcsolatba kerülni a pedagógusokkal. Így válna a közoktatás-politika hiteles szolgálattá.

A közoktatás mai rendszerében elvileg megvalósítható, sok helyütt egészen szépen épülget a *helyi autonómia* és az *iskolai műhelyek* létrehozása. Olyan programokat érdemes elindítani és sínre tenni, amelyek erre az autonómiára és erre a műhelyszerveződési lehetőségre építenek, ezt támogatják. Ha messzire akarunk jutni, elég messziről, a kellő távolságból kell nekifutnunk az akadályoknak!





Az eskü

Az egyik ókori kínai császár egy nap a következő esküt tette: „Birodalmam összes ellenségét le fogom igázni és el fogom pusztítani.”

Nem sokkal ezután a meglepett alattvalók azt látták, hogy a császár a palota kertjében karonfogva sétál legnagyobb ellenségeivel és tréfálgozik velük.

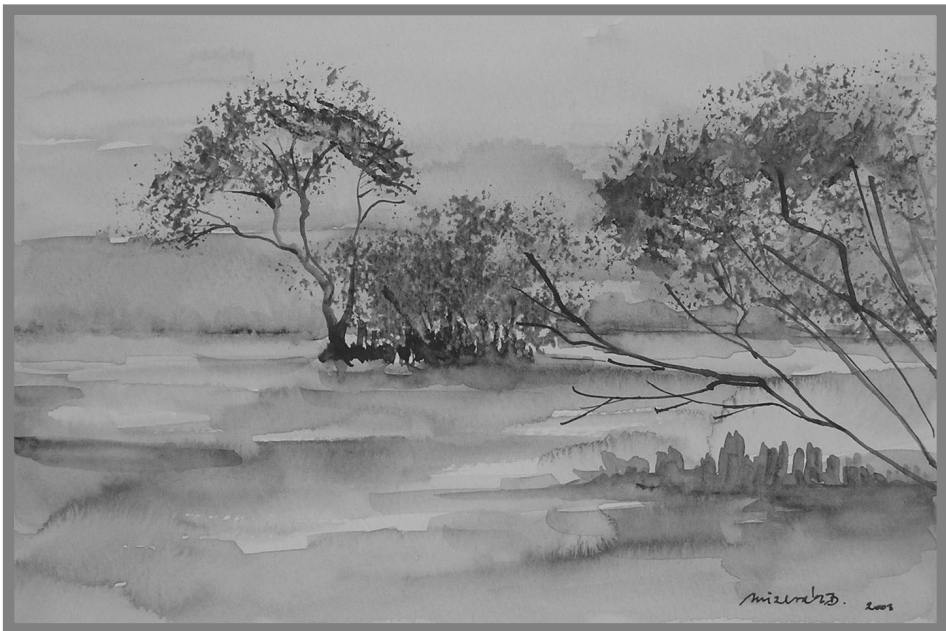
– Hát nem arra esküdtél – kérdi meglepetten egyik híve –, hogy az összes ellenségedet elűzöd a birodalmadból?

– Valóban elűztem őket – felelte a császár –, hiszen mindannyiukat a barátommá tettem.

(In: Ferrero, Bruno: *Körök a vízen.*

Fordította: P. Szőke János.

Don Bosco Kiadó, 1998, p. 28.)





LESZ-E KÖZMEGEGYEZÉS A MAGYAR KÖZOKTATÁSBAN?

MIKSA LAJOS

A Nemzeti alaptanterv (...) a központi szabályozás eszköze. Ám jóval több is ennél, hiszen a nemzet értékrendszere és alapműveltsége nyilvánulhat meg benne, elvben tehát a legszélesebb közmegegyezésen kell hogy nyugodjék.

NEMZETI ALAPTANTERV ÉS KÉTPÓLUSÚ TARTALMI SZABÁLYOZÁS

1990 után váltakozva, kétszer a nemzeti-konzervatív, kétszer a balliberális politika irányította a honi oktatást. Feltűnő azonban, hogy a Nemzeti alaptantervet – ugyancsak két alkalommal – csupán az utóbbi emelte hivatalos rangra.

A Horn-kormány idején kétpólusú tartalmi szabályozással kísérletezett a Művelődési és Közoktatási Minisztérium. Ennek lényege, hogy az egyik póluson az oktatás tartalmát a Nemzeti alaptanterv (NAT) foglalja keretbe, amely a központi szabályozás eszköze. Ám jóval több is ennél, hiszen a nemzet értékrendszere és alapműveltsége nyilvánulhat meg benne, elvben tehát a *legszélesebb közmegegyezésen kell hogy nyugodjék*. A másik póluson a NAT általános követelményeit az iskolák helyi tantervei fordítják le az oktatási gyakorlat nyelvére, valamint beemelik a helyi (speciális) igényeket. Ballér Endre szerint az „új minőségű rendszer” a centralizált és a decentralizált tartalmi szabályozási modellek fokozatos közelítésével alakult ki, amelyben a központi és a helyi szabályozás egyaránt döntő szerepet tölt be.¹ Tegyük hozzá, a két pólus között nincs semmi, ez is a lényegéhez tartozik.

Vajon működik-e az elméleti konstrukció? „Az új típusú szabályozásról a megvalósítás során derül majd ki, hogy mennyire működőképes” – válaszolta 1998 tavaszán, közvetlenül a választások előtt Báthory Zoltán közoktatási helyettes államtitkár, a modell hazai spiritusz rektora, miután újtárra indította a grandiózus, ám bizonytalan vállalkozást. De meggyőződése volt, hogy „nem aktuálisak és nem célszerűek” az iskolatípusonkénti kerettantervek, melyek hidat építhetnének a két távoli pillér közé. A kétpólusú tartalmi szabályozás értelmét a következőképpen foglalta össze: „Kezdetről fogva egyetértés mutatkozott abban, hogy az államnak meg kell fogalmaznia a műveltség alapjait, de ezen túlmenően a tanároknak szabad kezet kell kapniuk tanterveik megfogalmazásában.” Nem tudni, mi a „kezdet”. Ami viszont az „egyetértést” illeti, a nyilatkozó az Országos Köznevelési Tanács (OKNT) és a Közoktatás-politikai Tanács többségi támogatására hivatkozott.²



KERETTANTERV

Kiderült azonban, hogy a Nemzeti alaptanterv nem szabályoz. Mégpedig azon egyszerű okoknál fogva, amelyeket Radó Péter, az Oktatáspolitikai Elemzések Központjának (OPEK) vezetője ma nyugodtan kimondhat, ám felvetésük akkoriban a verbális megkövezést vonta maga után. Ő úgy ítéli meg, hogy a kétpólusú tartalmi szabályozás kudarcának oka „például az, hogy nem lehet profi közvetítőréteg nélkül sikeres tartalomirányítást megvalósítani. Hogy nem lehet a pedagógusokat lehetetlen helyzetbe hozni azzal, hogy olyan feladatokat, például tantervírás terhelünk rájuk, amelyekben felkészületlenek, járatlanok.”³ A „profi közvetítőréteg” éppenséggel a kerettantervek rendszere, az, amely ellen Báthory Zoltán korábban élénken tiltakozott. Mivel pedig az új oktatási miniszter, Pokorni Zoltán és az új Oktatási Minisztérium iskolatípusonkénti kerettantervekben, tantárgyakra, megfelelő időkerettel írta elő a követelményeket, megkapta a „központosítás”, a „visszaállamosítás” vádját. Annak ellenére, hogy kerettantervi koncepciója a pedagógustársadalom többségének egyetértésével találkozott⁴, és hogy tágas szabad sávot hagyott a helyi kezdeményezéseknek. És annak ellenére nevezték központosítónak és visszaállamosítónak, hogy a tárca élére visszatért Magyar Bálint és csapata a kerettantervekkel történő tartalmi szabályozást immáron vígan alkalmazza, ám e vádakról nem hallani most.

Más okból is szükség volt állami beavatkozásra. Bomlani kezdett a hagyományos 8+4-es (a nyolcosztályos általános iskolát és a négy évfolyamos középiskolát összekapcsoló) iskolaszervezet. A kétpólusú tartalmi szabályozás hazai változatának egyenes következményeként megjelent a hat elemi, ami – az önkormányzatok krónikus forráshiányát ismerve – csakhamar tömegessé vált volna. Az 1995-ben kiadott NAT csupán az első tíz osztályra állapított meg követelményeket, ezzel derékba törte a négyosztályos gimnáziumot. Annyi tanterv született, ahány iskola. És a régóta ellenőrizetlen közoktatási rendszerben összemérhetetlenné vált az iskolák teljesítménye, veszélybe került az iskolák közötti átjárhatóság. Továbbá példátlanul nagy feszültséget vitt be a tanári szobákba a tantervírás, a tantárgyakról és az időkeretekről való alkudozás kényszerűsége.

Mindez megszűnt a polgári kormányzat intézkedéseinek köszönhetően. Az iskolatípusonkénti kerettantervekkel sikerült stabilizálnia a rendszert, és visszahehlyezte jogaiba a nevelést (a kollégiumi nevelést is). Fontos lépéseket tett a minőségi tömegoktatás irányában: bevezette a tanulói alapkompenciák országos és egységes mérését, programot indított a hátrányos helyzetű tehetséges diákok felkarolására, illetve a lemaradók felzárkóztatására. Elkészült a pedagógus életpálya-modell tervezete. Országos program körvonalai bontakoztak ki a közoktatás lepusztult épületeinek teljes körű rekonstrukciójára. Koherens, működő, perspektívát kínáló közoktatási rendszert vehetett át tehát 2002-ben a liberális oktatáspolitikai. Úgy tűnt fel, nem is tud vele mit kezdeni: kritikai elemzését meg sem



kísérelte, akár meg is tarthatta volna, de a szétbontása mellett döntött. És ehhez sajtószerű módszert választott.

NEMZETKÖZI MÉRÉSEK

A tervszerű szereposztásban az OKNT elnöke, Loránd Ferenc vállalta a feladatot, hogy a PISA-jelentéssel sokkolja a közvéleményt. A PISA egy felmérés, amelyet az OECD (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) rendelt meg 1997-ben. És a 2000-re elkészült vizsgálat szerint a 15 éves fiatalok olvasási készségének, valamint az elolvasottak megértésének nemzetközi versenyében a 32 fejlett ország közül a 23. helyet foglalta el hazánk. Ez lett volna az a tragikus adat, amely azonnali, radikális, és főként liberális beavatkozás után kiált, és amelynek kulcsa lenne az alapozó oktatás megnyújtása négyről hat évre.

Csak hogy 2001-ben az IEA (kutatóintézetek nemzetközi szervezete) tágabb és frissebb összehasonlítással szolgált: 35 országban éppen a negyedik osztályos tanulók olvasási és szövegértési készségét mérte fel (PIRLS-mérés). S kiviláglik belőle, hogy a magyar gyerekek igenis megtanulnak tisztességesen olvasni, értik, mit olvasnak, a 35 ország rangsorában az előkelő 8. helyen állnak. Egyébként arra a jelenségre, hogy a felső tagozatos gyerekek gyengébben olvasnak, mint a negyedik osztályosok, hazai vizsgálatok már évtizedekkel korábban felhívták a figyelmet, okát is gyanították: a divatos tesztműszerek leszoktatják a diákokat a kitaró olvasásról és az élő beszédről. Az ellentmondás megszüntetése egyszerű módszertani feladat, nem kell hozzá hat elemi. Mindez azonban nem volt téma a közvélemény megdolgozása során. Ezzel együtt a szakma türelmesnek, ha úgy tetszik, közömbösnek bizonyult. A nyilvánvaló manipulációt végül a Gimnáziumok Országos Szövetsége (GOSZ) és a Pedagógusok Szakszervezete (PSZ) egy hosszú esztendő után, 2003. április 29-én közös nyilatkozatban elégelte meg, kijelentvén: „A két szervezet visszautasítja a PISA-felmérés egyoldalú, tendenciózus és álságos értékelését, amely csak arra jó, hogy a szakmailag erősen vitatott változtatások szükségességét elfogadtassa a közvéleménnyel.”⁵

Az sem zavarta a minisztériumot, hogy a PISA-jelentés Loránd-féle interpretációjának ellentmond és hasonlóképpen megalapozatlan a modernizációt indokolandó másik érv, melyet legkitartóbban Magyar Bálint hangoztatott, nevezetesen: túlterheltek a diákok. Különös, hogy az állítást éppen a szaktárca megrendelésére készült vizsgálat cáfolta meg: kimutatta, hogy a tanulók (és a pedagógusok) általában nincsenek túlterhelve, kivéve az elitiskolák növendékeit és tanárait, ám ez a tapasztalat nem jutott el a nyilvánossághoz. De nem is kellett hozzá tudományos megerősítés, hiszen a gyakorlatból is tudják a pedagógusok. A Közoktatáspolitikai Tanács szakmai oldala figyelmeztette a hivatallóságot: fel kéne hagynia a „túlterhelési retorikával”, mert indoka gyenge lábakon áll.





ÓRASZÁMCSÖKKENTÉS

Mindezek dacára az utóbbi érvet használta fel a szaktárca a – nincs rá jobb szó – puccshoz. Nem tett mást, csupán a tanulók heti kötelező óraszámát csökkentette a költségvetési törvényben. Rövidesen a Pedagógusok Szakszervezetének főtitkára, Borbáth Gábor tiltakozott az intézkedés ellen. Meglepőnek nevezte, hogy a diákok óraszám-csökkentését a jogalkotók a költségvetési törvénytervezet sűrű tételei közé bújttatták el, noha szakmai ügy, tehát a közoktatási törvény módosításai közt lenne a helye. Ezért azt sem érti, miért maradt el a szakmai egyeztetés. Válaszában a minisztérium mellébeszél. Miután biztosította a PSZ-t, hogy ő töretlen híve a partnerségnek és az egyeztetésnek, „a magyar szülők, családok túlnyomó többségének akarátára”, valamint „minden hivatástudattal rendelkező pedagógus egyetértésére” hivatkozott. Ám nyoma sem volt a magyar szülők akarátának, és éppen a hivatástudattal rendelkező pedagógusok ismerik legjobban, hogy az egyébként nem túlterhelt diákok óraszám-csökkentése nem az ő érdekeiket szolgálja, a hátrányos helyzetű tanulók esélyeit pedig egyértelműen rontja, s mintegy mellékesen gyengíti a pedagógusok foglalkoztatását, keresetét. Ezekre is rámutatott a szakszervezet, sőt a mögöttes szándék valódi mélységeit is megvilágította.

Észrevette, hogy itt a dominóelvet alkalmazza a minisztérium. Megtalálta azt az egyetlen elemet, amelynek észrevétlen elmozdításával önmagától összeomlik a négy év kemény munkájával gondosan felépített rendszer. Mert ha csökkentjük a tanítási időt, szűkíteni kell a tananyagot, miáltal megváltoznak a követelmények, és már nem érvényesek a kerettantervek, következésképpen érvényét veszti az oktatás hatályos tartalma. Vagyis kényelmetlen, kockázatos, időt rabló viták nélkül újat lehet állítani a helyébe. Pontosan ez történt. És még annyi, hogy Borbáth Gábor szakszervezeti főtitkár – „megelőzendő egy súlyosabb betegséget” – lemondott posztjáról; a főtitkári teendőkkkel megbízott Varga László pedig 2002. december 7-én immáron olyan határozati javaslattal lépett a PSZ országos küldöttgyűlés elé, amely szerint „a tanulók óraszámának csökkentése önmagában nem elegendő”, és a tanterv módosítását követelte.⁶

ÚJ NEMZETI ALAPTANTERV

Mármost mi sem egyszerűbb és természetesebb, mint teljesíteni a legrangosabb pedagógus érdekvédők követelését, kiváltképpen úgy, hogy 24 nappal elhangzása előtt – Báthory Zoltán közvetítésével – az Eötvös József Szabadelvű Pedagógiai Társaság máris kész anyagot tesz le az Országos Köznevelési Tanács asztalára. Címe: Nemzeti alaptanterv 2002, készült a Soros-alapítvány támogatásával. Ennek nyomán látott napvilágot a szaktárca hivatalos változata, a Nemzeti alaptanterv 2003. Az Oktatási Minisztérium sajtóirodája 2003. december 10-én jelentette be, hogy a kormány elfogadta a dokumentumot. A szakszervezeti küldöttgyűléstől ezidáig mindössze egyetlen év telt el.





A SZAKMA REAGÁLÁSA

Mindeközben a vétőjoggal felruházott OKNT időprésre és esetenként arra panaszkodik, hogy megfelelő információk hiányában nem képes ellátni feladatát. Hét jelentős szakmai szervezet – a Gimnáziumok Országos Szövetsége, az Általános Iskolai Igazgatók Országos Szövetsége, a Pedagógusok Szakszervezete, a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete, a Magyar Közoktatási és Szakképzési Szakszervezet, a Kollégiumi Szakmai és Érdekvédelmi Szövetség, valamint a Magyar Nevelők és Tanárok Egyesülete – 2003. május 27-én közös közleményben fogalmazza meg határozott igényeit: „Az oktatás tartalmi szabályozásának vitájához elegendő idő, átfogó tudományos elemzés, szakmai és társadalmi közmegegyezés szükséges. Ezért javasolja a hét aláíró szervezet a közoktatási rendszer egészét érintő törvényi, szerkezeti, tartalmi változtatások alapjául szolgáló hosszú távú, nyilvános, stratégiai közmegegyezésre vezető megállapodás létrehozását.”⁷ Szeptember 24-én újra fellép a hét szervezet, immár kibővülve a Magyar Zeneiskolák és Művészeti Iskolák Szövetségével, a Magyar Zeneművészek és Táncművészek Szakszervezetével és a Történelemtanárok Egyletével. Megismétlik a stratégiára és a közmegegyezésre vonatkozó igényüket, mert – mint hangsúlyozzák – nem tartható, hogy a politika négyévenként ide-oda rángassa a magyar közoktatást. Nyilván nem tudják, hogy hónapokkal korábban, 2003 márciusában megszületett a stratégia: Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája című tanulmány. Igaz, nem nekik vitára, hanem a minisztériumnak – belső használatra.

Ezek után nehéz értelmezni Jánosi György szocialista oktatáspolitikus nyilatkozatát, amely szerint „a tartalmi kérdéseket hagyjuk a szakemberekre, a pedagógus szakmai szervezetekre, bizonyos vonatkozásokban a pedagógus szakszervezetekre”. Hiszen – mint láttuk – a tárca szóba sem áll velük, sőt kamarillapolitikát folytat. Ám nem is rájuk gondolt Jánosi György, mert így folytatja: „Ezért nagyon fontos lépés volt az, hogy a Medgyessy-kormány a közoktatási törvény módosításával tartalmi kérdésekben visszaadta a döntési kompetenciát az Országos Köznevelési Tanácsnak. A kormány tehát tudatosan távolította el magát a tartalmi kérdések megválaszolásától.” Az Oktatási Minisztérium nem tagja a kormánynak? Mikor távolította el magát a tartalmi kérdésektől? Éppen az oktatás tartalmáért, az ifjú agyak és lelkek birtoklásáért folytat – erkölcsileg alaposan megkérdőjelezhető – küzdelmet. Jánosi György a pedagógus szakmát kizárólag az Országos Köznevelési Tanáccsal azonosítja. Nem vesz tudomást a tíz szervezet petíciójáról, pedig tudhatott róla. Számára mintha nem létezne a Közoktatás-politikai Tanács sem, holott megfelelő keretet kínál a közoktatás ügyeinek társadalmasítására. Mert hiszen itt az asztal körül ülnek az országos pedagógus szakmai szervezetek, az országos pedagógus szakszervezetek, az országos szülői szerveze-





tek, az országos diákszervezetek, a helyi önkormányzatok érdekképviseleti szervezetei, az országos kisebbségi önkormányzatok, a nem állami és nem önkormányzati iskolafenntartók, valamint az Oktatási Minisztérium és más, az oktatásban érdekelt tárca képviselői. Jánosi György szerint az OKNT „döntési kompetenciáját” (egyetértési jogát) a Fidesz elvette, a Medgyessy-kormány visszaadta. Mintha nem tudná, hogy e legrangosabb szakmai szervezetet a rendszerváltoztatás utáni első Művelődési és Közoktatási Minisztérium hívta életre, jogait pedig a közoktatásról szóló 1993. évi törvény rögzítette. Szó sincs benne döntési kompetenciáról. „Az Országos Köznevelési Tanács döntés-előkészítő, véleményező és javaslattevő országos szakértői testület” – áll a törvényben. A Fidesz tehát visszaállította az eredeti törvényes állapotot. Persze Jánosi György nem véletlenül egyedülként az OKNT-ben véli megtalálni a kormányzati ciklusokon átívelő stabilitás garanciáját. Nyilván ismeri összetételét, többségi egyetértése a liberális oktatáspolitikáé folyamatosságát biztosítja. Ennek pedig semmi köze a társadalmi, illetve szakmai közmegegyezéshez.⁸

Úgy tűnik fel, az ügyben az Oktatáspolitikai Elemzések Központja friss, A közoktatás tartalmi szabályozásának rendszere Magyarországon című tanulmányának van igaza, amely többek között megjegyzi: „A tartalmi szabályozás által kitűzött oktatási célok meghatározása során az elmúlt három évtizedben mindvégig elmaradt az oktatásban érdekelt csoportok bevonása, a társadalmi kontroll érvényesítése. (...) A különböző tartalmi modernizációs hullámok során mindvégig a központi oktatásirányítás és a neveléstudománnyal, tantervelmélettel foglalkozó szakértők befolyása volt a meghatározó (...), így esély sem lehetett az oktatási célokról szóló diskurzus társadalmiasítására. Ennek megfelelően a célok kijelölése (...) az irányítás és a szakemberek egy korlátozott körének ügye maradt.”⁹ Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a három évtizeddel korábbi diktatórikus hatalom az oktatás céljainak meghatározását társadalmiasította volna, inkább azt, hogy a „körön” belül alig történt változás az elmúlt évtizedek alatt, és az állapot nagyon is megfelel a balliberális (oktatás)politikának.

MI A TÉT?

Óriási a tét: a nemzeti demokrácia, melynek gyökerei mélyre nyúlnak. „A nemzeti demokrácia olyan eszme és politikai program, amely magában hordozza a sikeres Magyarország lehetőségét. Olyan program, amely hirdette, hogy a demokrácia és a nemzeti eszme csak együtt szolgálhatja a magyarság érdekeit. Amint valamelyik alkotóelem sérül – vagy az egyiket a másik ellen játsszák ki –, veszélybe kerül a demokrácia mint politikai rendszer is. Evidencia, de vajon hányszor érvényesült így együtt a két alapelv, s érvényesül-e ma? A demokratikus meggyőződés a nemzeti gondolat nélkül pusztá liberalizmussá válik, ami a magyarság létét és érdekeit veszélyezteti. A pusztá liberalizmus kiszolgáltatja a számarányában és





gazdasági erőforrás tekintetében gyenge magyarságot a külső – birodalmi, állami vagy nemzetközi – törekvéseknek. Ideértve a politikai, katonai, gazdasági, kulturális törekvéseket egyaránt” – állapítja meg Szerencsés Károly.¹⁰ Igen, erről van szó. A már említett tanulmány, Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája jellemzően féloldalas célokat fogalmaz. „Magyarország kiemelkedően fontos célja az, hogy sikeres tagjává váljék a fejlett piacgazdaságok és a demokratikus jogállamok közösségének, ezen belül az Európai Uniónak” – olvasható a Hosszú távú stratégiai célok: a stratégia jövőképe című fejezetben. Ebből következnek a közoktatás céljai, itt csupán hívószavait idézzük fel: „gyermek és fiatalok fejlődése”, „demokratikus jogállam”, „környezetvédelem”, „életminőség”, „nemzetközi integráció”, „munkaerő-piaci igények”, „globális kihívások”. Közösségekről, nemzeti eszményekről nem esik szó.

Önleplező célok is kibukkannak a sorok közül. Ilyen például „a kulturális javak iránti igény fenntartása”. Milyen igényekre gondol a minisztérium? Azokra-e, amelyek a valódi értékeket veszik célba? Miért kell ezt az igényt pusztán csak fenntartani, holott állandó fejlesztésére lenne szükség? Avagy arra a tömegigényre, amely a népbuftató és lélekromboló kereskedelmi médiumok iránt megnyilvánul? Ezt az igényt miért kellene „fenntartani”? De gondolhatunk közvetlenül az oktatásra is: minden érdekelt fél egybehangzó véleménye szerint rohamosan és reménytelenül süllyed a színvonala, hovatovább – miként egy iskolaigazgató találoán megjegyezte – az is pedagógiai bravúrnak számít, ha a gyerekseregletet sikerül tanítható állapotba hozni. Ezt a tendenciát kell fenntartani?

Messzire mutat és kétarcú az a cél, amely szerint a közoktatás „biztosítsa (...) a Magyarországon élő kisebbségek és bevándorlók asszimilációs elvárások teljesítésétől nem függő beilleszkedését”.¹¹ Mert egyrészt tudjuk, hogy Szent István óta a magyar befogadó nemzet, tehát bántó a figyelmeztetés, másrészt viszont az indokkal azt is meg lehet kérdezni: Kölcsenyek helye van-e a tananyagban, vagy nincs? Ugyanis, aki akarja, könnyen kiderítheti, hogy az „Isten, áldd meg a magyart” kirekesztő, burkoltan asszimilál, ráadásul a költő Istenhez fohászkodik, ami pedig sérti a világnézeti semlegesség törvénybe iktatott eszméjét. Ez nem vicc. „Én drámának tekinteném, ha a gyerekek úgy érettségizhetnének le, hogy nem tanultak Kölcsenyről” – mondta komolyan Radó Péter OPEK-vezető, ám ennél meghökkentőbbet állít: azt, hogy nincsenek oktatási célok. Kijelentette, „először az oktatás célját kell meghatározni”, mert „amíg nem tudjuk, hogy mik a célok, addig nehéz értelmes diskurzust folytatni arról, hogy kell Kölcseny vagy nem kell Kölcseny”.¹² Most tehát vannak-e, avagy nincsenek oktatási célok? Az ellentmondás feloldására egy magyarázat kínálkozik: „az irányítás és a szakemberek egy korlátozott körének” céljait a kutató nem fogadja el. A gyakorló pedagógusok képviselői pedig határozottan és egyértelműen szakmai és társadalmi közmegegyezést sürgetnek.





Csakhogymár késő: az új Nemzeti alaptanterv bevezetését az általános iskolák megkezdik szeptemberben. A pedagógusok óhatatlanul szembesülnek elveivel, szemléletével. Hoffmann Rózsa, az Országos Köznevelési Tanács tagja idejekorán rámutatott, hogy a NAT felszámolja az egységes nemzeti műveltséget, a követelmények cseppfolyósakká válnak. „Miután az akkreditált kerettantervektől is el lehet majd térni, ez azt jelenti, hogy az egyes iskolák tanári karaira lesz bízva, hogy tanítják-e például Toldit, vagy az 1848-49-es szabadságharcot, vagy hazánk növény- és állatvilágát. A pedagógiai folyamatot a tankönyvpiac fogja irányítani a tankönyvekben tárgyalt tananyagon keresztül” – írja. Milyen emberkép bontakozik ki a Nemzeti alaptanterv filozófiai értékrendjéből? Üres – állapította meg. „Csak az hiányzik belőle, ami emberi létformánk legjellemzőbb sajátja: az erkölcsiség” – indokolja summázott ítéletét.¹³

VILÁGNÉZET ÉS IFJÚSÁG

Ugyanez az üresség kong a világnézeti semlegesség pedagógiai abszurdításában, amely az értékek nélküli nevelés „fából vaskarikáját” iparkodik megvalósítani, azaz dehogymem akar nevelni. De lakatot tenne azok szájára is, akiknek az ifjúság számára lenne érdemi mondanivalójuk. Innen nézve érthető igazán, hogy a balliberális oktatáspolitikának a világnézeti semlegesség (nem mellékesen az iskolák 1946-os államosításáig visszanyúló, rákosista ihletésű) hazug doktrínája helyett miért nem felelt meg a nemzeti oldalról ajánlott lelkiismereti szabadság elve, és ami vele jár: a diákok és pedagógusok ítéletalkotásának és véleménynyilvánításának szabadsága, természetesen elismerve a tévedés jogát is. Így kap tartalmat Hiller István volt politikai államtitkár (ma kulturális miniszter) indoklás nélkül és unalomig ismételtetett tilalma, miszerint „a politikának semmi keresnivalója az iskolában”. Miért nincs? Mert a politika nem képvisel erkölcsi értékeket? Vagy a fiatalságnak nincs szüksége közéleti nevelésre? Vagy jobb, ha az ifjúságnak nincsenek saját eszményei, nincs önálló véleménye, nem tanul meg vitatkozni, mert így kívülről irányíthatóvá válik?

Úgy tűnik fel, hogy az utóbbi „ideált” formázza a balliberális oktatáspolitikát. A jövő emberének nincs önálló véleménye. Nincs véleménye, mert hiányoznak értékei. Nem lehetnek értékei, ha gyökértelen, ha nincsenek közösségei. Neki nem fontos az anyaság, az anya-gyerek kapcsolat, a testvérek közössége, az apa példamutatása és tekintélye, a család, a barátság, a szerelem, a kortárscsoport, a szülőföld, a nemzet, a haza és az otthon – vagyis az összetartozás semmivel nem pótolható élménye. Mindezt hiába keresnék a minisztérium távlatos céljai között. Víziója szerint emberünk – a szocializáció természetes és nélkülözhetetlen közösségi fokozatait átugorva – egyszerűen az Európai Unióban, sőt a globalizált világban találja magát, itt lesz „sikeres”, ami értékének egyetlen fokmérője, és oly módon fogja (szelektíve) szeretni az emberiséget, hogy egyetlen konkrét embert





sem képes szeretni. Persze nem erről van szó. Hanem arról, hogy a történelmétől, a hagyományaitól, a szokásaitól, a közösségeitől és a közösségi értékeitől megfosztott ember a diktatúrák atomizált társadalmainak kedvenc egyede, mert gátlás nélkül manipulálható. Mindegy, hogy politikai-e az a diktatúra, avagy a „mindenható” fogyasztás diktál. És visszajutottunk Szerencsés Károly megállapításához, amely szerint a nemzeti támasz nélküli demokrácia póré liberalizmussá válik, az pedig kiszolgáltatja – éppen az egyéni szabadság csábos jelszavával – az embert.

ESÉLY AZ EGYENSÚLYRA

Milyen értékekkel teremthetünk egyensúlyt? A magyar művelődés történetét tanulmányozva Nemeskürty István két alapvető felismerésre jutott. Az egyik: „A magyar művelődés története a huszadik századig keresztény mivoltunkkal azonos.” Fűzzük hozzá: a huszadik század háborúinak és diktatúráinak sem sikerült erkölcsi tanításait – függetlenül felekezeteiktől és szekularizációtól – kiítani a magyar nép értékrendszeréből. Az sem hagyható figyelmen kívül, hogy a honi iskoláztatás ugyanebbe a talajba és szintén ezeréves mélységekig ereszti gyökereit. A másik felismerése az, hogy a magyarság a legnehezebb történelmi időszakokban, jelesül az ország három részre szakítottóságának idején is egységes maradt kultúrájában, szokásaiban, nyelvében; köszönhetően az irodalmi szintig kiművelt anyanyelvnek, amely alkalmasnak bizonyult a nemzettudat felébredésére, megerősítésére. Mint írja: „A nemzeti nyelv a magyar állam széthullása után átvette a nemzeti együvé tartozás jelképének szerepét és képviselőjét.”¹⁴

Végezetül válaszoljunk a címben feltett kérdésre: Lesz-e közmegegyezés a magyar közoktatásban? Igen, lesz. A nemzeti demokrácia elvein nyugvó szabadelvűség jegyében, a keresztény/keresztyén erkölcsi tanítások alapján fogjuk megkötni az egyezséget. Ez az Európai Unió más tagállamaiban így természetes.

JEGYZETEK:

- ¹ Pedagógiai Lexikon II. kötet, Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1997, 217. p.
- ² Miksa Lajos: *A közoktatás reformja. Beszélgetés dr. Báthory Zoltán egyetemi tanárral, közoktatási helyettes államtitkárral*, Köznevelés, 1998. május 1., 2–3. p.
- ³ Szunyogh Szabolcs: *„Folyamatos, szisztematikus, kis lépésekből álló fejlesztést – nagy reformok nélkül!”*. Beszélgetés Radó Péterrel, az OPEK vezetőjével, Köznevelés, 2004. február 20., 1–13. p.
- ⁴ Miksa Lajos: *Kérdőíves felmérés a kerettantervek koncepciójáról*, Köznevelés, 1999. szeptember 12., 3. p.
- ⁵ A Gimnáziumok Országos Szövetsége (GOSZ) és a Pedagógusok Szakszervezete (PSZ) közös közleménye a közoktatás aktuális kérdéseiről, Budapest, 2003. április 29.
- ⁶ Pedagógusok Szakszervezete Országos Küldöttgyűlése: Az Országos Küldöttgyűlés határozata a PSZ XVII. Kongresszusáig tartó időszak fő feladatairól, Budapest, 2002. december 7.



- ⁷ Közös közlemény (részlet), Köznevelés, 2003. június 13., 12. p.
- ⁸ Szunyogh Szabolcs: „A tartalmi kérdéseket bizzuk a szakemberekre!”. *Beszélgelés Jánosi György-gye*, Köznevelés, 2003. november 7., 3–5. p.
- ⁹ I. m.: Szunyogh Szabolcs: „Folyamatos...”, Köznevelés, 2004. február 20., 12. p.
- ¹⁰ Szerencsés Károly: *Gondolatok Vázsonyi Vilmos, Sulyok Dezső és Pfeiffer Zoltán politikai örökségéről, Demokrata és magyar*, Magyar Nemzet Magazin, 2004. május 8., 33. p.
- ¹¹ Az Oktatási Minisztérium közléptávu közoktatás-fejlesztési stratégiája, Budapest, 2003 március, 14. p.
- ¹² I. m.: Szunyogh Szabolcs: „Folyamatos...”, In: Köznevelés, 2004. február 20., 13. p.
- ¹³ Hoffmann Rózsa: *Vélemény a Nemzeti alaptanterőről*, Köznevelés, 2003. szeptember 26., 7. p.
- ¹⁴ Nemeskürty István: *Kis Magyar Művelődéstörténet*, Szent István Társulat, az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest, 2000, 5., 65. p.





EGY SZEGÉNY MAGYAR PEDAGÓGUS PANASZAI

TAKÁCS NÁNDOR

A politikai pártok a választási időszakban rendre deklarálják a közoktatás társadalmi kulcsszerepét, stratégiai ágazatnak titulálják, a jövő zálogaként aposztrofálják eredményeit. Aztán – mikor hatalomra kerülnek – megváltozik a hangnem. Kiderül egyszerre, hogy zengzeteiket a valóságban alá kellene támasztani. Pénzzel. Sok-sok pénzzel! (...) A szerző (...) öntudatra eszmélve meggyőződött róla, hogy az, amit neki jövőképként mutattak, nem más, mint délibáb. Élete mégis olyan pályára került, ahol azt tehette, amit kedvvel tehetett, mert szerette: gyerekekkel foglalkozhatott, pedagógus lett.

I.

A szerző jónak látja előrebocsátani, hogy az alábbi gondolatok – ha nem is tükörképet, de – egyfajta nézetből, az övéből, rajzot karcolnak a magyar közoktatásról. Nem ércbe, nem gránitba, főleg nem márványba vésett vonalak ezek. Túl ünnepélyes anyagok azok az ilyen botcsinálta auktor számára, aki nem emelkedhet a világ „költői szintjére”, mert a mindennapok úgy ellátják teendőikkel, mint Moldova György munkását felettesei – akik ellopták feje fölül a gyárat – a Gumikutya-Gumi-

macska Vállalatnál.¹ Azzal a különbséggel, hogy e sorok írója néha föl-fölemeli fejét, szétnéz, okos (?) fejével biccent, s makacsul remél. Reméli, hogy mindaz, amit széttekintve maga körül lát, valóban átmeneti állapot, s hogy lesz jobb, lesznek nemzedékek, amelyek mást kapnak majd az élettől.

El kell mondania, hogy visszatekintve leélt 52 esztendejére, megállapítható: örök jövőben, örök jövőnek élt, s úgy néz ki, megint csak jövője van. (Neki már kevés és nem túl rózsás, majd az unokáinak – mint hallotta a minap egy liberálisból jobboldali konzervatívva vedlett honatyától, aki 40-50 évre tette jóléti felzárkózásunkat újabb gyámatyáink színvonalára; megjegyzendő, jóslata időintervalluma nem sok kockázatviselést hagyott az érte vállalható felelősség számára).

Gyermek- és ifjúkorában egy ködös eszményi világot lebegtetek előtte azok, akiknek fel kellett készíteni őt felnőtt és önálló életére. Öntudatra eszmélve meggyőződött róla, hogy az, amit neki jövőképként mutattak, nem más, mint délibáb. Élete mégis olyan pályára került, ahol azt tehette, amit kedvvel tehetett, mert szerette: gyerekekkel foglalkozhatott, pedagógus lett. Sokszor került olyan helyzetbe, hogy – kegyesen vagy nem is egészen úgy – füllentett, talán még hazudott is. A tanítványainak azonban sohasem. Azt egyszerűen bátorság-gyávaság relációjának tartotta, hogy történelemórán, magyar irodalom órákon azt mondja, amit igaznak tud, igaznak vél. S ezt nem tette másként nem túl gyakori,



ám olykor-olykor előforduló közszereplései alkalmával sem. Sosem tartotta magát forradalmárnak (nem is volt az), különösen vakmerőnek nem (nem is volt az), egyszerűen azt gondolta, ez a kötelessége.

Egyszer, már az ún. rendszerváltást követően, mikor levélben elpanaszolta egykori főiskolai tanárának – akiből kormánypárti parlamenti képviselő lett – csalódottságát a rendszerváltók be nem váltott ígéretei, a hatalomra kerültek sértődött, elégtételért lihegő magatartása miatt, olyan leckét kapott, amit azóta sem felejtett el, s hálás szívvel gondol érte egykori mentorára: „A magyar értelmiségnek – sebei nyalogatása helyett – rá kellene nyitnia szemét erre az országra, tennie kötelességét ott, ahová sorsa vetette legjobb tudása szerint, hogy visszaadjon valamit népének abból a munkából, amivel az arra alkalmas lányai-fiai számára iskolákat állított, hogy vezessék, mindennapi életét, boldogulását segítsék.” Mindez azóta is vezérfonalat jelent számára, s ezért sokszorosan felháborodik azon az önzésen, kicsinyességen, amit szűkebb-tágabb környezetében tapasztal. Úgy gondolja, minderre nincs mentség: akik tudják a jót, a szépet, s mégsem képesek emberi gyengeségeiken akár kicsikét is túllépni, azok bünt követnek el, nem érdemelnek kíméletet, azok az igaz szó ostorát igenis „megszolgálták”.

Írásával senkit sem akar bántani, inkább használni, elgondolkodtatni szeretne. Nem sír vissza egy hazug érárt, de nem szeret egy másik hazug érában sem élni.

II.

A Magyarországon 1990-ben megrendülő társadalmi-politikai változások törvényszerűen hozták magukkal a társadalmi felépítmény többi elemének, így a nevelés-oktatásnak változásait is.

A közoktatást szabályozó új intézkedéseket áthatja az igyekezet, mellyel az új hatalmi elit a gazdasági alapan és a politikában bekövetkezett újliberális fejleményeket a közoktatásban is érvényesíteni szeretnék. Törekvéseik semmiben sem különböznek a történelem során hasonló helyzetbe került mindenkori hatalmi elit törekvéseitől. Miközben lerombolják az „ancien régime” hatalmi struktúráját, igyekeznek átformálni a közgondolkodást is. A feladat kézenfekvő megoldásai közé tartozik a közoktatás átalakítása. Egy új iskolaarculat válthatja fel legkönnyebben a régi embereszményt újjal.

A változások során kialakult erőterek megrendítették az iskolarendszert. Irányíthatatlan léghajóra kezdett emlékeztetni, miközben elemei, az iskolák példátlan alkotói szabadságot kaptak pályájuk meghatározásához.

A centrális tanterv helyett egy világnézetiileg semlegesnek titulált, ún. alaptanterv vázára önmaguk értékrendjét megfogalmazva kellett a pedagógusoknak programot készíteniük az intézmény számára, ahol munkájukat végezték. A jelszó kicsinyben a francia forradalom szabadságesezményével ért fel: ahogy akkor, 1789-ben, a világ egy ünnepi pillanatra megállt, felemelkedett a mindennapok fölé, úgy emelke-



dett egy pillanatra a magyar pedagógus is az értelmiségiek családjába. Egy pillanatra. Sok egyéb ok között azért is csak ennyire, mert a magyar pedagógustársadalmat felkészületlenül érte az átalakulás. Több évtized aprólékos utasítások szerint végzett munkája, a központilag megfogalmazott erkölcsi maximumok, dogmák után ez nem is lehetett másként. Reakciója olyan volt, mint a változások: bizarr módon sokszínű.

Némelyek lubickoltak a lehetőségekben: születtek értékes szellemi termékeik; sajnos, úgy néz ki, ez volt a kevesebb. Innovatív tevékenységüket azonban sokan *saját anyagi gyarapodásuk* szolgáltatába állították – az erkölcsi gátakat szinte teljesen figyelmen kívül hagyva.

A „tűzhöz” legközelebb ülők ontották magukból a közoktatás új szabályait.

Megszámolni alig lehetséges, az új alsó tagozatos tankönyveken csepere-dettek számára meg egyenesen lehetetlen, hányszor írták át a közoktatási törvényt, a közalkalmazotti törvényt és kapcsolódó rendeleteiket. Konstans szorzóként itt a költségvetési törvényt lehetne megnevezni, amelyben mindig átfogalmazzák a fenti törvényhelyek (pénz)ígéretesebben rózsaszínű cikkeleiteit, paragrafusait, bekezdéseit.

Áldásos tevékenységük pillanatnyi nyugtot sem hagy az igazgatóknak, azok meg beosztottaiknak: az *iskolák pingponglabdaként pattognak a politikai játszma ütlegezésétől*. Csak a pingponglabda nem sérül meg ettől. Illetve ritkán. Meg ha rátaposnak. Némely iskolával a jogalkotók diszkréten ezt is megteszik-megtették. Megjegyeznénk:

az iskolák már a sima pingpongjátszma máktól is sérülnek. Nem erre találták ki őket, nem játékszerek. A művelődési anyag, a szakmai ismeretek nem változtak annyit, ami ezt a fajta kapkodást indokolná. A már-már elveszni látszó, a társadalom létezéséhez elemi módon szükséges erkölcsi-morális értékvilág szinte egyedüli őrhelyeivé lett iskolák pedig végképp nem lehetnének azok. (Erről egyébként néhány éve a veszprémi egyetemen egyik liberális filozófusunk szájából jelen sorok írója elképedten hallgatta: „Értékvilágunk relativizálódott. Ha például az emberi életet vesszük, a »te életed« nekem csak annyiban érték, amennyiben nem áll azt érdekemben elpusztítani.”)

A pedagógusok másik része – ez a zöm – kétségbeesve igyekszik követni a változásokat. Félti értelmiségi éhbérét, s járja a tanfolyamokat, s tapasztalja, hogy azok többnyire a kiadók termékeinek reklámalkalmai; vagy olyan bölcsességeket hall rajtuk, melyek egyenértékűek a Távol-Kelet szemfényvesztő onkológus-sebészeinek eredményeivel. Reklámhordozókká silányultak a szakmai folyóiratok is a „Hogyan tanítom a mohácsi csatát Z. kiadó tankönyvből?” jellegű cikkeikkel vagy még direkterebb oldalaikkal. (Érdemes és megdöbbentő volt kistatisztikázni a minisztériumunk által fémjelzett *Köznevelés és Tanítót*: az előbbi 2004. évi számaiból találomra kihúzott 1., 10., 11., 13. és 14. száma 41, 31, 28, 28 és 37%-nyi reklámot tartalmaznak; az utóbbi 20-35%-ban tartalmaz hirdetést vagy burkolt kiadói reklámfelületet.)





Még rosszabb sokszor az, amit e pedagógus-derékhad lelkiismeretességétől vezérelve tanítványain elkövet. Sutta dobva fejlődés-lélektani és neveléseméleti ismereteinek maradékát, olykor gazdag tapasztalatait is, óriási erőfeszítésekkel igyekszik tanítványaiba sulykolni a tankönyvírók szellemi torzszülőtteit – szentírásként lobogtatva azok irányító tanmeneteit. A tanterv kiesik a látóköréből. Pedig állítólag ő írta. *Tantervet ír, de nem ír tanmenetet. Nincs már óravázlata a pályakezdőnek sem, nem is nagyon tanítják meg az írására.* (A magyar pedagógusképzésben a kiválasztásnál semmiféle mentális pályaalakmassági követelményt nem támasztanak, beszédhibás, pszichésen sérült emberek kerülnek nevelési helyzetbe, a gyakorlati oktatást a legtöbb helyen a felsőoktatás elegánsan leadta...)

A pedagógusok harmadik fajtája a gondolkodó. Nem löki félre tapasztalatait, ismeri feladatát, érzi felelősségét. E közegeben is helytáll, őrt áll. Úgy gondolja, a jövőnek nem fogyasztókat kell nevelnie, mert hamar „fölszabáljuk” világunkat. Hogy nem megcsömörlött, életkoridegen ismeretektől frusztrált ifjúság a cél, amely undorral fordul el attól a generációtól, amely ilyené tette, hanem igazi értékekre érzékeny, gondolkodni, a világot szellemileg el-sajátítani kész emberek, akik hitet adnak az ember jövőjében. Jó lenne hinni, hogy ők sincsenek kevesen.

A politikai pártok a választási időszakban rendre deklarálják a közoktatás

társadalmi kulcsszerepét, stratégiai ágazatnak titulálják, a jövő zálogaként aposztrofálják eredményeit. Aztán – mikor hatalomra kerülnek – megváltozik a hangnem. Kiderül egyszerre, hogy zengzeteiket a valóságban alá kellene támasztani. Pénzzel. Sok-sok pénzzel!

Az oktatás ingatlanai – néhány szerencsés kivételtől eltekintve – a végtelenségig amortizálódtak, méltatlanok a tudás templomának szerepére. Eszközállományuk messze elmarad a Lajtán-túli régiók hasonló intézményeiétől. A bennük dolgozó szakemberek a magyar értelmiség páriái. De pénz, az nincs. Kell a hadsereg, bankkonszolidációra, stadionrekonstrukcióra, mezőgazdasági, környezetvédelmi, országimázs- meg tűzijáték-szemfényvesztésre, autópályákra, és így tovább. Nem meglepő ez. Csokonai óta ismerős: „Ami béjött a kasszába, egy-két póra, Különb dologra kellett, Borra avagy disznóra.”

Pénz helyett aztán kaptak a pedagógusok kritikát: „a marxista emlőn növekedtek alkalmatlanok erkölcsileg” (Andrásfalvy miniszter úr), „intellektuálisan” (Magyar miniszter úr) arra, amit csinálnak. Meg azt is leszögezték, hogy ezért a rengeteg pénzért már illenék minőséget adni meg biztosítani (Pokorni miniszter úr), s most újabban megérkezett a bukásmentes, az órabalanszoktól felszabadított (néhány elbocsátott pedagógustól megszabadított) iskola. Van olyan szerencsés falusi-városi diák, akit régi iskolájától is megszabadítottak-megszabadítanak. (Egyébként a szerzővel egykorúak





mintha már hallottak volna a bukásmentes iskola eszméjéről.)

Kaptak hát – pénz helyett – a magyar gyerekek egyházi iskolákat, a szülők minőségbiztosítást, a pedagógusok meg továbbképzéseket. Az önkormányzatok meg jogokat. Fenntarhták az iskolákat, ha tudták, abból a pénzből, ami minden rendszerváltás utáni kormány szerint egyre nő, s cserében jókat veszekedhettek az intézményekkel a költségvetések tárgyalásakor.

* * *

Ebben a közegben eligazodva kell(ene)jjó iskolát csinálni. Lássuk be, ez nem könnyű feladat.

Talán ha egyszer elfelejtenénk úgy számolni, hogy hány gyerek esik egy faluban egy pedagógusra, vagy ha egy-

szer nem az lenne az oktatási törvény archimédeszi pontja, hogy minden költségvetéskor kivesszük belőle az adott gazdasági évre aktuális pénzt, vagy az, hogy minden kormányváltáskor fenekestől felforgatjuk (lehet, hogy egyszer a regnáló kormány azért kap a teljes magyar pedagógus-gárdától bizalmat, hogy ne kelljen az átírt közoktatási törvénnyel bíbelődnie?), ha az oktatásba forgatott pénzek *fölét* is lejuttatnák oda, ahol leginkább szükség!...

Ez vélhetőleg olyan álom, amely nagyobb minden eddigi miniszterelnök éjig röpítő, merész álmainál.

Istenem, de szép is lenne, ha megvalósulna!

JEGYZET:

¹ Lásd: Moldova György: *Magyar atom*, Budapest, 1978.





AZ EURÓPAI UNIÓ OKTATÁSPOLITIKÁJÁNAK KIALAKULÁSA A JOGTÖRTÉNET TÜKRÉBEN

HOLLÓSI GÁBOR

BEVEZETÉS

Az oktatási politika Európában 1992-t megelőzően meglehetősen esetlegesen alakult – állapítja meg John Field.¹ A tagállamok az oktatásra mindig úgy tekintettek, mint ami a saját nemzeti fennhatóságuk alá tartozik, bár különösen a 80-as évek során, az Európai Bizottságban egyre erősebb meggyőződés alakult ki arról, hogy az oktatás az Európai Unió politikájának alapvető eszköze. Talán nem túlzás azt állítani – írja Halász Gábor –, hogy ebben a bírósági döntéseknek meghatározó szerepe volt.² Tanulmányom célja e „talán” homályának az eloszlatása: kísérletet tettem annak a folyamatnak a bemutatására, amely azt bizonyítja, hogy a jogfejlődés tevékeny és döntő szerepet játszott a közösségi oktatáspolitikai kialakításában. E folyamat felvázolására alapvetően két eszközt vettem igénybe, munkám módszertani határa a Maastrichti Szerződésnél húzódik. Eddig párhuzamosan vizsgáltam meg a gazdasági és társadalmi folyamatok előterében az oktatáspolitikai főbb irányvonalait az Európai Bíróság elé került peres esetekkel, s igyekeztem minél több kapcsolódó pontra fényt

deríteni. 1992-ben azonban megjelent az „írott jog” a közösségi oktatás területén, ekkortól tehát a Maastrichti Szerződés oktatási cikkelyét vettem elemzés alá.

A KÖZÖS OKTATÁSPOLITIKA

SZÜKSÉGESSÉGÉNEK KÖRVONALAZÓDÁSA

Az EGK (Európai Gazdasági Közösség) Szerződésében az oktatás mint szó sem szerepelt, ám a Római Szerződés némely cikkelye már sejtetni engedte a közösségi oktatáspolitikai kialakulásának lehetőségét.³ Az 1973-as olajárrobbanás hatására – amikor különösen magas munkanélküliségi ráta volt megfigyelhető az iskolát elhagyó fiatalok körében – kérte fel a Bizottság Henri Janne belga oktatási minisztert, hogy dolgozza ki a Közösség oktatáspolitikájának alapelveit.⁴ Az oktatási miniszterek tanácsa azonban felhívta a Bizottság figyelmét, hogy minden tagállamnak saját oktatáspolitikája van, amelyet tiszteletben kell tartani. Az 1980-as évek közepén azonban továbbra sem csökkent a munkanélküliségi ráta, s mindez a munkaerő-vándorlás felgyorsulásához vezetett. Noha az Adonnino Bizottság megfogalmazta a diplomák kölcsönös elismerésének szükségességét⁵, az Egységes Európai Okmány (1986) továbbra sem adott a Közösségnek hatáskört arra, hogy az oktatás területén közös politikát dolgozzon ki. Ekkorra azonban az Európai Bíróság joggyakorlata már javában folytatta a közösségi oktatásjog alapjainak lerakását.





AZ OKTATÁSBAN RÉSZTVEVŐK JOGAINAK ALAKULÁSA

A Casagrande-ügy⁶ (1974) háttérében az Európai Tanács 1968-as rendelete⁷ állt, amely biztosította a migráns munkavállaló gyermekének oktatáshoz való jogát, kimondva: „valamely tagállam állampolgárának a gyermekét, amennyiben az utóbbi a befogadó állam területén él, a befogadó állam polgáraival azonos feltételekkel kötelező felvenni az állami közoktatási, szakképzési intézményekbe, szakmunkásképző tanfolyamokra”. Casagrande, a Németországban letelepedett olasz bevándorló azért perelte a német hatóságokat, mert azok ugyan biztosították gyermekének oktatását, de a tanulmányi segély folyósítását megtagadták tőle, mert nem német állampolgár. Az Európai Bíróság megállapította: az oktatásba történő bekapcsolódással összefüggő valamennyi jog tekintetében biztosítani kell a gyermek számára az esélyegyenlőséget. Az eset nyomán 1977-ben megszületett a direktíva a migráns dolgozók gyermekeinek oktatásáról.

A migráns munkavállalók oktatáshoz való joga a Laire-ügyben⁸ (1988) fogalmazódott meg. Laire asszony francia állampolgár volt, aki Németországban hol munka nélkül volt, hol nem. Végül úgy döntött, hogy egyetemi tanulmányokba kezd, s ezért tanulmányi hitelért folyamodott. Ezt azonban megtagadták tőle, mert nem rendelkezett ötéves megszakítás nélküli munkavisztonnyal. Az Európai Bíróság azonban rögzítette: a tanulmányok

folytatásához nyújtott hitel szociális kedvezménynek minősül.

A migráns munkavállalók hitveseinek oktatáshoz való jogát a Forcheri-ügy⁹ alapozta meg. Forcheri asszony, aki Brüsszelben az Európai Bizottság egyik tisztviselőjének a felesége volt, felsőoktatási intézménybe történő felvételekor megtagadta a külföldiekre kiszabott magasabb tandíj megfizetését. Az ebből keletkezett jogvita során a tagállami bíróság az Európai Bíróság intenciójára keresetének helyt adott.

A RÓMAI SZERZŐDÉS HATÁLYÁNAK KITERJESZTÉSE A PEDAGÓGUSOKRA

Ahhoz, hogy az EGK Szerződés munkavállalók szabad mozgására vonatkozó rendelkezései pedagógusokra is alkalmazhatók legyenek, be kellett bizonyítani, hogy a tanárok 1.) munkavállalók, 2.) nem gyakorolnak közhatalmat (ez esetben ugyanis a Szerződés értelmében a munkavállalók szabad mozgására vonatkozó rendelkezések nem alkalmazhatók), és hogy 3.) tényleges és valós gazdasági tevékenységet folytatnak.¹⁰

Deborah Lawrie Blum asszony, brit állampolgár a Freiburgi Egyetemen a középiskolákban történő tanításhoz szükséges készségeiről bizonyítványt szerzett, amikor azonban gyakorlati képzésben kellett volna részesülnie, akadályt gördítettek elé (1986). Tették mindezt azzal az indoklással, hogy a gyakornokok már közalkalmazottként kerülnek alkalmazásra, s ilyen funkcióit ő mint brit állampolgár nem töltheti be. Az Európai Bíróság ellentétes állás-



pontra helyezkedett: a szóban forgó tevékenység javadalmazás ellenében történik, ezért a felperes gazdasági tevékenységet folytat, tehát munkavállalónak minősül. Továbbá az a tény, hogy egy gyakorló pedagógus értékeli a diákok előmenetelét még nem elegendő annak kimondásához, hogy közhatalom gyakorlását feltételező munkakör-ről van szó.¹¹

Voltaképpen a Blum-ügy ismétlődött meg Annegret Bleis perében¹² (1991), amelynek tárgya egy német állampolgár és a francia Oktatási Minisztérium közötti jogvita volt. A nevezett hölgy, aki a Paris X. Egyetemen szerzett humán tudományokban képesítést, kérelmezte, hogy a középiskolai tanári pályához megkívánt készségek megállapításához előírt vizsgát letehesse. A minisztérium felvételekkel foglalkozó aligazgatója a kérelmező állampolgárságára való hivatkozással elutasította az alkalmassági vizsgára történő bocsátását. Az Európai Bíróság megerősítette korábbi álláspontját, miszerint a középiskolai tanári állás nem minősül államigazgatási állásnak.

A német állampolgárságú Kempf úr 1981-ben érkezett Hollandiába. Részleges munkaidőben (heti 12 óra) foglalkoztatott zenetanárként dolgozott, havi bruttó bére 984 holland forint volt. Megbetegedett, s állami pénzügyi alapokból különböző juttatásokban részesült. Amikor tartózkodási engedélyért folyamodott, kérelmét elutasították azzal az indoklással, hogy miután állami forrásokból részesült különböző juttatásokban, következésképp nem

tudja magát eltartani. Az Európai Bíróság viszont úgy vélte, hogy heti 12 óra tanítás, figyelembe véve az órákra történő felkészülést is, valós és tényleges tevékenység. Ebből viszont az következik, hogy még a részleges munkaidőben dolgozó pedagógus is valós és tényleges tevékenységet folytat. Nincs jelentősége annak, hogy az állami alapokból folyósított pénzügyi támogatás esetleg kiegészíti jövedelmét.¹³

Amennyiben pedagógus munkakörbe külföldi állampolgár kerül alkalmazásra, őt kollégáival azonos elbánásban kell részesíteni a bérezést, a társadalombiztosítást és a munkahely biztonságát érintő kérdésekben. Az Európai Bíróság ezt az álláspontját az Allué és Coonan ügyben¹⁴ erősítette meg, amikor a Velencei Egyetem két idegen nyelvet oktató tanára a velük szemben alkalmazott diszkriminatív elbánás miatt emelt panaszt, ugyanis az olasz kartársaiktól eltérően csak kevesebb szociális kedvezménnyel járó ideiglenes szerződést kötöttek velük.

Diszkriminációnak minősül-e a nyelvismeret követelménye – vetette föl a kérdést Anita Groener ügye¹⁵ (1989). A holland állampolgárságú festészeti tanárnőt Írországban nem tudták állandósítani, mert ír nyelvből sikertelen vizsgát tett. Groener az elutasító döntést azzal támadta meg, hogy a nyelvismeretet előíró miniszteri körlevél ellentétes az EGK Szerződés diszkrimináció tilalmával, hiszen a nyelv, melyen oktatnia kell, angol. Az Európai Bíróság megállapította, hogy az ír nyelv használata a nemzeti identitás és



kultúra kifejezésének eszköze. A tagállam jogosan védheti ezt, de ekkor sem sérthet meg olyan alapvető jogot, mint a munkaerő szabad áramlása. 1990-ben 68,6 millió ECU költségvetésű program indult be Lingua néven, mely célul a nyelvtudás javítását tűzte ki a tanárképzésben, a középiskolákban és a felsőoktatásban.

AZ OKLEVELEK KÖLCSÖNÖS ELISMERÉSE

A Római Szerződés felhatalmazta a Tanácsot, hogy a diplomák kölcsönös elismertetésének elősegítésére direktívákat dolgozzon ki.¹⁶ E direktívák kidolgozása vontatottan haladt. 1971-ben az oktatási miniszterek tanácskozása felkérte a Bizottságot, hogy hozzon létre egy olyan szakértői munkacsoportot, amely a diplomák kölcsönös és általános elismerésének lehetőségét vizsgálja meg. A tagállamok jogrendszere azonban e tekintetben olyan eltéréseket mutatott, hogy az elgondolást hamarosan ejtették. 1974-ben a Tindemans-jelentésben¹⁷ ismét felmerült az elgondolás. 1975-ben végre létrejött az első szektorális direktíva az orvosi diplomákkal kapcsolatban, de 1985-ig csak további hat szakmára vonatkozóan adtak ki ilyeneket. Amikor a Tanács 1988-ban direktívát alkotott a felsőfokú diplomák elismerésének átfogó rendszeréről, már több mint egy évtizede tornyosultak a bírósági ügyek.

Richard Hugh Patrick brit állampolgár az Egyesült Királyságban szerzett építész diplomát és kérvényezte, hogy praktizálhasson Franciaországban

(1977). Kérvényét elutasították arra való hivatkozással, hogy Franciaországnak nincs kölcsönösségi egyezménye a kérvényező országával, s egy ilyen konvenciót a Római Szerződés nem pótolhat. Az Európai Bíróság arra az álláspontra helyezkedett, hogy az a körülmény, hogy a Tanács elmulasztotta meghozni a kilátásba helyezett direktívákat, nem akadályozhatja meg Patricket abban, hogy szakmája gyakorlása céljából más tagállam területén teledpedjen le.¹⁸ Az eset ellenére is csak 1985 óta létezik építészekre vonatkozó direktíva.

Az osztrák Vincent Auer a pármiai egyetemen szerzett állatorvosi diplomát, de Mulhouse-ban teledpedett le. Először francia állatorvos keze alatt dolgozott, majd önállósítani próbálta magát. Ehhez felvette a francia állampolgárságot, de diplomájának elismerése ügyében elutasították. Az Európai Bíróság kimondta, hogy a Szerződés rendelkezik arról, hogy a Tanács e szabadságot korlátozó tényezők felszámolását célzó általános programot fogadjon el, tehát a diszkrimináció tilalmát közvetlenül alkalmazni kell.¹⁹ 1978-ban fogadták el a direktívát az állatorvosi diplomák kölcsönös elismeréséről.

Franciaországban a labdarúgóedzői szakmában történő elhelyezkedés feltétele megfelelő diploma birtoklása. A belga állampolgárságú Heylens úr diploma-honosítás iránti kérelme elutasításra került (1987). A Lille-i klub ennek ellenére szerződtette. A labdarúgóedzők szakszervezete ekkor Heylens bíróság elé idéztette. Az Európai Bíróság kifejtette: az, hogy az idevonatkozó



direktívák nem születtek meg, nem jogosít fel egy tagállamot sem az alapítási szabadság tényleges gyakorlásának a megtagadására a közösségi jog hatálya alá eső személytől.²⁰

Az akadémiai elismerés sohasem foglalkoztatta túlságosan a Közösséget, e kérdés a Krauz-ügyben²¹ (1992) merült fel. Dieter Krauz német ügyvéd egy brit egyetemen „mester” fokozatot szerzett, s címét Németországban is viselni kívánta. Ezt a problémát az európai jog nem tudta megoldani. Az ügyvédi hivatás gyakorlására is csak 1998-tól létezik direktíva.

KÖZÖSSÉGI OKTATÁSPOLITIKA – HIÁNYZÓ JOGSZABÁLYOK

1988 májusában az oktatási miniszterek megállapodtak egy olyan határozat szükségességéről, amelynek központját az európai dimenzió alkotja. 1986 és 1991 között az Európai Bizottság kilenc új oktatási és képzési programot fogadott el, több mint egy milliárd ECU költségvetéssel. Az Erasmus program (1987) azonban hamar bírósági üggyé vált.²² A program jogilag kettős talapzaton állt, egyrészt az EGK Szerződés közös szakképzési politika megvalósításának elveit lefektető cikkelyén nyugodott²³, másrészt azon, amely felhatalmazta a Tanácsot arra, hogy a Közösség céljainak megvalósítása érdekében intézkedéseket hozzon olyankor is, amikor a Szerződés erre vonatkozóan nem biztosít számára hatáskört.²⁴ A kettős jogalap azonban eljárási problémát vetett fel: míg az előbbi esetben az Erasmus jóváhagyásához elég lett volna

egyszerű többség a Tanácsban, valamint nem volt szükség az Európai Parlament bekapcsolására, addig az utóbbi esetben hozott döntések egyhangú állásfoglalást követeltek a Tanácstól, továbbá megkívánták az Európai Parlament véleményének kikérését is. Az Európai Bíróság a jogütközés problémáját nem tudta feloldani, végül – maga is jogot sértve – a döntésbe bevonta a Parlamentet is, lévén „így demokratikusabb”. Nyilvánvaló, hogy a kettős jogalap kiiktatására lett volna szükség, ám Szerződésbe foglalt oktatási cikkely nélkül erre nem volt lehetőség. Aligha meglepő, hogy a Bíróság elé került a Petra (1988) és a Comett II (1990) program is. Végül az Ipari Kutatási és Fejlesztési Bizottság (IRDAC) jelentése (1990) adta meg az utolsó lökést a közösségi oktatáspolitikai szerződéses megfogalmazásához: a dokumentum arra a következtetésre jutott, hogy a versenyképesség legfontosabb meghatározója az oktatási és képzési rendszerek kibocsátása, különös tekintettel a felsőoktatásra. Európa ugyanis olyan kritikus időszak elején áll, amelyet globális verseny fog jellemezni, és amely versenyben a Közösség fejlett világból származó legnagyobb vetélytársai is jelen lesznek. Ezért arra van szükség, hogy a jelenlegi és jelentkező munkaerő képzési- és tudásszintjét fejlesszék, hogy Európa megtarthassa versenypozícióit.

OKTATÁSI CIKKELY A MAASTRICHTI SZERZŐDÉSBN

Az 1992. február 7-én elfogadott Maastrichti Szerződés formálisan is elis-



merete a közösségi hatáskört az oktatás terén. Az oktatási cikkely²⁵ „megfogalmazása vezérelveként szolgáló szubsidiaritás levegőjét árasztja magából”²⁶, azaz e területen a Közösség „csak akkor és csak olyan mértékben léphet fel, amennyiben az adott fellépéssel elérni kívánt cél a tagállamok fellépésével nem érhető el kielégítően, miközben a célzott fellépés – akár méretgazdaságossági okok, akár hatásai miatt – a Közösség révén jobban elérhető.”²⁷

Az oktatási cikkely szerint „a Közösség úgy segíti elő a minőségi oktatás fejlődését, hogy bátorítja a tagállamok közötti együttműködést, és – szükség esetén – maga is támogatja vagy kiegészíti intézkedéseiket”. Ezt nyomban a garancia megszövegezése követi: „a Közösség (...) teljes mértékben tiszteletben tartja a tagállamoknak a tanítás tartalmával és az oktatási rendszerek megszervezésével kapcsolatos felelősségét, akárcsak az egyes országok kulturális és nyelvi sokféleségét.”

Ezek után hat konkrét cselekvési terület, „specifikus szubsidiaritás”²⁸ kerül kijelölésre a Közösség számára: 1.) „Fejlessze az oktatás európai dimenzióját, többek között a tagországokban beszélt nyelvek tanulása és elterjesztése révén.”; 2.) „Előmozdítsa a felsőfokon tanulók és az oktatók mobilitását, beleértve ebbe a diplomák és a részképzések tanulmányi célokat szolgáló elismertetésének ösztönzését.”; 3.) „Előmozdítsa az oktatási intézmények közötti együttműködést.”; 4.) „Fejlessze a tagországok oktatási rendszereivel kapcsolatos tapasztalat- és informá-

ciócserét.”; 5.) „Előmozdítsa a fiatalok, illetve az oktatási és szociális intézmények nevelői közötti cseréket.”; 6.) „Ösztönzi a távoktatás fejlődését.” Amennyiben ezeken a területeken a Közösség szükségesnek tartja a harmadik országokkal vagy nemzetközi szervezetekkel való együttműködést, cselekvően léphet fel.

Ami az eszközöket illeti, az idézett cikkely megkülönbözteti a „bátorító intézkedéseket”, melyek kötelező érvényűek, illetve a nem kötelező érvényű „ajánlásokat”, továbbá megtiltja a tagállamok törvényeinek és rendeleteinek harmonizálását. Végül rögzíti, hogy oktatási kérdésekben a döntéshozatalnak közös döntéssel kell történnie, tehát az Európai Parlament bevonásával.

Mindannak ellenére, hogy a fentiek óriási jelentősége elvitathatatlan, három problémakörre szeretném felhívni az Olvasó figyelmét.²⁹

Az első a homályos megszövegezéssel kapcsolatos. A cél világos: minőségi oktatás, de a „minőségi” szó jelentése nem kerül közelebbi meghatározásra. Mit értünk alatta? Aztán a tagállamoknak oktatási rendszereik szervezésével kapcsolatos felelősségéről esik szó. Itt egyrészt az nem világos, hogy az „oktatási rendszerek szervezése” pontosan mit takar. Másrészt kifogásolható a „felelősség” említése, helyesebb lett volna „hatáskörökről” beszélni, mert a „felelősség” azt a benyomást kelti, hogy az Unió határozza meg az egyes tagállamok feladatait. Továbbá igencsak kétértelmű az a megfogalmazás, mely szerint a Közösség tevékenysége arra





irányul, hogy „fejlessze az oktatás európai dimenzióját, többek között a tagországokban beszélt nyelvek tanulása és elterjesztése révén.” Ez csak a tagállamok hivatalos nyelveire vonatkozik, vagy minden nyelvre, amelyet ezekben az országokban beszélnek?³⁰ Végül az oktatási cikkely hat specifikus szubszidiaritást nevez meg, de vajon csak ez a hat cél létezik, vagy csak példaként kerülnek említésre?

Ami a második problémakört illeti: az Európai Közösség „amennyiben szükséges, támogatja és kiegészíti” a tagállamok tevékenységét. Itt az nem világos, hogy kinek kell döntenie arról, hogy szükség van-e ilyen támogatásra és kiegészítésre. Másrészt mi történik akkor, ha a Közösség megsérti a szubszidiaritás elvét? A Szerződés seholy ad erről felvilágosítást. Pedig a bátorító intézkedések kényszerítő jellegűek, az ajánlásokat a tagállamok bírának figyelembe kell venniük, a Tanácsnak pedig felhatalmazása van irányelvek kidolgozására (még a Római Szerződés alapján), amelyek a diplomák kölcsönös elismerését segíti elő. A legutóbbi ráadásul előfeltételezi az oktatási anyag bizonyos szintű harmonizálását. Hiába tiltja tehát az oktatási cikkely a tagállamok törvényeinek harmonizálását, „a nem kívánt harmonizáció helyett de facto konvergencia következik be”.³¹

A harmadik problémakör tárgya az oktatás és a gazdaság viszonya. „Annak érdekében, hogy a jelen cikkben foglalt célkitűzések megvalósítását elősegítse, a Tanács (...) a Gazdasági és Szociális Bizottsággal (...) történő konzultációt követően (...) intézkedéseket fogad el...” Ha konzultálni kell a Gazdasági és Szociális Bizottsággal, az oktatás elsősorban gazdasági tevékenység? Ebben az összefüggésben meglepő, hogy a cikkely a „Szociálpolitika, oktatás, szakképzés és ifjúság” fejezetben kapott helyet.

KÖVETKEZTETÉSEK

Jogtörténeti megközelítésben a közösségi oktatáspolitikai kialakulásának három szakaszát különíthetjük el. Az olajválságtól az Erasmus perig az Európai Bíróság esetjoga volt a fejlődésben meghatározó. Az Erasmus pertől a Maastrichti Szerződésig a Bíróság állásfoglalásai a megváltozott oktatáspolitikai viszonyok közepette a jog hiányára mutatnak rá. Végül a Maastrichti Szerződéstől kezdve önálló oktatási cikkely egészíti ki az Unió joganyagát. Ezzel az egyensúly azonban a közösségi jog javára tolódott el, amely megfelelő garanciák hiányában olyan döntéseket is képes megalapozni, melyekre a tagállamok még nem eléggé elszántak. Ennek ellenére úgy tűnik, hogy az oktatáspolitikusok elfogadják a fennálló helyzetet: a Maastrichti Szerződést módosító Amsterdami Szerződésben (1997) az oktatási cikkelynek csak a száma változott meg.³²

JEGYZETEK:

¹ Field, John: *Az európai dimenzió, oktatás, képzés és az Európai Unió*, kézirat, Oktatási Minisztérium, Budapest, 1998, 1. p.

² Halász Gábor: *Az oktatás és az európai in-*





- tegráció – ISM zárótanulmány, kézirat, Oktatási Minisztérium, Budapest, é.n., 3. p.
- ³ Például a 35. §, mely a közös agrárpolitika keretében rendelkezett együttműködésről a szakképzés terén, vagy a 47. § a diplomák kölcsönös elismerésének szükségességéről. In: Fazekas Judit (szerk.): *Az Európai Integráció alapszerződésai*, KJK-KERSZÖV Jogi- és Üzleti Kiadó Kft., Budapest 2000, 2002², 34., 38. p.
- ⁴ Field, John: i. m. 4. p.
- ⁵ Field, John: i. m. 7. p.
- ⁶ Frazier, Carole: *Az oktatás és az Európai Unió*, kézirat, Oktatási Minisztérium, Budapest, é.n., 83. p.
- ⁷ Gyulaváry Tamás – Kőnczei György: *Európai szociális jog*, Osiris Kiadó, Budapest, 2000, 130. p.
- ⁸ Verbruggen, Machteld: *Az Európai Közösség és az oktatásjog*, kézirat, Oktatási Minisztérium, Budapest, é.n., 6. p.
- ⁹ Frazier, Carole: i. m. 86–87. p.
- ¹⁰ Ezt a követelményt a Levin-ügyben fogalmazta meg az Európai Bíróság.
- ¹¹ Gátos György – Király Miklós – Martonyi János – Tóth Tihamér (szerk.): *Válogatott ítéletek az Európai Bíróság esetjogából*, KJK-KERSZÖV Jogi- és Üzleti Kiadó Kft., Budapest, 1999, 2001², 2002³, II. kötet, 300–308. p.
- ¹² Frazier, Carole: i. m. 35–36. p.
- ¹³ Gátos György – Király Miklós – Martonyi János – Tóth Tihamér (szerk.): i. m. II. kötet, 308–312. p.
- ¹⁴ Verbruggen, Machteld: i. m. 17. p.
- ¹⁵ Várnay Ernő – Papp Mónika: *Az Európai Unió joga*, KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest, 2002, 373–374. p.
- ¹⁶ EGK Szerződés 54. cikkely, in: Fazekas Judit (szerk.): *Az Európai Integráció alapszerződésai*, KJK-KERSZÖV Jogi- és Üzleti Kiadó Kft., Budapest, 2000, 2002², 37. p.
- ¹⁷ Frazier, Carole: i. m. 70. p.
- ¹⁸ Frazier, Carole: i. m. 57. p.
- ¹⁹ Frazier, Carole: i. m. 59–60. p.
- ²⁰ Várnay Ernő – Papp Mónika: i. m. 351. p.
- ²¹ Verbruggen, Machteld: i. m. 20. p.
- ²² Verbruggen, Machteld: i. m. 13–14. p.
- ²³ Római Szerződés 128. cikkely, in: Fazekas Judit (szerk.): i. m. 72. p.
- ²⁴ Római Szerződés 235. cikkely, in: Fazekas Judit (szerk.): i. m. 143. p.
- ²⁵ 126.§, in: Fazekas Judit (szerk.): i. m. 82. p.
- ²⁶ Lenaerts, Koenraad: *A szubszidiaritás elve és az Európai Közösség hatásköre az oktatás terén*, kézirat, Budapest, Oktatási Minisztérium, é.n., 47. p.
- ²⁷ Szubszidiaritás elve, 3B § 2. bekezdés, in: Fazekas Judit (szerk.): i. m. 25. p.
- ²⁸ Bekemans, Léonce – Balodinos, Athanassios: *Az oktatás, a szakképzés és a kultúra a Maastrichti Egyezményben*, kézirat, Oktatási Minisztérium, Budapest, é.n., 6. p.
- ²⁹ Postma, Andries: *A szubszidiaritás elve a Maastrichti Szerződésben*, kézirat, Oktatási Minisztérium, Budapest, é.n., 1–3. p.
- ³⁰ Hollósi Gábor: *Kisebbségek oktatása az európai jogban*, in: Kozma Tamás (szerk.): *Acta Pedagogica Debrecina CII*, Debreceni Egyetem, Debrecen, 2002, 181–220. p.
- ³¹ Bekemans, Léonce – Balodinos, Athanassios: i. m. 9. p.
- ³² A jelenleg hatályos 149. §, in: Fazekas Judit (szerk.): i. m. 82. p.





A fejlődés

Egy felfedező végigjárta a dél-amerikai Amazonas-síkság hatalmas erdőit. Olajlelőhelyeket keresett, és mindig nagyon sietett.

Az első két nap a bennszülöttek, akiket teherhordóknak fogadott fel, alkalmazkodtak a fehér ember gyors, nyugtalan iramához. De a harmadik nap reggelén csendben megálltak, lecövekeltek, mintha mozdulni sem bírnának. Világos volt, hogy nem akarták tovább folytatni a menetelést. A felfedező türelmetlenül, széles mozdulatokkal mutogatott az órájára, és megpróbálta megértetni a bennszülöttek főnökével, hogy indulniuk kell, mert az idő sűrget.

– Lehetetlen – mondta amaz nyugodtan. – Ezek az emberek túl gyorsan meneteltek, és most meg kell várniuk, hogy a lelkük utolérje őket.

(A mi korunk emberei egyre gyorsabbak. Ugyanakkor nyugtalanok, zavarodottak és boldogtalanok. Mert a lelkük lemaradt, és nem tudja utolérni őket.)

(In: Ferrero, Bruno: *Körök a vízen.*

Fordította: P. Szőke János.

Don Bosco Kiadó, 1998, 21. p.)





Pedagógusok írták

HAGYJÁTOK CSODÁLKOZNI A GYEREKEKET! (AVAGY HOGYAN TANÍTSUNK TERMÉSZETTUDOMÁNYOS TÁRGYAKAT)

UJHÁZY ANDRÁS

„**C**sak haladsz csendesen, gyönyörködve, céltalanul, s egyszerre csak kilépsz az Angyalok Tisztására. Nem is tudod, hogy ez az, mivel az angyalokat nem láthatja a szemed. Csak annyit látsz, csak annyit érzel, hogy csodálatosan szép. És megállsz. És abban a pillanatban megnyílik a szíved, és az angyalok észrevétlenül melléd lépnek, egyenként, lábujjhegyen, és belerakják kincseiket a szívedbe. A legnagyobb kincseket, amiket ember számára megteremtett az Isten. A jószágot, a szeretetet, a békességet.”

(Wass Albert: Az erdők könyve)

Még a 90-es évek elején egy, a készülő Nemzeti alaptantervhez (NAT) kapcsolódó kémiaoktatásról szóló vitában a résztvevők elveszni látszottak a részletekben. Olyan kérdéseken rágódtak, amelyeket egy szaktanárnak az osztály képességét és az iskola lehetőségeit ismerve saját magának kell eldöntenie. A vita természetesen teljesen meddő volt, egy tapodtat sem vitte előre a kémia oktatásának kérdését. Ezért megkérdeztem az előadót, meg tudná-e fogalmazni, miért tanítunk az iskolában kémiát? Mi a célunk a kémiaoktatással? Értetlen csend, hümmögés, majd bölcs megállapítás: „Ez egy jó kérdés!”, és ennyiben maradtunk. Érdemi válasz nem született.

A kérdésre ma sem kapunk választ; mintha tabu lenne. Legfeljebb munkaerőpiaci megfontolásokat és igényeket hallhatunk.

Mintha nem lenne emberképünk. Vagy a pluralista világban túl sokféle emberképünk van. Talán döntenie kéne, és egyetlen értékrend alapján fogalmazni? Ezt azonban senki sem meri megtenni, mert azzal mások szabadságát korlátozná. Ezért inkább nem beszélünk róla. Így viszont talajtalanává válik a pedagógusi munka, a gyermek pedig a kordivatok játékszerévé lesz.

AZ EMBERKÉP HIÁNYA

Ha korábbi szerzőket olvasunk, feltűnő, hogy a pedagógiai írásokban nem didaktikai vagy lélektani kérdéseket tárgyalnak, hanem nevelésről, kultúráról, művel-



ségről, erkölcsről beszélnek. A módszertant és minden mást erre építenek fel. Fináczy Ernő írja: „Az oktatás lélekművelő hatását nézve oly anyagot kell megállapítanunk, mely iskolázza az elmét, finomítja és nemesíti az ízlést és hozzájárul az erkölcsi akarat megalapozásához.”¹ Ehhez még hozzáteszi: „A nevelés csak az, ami erkölcsi célt szolgál.”² A megtanulandó tananyag tehát a felnövekvő ember személyiségének kialakulását szolgálja. A tudás nem öncél, hanem az emberre válás nagyszerű ereje. „A természettudományok tanításában állandóan ott kell hogy álljon a szemünk előtt: az ember fantasztikusnak tűnő dolgokra képes. (...) De felelőssége is van ugyanakkor. Nem szabad elfelejteni, hogy az embernek nem szabad megtennie mindent, amire képes. A lehetőségeimnek, a képességeimnek szükségképpen korlátai vannak – a korlát pedig nem más, mint maga az élet. Ami a több, az igazibb emberi életet szolgálja, az nemcsak lehetséges, de szabad és kívánatos is. Ami azonban kockáztatja az élet lehetőségét, vagy esetleg pusztítja is, bár lehetséges, mégis tilos.”³

A mai ember életét alapjaiban határozzák meg természettudományos és az erre épülő technikai ismereteink. Fejlődésük az utóbbi évszázadokban, de különösen a XX. században nagyon felgyorsult. Kialakultak az önálló tudományágak, majd ezek is újabb és újabb részterületekre estek szét. Ugyanebben az időben a technika és a tudományok találkoztak, ami felgyorsította a fejlődés ütemét. Amint az ipar alkalmazni kezdte a tudomány eredményeit, mind újabb követelményekkel lépett fel. Így lett a tudomány „termelőerővé”.

E lendület csodálatot váltott ki a társadalomban, és felhőtlen optimizmussal töltötte el a XIX. század emberét. A nagy kijózanodást a két világháború tudományos pontossággal elkövetett borzalmai és a környezetvédelmi gondok megjelenése okozta. A mai társadalomban kettős hatás észlelhető. Miközben az emberek egyre jobban függenek a technika vívmányaitól, mind kevésbé érdeklí őket azok fizikai és műszaki tartalma. Az információs társadalom kialakulása még bonyolultabbá tette a képletet. A képernyő olyan virtuális világot teremt egyre több ember számára, amelyben elsikkadnak emberi kapcsolatai, megszakad a valóság érzékelése. Ez odáig vezet, hogy elveszíti minden iránt az érdeklődését, ami e virtuális világon kívül van.

A mesterséges világ problémájáról számol be például Konrad Lorenz.⁴ Egy városban felnőtt fiatal alig találkozik a teremtett világgal. Kizárólag ember alkotta környezetben él, a természetről legfeljebb a médiából, vagy természeti katasztrófák esetén vesz tudomást. A teremtéstől való elszakadással elveszti a csodálkozásra való képességét, fogékonyságát a szépre és a jóra. Az ember alkotta világban minden tervezett, szétszedhető, összerakható, megjavítható, ezért megszűnik az élet tisztelete. Ez további bizonytalanságot idéz elő az emberben. „Az értelmetlenségnek ez a kétségbeesett érzése sok fiatalban talán azért támad, mert sohasem sikerült megpillantaniuk a szerves teremtés szépségét. A szépérezékhez és a



harmóniák megérezéséhez iskolázottságra van szükség. Lehetséges, hogy ezeket a viselkedésnormákat beérésükkor nyomban gyakorolnunk kell, ha el akarjuk kerülni, hogy az inaktivitás visszafordíthatatlan betegsége támadjon meg bennünket.”⁵

E problémák miatt tovább növekszik az emberek kiábrándulása a természettudományból. Sokan érzik, hogy nem oldotta meg létük igazi kérdését, miközben a technika felhasználása elembertelenít, és minden környezetvédelmi erőfeszítés ellenére is óriási gondok, veszélyek vannak. Mindez szorosan összefügg a diákoknak a természettudományok és a műszaki tudományok iránti egyre csökkenő érdeklődésével.

AZ EGYHÁZ HELYZETÉRTÉKELÉSE

A fenti problémával részletesen foglalkozik a II. Vatikáni Zsinat *Gaudium et Spes* kezdetű dokumentuma is. „Napjainkban az emberi nemet saját találmányai és saját hatalma ámulatra indítja, de gyakran aggasztó kérdések gyötrik: merre fejlődik a mai világ, mi az ember helye és szerepe a mindenségben, mi értelme van egyéni és közösségi törekvéseinek, s végül mi a dolgok és az ember végső célja?”⁶

A mai társadalom egyik jelszava a 'fejlődés'. Megkérdőjelezése eretnekségnek számít; a fejlődéskényszer által felvetett kérdéseket nem illik föltenni. Emiatt úgy viselkednek, mint az egyének életében a tudatalattiba visszaszorított élmények, amelyek aztán a legváratlanabb tünetekben bukkannak felszínre. „Miként bármely növekedési válságban megtörténik, ez az átalakulás is nem csekély nehézséget hoz magával. Miközben az ember hatalmát nagymértékben kiterjeszti, nem mindig tudja megtartani azt a maga szolgálatában. Saját lelkének belsejébe hatolni akarván gyakran inkább elbizonytalanodik. Fokozatosan fölfedezvén a társadalmi élet törvényeit tanácstalan, hogy milyen irányban fejlődjék e társadalom.”⁷

Akkor, amikor a változás már túl gyors, az ember nem képes követni. Kiesik életritmusából, elveszti hagyományait. Mire megtanul valamit, azok már idejétmúlttá válnak. Ez szinte földolgozhatatlan pszichikus terhet jelent. „A dolgok ily gyors, és gyakran rendet nem ismerő változása, és vele a világban uralkodó ellentétek fokozott tudata új ellentmondásokat és egyensúlyzavarokat hoz létre, vagy növel. Magában a személyiségben gyakran megbillen az egyensúly a modern gyakorlati értelem és az elméleti gondolkodás között, mely ismereteinek tömegén sem úrrá lenni nem tud, sem szintézisbe foglalni nem képes őket. Hasonlóképpen egyensúlyzavar támad a gyakorlati hatékonyságra törekvés és az erkölcsi lelkiismeret követelményei (...) között. Végül megbomlik az egyensúly az emberi tevékenység szakosodása és a teljes valóságot átfogó életszemlélet között.”⁸

A természettudományos neveléssel ennek a megbomlott egyensúlynak a helyreállítása a feladatunk. Elsősorban a gondolkodás megtisztítására van szükség.





MI TÖRTÉNT AZ 1978-AS TANTERV ÓTA?

Az elmúlt 25 évben sokat változott a természettudományos tárgyak oktatása. Az első jelentős lépést az 1978-as tanterv jelentette. Alapszemlélete volt, hogy a természet jelenségei a diákok számára is megérthetőek. Ezért olyan elméleti tudással akarta felvértezni őket, amely a megértést lehetővé teszi. Igyekezett a különböző természettudományos tárgyakat koordinálni, azokat egymásra építeni. Így a korábbi leíró jellegű tárgyalásmód helyett sokkal elméletibb anyag alakult ki.⁹

Mindez jól működött a jó képességű diákok esetében, de a többiek számára nehezen volt érthető. Nemcsak maga a tananyag elvontsága okozott nehézséget, hanem az ezáltal fellépő motivációcsökkenés is. Ehhez járult a világszerte megfigyelhető elfordulás a természettudományoktól, amit mára sok vizsgálat alátámasztott. Különböző hazai és nemzetközi felmérések alapján több szerző is állítja, hogy Magyarországon az elméleti felkészültség jó, de az elméletet a tanulók nem tudják alkalmazni.¹⁰ Kevés a kísérlet, a gyakorlati feladatok megoldása gyengébb¹¹; a tények ismerete jó, alkalmazása közepes, a tanulók nem szeretik¹², a teljesítményük csökken.¹³

További probléma, hogy a tantervek elhanyagolják azt a tényt, hogy ti. „az egyik legnagyobb tévedés (...), hogy az egyéni ismeretszerzés ugyanolyan szervezett és szigorúan racionális folyamat, mint a tudományos kutatás.”¹⁴ Az iskolai oktatás a természettudományos megismerésnek sok elemét átveheti, de a folyamatok másképp mennek végbe a diákokban. A gyermekek számára egészen másképp vetődnek fel a kérdések, mint a tudományban, és más szintű választ igényelnek rájuk. Ráadásul az állandó időhiánnyal küzdő oktatásban kevés hely jut a spontán kérdésekre, az egyszerű, esetleg még nem tudományos magyarázatokra, amelyeket majd később lehet megfelelő szintre emelni. Ezért történhet meg az, hogy a tankönyvek tudományos magyarázatai minden jó szándékuk ellenére tévképzeteket építenek ki a diákokban.¹⁵ Mindezen csak a természettudományok oktatásának alapos módszertani átgondolása segíthet.

Az 1995-ben megjelent NAT lényegében nem változtatott ezen a helyzeten. Azzal, hogy az iskolákra bízta a helyi tanterv kidolgozását, az óraszámok meghatározásától kezdve egészen a tananyag beosztásáig, szabad kezet adott nekik. A tanárok jó része továbbra is a megszokott módon tanított. A NAT a kétévenkénti előírt követelményrendszerében ugyanakkor nagyjából az 1978-as tantervhez igazodott. Ezért a hatása meglehetősen felemásnak mondható.

A tananyag teljes liberalizálását a kerettanterv 2000. évi megjelenése igyekezett ellensúlyozni. Az új tartalmi szabályozó már osztályokra lebontva, tantárgyanként tartalmazta a követelményeket. Az elvekben kimondott 20%-os szabadság viszont nem volt megvalósítható, mert az előírt tananyag olyan sok volt, hogy az előírt óraszámba is alig fért bele. Ez utóbbiakat viszont a természettudományos tárgyak esetében jelentősen megkurtították. 2003-ban a diákok túlterhelé-





sére hivatkozva az óraszámokat tovább csökkentették, ami a természettudományok további visszaesését eredményezte.

EGY KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS TAPASZTALATAI

2001–2002-ben kérdőíves felmérésben vizsgáltam, milyen az iskolákban a természetismeret-, a fizika- és a kémiaoktatás helyzete.¹⁶ Ennek eredményei közül témánk szempontjából az alábbiak fontosak.

A tanárok jelentős része ma is a frontális oktatást tartja a munkájára leginkább jellemzőbbnek. Kevés a tanulói, de még a demonstrációs kísérlet is, bár más kérdésfeltételben a tanári és tanulói kísérleteket fontosnak tartják. Érdekes, hogy a kísérletek hasznának megítélése nem nagyon függ attól, hogy van-e szaktanterem az iskolában, vagy nincs. Az ellenőrzés a legtöbbször írásbeli, de sokan feleletnek is. Kísérlettel alig értékelik a diákok munkáját. Örvendetes viszont, hogy fontosnak tartják a hétköznapi problémákat, a környezetvédelmet és a helyes tudománykép kialakítását az órai munkában. A számolási feladatok súlya ezeknél kisebb. A számítógép használata a fizika-, a kémia- és a természetismeret-oktatásban még nem jelentős. Kevés helyen rendelkeznek az előadóban saját géppel, és ott sem mindig használják ki azokat. Leginkább a számítástechnika-teremben rendszeresen helyet kapók használnak gépet a tanórán kívüli feladatokra, demonstrációra és kiértékelésre. A természettudományos tárgyak rossz megítélésének forrásaként a tanárok a következőket jelölték meg: nem látják a hasznosságát; nincs idő a kísérletezésre; alacsony szintű a matematikai tudás; de jelentős befolyásoló tényezőnek látják a szülőknek a tantárgyokhoz való viszonyulását is. Kiemelendő, hogy a tanár személyiségét különösen fontosnak tartották e tárgyak megítélésénél.

Rákérdeztem, hogy a tanárok melyik tantárgyat mennyire tartják fontosnak. A legfontosabbnak az idegen nyelveket, a nyelvtant és az informatikát tartották. A saját tárgyaikat csak a második vonalba sorolták. Ezek sorrendje: fizika, biológia, földrajz, kémia. A kémia csak a technikát előzte meg.

Újabb tantervek kidolgozásakor érdemes figyelembe venni, hogy a tanárok nagy része nem, vagy csak részben értett egyet a természetismeret bevezetésével (főleg az általános iskolai tanárok elleneztek), és többen vannak, akik nem tanítanak, mint akik tanítanak. További integrált tárgyak bevezetését is ellenzik.

AZ ÚJ NEMZETI ALAPTANTERV

2003-ban új NAT jelent meg. Ennek szemlélete, megfogalmazása eltér az eddig megszokottaktól. A természettudományos tantárgyak követelményrendszerét az *Ember a természetben* és a *Földünk és környezetünk* c. fejezetek tartalmazzák. Végigolvasva a fejlesztési feladatokat, a legszembetűnőbb az, hogy nagy hangsúly esik a természettudományok társadalmi felelősségére. Jövők szempontjából valóban alapvető, hogy erre a kérdéskörre hogyan válaszolunk.





A gond az, hogy még az érettségi előtt álló diák is csak klisében gondolkodik. Sem a tudása, sem az élettapasztalata nem elegendő ahhoz, hogy ezekre a kérdésekre biztos feleletet adjon. Számos téma komoly filozófiai problémákat vet fel, amelyekre nincs egységes megoldás még a tudósok körében sem. A tudomány, a technika társadalmat befolyásoló hatásait ma sokféleképpen ítélik meg. Mindezt bonyolítja, hogy a fejlődés legfőbb hajtóereje mára az ipar lett, a maga sajátos érdekeivel. A kérdések megválaszolása világnézeti megalapozottságot igényel, amely befolyásolja a diákok politikai nézeteit is.

Felmerül a gyanú: vajon nem egyetlen világnézet irányában ír elő ismét kötelezettségeket a NAT?

Nézzük egy kicsit közelebbről a világszemléletét: A tájékozódás az élő és élettelen természetről című egységben a 9–12. évfolyam fejlesztési feladatai között a következőket olvashatjuk: „A világ anyagi természetére vonatkozó elképzelésnek mint a világ egészéről alkotott legáltalánosabb magyarázatok egyikének használata, az anyag általános és elvont fogalmának ismeretében. (A világ egységes, anyagelvű felépítése az elemi részecskéktől a galaxisokig.)” Az evolúciós szemléletről pedig a következőket írja elő a 7–8. osztályosok számára: „Az öröklődés, valamint az evolúciós folyamatok értelmezésében a teleologikus értelmezések visszaszorulása, az ezzel kapcsolatos elképzelések feldolgozása, kritikája.” Az első idézet egyértelműen materialista szemléletű. A második nemkülönben, miközben számtalan filozófiai problémát is felvet. Amennyiben az említett kérdéseket a NAT szellemében tárgyaljuk, ateista, liberális magyarázatokhoz jutunk.

Sokszor szerepel – főleg a 9–12. évfolyam fejlesztési feladatai között – a természetért való felelősség, a környezetvédelem, a helyes cselekvés, a fenntartható fejlődés fogalma. Mindezek összefoglalása az élővilág szervezettségi szintjeinél olvasható részlet: „Az ego-, illetve antropocentrikus szemléletmód végleges felváltása az ökológiai rendszerek általános megragadásának szemléletmódjával”. Ezzel teljes mértékben egyetértünk! Viszont akkor, amikor a világot minden eddiginél erősebben az ego-, illetve antropocentrikus világgép határozza meg, lehetetlen az ellenkezőjét állítani. Ehhez a gazdaság teljes szerkezetét, annak hajtóerőit kellene átalakítani, a fogyasztási szokásokat, az ember életmódját kellene alapjaiban megváltoztatni. Másképpen fogalmazva: az emberi önzésre (a hét főbűn egyikére) épülő társadalmi struktúrákat kellene ledönteni, amely utópisztikus elgondolás. Öröndetes ugyanakkor, hogy mint elvárás, megjelenik. De megvalósítása meghaladja az erőnket.

A NAT csak burkoltan tartalmaz konkrét tudástartalmakat. Egy-egy anyagrészt tárgyalási mélységére még utalás sincs. Legfeljebb ilyet olvashatunk: „Egyszerű szervetlen kémiai reakciók elvégzése, felírása”. A kérdés csak az, mit nevezünk egyszerűnek a 7–8. osztályban.





A konkrét tartalmakat a kerettantervek kidolgozóira bízta: így a kerettantervek lesznek a tanárokat érintő valóban fontos dokumentumok. A NAT megfogalmazásai egyébiránt annyira általánosak, hogy bármelyik jelenleg használatos tanterv teljesíteni tudja az előírásait. Így viszont az alaptanterv szabályozó szerepe válik vitathatóvá.

Ha tartalommal szeretnénk megtölteni a fejlesztési feladatokat, két komoly problémával kell megküzdenünk. Az első az idő szűkössége. A természettudományos tárgyakra ajánlott óraszámokban csak felszínesen lehet beszélni e kérdésekről. Nincs idő az elmélyülésre, a kísérletekre, megfigyelésekre, a tapasztalatok megbeszélésére, a számolásra, grafikonok felrajzolására, értelmezésére, tehát mindarra, amely segíti a diákot a saját, önálló vélemény felelős kialakítására. Ezek nélkül nem lesz megalapozott a véleménye, könnyen becsapható lesz tetszetős áltudományos érveléssel.

A másik komoly gond, hogy a mai ifjúság jelentős részénél a TV- és számítógépfüggés, a virtuális világ, a folyamatos zaj és zene, a felgyorsult klippek olyan idegrendszeri torzulást, figyelemzavart, érdeklődéshiányt idéztek elő, amelyek miatt a tanítást át kell értelmezni. Diákjainkat már nem igen kötik le azok a kísérletek, jelenségek, magyarázatok, tanítási módszerek, amelyek tíz-húsz éve még hatékonyak voltak. Ezért érzékeljük azt, hogy túlterheltek, miközben kevesebbet tudnak, mint a korábbi nemzedékek. Mindezt tetézi a Konrad Lorenz által leírt céltalanság és inaktivitás. Ezért a természettudományos oktatásunkat új alapokra kellene helyoznunk.

HOGYAN TOVÁBB?

A mai természettudományos oktatásunkból a legtöbb helyen hiányzik a tapasztalat, holott ez volna a tanítás alapja. A tananyagnak, a módszereknek ezt kell szolgálnia, erre kell épülnie. Bár ma korszerűnek mondják a média sokoldalú felhasználását az oktatásban, ám az nem pótolja a saját érzéki, kétkézi tapasztalatot, csak egy újabb virtuális világot tár fel a diák előtt. A tananyagban megfordult a természetes sorrend. Az elmélet nem a tapasztalatokat segíti megszerezni, hanem az elmélet igazolására mutatunk be néhány kísérletet. Elegendő tapasztalat nélkül a gyerekek elvont, érthetetlen, és főleg értelmetlen az elmélet. Ezért nem érdekli, nem akarja megérteni, nincs mihez kötnie. A tudomány is úgy fejlődik, hogy először sok kísérleti eredményt gyűjtenek össze, majd ezután rendszerezik azokat. Csak ritkán születik egy-egy olyan nagy tudós, aki elméletileg megsejt valamit, amit később igazolnak mérésekkel. Csak alkalmazott tudományra jellemző, hogy a meglévő elméleti tudás alapján újabb technikai megoldásokat dolgoznak ki.¹⁷

A tapasztalatszerzés nagyon sok időt igényel. Az órákon egyrészt meg kell beszélni a hétköznapi jelenségeit, másrészt megfigyeléseket, kísérleteket kell végezni. Ezeket 45 perc alatt nem lehet megoldani. Egy-egy jól felépített tanulókí-





sérletre még igen, de alaposabb megfigyelésre, a diákok által kitalált vizsgálat-sorra már nem jut idő. Ezért a heti 1,5 órás megoldásnál célravezetőbb lenne, ha egy-egy tárgyat csak rövidebb ideig, de magasabb óraszám-ban (például egy évig heti 3 órában) tanítanánk. Lehetőséget kellene teremteni a dupla órákra, hogy a tanulói kísérleteket el lehessen végezni, és maradjon idő a megfigyelésekre.

A tananyagot közelebb kell vinni a diákok tapasztalataihoz. Ezen nem felszínes, ki-zárólag praktikussági szempontok vezérelte fogyasztói ismeretek átadását értem, ha-nem a megélt valóságból való kiindulást, amely kiragadja a fiatalt a mesterséges kör-nyezetéből. Azt a végtelen csodálkozásra való képességet kell átadni, amelyről Wass Albert ír. E nélkül tudásunk meghal, ki lesz szolgáltatva a mindennapi hasznosság-nak. És nem látjuk meg – Fináczy Ernővel szólva –, hogy mi az, ami kockáztatja az élet lehetőségét, vagy esetleg pusztítja is, és ami ugyan lehetséges, mégis tilos.

Tanítsuk meg újra csodálkozni a gyermekeket!

JEGYZETEK:

¹ Fináczy Ernő: *Elméleti Pedagógia*, Budapest, 1937, p. 98.

² Fináczy Ernő: i. m. 31. p.

³ Korzenszky Richárd: *Szűnet nélkül*, Bencés Apátság, Tihany, 2000, 93. p.

⁴ Lorenz, Konrad: *Ember voltunk hanyatlása*.

⁵ Lorenz, Konrad: i. m. 238–239. p.

⁶ GS 3.

⁷ GS 4.

⁸ GS 8.

⁹ Csapó Benő szerint a hatvanas években jelent meg a „modern” tudomány az oktatásban. Ad-dig a környező világ tudományos megértésével foglalkozott. (Csapó B.: *Természettudományos nevelés: híd a tudomány és a nevelés között*, Iskolakultúra, 1999/10.)

¹⁰ Viktor András: *Természettudományos oktatásunk nemzetközi összehasonlítások tükrében*, in: *Természet Világa*, 1991/11.

¹¹ Geccsó – Balogh – Fazekas: *Természettudományos oktatásunk eredményessége az elmúlt húsz esztendő-ben*, in: *Jelzések az elsajátított műveltségéről*, Akadémia Kiadó, Budapest, 1991, 17–35. p.

¹² Báthori Zoltán, *Iskolakultúra*, 1999/10, 52. p.

¹³ Csapó B.: i. m.

¹⁴ Csapó B.: i. m. 10. p.

¹⁵ Tóth Z.: *A kémia tankönyvek, mint a tévképzetek forrásai*, *Iskolakultúra*, 1999/10, 103–108. p.

¹⁶ Dr. Ujházy András: *A természettudományos oktatás helyzete kérdőíves felmérések tükrében*, szakdolgo-zat, PPKÉ Pedagógus szakvizsga, 2002.

¹⁷ Vö.: Kuhn, Th. S.: *A tudományos forradalmak szerkezete*, Gondolat Kiadó, Budapest, 1984.





GONDOLATOK A KOLLÉGIUMI NEVELÉS SZÉPSÉGEIRŐL ÉS BUKTATÓIRÓL

LEÁNYVÁRI ÉVA M. ZSÓFIA

Ha a jövő évről akarsz
gondoskodni – vess magot!
„Ha egy évtizeddel számolsz –
ültess fát!
Ha terved egy életre szól – nevelj embert!”
(kínai mondás)

NOSZTALGIÁK

Gimnazista koromban nem kis irigységgel néztem távolról kollégista osztálytársaimat, akik egy másik világban éltek: hiszen ők a tanítás után nem vettek a táskájukat és mentek haza, hanem maradtak, és számukra kezdődött egy másik élet: a kollégium. Minden örömeivel, bánatával, nehézségével.

Mi volt ebben olyan vonzó számomra? Hiszen katolikus kollégium lévén, nem lehetett ráfogni, hogy nagyon szabadon hagyja lakóit... Mégis, kamasz valómnak (és tudom, több társamnak is) vonzó volt a gondolat: távol lenni a szülők mindennapos „maceráitól”, a napi otthoni kötelezettségektől. S boldogan találkozni az otthoniakkal ritkábban, de – vélhetően – intenzívebb egymásra figyéléssel.

Persze kollégista osztálytársaimmal folytatott beszélgetéseink során az is kiderült, hogy ők viszont minket irigyeltek kellőképpen, hiszen mi vol-

tunk a kiváltságosak, akik hazamehettek, és másnapig feledhették az „iskolaszagot” is.

Szóval, szívesen cseréltünk volna egymással, hogy kiderítsük, tényleg „zöldebb-e a fű a másik oldalon”. Ez természetesen nem volt lehetséges. De szembesültünk azzal, hogy mindkét életforma szükségszerűség az adott helyzetben, és mindkettőnek vannak előnyei és hátrányai egyaránt.

KOLLÉGIUM ÉS ISKOLA

Tanulmányaim és pályám kezdeti szakaszán sokszor tapasztaltam, hogy a kollégiumot – és az általános iskolás napközit – szinte a „már-másra-nem-jó-pedagógusok” gyűjtőhelyének tartják. Mondván, hogy ott „csak” figyelni kell a gyerekekre, vagyis őrizni őket, hogy semmi bajuk ne történjen. Nem kell órára készülni, dolgozatot javítani. Sokszor elgondolkodtam ezen. Tényleg csak ennyi lenne? Akkor zsenge fiatalságom vágya a kollégiumi élet megismerésére valami torz gondolat volt? Vagy valaki más téved, de elég nagyot?

Pályámat katolikus gimnáziumban és kollégiumban kezdve a gyakorlatban jöttem rá arra, hogy a gimnázium fontos helye az információátadásnak, a szellem művelésének, de a nevelés, a jellemformálás a kollégiumban valósulhat meg igazán. Ott, ahol a nevelő szinte a nap 24 órájában láthatja neveltjét, neveltjeit, és fordítva. S óhatatlanul álarc nélkül találkoznak. Talán ez a legfontosabb feladata a nevelésnek: merjünk egymás szemébe nézni, és





vállalni önmagunkat a magunk valóságában.

Az iskolát mindig szabályok működtetik. Persze a szabályok a kollégium életében is fontosak, de ott mégis másként alakul a helyzet. Ott a hangsúly sokkal inkább az egyénre helyeződik. Amíg az iskolában megírják a dolgozatot, és azt értékeli a tanár egy külső mérce alapján, ami minden gyerekre nézve körülbelül ugyanaz, addig a kollégiumban egy-egy cselekedet mögött más-más mozgatórugót lehet és kell felfedezni.

A kollégium feladata nem más, mint hogy az iskolától messze lakó gyermeket mentesítse a mindennapi ingázás fáradalmi alól, vagy megteremtse számára egy olyan iskolában való továbbtanulás lehetőségét, amely a lakóhelyétől távol van; lakhatást, élelmezést, felügyeletet és nevelést biztosítván, pótolván a távollévő szülőket. E hivatásuknak a kollégiumok igen sokféle szervezeti megoldás mellett igyekeznek megfelelni.

A skála egyik végpontján azok a kollégiumok vannak, melyeknek diákjai nagyon sok középiskolába járnak, egy-egy csoport tagjai között szinte nincs két olyan gyerek, aki osztály- vagy évfolyamtárs lenne egy iskolában. Az ilyen intézmények szállást adnak, és megteremtik a másnapi tanításra való felkészülés lehetőségeit. Étkezést nem biztosítanak, hiszen a gyerekek az iskolában ebédelnek, s a reggelit és vacsorát ki-ki úgy oldja meg, ahogy tudja, mert nincs sem étkezője, sem melegítőkonyhája a kollégiumnak. A nevelők

fő feladata a legfontosabb házirendi pontok betartatása és az ellenőrzés.

A másik végpont (az illet internátusnak nevezzük hagyományosan) az, ahol a gyerekeknek szinte az épületből sem kell kitenni a lábukat, hogy az iskolából a kollégiumba jussanak, vagy fordítva. Itt a diákok maximális védettségben vannak, a szülők és a nevelők szinte kézből kézbe adják a gyerekeket; étkezést, nevelést és mindennemű segítségét biztosítván a fejlődésükhöz.

A két véglet között számtalan variáció található. Az alapadottságokon túl meghatározó természetesen az intézmény anyagi helyzete, valamint a személyi állomány: mennyire érzik fontosnak munkájukat a nevelők. Mennyire képesek megtalálni a megfelelő hangot a gyerekekkel, és őket is mennyire tudják – és merhetik – megszólítani a gyerekek. Sokszor a legszerényebb anyagi helyzetben lévő kollégiumok azok, amelyekért a gyerekek tűzbe mennének, mert érzik, hogy szeretik őket, és ezért ők is mindenre képesek az intézményért, ahová sokszor érettségi után is vissza-visszajárnak.

A KOLLÉGIUMI NEVELÉS KORLÁTAI

A Kollégiumi nevelés országos alapprogramja – 46/2001. (XII. 22.) sz. OM-rendelet – javítani próbál a kollégiumok esélyein. Örvendetes, hogy a gyerekek nevelésére kötelezi az intézményeket. A gyakorlati megvalósítás azonban sok akadályba ütközik, egyebek mellett a következők miatt:

– A kollégiumok túlnyomó többsége hétfőtől péntekig tart nyitva. A





pénteki tanítás után hazautaznak a gyerekek. Többen már reggel úgy mennek iskolába, hogy onnan egyenesen az állomásra rohannak. A gyerekek nevelésére így a kollégiumban mindössze négy délután marad.

- Sok intézményben a gyerekek a város legkülönbözőbb középiskoláit látogatják, s ezen iskolák pedagógiai programja és oktatási rendje nincs összehangolva. Ennélfogva a kollégium pedagógiai programja óhatatlanul eltér az iskolákétól, ahol a gyerekek a napjuk nagyobbik részét eltöltik.
- A középiskola és a kollégium közötti közlekedés időt vesz igénybe, esetenként akár fél-háromnegyed órát, vagy többet is.
- Az iskolák a különórákat, fakultációs foglalkozásokat, vagy éppen az alap-órarendi órákat délután fél 3-ig vagy még tovább tartják. S akkor még nem beszéltünk a nyelvórákról, zeneiskoláról, sportfoglalkozásokról, egyéb elfoglaltságokról. Így a kollégiumban töltött hasznos idő naponta néhány órára zsugorodik.
- S másnapra fel kell készülni, akármeddig is volt edzés, különóra stb.

Ha mindezt számba vesszük, rádöbbenünk, hogy a gyerek ideje teljes mértékben elhasználandó arra, hogy tanuljon, végezze a külön vállalt feladatait, beérjen a kollégiumba, s esetenként még gondoskodjon is magáról egy va-

csora vagy reggeli erejéig. Ilyen szoros menetben időt találni egy-egy csoport számára olyan kollégiumi órára, ahol a kollégiumi kerettantervben szereplő foglalkozás megtartható, csaknem lehetetlen. Még lehetetlenebb ott, ahol vegyes életkorú csoportok vannak, és a különböző korú gyerekekkel életkoruknak megfelelően kell foglalkozni, beszélgetni, igényeiket kielégíteni.

Megnézve egy-egy ilyen intézmény lakóinak életét, azt látjuk, hogy alig van időszak, amikor a szobatársak is látják egymást a felkelésen és lefekvésen kívül.

A KOLLÉGIUMI NEVELÉS SAJÁTOSÁGAI

A kollégiumi nevelés egy kicsit művészet. Arról szól, hogy az odakerült gyerekből – aki természetesen hozza magával a családból kapott neveltséget vagy éppen neveltlenségét – közösségi és felnőtt személyiség nevelődjön.

A kollégiumi nevelés sajátos és kiemelt témája a *tanulásmódszertan* és a *közösségi élet*. Ez többnyire nem, vagy csak érintőlegesen jelenik meg a középiskolai osztályfőnöki órákon, míg a nevelés egyéb területeinek ott van nagyobb szerepük. De bármi is a nevelés témája (célja), ezek folyamatos feladatot jelentenek a nevelő és a neveltek számára egyaránt. Nem elég róluk elméletben egy-egy óra erejéig beszélni, hanem a mindennapok tevékenységének szerves részét kell, hogy képezzék.

A gyerekek fejlődésében nagy szerepet kap a *személyes törődés*, a *személyes beszélgetés*, *bújának-bajának*



meghallgatása, és kisebb-nagyobb problémáinak észrevétele és megbeszélése. Ezek pedig nem szoríthatók időkeretek és tantervek közé. A legfontosabb tanulnivalókat mindig az élet, az adott helyzet állítja elénk és gyermekeink elé, amelyek mindig személyre szabottak. Így a megoldásnak, válasznak mindig az ő adott helyzetére kell vonatkoznia, és szellemi-erkölcsi érettségének figyelembevételével kell történnie. Ellenkező esetben hatástalan marad, úgy érzi, nem neki szól, rajta ez nem segít.

Tudatában kell lennünk annak, hogy a kollégiumban is – akár csak otthon –, a nevelés a nap 24 órájában történik. A gyerek elsősorban nem abból tanul, amit mondanak neki, nyugodt körülmények közepette szépen megszerkesztett tanításokban – akár otthon, akár a kollégiumban –, hanem abból, amit a felnőttek példáján lát, tapasztal. Ő arra kíváncsi, hogy *az őt körülvevő felnőttek mennyire hitelesen élik az életüket*. Betartják-e azokat a „játékszabályokat”, amelyeket tőlük követelnek. S ha erre igen lesz a válasz, akkor a szavakban közölt tanítást is hajlandóak lesznek idővel elfogadni. Ellenkező esetben lehet, hogy kellő fegyvelmezés mellett látszólag elfogadják a hallottakat, de azok nem fognak beépülni az értékrendjükbe. Ilyen esetben a tapasztaltakat úgy fordítják le a maguk nyelvére, hogy a felnőtteknek mindent szabad, s így nekik csak annyi a dolguk, hogy megvárják, hogy felnőjenek, s aztán ők is megtehetnek mindent, ahogy a kedvük diktálja.

CSALÁD ÉS KOLLÉGIUM

Jó esetben a szülő is tudja, hogy nem járt le a küldetése azáltal, hogy kollégista lett a gyermeke, s ha más formában is, de folytatnia kell az eddigieket. Ha ez megvalósul, akkor a nevelés folyamatos, és a kollégium építeni, gyarapítani fogja a gyerek személyiségét. Azonban ha a kollégium *értékrendje* és az eddig tapasztaltak ellentmondanak egymásnak, akkor a növendék megzavarodik. Nem lehet például megfelelő viselkedést követelni valakitől akkor, ha idáig nem voltak számára elvárások, vagy egészen más normák szerint élt. (Előfordul, hogy a szülők berakják a kezeik közül kicsúszott gyereket egy egyházi kollégiumba, azzal a felkiáltással, hogy „majd az apácák és a papok embert faragnak belőled, fiacskám!” Az ilyen fiatal nyilván úgy fogja lefordítani ezt a maga nyelvére, hogy a vallás – büntetés, és azt fogja várni, hogy mikor szabadulhat. Az ő reakciója ilyen esetben természetes. A kollégium pedig számára többet árt, mint használ.)

A kollégiumnak mindig is elsődlegesen a *szülői törődés kiegészítése* volt és lesz a feladata. Hangsúlyozottan kiegészítés, és nem pótlás! Ugyanis a szülői szeretetet pótolni nem lehet, egy kollégiumi közösségben különösen nem. De kiegészítője lehet, és kell is, hogy az legyen. Annyiban, hogy a nevelő az a személy, aki ismeri és (remélhetőleg) elfogadja a gyereket, de nem olyan mélységig, mint a szülei. S így fontos lépcsőfokot jelenthet a gyerek fejlődő önismeretében. Hiszen nevelője sze-



mében már nem az a kisbaba lesz, aki valaha volt (és a szülei szemében bizonyos fokig mindig az is marad). A gyerekek így jobban megtanulja elfogadni mások róla alkotott véleményét, de megtanulja azt is, hogy hogyan kell felnőttként viselkednie, vállalnia tetteit és azok következményét. Ez a közeg már nem a család, de még mindig biztonságot ad, s így fokozatosabb lesz a felnőtté válás rögs útja.

Az sem mellékes, hogy a kollégium lakói egymás elbeszéléséből és találkozásaik során megismerik egymás családját, szüleit és testvéreit, s ez – no meg a tőlük való távolság – megváltoztatja a szülőkről korábban kialakult véleményét. Rájönnek, hogy vannak náluk rosszabb helyzetben lévő társak, de vannak olyanok is, akiknek az élete könnyebb, mert kiegyensúlyozottabb családban élnek. Legalábbis látszólag. Így kiteljesedik, árnyaltabbá válik az a *család-kép*, amit otthonról hoznak.

A kollégium színhelye a *kamaszkor* kisebb-nagyobb viharainak is. Amikor a cseperedő ember-palánta próbálgatja szárnyait, és sokszor szemtelen, tépett, zaklatott, és igazság-bajnoka. Ehhez a küzdelemhez az ily módon kibővült mozgáster nagymértékben hozzásegít.

ÜNNEPEK

A kollégiumi élet központi mozgatói az ünnepek és a közös programok: amikor a társak együtt vannak, és gondtalanul élvezhetik a közösségi élet örömeit. Ennek időt keresni azonban nem egyszerű. Hiszen hét

közben mindenkit lekötnek a kötelességei, hétfvégén pedig várja a gyerekeket a család. Így ezek a programok mindig nagy áldozatok árán tudnak csak megvalósulni, hiszen vagy egy vásárnapot, vagy egy hétfvégi hazautazást kell feláldozni, vagy a hétköznapiok zsúfoltságába beszorítani. De egy-egy ilyen áldozat mindig megtérül: ráébrednek összetartozásukra, és jobban tudják segíteni és becsülni egymást a mindennapok forgatagában. Néha egy-egy kollégium kiharcolja az iskoláktól, hogy a kollégistákat évente egy-két napra elvihessék a tanításról, hogy a kollégiumi közösség együtt lehessen. Ennek van egy másik pozitívuma is: a helybeli tanulók ilyenkor szoktak felfigyelni arra, hogy van, aki kollégista közöttük, és ettől kezdve más szemmel néznek rá.

* * *

Antoine de Saint-Exupéry írja *A kis herceg* című könyvében:

„– Jó napot! – mondta a kis herceg.

– Jó napot! – mondta a kereskedő.

Ez a kereskedő szomjúságoltó labdacsokat árult. Aki hetente egyet bevesz, az többé nem is kíván inni.

– Hát ezt meg minek árulod? – kérdezte a kis herceg.

– Rengeteg időt lehet megtakarítani vele – felelte a kereskedő. – A tudósok kiszámították: heti ötvenhárom perccel!

– És mit csinál az ember azzal az ötvenhárom perccel?

– Amit akar...



Én – gondolta a kis herceg –, ha nekem ötvenhárom fölösleges percem volna, szépen elindulnék egy forrás felé...”

A nevelő feladata a modern világban is (ahol mindenfelől – állítólag – praktikus, időkímélő találmányokkal bombáznak minket) az, hogy a gyer-

mekeket elvezesse az igazi örömet adó forrásokhoz. A legnehezebb pillanatainkban, legszemtelenebb gyerekekkel folytatott küzdelemben sem szabad elfelejtenie azt, hogy – szintén Saint-Exupéry szavaival élve – „*Amit látok, az csak a kéreg. Ami a legfontosabb, az láthatatlan...*”





MIRE JÓ A TANKÖNYV- VÁLASZTÉK?

MARIK JÁNOSNÉ

A közoktatási törvény – bizonyos megszorítással – engedélyezi a tanárok szabad tankönyv-választását.

Annak idején az időnkénti fizikatanulási problémáknál mi Öveges József kb. hetvenéves fizikakönyvét adtuk gyermekeink, unokáink kezébe. Ennek rövidke, világosak a definíciói. A kísérletek leírása élvezetes (ez ma már CD-n is kapható). Ma 10–20 könyv jelenik meg azonos tárgykörben.

Elsősorban nem életszerű az elképzelés, hogy egy tanévet befejező tanár a megérdemelt 6-8 hetes nyári pihenését tankönyvek elolvasásával, majd az összehasonlítás kedvéért újra- meg újraolvasásával töltsse. Másodsorban vitatható a kompetenciája. Tétélezzük fel, hogy a legjobb, országosan ismert szakemberek írják a könyveket, és a lektoroknak is hasonlóan képzeteknek kell lenniük. Őket kellene egy náluknál valószínűleg kisebb tudású, rövidebb-hosszabb gyakorlattal rendelkező tanárnak felülbírálnia? És vajon mire megy a választás: súlyra, színre, szagra, árra?

Kinek az érdekét szolgálja ez a szabadság?

Évtizede halljuk az „átjárhatóság” fogalmát. Ez sem valósulhat meg, ha a tankönyvek országszerte nagyon sokfélék. A gyárbezárások miatt nagy (kellene hogy legyen) a helyváltóztatás. A kapuvári Ringa gyár egyik részlege például egy évvel ezelőtt került át Ceglédre, a győriek Székesfehérvárra. (Jó lenne, ha az országban lenne akkora mozgékonyosság – szabad lakások és tartalék pénz az embereknél –, hogy a családok Nyugat-Dunántúlról munkahelyük után az Alföldre költözhesse- nek!) Ebben az esetben iskolás gyermekeiknek is váltani kell, de az új iskolában a régihez képest más könyvből, más módszerekkel tanulnak?

Változatlanul nagy probléma a könyvek súlya. Minél kisebb a gyerek, annál nagyobb a cipelendő iskolatáska! Gyakorló nagymamaként kipróbáltam, milyen 5-6 kg-os táskát cipelni a háton (amit gyakran az úton húz a gyerek). Itt az ember vagy segít – ez nem helyes: a gyereknek kell vinnie a saját holmiját –, vagy autóval viszi (már aki- nek van) a csemetéjét, ami megint csak nem helyes: a gyermek „őfelségének” tekinti majd magát. S gyakran az eredmény: év végén egy halom kitöltetlen munkafüzet, tesztkönyv (azaz mérhetetlen pocskolás), és ferdült gerincű gyerek!

Ez kell nekünk?





A különbség

Egyszer egy herceg az udvarába hivatott egy lókereskedőt, aki két nagyszerű paripát kínált neki eladásra. A két jól megtermett állat hasonlított egymásra, fiatalok voltak és erősek, de a kereskedő az egyikért kétszer akkora árat kért, mint a másikért. A herceg hívatta az udvaroncait, és azt mondta nekik:

- Ezt a két csodálatos csikót annak ajándékozom, aki meg tudja mondani, miért ér az egyik kétszer annyit, mint a másik.

Az udvaroncok körülállták a lovakat, nézegették őket, de nem találtak rajtuk olyasmit, amely igazolná azt az árkülönbséget.

- Mivel nem látjátok a két ló közötti különbséget, legjobb lesz, ha kipróbáljátok őket, akkor talán rájöttök, miért ér az egyik sokkal többet, mint a másik.

Felültette a lovakra két emberét, és körbejáratta őket a kastély udvarán. Az udvaroncok még ezután sem tudták megfejtetni a talányt. Ekkor a herceg elmagyarázta:

- Bizonyára észrevettétek, hogy miközben az egyik futott, szinte semmi por nem szállt fel utána, míg a másik hatalmas porfelhőt kavart maga után. Azért kétszer értékesebb az első, mint a második, mert úgy emeli a lábát, hogy kevés porfelhő száll a nyomában.

(In: Ferrero, Bruno: *Körök a vízen*.
Fordította: P. Szőke János.
Don Bosco Kiadó, 1998, 42. p.)





Wisszhang

ERKÖLCS ÉS JOG MA¹

JOBBÁGYI GÁBOR

A régi emberiség – pontosabban: a középkor Európája – cselekedni a rosszat cselekedte ugyan, de tisztelni a jót tisztelte. Ma kimondhatjuk, „*hogy a modern Európa, melynek mesterei a realista ösztönök szépségét magyarázzák, a rosszat cselekszi is, meg tiszteli is.*”

(Julien Benda)

Julien Benda, a XX. század egyik legnagyobb hatású politikai gondolkodója alaposan felkavarta a két világháború között az európai értelmiség erkölcsi állapotát. Az *Írástudók árulása* című nagy hatású könyvét egy történettel kezdi:

„Tolsztoj írja, hogy egyszer, még katonatiszt korában, menetelés közben meglátta, hogy egyik tiszttársa pofon vágja valamelyik bakáját, aki kilépett a sorból. Rászólt:

- Nem szégyenli magát? Hogy bánik a felebarátjával? Látszik, hogy nem olvasta az Evangéliumot.
- Látszik, hogy nem olvasta a szolgálati szabályzatot – szólt vissza a tiszt.

Hát igen: ez a felelet, amelyet a szellem mindannyiszor megkap, valahányszor az anyagon uralkodni próbál. S ahogy én hallom, valóban fölöttébb bölcs válasz ez. Akik az embereket a világ dolgainak meghódítására vezérlik, igazságossággal s könyörületességgel mire is mennének vajon?

Hanem azért mégis fontosnak tartom, hogy legyenek a Földön emberek, kik – ha ki is gúnyolják őket érte – felebarátaikat más hitre is elvezéreljék, mint az anyagira s az evilágira. Nos, akikre ez a szerep várna, s akiket én írástudóknak nevezek, e szerepet nemcsak hogy nem töltik be többé, hanem éppenséggel ellenkező szerepet vállalnak. Ama moralisták többsége, akikre Európa ötven éve hallgat – s kivált Franciaország írástudói – az embereket az Evangéliumtól a szolgálati szabályzathoz térítik át.

S ez az új tanítás az én szememben annál súlyosabb, mert egy olyan emberiséghez szól, mely önmagát ma saját elhatározásából s eddig még nem tapasztalt eltökéltséggel az anyagiba s az evilágiba horgonyozza le.”





Erkölc és jog évezredek kapcsolatát, összefüggését teológusok, filozófusok, jogbölcselek alapkérdésként tárgyalták az emberiség története során. Ennek bemutatására még vázlatosan sem lehet törekedni. Néhány alap kiindulási pontot azonban rögzíthetünk.

Az erkölcsi szabály és a jogi norma is társadalmi szabály, mely az emberi létet, s az emberi közösség viszonyait rendezi. Megjelenési formájuk sokszor egyforma: például a „ne loj!” parancsa valláserkölc és jogi norma is volt minden korban. Ugyanazt a területet is védheti mindkettő: a tulajdont, a vagyont, az emberi személyt, az életet, a házasságot – sorolhatnánk tovább – erkölcsi és jogszabályok is védik. A fő különbségek az eredetben, a színvonalban és a szankciórendszerben vannak. Az erkölcsi norma eredője soha nem állami-politikai hatalom. A valláserkölc szabályok isteni eredetűek, hitből erednek, és feltételezik a lelkiismeret létét. A hivatáserkölc szabályokat (orvosi, ügyvédi, újságírói etikai kódexek) államtól független szervek alkotják. Az egyházak, a hivatásrendi szervezetek híveik, tagjaik körében betartják-szankcionálják a szabályokat. A jogszabályt mindig állami szervek bocsátják ki, és állami kényszerítő eszközökkel hajtadják végre.

Nagy a különbség a két norma egymáshoz való viszonyában, színvonalában is. „Jog az erkölc minimuma” – mondta Nizsalovszky Endre, s ezt kiegészíti Deák Ferenc híres mondása: „A törvény ugyan megengedi, de becsületes ember mégsem teszi.” Vagyis az erkölcsi szabály általában magasabbra teszi a mércét a jognál. Ebből ered az erkölcsi és a jogi norma konfliktusa is. Az erkölcsi norma követői betartják a jogszabályokat, de ezen kívül egy nemesebb magatartást is követnek. Ezt látjuk minden világvallás születésénél és történeténél: egy kis közösség a magatartásával, embertársaihoz való viszonyában meghaladja a környező társadalom jogi rendjét. Ez kiváltja az új vallás üldözését, mivel a magatartásbeli felemelkedés veszélyezteti a megszilárdult uralmi-hatalmi viszonyokat az adott társadalomban. Pontosan ez játszódott le a lezüllött Római Birodalomban a korai kereszténység idején. Minden hatalmi helyzetben lévő érezte-tudta, hogy a hatalmi eszköz nélküli, szelíd Jézus és követői erkölcsükkel, magatartásukkal hatalmas veszélyt jelentenek a római és zsidó társadalom jogi-hatalmi-uralmi rendjére. Üldözték a keresztényeket – akik mégis győztek. De ugyanez történt Mózes-sel, Mohameddel, s Gandhival is.

E rövid gondolatmenetből jól látható, hogy az erkölcsi szabály és a jogi norma – gyakori formái egybeesése mellett – lényegileg különböznek.

Ám nem volt ez mindig így.

Az ókorban s a középkorban az erkölcsi szabály és a jogszabály gyakran egybeesett, a papság, a „szent emberek” több területen jogalkotói, jogalkalmazói funkciót is betöltöttek. Csak röviden utalnék arra, hogy a *Tízparancsolat* s a „mózesi törvények” hosszú időn keresztül valóságos törvénykönyvként működtek, mint ahogy





az a Korán a mai napig. Justinianus császár *Instituciói*-ban – amely a római jog egyik meghatározó alapja – a következőket mondja: „A természeti jogok, melyeket mindenütt minden nép követ, mint az isteni gondviselés alkotásai, mindig erősek és megváltoztathatatlanok maradnak, azok a jogszabályok azonban, melyeket valamely állam a maga számára csinált, gyakran szoktak változni, vagy a nép hallgatólagos megegyezésével, vagy más későbbi törvény által.”

A középkorban a katolikus egyház, majd az egyházak valóságos jogszolgáltatási funkciót láttak el saját szabályaikkal és szervezetükkel, gondoljunk csak a házassággal, a születéssel és halállal kapcsolatos feladatokra, vagy a szerződéseket készítő hiteles-helyekre, melyeket a papság működtetett. Utalhatunk itt a nemzetközi jogok szintjére emelkedett „jóhízeműség és tisztesség” elvére, s az uzsoratilalomra, mely az egyházi jogszolgáltatásban alakult ki.

Erkölc és jog így az ókorban és a középkorban összefonódott, kölcsönösen kiegészítette és feltételezte egymást. Werbőczy *Hármaskönyve* szerint „természeti jogon azt értjük, ami Mózes törvényében és az evangéliumban van megírva”. De utalhatunk az ókori és középkori hatalomfelfogásra, mely a világi hatalomnak (császár, király) megkívánja az egyházi-isteni megerősítést, amely a koronázási szertartásokban nyilvánul meg, s kifejezi az uralkodó erkölcsi felelősségét az isteni hatalom és az isteni parancsok előtt.

A folyamat Európában a XVI. században törik meg, mikor Machiavelli *A fejedelem* című művében az államhatalom megszerzését, kiépítését és biztosítását alapvetően célszerűségi szempontok által vezérelt jogi technikákban látja. Ezzel megkezdí a politika és a jog kivonását az erkölcsi szféra alól. (Nem hiába hivatkozik ezután számos politikai bűnöző – pl. Sztálin – előszeretettel Machiavellire.) Így alakul ki lassan a szuverén állam elmélete „a nagy Leviathan”, amely a középkor neves gondolkodója szerint „halandó Isten”. Ezzel párhuzamosan lassan kialakul az isteni eredetű természetjog mellett a világi eredetű természetjog, amely az embernek emberi mivoltából eredő méltóságát és szabadságát állítja a középpontba. Ebben a felfogásban a jogok már nem az Isten által megerősített uralkodótól erednek, hanem az ember fogalmában, létében gyökereznek. Ezt követik a „szerződéselméletek” – melyet véleményem szerint a világon először a Szent Korona-tan tartalmazott –, melyek szerint az állam azon alapul, hogy a „szabad ember” szerződést köt az állammal, az uralkodóval, amelyben kölcsönösen rögzítik jogaikat-kötelezettségeiket. „L'État c'est moi” („Az állam én vagyok”) – mondta XIV. Lajos, s Napóleon kivette császárrá koronázásakor az egyházi főhatóság kezéből a koronát, s maga tette a saját fejére.

Látható, hogy a XVI. századtól fokozatosan vonták ki a jogot és az államot az erkölcs hatálya alól. Ez a folyamat a XIX. században különösen felerősödött az állam és az egyház szétválasztásával – a szekularizációval –, mely az egyházat teljesen kiszorította a világi jogalkotásból és -alkalmazásból, a családi-házassági perek esetében is.





Megtörtént így a jog és az erkölcs szétválasztása a XX. századra, amiért is a jog a fasiszta és kommunista diktatúrák áldozata lett. Hans Kelsen, a neves osztrák jogpozitívista jogfilozófus megszabadítja a jogot az „igazságosság” követelményétől, s a „jogot mint az erőszak-alkalmazás monopóliumával rendelkező kényszerrendet” fogja fel, s innen egyenes út vezet a jogot pusztán mint technikai normát, kényszereszközt szemlélő fasiszta és kommunista jogfelfogáshoz. A jog ekkor már megszabadul minden erkölcsi tartalmától, hátterétől, az „uralkodó osztály törvényerőre emelt akarata lesz” – mint tanították nekünk évtizedeken keresztül, s tetszés szerint változtatható a vezető réteg kívánsága szerint. Eltűnik az erkölcs, az emberi jogok, a természetjog; marad az utasítás, a parancs. Mint mondják, a kommunizmusban a legfőbb jogforrás a „párttitkár telefonja”.

De valójában eltüntethető-e a jogból az erkölcs, a természetjog, az emberi jogok? A fasiszta és kommunista diktatúrák bukása – s általában minden erkölcsös jog nélküli diktatúra viszonylagos rövid élete – bizonyítja, hogy erkölcs és jog szilárd kapcsolata nem bontható meg.

„Mi az ember?”, „mit kell tenni?” – alapkérdések jog és erkölcs modern viszonyában. Ha az ember Isten képmása – Szent Tamás után –, akkor hitéből ered emberi méltósága, felelőssége Isten és ember előtt. Ha egy véletlenül összeállt kémiai-biológiai keverék, akkor nincs hite, ennél fogva erkölcsi kötelezettsége és felelőssége sem. Itt van a döntő különbség az erkölcsi szabályt követő ember és az egyedül a jog parancsát alkotó és követő ember között.

S itt jutunk el napjaink Magyarországá posztkommunista nomenklatúrájának magatartásához. Hazánkban évtizedeken keresztül az erkölcsi rendszer teljes kikapcsolásával gyakorolták a hatalmat, alkották a jogot. A totális állam és jog nem tűrt meg semmiféle alternatív magatartást. Ezért nemcsak valláserkölcs nem létezhetett hivatalosan, de hivatáserkölcs sem. Például utalhatunk arra, hogy orvosi etika címén évtizedekig rossz miniszteri rendeleteket oktattak, a nemzetközi orvosetikai normákról szólni sem lehetett. Létezett ugyan elvileg „kommunista erkölcs”, erről azonban senki nem tudta, micsoda: leginkább a proletariátus – mi volt a proletariátus, kik voltak ők, ezt sem lehetett pontosan tudni – osztályerkölcsének mondták, amelynek a társadalom haladását kellett elvileg szolgálnia. A jog „az uralkodó osztály törvényerőre emelkedett akarata” volt, melyet a nomenklatúra a pártérdekeknek megfelelően – a Szovjetunió példáját másolva – tetszés szerint változtatott.

Csodálkozhatunk-e ezek után azon, hogy az ilyen viszonyok között évtizedekig hatalmat gyakorló nomenklatúrának halvány fogalma sincs az erkölcsről, az erkölcsös jogról? Csodálkozhatunk-e azon, hogy napjaink kormánypárti politikusai a hozzájuk intézett erkölcsi kérdésekre „Na és?”-sel, a „lehet, hogy nem erkölcsös, de jogszerű” bornírságával válaszolnak? Csodálkozhatunk-e azon, hogy akik évtizedekig üldözték a vallást és az erkölcsöt, nem tudnak mit kezdeni olyan





fogalmakkal, mint „igazságosság”, „méltányosság”, „jóhiszeműség” és „tisztesség”, „jóerkölcsbe ütköző szerződés”? Ezt megmagyarázni nekik oly igen reménytelen vállalkozás, mintha egy csak arabul beszélő hithű mohamedánt magyarul próbálnánk meggyőzni a keresztény hit nagyszerűségéről.

Idegenül állnak a kérdéssel szemben. Mondhatjuk, hogy korunk értelmiségének s hatalmat gyakorlóinak – különösen a balliberális résznek – szólnak ma is Julien Benda közel 80 évvel ezelőtt mondott szavai:

„Mondottuk fentebb valahol, hogy a régi emberiség – pontosabban: a középkor Európája – cselekedni a rosszat cselekedte ugyan, de tisztelni a jót tisztelte. Ma kimondhatjuk, hogy a modern Európa, melynek mesterei a realista ösztönök szépségét magyarázzák, a rosszat cselekszi is, meg tiszteli is. A Tolsztoj elbeszéléséből való zsványra hasonlít, mondván: »A többiek legalább szgyellték a zsványságot – de mit csináljak veled, aki büszke vagy rá!?»

A helyzet csak tovább romlott, mert a bevezetőben említett történet szerint nemcsak az Evangélium nem érdekli őket, hanem a szolgálati szabályzat sem. Magatartásukat kizárólag a nomenklatúra csoportérdekei irányítják. Azért tették tönkre, pusztították, rabolták ki az országot – a múltban, s a jelenben is –, hogy saját privilegizált hatalmi és vagyoni helyzetüket fenntartsák.

Mit tehetünk? Semmiképpen nem mehetünk vissza a múltba. Az ókori és középkori társadalmi-jogi formák, megoldások felidézhetetlenek, idejétmúltak. De az erkölcs örök. Az Evangélium tanítása – mely világi eszköz nélkül megváltoztatta, átalakította a züllött Római Birodalmat – ma is él. A hatalom gyakorlói, az erkölcstelen jogi eszközökkel rendelkezők félnek a tiszta, eszköz nélküli erkölcsi magatartástól. Gondoljunk csak arra, hogy 20 éve a moszkvai filmfesztiválon csak este 11-kor, zárt kör előtt lehetett bemutatni a *Gandhi* című filmet, s gondoljunk arra, milyen ellenállás kíséri a *Passió* című filmet. Miért? Mert mindkettő az eszköz nélküli tiszta erkölcs győzelmét mutatja be, egy minden erkölcs nélküli jogi eszközökkel rendelkező világhatalommal szemben.

A liberális demokráciával nem áll szemben az igazságosság, a szabadság, a jogegyenlőség. Mi akadályozhat meg bennünket abban, hogy kövessük a *Tízparancsolat*-ban vagy a „*Hegyi Beszédben*” meghatározott magatartást? Mi akadályozhat meg abban, hogy a „*Didache*” parancsát kövessük, mely a korai keresztényeknek szolt: „Ne ölj, ne törj házasságot, gyermeket meg ne ronts, ne paráználkodj, ne hajtsd el a magzatot, a megszületett gyermeket ne öld meg!”? Mi akadályozhat meg abban, hogy kövessük Szent Pál erkölcsét, aki leveleiben többek között szolt:

- az irigység ellen,
- elítéli a gyilkosságot, a vitát,





- óv az egyenetlenségtől és szakadástól,
- felhív a bosszúról való lemondásra,
- a kölcsönös segítségre,
- az egymás tekintetbevételére,
- a testvéri és felebaráti szeretetre?

Mi akadályozhat meg bennünket abban, hogy úgy éljünk, mint az ókori keresztények: kisebbségben, elutasítva, kigúnyolva, támadva, de egy más magatartást felmutatva, mint a környező világ?

Ne csak a politikusokra figyeljünk! Ők általában reménytelen esetek, bár arra is volt példa az elmúlt másfél évtizedben, hogy tisztességes erkölcsös emberré váltak. Az a kérdés, hogy *én* milyen eladó, gépkocsivezető, tanár, orvos, házastárs, tanuló, családtag vagyok. Az a kérdés, hogy azon a helyen, ahol állok, jogszerű-e és erkölcsös-e a magatartásom. Ha sokan leszünk, még abban is reménykedhetünk, hogy egy idő után a politikusok is megtérnek, felveszik a kereszténységet, mint valamikor Európa uralkodói.

JEGYZET:

¹ A budapesti Szent Margit Gimnáziumban 2004. április 3-án elhangzott előadás szerkesztett változata.





A hadihajó

Egy hadihajó a Földközi-tenger egyik meglehetősen veszélyes részén volt őrzés alatt. Feszült volt a levegő. A köd miatt rosszul lehetett látni, ezért a kapitány a fedélzeten maradt, hogy felügyelje a legénység tevékenységét. Nem sokkal sötétedés után a hídon álldogáló őrszem fénypontot vett észre a hajótól jobbra:

- Fény a jobboldalon!
- Áll vagy távolodik? – kiabálta a kapitány.
- Áll, kapitány úr – válaszolta az őrszem.

Ez azt jelentette, hogy a hadihajó összeütközhet a másik hajóval. A kapitány parancsot adott a jeladó matrónak:

- Jelezd annak a hajónak: össze fogunk ütközni, ezért azt javaslom, hogy az irányt 20 fokkal változtassák meg.

A következő válasz érkezett:

- Tanácsosabb, ha Önök változtatják meg az irányt 20 fokkal.

A kapitány azt mondta:

- Közvetítsd: kapitány vagyok, és azt parancsolom, hogy változtassák meg az irányt 20 fokkal!
- Én egy másodtiszt vagyok – volt a válasz. – Jobban teszik, ha Önök változtatják meg az irányt 20 fokkal.

A kapitány dühtől tajtékzott:

- Hadieshajó vagyok: 20 fokkal térítsék el az irányt! – ordította.

A válasz rövid volt:

- Világítótorony vagyok.

A hadihajó változtatott irányt.

(In: Ferrero, Bruno: *Körök a vízen*.

Fordította: P. Szőke János.

Don Bosco Kiadó, 1998, 64. p.)





ELLENŐRZÉS ÉS ÉRTÉKELÉS NEMZETKÖZI KITEKINTÉSBEN

TÓTH ANDRÁS

„**S**oha nincs rá idő, hogy jól csináljuk, de arra mindig van idő, hogy újra csináljuk.”
(*Meskimen törvénye*)

A *Mester és Tanítvány* második száma olyan témakört dolgoz fel – értékelés és ellenőrzés a közoktatásban –, amely a hazai és a nemzetközi szakmai közvéleményt egyaránt foglalkoztatja. A fejlettebb országok egy része már visszatekint egykor divatos próbálkozásaira, elemezve az elkövetett hibákat, tévedéseket. Mások tradícióikat őrizve – főleg az európai államok egy része – a közel-múltban korszerűsítették felügyeleti rendszerüket, s kezdtek hozzá professzionális ellenőrző, értékelő szervezetek kiépítéséhez.

Az alábbi írás elsősorban gyakorlati, az igazgatás és irányítás működése szempontjából tekinti át a hazai és nemzetközi fejlesztések, változások irányát.

A HELYZET VÁZLATA

A reformokban korábban élenjáró néhány országban – ahol a közoktatási intézmények önállóságát mindenek fölé helyezték – a különböző elégedettség mutatók és tesztek csapdájában az iskolák részben elveszítették arcukat, és az eredetileg humán intézmény kvá-

zi piaci szereplő lett: olyan, amely programokat vesz, méréseket hajt végre, bizonyítványt ad, és bármi áron meg akar felelni a *sokoldalú elvárásoknak*. Mindeközben egyre több közpénzt és szülői anyagi hozzájárulást emészt föl, s csökken a rendszer és intézményei átláthatósága. „Bemenete” és „kimenete” van, a növekvő ráfordítások és a benne dolgozók erőfeszítései ellenére csökken az elvárható teljesítmény, nő a szülők és a társadalom elégedetlensége, miközben – alapos információk, elemzések hiányában – szinte senki nem rendelkezik a folyamatok valós ismeretével, komplex szemléletével.

A hazai helyzet kísértetiesen hasonló: szinte valamennyi érintett panaszkodik. A *neveléstudomány művelői*, akik egy-egy részterületre szakosodtak, esetenként kiváló szakemberek, elismert kutatók, egyetemi oktatók – egy élet tapasztalatával, ma már azonban távol a gyakorlattól. Az *oktatáspolitikusok* – szinte állandósult dilemmával a diszciplína korrekt szakmaisága, a politikai ígéreték és a teljesíthetőség határai között; ráadásul szakmapolitikai „élettar-tamuk” időszakos. Az *oktatásirányítás-ban dolgozók* a központi, területi vagy helyi szint függvényében képesek távolságot vagy közelséget tartani mind-azon jelenségektől, tünetegyüttestől, kedvezőtlen tendenciáktól, ami eljut hozzájuk. A *szakmai szolgáltató, kutató, fejlesztő intézetek* a legszélesebb nemzetközi kitekintéssel és tapasztalattal, részleges szakmai autonómiával rendelkeznek, a szakmai nyilvánossággal





főleg oktatáspolitikai célkitűzések mentén szerveződik kapcsolatuk, személyes szakmai önállóságukat körültekintően őrzik. A kétes következményű és szakmailag kellően át nem gondolt folyamatok, kezdeményezések kivitelezésére ott vannak a különböző *közhasznú társaságok* és más társasági, illetve szakértői formációk. A rendszert az *oktatási intézmények vezetői, dolgozói* tartják működésben: az iskolákat, óvodákat a helyi környezettel, önkormányzatokkal, szülőkkel napi kontaktusban működtetik, elfogadva az aktuális megújulási „főirányt”. Aztán magukra hagyva keresik a holnap feladatainak megoldási módjait a pénztelenségtől a korszerű pedagógiai módszerek alkalmazásán keresztül önmaguk pedagógushoz méltó „építkezéséig”, mert mindennap meg kell felelniük a személyiségükkel, szakmaiságukkal, értékközvetítő készségükkel a gyermekek fürkésző tekintetének.

Így különül el a tudományos, az igazgatási, a szakmai, a szakmapolitikai és a politikai felelősség.

E vázlatos jellemzés is világosan megmutatja, hogy a hazai közoktatás-irányítás *funkcionális – operatív szízekre* oszlik, és hogy a különböző szintek, funkciók és szereplők között nincs megfelelő információáramlás, helyzet-elemzés, döntés-előkészítés, valamint a rendszer átláthatósága sem biztosított. (A változás lehetőségét jelzi, hogy néhány éve kiépültek a minimális adat-szolgáltatás és feldolgozás keretei, és létrejött az Országos Értékelési és Vizsgaközpont.) Mintha nem ismernénk

már 15-20 éve a tőlünk néhány kilométerre lévő országok ellenőrzési, értékelési, monitoring-, felügyeleti rendszerét! Számos nemzetközi szervezet¹ fogalmaz meg ajánlásokat a nemzeti standardok kialakítására, a szakértők képzésére, a működés szervezeti kereteire, a szükséges körültekintő és hatékony korrekciós eljárásokra.

KÖZPOLITIKA, KÖZIGAZGATÁS, KÖZOKTATÁS-IRÁNYÍTÁS

Hazánk néhány hónapja az „európai közigazgatási tér”-ben működteti a közszektor intézményeit. Olyan térben, ahol az erőforrások felhasználását – legyen az nemzeti vagy közösségi – szigorúan ellenőrzik célszerűségi, pénzügytechnikai és hatékonysági szempontok szerint is. Ugyancsak fontos kérdés az átláthatóság és az egyértelmű felelősség érvényesítése a közszféra valamennyi területén. E két alapvető feltétel teszi lehetővé, hogy a közvélemény az adójából fenntartott intézményeket megfelelő informáltság, nyilvánosság mellett ellenőrizhesse, részt vegyen a közpolitika formálásában, a helyi vagy országos befolyás érvényesítésében. Ennek érdekében olyan intézményes feltételeket kell biztosítani, amelyek képesek szabályozási és ösztönző rendszereket létrehozni, működtetni az adott területen. Olyan ellenőrző, értékelő, elemző és információs bázissal kell rendelkezni, amely képes a döntés-előkészítés és a döntéshozatal folyamatában az intézményről vagy a rendszer egészéről adekvát képet nyújtani. Amely képes az alkalma-



zott eszközök hatékonyságát időben jelezni, a szükséges helyi vagy kormányzati korrekciós intézkedéseket kezdeményezni.

A társadalmi folyamatok, a közpolitika és közszféra szaporodó gondjai, a különböző részterületeket átszövő bonyolult összefüggések, a kölcsönhatások komplexitása miatt nem nélkülözhető a jogi és más eszközökkel következetesen szabályzó állam szerepe.² Egyre valószínűbb, hogy fel kell adni a „kevesebb állam” hamis üzenetét, és egy dinamikus, civil kapcsolataiban is erős közigazgatás működése lehet értékeink, erőforrásaink fejlesztésének egyik alapja. Azért, mert évtizedek óta nem kedvezőek a tapasztalataink az állam, a közigazgatás működéséről, ez nem azt jelenti, hogy ne létezne optimális működés. A fejlettebb országok példája azt mutatja, hogy kifejezetten nem káros, ha a kormányzás felelőssége minden szinten és területen tapasztalható, és ha kell, számonkérhető.

Ez nem a drága, bürokratikus, áttekinthetetlen, hatalmat szimbolizáló, polgárookra nehezedő államigazgatás képe, hanem a jó közérzet és az általános biztonság fontos feltétele, az elvárható közjő garanciális eleme. A hazai átfogó közigazgatási reform több éve késlekedik, pedig szükségességéről politikai és szakmai egyetértés van. Számos vizsgálat bizonyítja – főleg az Állami Számvevőszék jelentései, beszámolóí –, hogy a közintézmények működésében együtt van jelen a pazarlás és a szegénység, amelyek elsősorban szabályozási és szervezeti hibákra vezethe-

tők vissza. Az átalakítás, változtatás érdekeket sért. Ha csak a hazai szándékokat, erőviszonyokat tekintenénk, szkeptikusan nézhetnénk a megvalósíthatóság irányába. Az Európai Unió szabályozási környezetéből, fejlődési trendjeiből, hatékonyságot növelő folyamataiból azonban nem vonhatjuk ki magunkat káros következmények nélkül. Ezért a következő években – legalább a külső tényezők hatására – a nemzetközi gyakorlatnak megfelelő, ahhoz illeszkedő folyamatok indulhatnak meg. A közoktatás-irányítás, -igazgatás átfogó reformjára azonban csak a közigazgatás korszerűsítésével együtt kerülhet majd sor.

A közoktatás a benne dolgozók létszámát, iskolázottságát, az intézményekben tanuló gyermekeket és családjaikat tekintve a közpolitika legszelebb rétegeit érintő területe. Működésének távlatos jelentősége és éveket átfogó működési hibáinak káros, utólag nem korrigálható hatásait nem kell hangsúlyoznunk.

Közoktatás-irányításunk alapvető jellemzői³: 1) erősen decentralizált, az irányítási felelősség több szereplő között oszlik meg; 2) a felelősség országos szinten horizontálisan az oktatásért közvetlenül felelős szaktárca és más minisztériumok között oszlik meg, vertikálisan pedig a központi, helyi-területi és az intézményi szint között; 3) helyi és területi szinten az oktatás igazgatása integrálódott a közigazgatás általános rendszerébe, azaz nincs szervezetileg elkülönült oktatásügyi igazgatás; 4) helyi és területi szinten a köz-



igazgatás (ezen belül az oktatás-igazgatás) önkormányzati alapon szerveződik, azaz *politikai önállósággal rendelkező választott testületek ellenőrzése alatt áll*; 5) a területi szint szerepe viszonylag gyenge, ezzel szemben a helyi felelősség terjedelme igen tág.

Ha mindezt kiegészítjük az önkormányzatok finanszírozási bizonytalanságával – a tárgyévi költségvetési törvényben szabályozottak a pénzügyi lehetőségek –, akkor ebből következik, hogy az oktatási intézmények működési feltételei nem tervezhetők kellő előrelátással. Az pedig szinte illúzióknak tűnik, hogy az európai gyakorlatnak megfelelően három évre előre tervezzenek az intézmények költségeik valamennyi vonzatában: a humán erőforrástól a továbbképzéseken keresztül a legváltozatosabb programokig. Bár iskoláink nagyfokú szakmai és jogi önállósággal rendelkeznek, a fentiekből szignifikánsan következik, hogy ez az autonómia ugyancsak erős korlátok között érvényesülhet, hisz számtalan esetben programjaik feladására kényszerülnek helyi finanszírozási és egyéb gondok miatt. Az így keletkezett működési zavarok az esetek többségében ki sem derülnek, elhallgatásuk káros kompromisszumok sokaságát indukálja.

Természetes törekvése az iskoláknak, hogy szakmai-igazgatási támaszt keresnek. Ez vonatkozik az intézmény mint szervezet működésére, a szakmai, pedagógiai munkára és a sokrétű fejlesztő tevékenységükre egyaránt. A belső és külső értékelés, ellenőrzés működése egyre inkább érdeke az intéz-

ményeknek, pedagógusoknak; mi több, a szakmai identitás és önbecsülés mértékadó őrzésének feltétele is. Már egy, a 90-es évek végén készült kutatás is ezt támasztja alá.⁴ Megismerve az új professzionális, többdimenziós eszközrendszereket⁵, ez a tendencia azóta csak erősödött. Talán nem véletlen, hogy nem az állami, illetve önkormányzati fenntartású intézményekben kerültek kidolgozásra a belső önértékelés – külső ellenőrzés, mérés, értékelés, szervezeti működés vizsgálati módjai.⁶ Ezen intézményekben pontosabban és szakszerűbben megfogalmazódott a fenntartók és szülők elvárása, így természetes a vizsgálatok léte és valamennyi elemének *eszközként* történő értelmezése az eredményesebb működés érdekében.⁷

Mert nyilvánvaló, hogy a sokat hangoztatott intézményi önállóságnak nem önmagáért van értelme, hanem elsősorban azért szükséges, hogy az adottságait és a működés feltételeit, valamint a környezetét legjobban ismerve és megértve, saját erőit hatékonyan mozgósítva színvonalasan működjenek, betöltve több irányból megfogalmazott rendeltetését. Ebből az is következik, hogy az önállóságnak csak addig van értelme (határa), amíg az adott intézmény képes optimális teljesítményt nyújtani. Ha az önállóság mint lehetőség, működési forma nem hoz elvárható eredményt, azaz céljait, programját nem tudja teljesíteni, külső kontroll segítségével szükséges az elvárható színvonalon a működést biztosítani.



NEMZETKÖZI KITEKINTÉS

Az európai közoktatás erőteljesen központosított hagyományokkal rendelkezik, amit napjainkban a francia és a német rendszer példája igazol. A különböző rendszerirányítási elemeket megőrizve Európában általában jellemző az állami irányítás, ellenőrzés, felügyelet fontolva haladó megújítása, átalakítása. A törekvések fő vonalai a következők: 1) nagyobb mozgástér biztosítása a helyi igények és szükségletek kielégítésére; 2) a hatóságok és a helyi szervek, szervezetek, lakosság együttműködésének javítása; 3) a kormányzásban, állami szerepvállalásban, és a felügyeleti, fejlesztő szervezeteknél hatékonyabb struktúrák, egyértelmű felelősségi szintek, rövidített döntési folyamatok létrehozása; 4) a finanszírozási rendszer átalakítása; 5) az iskolák közötti különbségek csökkentése; 6) új módszerek, eljárások, mérések alkalmazása az ellenőrzésben, értékelésben, az operatív felügyeleti munkában.

A következőkben néhány ország példáján szeretném érzékeltetni a változások fő irányait, ugyanakkor a hangsúlybeli eltéréseket is.

A mai *francia* iskolarendszer irányítója a Nemzeti Nevelési Minisztérium, amely felelős az oktatáspolitikáért, a tantervek és az iskolai programok kialakításáért, a különböző bizonyítványok, diplomák szintjének meghatározásáért. A minisztérium, valamint a hatáskörébe tartozó testületek rendeletei és határozatai – függetlenül a fenntartótól – minden oktatási intézményre vo-

natkozóan kötelezőek. A miniszter kabinetjéhez tartozó általános felügyelőségek feladata a tényleges felügyeleti funkció mellett a miniszter tájékoztatása, a tanácsadás, valamint az oktatási rendszer folyamatos értékelése. Az iskolák munkájának közvetlen, regionális irányítását az igazgatóságok végzik, melyek további területi, térségi felügyelőségek révén végzik az iskolák ellenőrzését. Hatáskörük széles: kiterjed az iskolák igazgatási és pénzügyi kérdéseire, a vizsgákra, a pedagógusokat és tantestületeket érintő valamennyi feladatkörre. A pedagógiai felügyelők irányítják az alapoktatási és szakoktatási felügyelők munkáját is. Ellenőrző, értékelő, elemző tevékenységük rendszeres.⁸

Az *angol* iskolaügyre jellemző volt az iskolák nagyfokú helyi autonómiája, melynek hagyományai több száz évre tekintenek vissza, és amely az 1980-as évek végéig megmaradt. Ez azt jelentette, hogy az iskolák közvetlenül a helyi oktatásügyi hatóságok felügyelete alatt álltak. Az angol iskolák látványos színvonalcsökkenése a 90-es évek elején már oktatáspolitikai, irányítási rendszerbeli változásokat sürgetett. Az 1992-es törvényi szabályozást követően megkezdődött a közoktatás új felügyeleti rendszerének kiépítése, majd 1996-ban hatályba lépett a felügyeleti munkát szabályozó külön törvény. A kormányzati hivatalként működő OFSTED (Office for Standard in Education) és területi, helyi szervei végzik az oktatási intézmények külső értékelését. Jogkörük, hatáskörük szé-



les: a bölcsődéktől a pedagógus továbbképzéseken keresztül az egyéb továbbképzési programokat kínáló intézmények ellenőrzéséig terjed. A helyi oktatási hatóságok – emellett – általában nagy figyelmet fordítanak az intézmények gazdálkodására, a tantestületek összetételének alakulására, az intézményvezetés munkájának sajátosságaira. Az utóbbi időben egyre hangsúlyosabbá vált a belső értékelés, ezen belül a tanárok munkájának minden részletre kiterjedő vizsgálata, értékelése. Ez minden iskola számára kötelező a központilag kiadott szempontrendszer alapján. A belső értékelés gyakorisága a felüyeleti vizsgálatok megállapításaitól függ. A különböző kritériumokat úgy állítják össze, hogy egy-egy paraméterhez több követelményt is rendelnek. A tárgyi tudás például a következő tényezőkből áll össze: a tananyag alapos ismerete; órai munkában való megfelelő megjelenítése; a tananyag eredményes feldolgozása a tanulók számára. A külső és belső értékeléseket a fenntartók, a helyi irányító testületek, a civil szervezetek felhasználják munkájukban, véleményalkotásukban, és alapot teremtenek a fejlesztési elképzelések döntési folyamatahoz.⁹

A svéd oktatásügyben a 80-as évek végén és a 90-es években decentralizációs folyamat ment végbe. A legalapvetőbb oktatáspolitikai döntés volt, hogy az iskolák tevékenységét a szabályok helyett célok által irányított fejlesztéseknek kell meghatározniuk. Ezzel együtt az iskolák fenntartói jogait tel-

jes körűen a helyi önkormányzatok hatáskörébe adta. Ennek értelmében az állami irányítás az egész országra érvényes célok és irányelvek szerint történik, az önkormányzatok viszont felelnek azért, hogy az iskolák megfelelően működjenek. A Nemzeti Oktatásügyi Hivatalnak (*Skolverket*) ellenőrzési és felüyeleti jogköre van, hatásköre pedig az iskola előtti neveléstől a felnőttoktatásig terjed. Feladata a szakfelügyelet működtetése, elemzések, értékelések készítése. A közoktatás és a felnőttoktatás helyi és belső fejlesztésének segítésére, hatékonyabbá tételére hozták létre 2003-ban az Iskolafejlesztési Hatóságot. Ezenkívül még számos állami hivatal és intézmény segíti a fenntartók és iskolák munkáját.¹⁰ A közoktatás helyzetéről háromévenként készül átfogó országos jelentés, amely a helyi mérésekre, adatokra, értékelésekre, kutatásokra támaszkodva készül, és kiinduló dokumentuma az iskola-rendszerre vonatkozó aktuális nemzeti fejlesztési tervnek. Az iskola belső értékelésének alapja a kötelezően bevezetett minőségbiztosítási rendszer működése.

A holland iskola ellenőrzése is külső és belső értékelésből áll. A külső értékelést a felügyelet gyakorolja, amely az Oktatási Minisztériumon kívül álló, önálló szervezet, és közvetlenül a miniszter alá tartozik. Felelős az egész oktatási rendszernek, valamint a különböző pedagógiai szolgáltató intézményeknek az értékeléséért, felüyeleti joga van, a különböző ellenőrzésekről, vizsgálatokról saját hatáskörben dönt.



Felügyeleti feladatai három területen jelentkeznek: 1) az egyes iskolák értékelése, ajánlások és tanácsadás az értékelés eredményének megfelelően; 2) tematikus felügyeleti vizsgálatok végzése valamennyi oktatási intézményben, értékelések és beszámolók elkészítése; 3) nemzetközi együttműködés más országok felügyeleti szerveivel a Felügyelet Nemzetközi Szervezete keretében.

Görögországban a 2002-ben megjelent felügyeleti törvény részletes szempontokat ad az oktató munka és az oktatói teljesítmények külső értékeléséhez. A rendszer alapelve: az egész intézmény működése. A felügyeleti szempontok két nagy csoportba sorolhatók: folyamatkritériumok és eredménykritériumok. Kiemelt szerepe van a belső értékelésnek, amelyet meghatározott szempontok alapján az iskolában létrehozott bizottság végez évente a tanév végén.

A PEDAGÓGIAI TELJESÍTMÉNY RENDSZERSZERŰ ÉS INTÉZMÉNYI DILEMMÁI

A különböző országok eltérő ellenőrzési, értékelési rendszere, szabályozása és gyakorlata abból a tényből következik, hogy az oktatás különböző és rendkívül bonyolult társadalmi, gazdasági, politikai, vallási, kulturális, közgazdasági közegben és egyéb nemzeti fejlődési sajátosságokat is figyelembe véve működik. Ezen erőterben működik olyan rendszerként, amely az országok többségében a legtöbb jól képzett értelmiségit foglalkoztatja, és in-

tézményei révén szinte valamennyi családdal napi kapcsolatban van. Nagy a kormányok, az intézmények és a pedagógusok felelőssége. Eközben a szülői társadalom egyre több – a nevelés területén jelentkező – kudarc megoldását szervezett intézményektől, jelesül az iskolától várja. Sőt, a gyermekek iskolán kívüli élete is egyre bonyolultabb problémák sokaságát veti fel a közoktatási intézmények irányában. Nem véletlen tehát, hogy más európai nemzetek kormányai az ellenőrzést, értékelést, felügyeletet állami keretek között kívánják megoldani. Szembesülve azzal a sajátos jelenséggel, hogy a működtetés eredményességét, hatékonyságát illetően nincs egyetlen jó megoldás.

Az „európai tér” példája azt mutatja, hogy erős politikai és társadalmi szándékok munkálnak a rendszer átláthatósága, a működés értékelvű célok által szabályozott kontrollrendszerének kimunkálásán, fejlesztésén. Ehhez sok segítséget nyújtanak a társtudományok eredményei és módszerei.

A helyes gyakorlat megtalálása számos kérdést vet fel:

- El tudjuk-e kerülni időszakos mérések, mutatók, eredmények fetisizálását?
- Képesek vagyunk-e a teljesítmény „hogyan”-ját vizsgálni?
- Az eredmények elemzésekor – legyen az intézményi, vagy tantárgyi – kellő súllyal vesszük-e figyelembe a teljesítményfolyamat jellegét?
- A feltételek mérlegelésekor hogyan súlyozzuk a látható és nem



látható tényezőket: a rendszer és irányítás kuszaságainak intézményi, a pedagógus személyiségére, munkájára kifejtett hatását; a közvetlen környezet és a társadalmi morál változásainak tendenciáit, a tanulók személyiségében magatartásában jelentkező „kortüneteket”; a család érték- és példaadó szerepének átalakulását?

- És sorolhatnánk mindazokat a *változókat*, melyeknek tünetei észlelhetők, de a nevelői eredményesség, a jó iskolai légkör csak lassan válik mérhetően, észlelhetően láthatóvá. Akarjuk-e észrevenni a teljesítmények mögötti erőfeszítéseket, az együttműködés, a közös munka sikerét, még akkor is, ha nem „dobogós” az eredmény?

Kérdéseimet csak azért fogalmazom meg, mert meggyőződésem, hogy a honi közoktatás minden válságtünete ellenére *tartja magát*. Akik több, mint másfél százézeren minden nap oktatási intézményeinkben teszik a dolgukat, tudni akarják, hogy a kritikák és reformok keresztüztében szélesebb horizonton teljesítményük hol is helyezkedik el. Színvonalas képzés és továbbképzés révén gazdagítani akarják módszertani kultúrájukat, fejleszteni mesterségbeli tudásukat, képességeiket. Szakmájában minden távlatosan gondolkodó személynek, működő intézménynek szüksége van teljesítménye reális értékelésére, elismerésre, vagy a szükséges korrekciók felismerésében nyújtott segítségre. Legyen következménye, nyil-

vános elismerése a jól teljesítő munkájának, és ismerjék fel hiányos működésük okait a lemaradók! Mintha a többi között ez vitte volna előre a világ szekerét...

JEGYZETEK:

¹ Felügyeletek Állandó Nemzetközi Konferenciája – SICI, Oktatási Teljesítményértékelés Nemzetközi Szövetsége – IEA.

² Balázs István: *A XXI. század közigazgatásának kihívásai*, Magyar Közigazgatás, 2000, 3. sz., 385–390. p.

³ Halász Gábor – Palotás Zoltán: *A közoktatás irányítása*, in: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a Magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 51–83. p.

⁴ Simon István – Tóth András: *Irányítás és ellenőrzés a közoktatási intézményekben*, Új Pedagógiai Szemle, 1998. november, 29–42. p.

⁵ Halász Gábor: *Értékelés és ellenőrzés a közoktatásban*, Mester és Tanítvány, 2. sz., 2004. április, 103–116. p.

⁶ Hoffmann Rózsa: *Szakmai ellenőrzés és értékelés a katolikus nevelési-oktatási intézményekben*, Mester és Tanítvány, 2. sz., 2004. április, 15–41. p.

⁷ Sályiné Pásztor Judit: *A szakértő szerepe az intézményértékelésben*, Mester és Tanítvány, 2. sz., 2004. április, 63–71. p.

⁸ Kron, Friedrich W.: *Pedagógia*, Osiris kiadó, Budapest, 2000, 371–376. p.

⁹ Mihály Ildikó: *Az európai közoktatási intézmények értékelési szempontjairól és gyakorlatáról készített országbeszámoló tanulmányai*, Új Pedagógiai Szemle, 2002. szeptember, 83–94. p.





¹⁰ Gyógypedagógiai Oktatás Intézete, Sike-
tek és Halláskárosultak Oktatásügyi Hi-
vatala, Felsőoktatásügyi Hivatal, Egyete-
mi és Főiskolai Szolgáltatások Hivatala,

Nemzetközi Oktatási Programiroda, Or-
szágos Felnőttoktatási Tanács, A Rugal-
mas Tanulás Svéd Intézete, A Svédorszá-
gi Internet Egyetem Intézete.





Portré

PERLAKI RÓZSA NÉNI

CSIZMADIA GERTRÚD

Mára már tele van a város olyan tanítókkal, akik a kezem alatt nőttek pedagógussá. Minden tanítványomról őrök feljegyzéseket. (...) Egy rádióinterjúban a minap megkérdeztek tőlem, hogy hogyan lehet az, hogy én soha nem kiabáltam a gyerekekkel. Úgy megdöbbsentem, hogy alig bírtam válaszolni. Miért kiabáltam volna?



Győr legforgalmasabb helyén, a városközpontban van a tanár házaspár kényelmesen berendezett polgári lakása.

Az ötödik emeletre már csak szűrve érzékelik az utca monoton lármája. Rózsa néni úgy fogad, mintha régi ismerősök lennének, s a beszélgetésünk alatt lassan-lassan én is tanítványává leszek, hiszen lehetetlen nem tanulni tőle, olyan bőven ontja kincseit, a bölcsességét. Azt hiszem, ő jó példa arra, hogy egy tanár mindig, minden körülmények között tanár marad, s csak rajtunk múlik, hogy képesek vagyunk-e tanítványnyá válni mellettük.

Honnan indult el, Rózsa néni?

Egy kis faluban, Magyarakeresztúron születtem, aztán Sopronba kerültem gimnáziumba. Egyrészt azért, mert a bátyám már oda járt, másrészt azért, mert vézna kislány voltam, édesanyám nem mert beadni kollégiumba. És mivel édesanyám barátnője is ott lakott, én náluk laktam a Lővérekben. Amikor elkezdtük az iskolát, még magyar királyi intézmény volt, mire befejeztük, már magyar állami iskola lett belőle. Akkoriban még egyenruhában jártunk, és még őröm az a kítűzőt, amit a kalapunkon kellett viselnünk. Jó nagy – mutatja kézbe simítva a régi relikviát –, már messziről lehetett látni. Itt van az érettségi befizetési számlám is, egymillió-százhuszezer millpengőről szól. Láttak már ilyen drága érettségit? Gimnázium után aztán különbözeti vizsgával mehettünk a tanítóképzőbe, öten jelentkeztünk az orsolyákhoz.



Mikor döntött a pedagóguspálya mellett?

Eredetileg nem tanító szerettem volna lenni, hanem magyar-történelem szakos tanár, de az a 46-os esztendő olyan zűrés időszak volt... Egy osztálytársam édesapja biztatott, hogy a lányával együtt jelentkezem az orvosira, mert azt mondogatta, hogy akit az istenek megvernek, azt pedagógussá teszik. Én nem akartam orvos lenni – pedig nem vagyok ájulós, a gyerekeket is mindig bekötöttem, elláttam zokszó nélkül –, inkább tanító. Nem bántam meg a választásom, mert nagyon szerettem a tanítóképzőbe járni. Volt egy kiváló tanárnőnk, Mater Jolánta, akinek az emlékét azóta is őrzöm a szívemben. Itt van a róla szóló újságcikk – mutatja Rózsa néni elérékenyülten. Ezt a képecskét is tőle kaptam, nem számított, hogy én evangélikus vallású vagyok, ugyanúgy bántak velünk is, „más vallásúakkal”, mint a többiekkel. Megvan még az a vázlatfüzetem, ami-be az ő pedagógiaóráin jegyzeteltem. Nemcsak a tantárgyat tanította meg, hanem olyan módszerrel tanított, ami példaértékű volt számunkra. Olyan rendszer volt a szavaiban, ami által a fontos dolgok újra és újra előtérbe kerültek, a kérdéseit pedig úgy tette fel, hogy az kapott hangsúlyt a válaszban, aminek valóban hangsúlyt kellett adni. Ha új anyagot vett, mindig összekötötte az előzőekkel, így folyamatában láthattuk a dolgokat, és ez megkönnyítette az új ismeret elsajátítását. Nagyon jó pedagógus volt.

Hová került, hol dolgozott a tanítóképző után?

47-ben tettem képesítő vizsgát, utána egy darabig nem volt állásom, mert ekkor már az államosítás szele fűjdogált. Egyházak már nem hirdettek állást, az államnak meg nem voltam elég jó káder. Aztán mégis akadt munkám: Celldömölkön óraadó helyettesítő tanár lettem az evangélikus általános iskolában, felső tagozat. Boldog voltam, mert kiélhettem az irodalom iránti szeretetemet a magyarórai tanításban. Az államosítás után is Celldömölkön maradtam. Összevonták a tantestületeket, a nővérektől is elvették az iskoláikat. Itt másodízben szembesülhettem a katolikus tanító apácák mérhetetlen precizitásával. Olyan szemléltető eszközöket vettünk át példás rendben tartott dobozokban, címkézve, tisztán, rendezően... csak be kellett nyúlni a szekrénybe, és ott volt a gyerekek előtt minden. Egyszóval csodálatos szertárt örököltünk.

Jól érezte magát Celldömölkön?

Én mindenhol szerettem tanítani, ha rajtam múlt volna, megmaradtam volna az első helyemen. De abban az időben gyakran helyezgettek minket ideoda „népgazdasági érdekből”, így kerültem az alsópátyi általános iskolába félévkor, januárban; szeptemberben pedig áthelyeztek a kőszegi fiúképző gyakorlóiskolába. Nem szívesen mentem, mert nagyon megszerettem már a falut a fél év alatt. Megvolt az óra-



rendem a következő tanévre, egy kedves családnál laktam, és felsőben taníthattam magyart és történelmet. Kőszegen pedig a tanítóképző intézet gyakorló iskolájába helyeztek, túlkoros fiatal emberek közé, és nem volt semmi gyakorlatom ezen a téren. Szerettem volna maradni, kértem az igazgatómat, hogy írjon az ügyemben egy kérvényt, hogy rám Alsópatyon nagy szükség van, de nem adtak helyt neki, mennem kellett.

Hogyan boldogult a fiúkkal Kőszegen?

Beletanultam abba is... Kőszegen ismertem meg aztán a férjemet, aki ott tanított a fiúképző intézetben. A gyakorlóiskolában egyetlen nő voltam a tantestületben.

A fiúkkal nem volt gond, hiszen bátyám lévén ismertem a fiúk dolgait, kislánykoromban még fociztam is velük. Ennek egyébként később nagy hasznát vettem, mert egy ötödikes osztályomat úgy sikerült megnyernem, hogy bemutattam a fociban való jártasságomat... Úgy néztem tehát a fiúkra, hogy ők olyanok, mint a bátyám és a társai. Eleinte azért próbáltak zavarba hozni, de nem tudtak, így később fel is hagytak a próbálkozással. Akkoriban persze még azok az idők járták, amikor egy tanárt tiszteltek már tanár mivolta miatt is. Amikor végigmentem a főutcán, és a fiúk kinn ültek a Jézus Szíve templom előtt, akkor felálltak, meghajtották magukat, és úgy köszöntek. Ez volt a rend, hogy felállva kellett köszönteni a tanárokat. Rendes fiúk voltak.

Meddig tartott ez az időszak?

Nem sokáig, csak két évig, mert férjhez mentem, és még abban az évben megszüntették a tanítóképzőket. Minden egyházi fenntartású és jó hagyományokkal rendelkező tanítóképzőt bezártak, különösen a határvidékeken lévőket. Férjemmel együtt kihelyeztek bennünket valamelyik határ menti faluba, de nem foglaltuk el, mert évente volt egy továbbképzés a gyakorlós tanároknak. Ez egy szellemi műhely volt, egy nagyszerű töltökezés. Úgy osztottak be minket, politikai okoknál fogva, hogy véletlenül se kerüljenek a kőszegiekre egy csoportba. Persze mindenütt volt egy megfigyelő. Itt tudtuk meg, hogy a régi tanítóképzők helyett újakat alapítottak, és Sárbogárdon is indul egy új intézmény, de pedagógia szakos tanáruk még nem akadt. Sárbogárd számomra olyan erős váltás volt, olyan „levegőváltás”, hogy csaknem belepusztultam. Tíz kilót fogytam, pedig akkor született az első kislányunk. Három év múlva Székesfehérvárra költöztünk, mindaddig itt tanítottunk, amíg megszűntek a középfokú tanítóképzők, a tanítóképzést főiskolai rangra emelték. A férjem járási szakfelügyelő lett, én pedig sima általános iskolába kerültem. Beadtam aztán a pályázatomat Győrbe. Nem vettek fel rögtön a gyakorlóba, ezért egy évig Gyárvárosban voltam. Itt találkoztam először az ipari munkássággal, akik nagyon hálásak voltak a gyerekeik oktatásáért. Szívesen maradtam volna, de a szívem a





gyakorlóba húzott, ahol aztán egészen 82-ig tanítottam első-másodikban, és közben mindig volt két-három tanítóképzős hallgatói csoportom is.

Mára már tele van a város olyan tanítókkal, akik a kezem alatt nőttek pedagógussá. Minden tanítványomról őrzök feljegyzéseket.

Úgy hallottam, Rózsa néni dobatta ki először a dobogót a tanári asztal alól.

Igen, egyrészt, mert mindig kiszakította a harisnyámat, másrészt szerettem volna közelebb lenni a tanítványaimhoz. Amikor a hallgatók tanítottak, akkor én mindig oldalt ültem a teremben. Nemcsak azért, hogy néha egy fegyelmező, komoly pillantást vessek a gyerekekre, hanem azért, mert a diavetítőnél vagy az írásvetítőnél gyakran elkélt a segítség. Tanulságos dolog volt látni a gyerekek arcát, másrészt pedig nem akartam, hogy bezavarják a kistanítókat, mert jó kérdező gyerekeim voltak ám!

Hogyan közölte Rózsa néni a tanítójelöltekkel, ha úgy gondolta, hogy nem alkalmas a pályára?

Nem derült az ott ki. Ha a tanítványok hibákat követtek el, mindig igyekeztem humorral feloldani. Úgy tudom, hogy senkit sem bántottam meg. Gyakorlat kell sok mindenhez. Volt persze olyan növendék, aki modortalantul bánt a gyerekekkel, és később is hallottam róla, hogy nem változott...

Mit jelent a modortalanság?

Azt, hogy durva, kiabál, megszegyenít. Egy rádióinterjúban a minap megkérdezték tőlem, hogy hogyan lehet az, hogy én soha nem kiabáltam a gyerekekkel. Úgy megdöbbenem, hogy alig bírtam válaszolni. Miért kiabáltam volna? Velem se kiabált senki, se a szüleim, se a tanárain. Honnan vettem volna a példát erre?

Miért kiabál az a pedagógus, aki kiabál?

Aki nem tud érzelmi kapcsolatot kialakítani a gyerekekkel, annak nagyon nehéz dolga van. Valószínűleg az kiabál, aki ezt a példát látta gyerekkorában. Az én édesanyámnak nagyon jó pedagógiai érzéke volt, hallatlanul következetesen nevelt bennünket, nem is jutott eszünkbe, hogy ne tegyük meg azt, amit ő megkövetelt tőlünk.

Abban az időben, amikor a vallásos szemléletet erősen tiltották, hogyan tudott mégis értékeket közvetíteni a gyerekek felé?

Mindenkiről tudtam, hogy ki volt elsőáldozó, de senkit sem árultam be. Egyszer én is lebuktam, mert az alsópatyi házínénim az igazgatómnak elmondta, hogy azért nem vagyok otthon, mert templomba mentem Kőszegre, de nem lett belőle semmi. A férjem se lépett be a pártba azért, hogy előbbre jusson. A szeretetet viszont akkor is ki lehetett mutatni. Szépre, jóra tanítottuk a gyerekeket akkor is. A képzős záróvizsga-





tételekre máig emlékszem: Krisztus, mint örök eszme a nevelői személyiség kialakításában. Szoror Jolanta odaállt mellém, amikor kihúztam a tételt, megérintett, ma is érzem a kezét a vállamon, és azt mondta: „Látom, Rózsa, maga nagyon szépet fog írni.” Ez a bizalom később is sok nehézségen átsegített.

Úgy tudom, nyugdíjazása után fejlesztő pedagógusként dolgozott. Nem lehetett könnyű...

Hét esztendeig voltam kinn a gyepszéken a kis cigánygyerekek között. Különleges társaság volt. Dicsérni kellett őket, hogy legyen sikerélményük. Szeretni kellett őket. Ma már nyolcadikos az az osztály, akiket valaha kisiskolásként tanítottam. Ma is harsány üdvrivalgással fogadnak, ha kimegyek hozzájuk. Úgy látszik, nem hagytam bennük kellemetlen emlékeket. Nem könnyű nekik. Annak a gyerekeknek, akinek az édesanyja már reggel részeg, az apja börtönben, a férfiak jönnek-mennek náluk... A többiek szekálták, hogy nektek még enni-valótok sincsen, aztán másnapra hozott egy táska enni-valót. Olyan vadságot láttam némelyiknek a szemében, hogy egészen megdöbbsentem. Magam mellé

ültettem őket, megfogtam a kezüket a körjátékban, annak ellenére, hogy néhány kolléga ezt furcsállta.

Miért hagyta abba a tanítást?

49 évig voltam a pályán, de jöttek az egyéni tantervek, meg egyéb kavargás... Én ebbe a buliba már nem mentem bele. Ma is csak hanyatlást érzek, sajnos... A mi gyerekeink még tudtak népdalokat énekelni, a tanárok ideje nem a tantervek írásával meg adminisztrálással telt.

Mit érez a legnagyobb elismerésnek?

Azt, hogy a tanítványaim most is rám köszönnék, sőt tanácsot kérnek az ügyes-bajos dolgaikban... Kaptam persze kiváló tanító kitüntetést, a matematikatanításomért Beke Manó-díjat, majd egy Baross Emlékérmét Győr Oktatásáért, de nem ezek a dolgok a fontosak. A Bibliában János írja: „Az lesz az én Atyám dicsősége, hogy sok gyümölcsöt teremtek.” Ez az én pedagóguspályám mottója. Remélem, hogy a tanítványaim sok gyümölcsöt teremnek, még ezekben a nehéz időkben is.





Þárbeszéd

A TÁRSADALMI DIMENZIÓK ÉS A HAGYOMÁNY MEGKERÜLHETETLENSÉGE

AGÓCS GERGELY

A modern világ a maga fogyasztói kultúrájával, monetáris piacgazdaságával azt sulykolja az emberekbe, hogy mindenfajta érték mérhető, és anyagi (pénzbeli) viszonyrendszerek által kifejezhető. Ez a felfogás hozta létre azt az értékválságot, amelynek jelei ma oly széles körben tapasztalhatók, s amely természetéből adódóan megbénítja a kultúraalkotó kreativitást. (...) A pedagógus feladata ebben a helyzetben az, hogy rádöbentse a gyerekeket: amikor a hagyományról tanulnak, akkor az önmaguk, saját kultúrájuk megismerése felé vezető úton indulnak el.

A társadalmi diskurzus szintjén gyakran megjelenik az az érvelés, mely szerint fontos dolog törődni a néphagyománnyal, vagy szükséges ápolni a hagyományokat, illetve megőrizni a népi kultúrát. Ez a gondolat már egy Nemzeti alaptanterv koncepciójában is kifejezésre jutott, amely javasolja, sőt, előírja, hogy az oktatás különféle szintjein meg kell valósítani a hagyományismeret tanítását. Sokszor találkozhatunk

olyan véleményekkel is, hogy ezt az örökséget már nem, vagy legfeljebb csak módosított formában lehet „integrálni” a jelenkor műveltségébe, hiszen olyannyira megváltoztak a kulturális élet társadalmi keretei, hogy a modern ember a hagyományokkal, mint egyfajta statikus, muzeális jelenségcsoporthal, nem tud mit kezdeni, és az ezekhez való értelmetlen ragaszkodás csak féke a „fejlődésnek”. Olykor a sajtó és az elektronikus média megnyilatkozásaiból, egyes közszereplők állásfoglalásaiból a hagyományos kultúrát tagadó, ennek értékeit kimondva-kimondatlanul megkérdőjelező álláspont is kiolvasható.

Jómagam, ha másért nem, etnográfusi végzettségem okán a hagyományos kultúrát (szándékosan nem használom a „népi” kifejezést, hiszen ennek a szónak ma Magyarországon, sajnos, politikai olvasata is lehet) nem-hogy szükségesnek, de a társadalmi élet minden szintjén és mozzanatában megkerülhetetlennek tartom, természetesen az oktatást kiemelten beleértve. Emellett úgy érzem, hogy a vázolt, meglehetősen heterogén társadalmi megítélés okait elsősorban a hiányos, sokszor tendenciózus, szakmailag megalapozatlan, és a szűk etnográfiai érvelésen alig túlmutató indoklásokban kell keresnünk.

Felmerül tehát a kérdés: ha pozitívan értékeljük a hagyományos kultúrát, vajon meg tudjuk-e fogalmazni azt





is, hogy miért tartjuk oly fontosnak a hagyományismeret oktatását, egyáltalán miért szükséges vagy értékes számunkra (a „mai rohanó, modern világunkban”, stb.) a néphagyomány? Az alábbiakban ennek a kérdésnek a megválaszolásához szeretnék ismertetni néhány támpontot, valamint egy pozitív példa segítségével vázolni a hagyományoktatás egy sajátosan magyar modelljét, illetve értékelni ennek eredményeit.

Az ember, mint minden egyéb teremtmény, a természeti törvények által meghatározott lény. Ez a determináltság pedig nem csak az egyéni, biológiai szervezetében mutatkozik meg, hanem szociális, etológiai beállítottságában is, hiszen az ember társas lényként vált emberré. Az ember társas együttélése a történelem során három társadalmi dimenziót „termelt ki”. Az alapvető, mondhatni természetes társadalmi dimenzióknak a *közösség*. Az idők során ebből az eredeti állapotból kiindulva alakult ki a további kettő, az *egyén* és a *tömeg*. Az ősközösségben vagy a jelenkort a hagyományos kultúra keretei között megélt lokális csoportokban az egyén érvényesülése csak a közösségi élet viszonyrendszerében lehetséges. A közösségi lét ugyanakkor „egyes számú közellensége” a tömegtermelésnek, azaz a fogyasztói gazdasági rendszernek. A lokális kultúrában kifejlődött egyénnek ugyanis lokálisak az igényei is, és ezeket a milliós tételekben előállított tömegtermékekkel nem lehet kielégíteni. Az ilyen ember

konfekció helyett maga készítette és csak saját magára jellemző ruhában: népviseletben jár, a saját maga termelte élelmiszer minőségében bízik („az anyám kenyerenél, az apám boránál jobbat ki látott?”), a saját magára, illetve szűkebb környezetére jellemző zenei kultúrából választ „saját nótát”, stb. A tömegtermékek ideális fogyasztója tehát maga a tömeg, amelyben nincsenek sem egyéni, sem közösségi eltérések, mindenki megelégszik azzal az egysíkú termékcsaláddal, úgy mond „egységcsomaggal”, ami a mesterségesen leredukált igényeinek kielégítéséhez még épphogy csak elegendő.

Ez nemcsak a sokat emlegetett kulturális sokszínűség elvesztése révén veszélyes folyamat. Ha máshonnan nem, George Orwelltől tudjuk, hogy a *tömeg manipulálható*. Nincsenek társadalmi szinten beágyazódott szokásai, rítusai, nincs értékrendje, amelyhez viszonyítani tudná a világ dolgait, következőképpen bármit elhisz, amit megfelelő nyomatékkel és gyakorisággal elmondanak neki a tömegtájékoztató által hitelesnek minősített források (l. médiareklám). A fogyasztói világrend kialakulása az elektronikus médiumok erőteljes hátszelével nagyobb változást hozott a civilizáció számára, mint az összes eddigi világégés. A történelem nagy katasztrófáit, a háborúkat, a forradalmakat, a járványokat, a megannyi természeti csapást követő visszarendeződés mindig a közösségek rendszerének újjászerveződése mentén haladt.

A korunkat jellemző változás legfőbb irányítói ezzel szemben pont az



egyik legsajátabb emberi vonásunk, a közösségi életforma lerombolásában érdekeltek. Hogy ez a folyamat (elidegenedésnek is hívják) milyen méreteket öltött, úgy vélem, nem szükséges külön bizonyítani, a magyar társadalmi valóság számos jelensége magán viseli az ez irányú felbomlás jegyeit. Látni a rohamosan térhódító globalizációt, valamint az ezzel együtt járó általános értékválság társadalmi következményeit, attól tartok, hogy ez a változás immár az egész emberi civilizáció létét veszélyezteti. Francis Fukuyamát parafrázálva úgy is fogalmazhatnánk, hogy ha a történelemnek van vége, akkor ez a vég kezdete.

A közösségi életforma legplasztikusabb lenyomatát a hagyományos kultúrában, a *folklórbán* látjuk, mondhatni, annak éltető eleme a közösség. A közösségi élet szabályai hozták létre azt az értékrendet és azokat a magatartásformákat, melyeknek egyik alapeleme a személyes felelősség a kulturális és természeti környezet állapota iránt is. Minden hagyományos közösség egy lokális kultúrát hozott létre, és ez nemcsak a helyi hagyományok sajátosságaiiban jut kifejezésre, nemcsak a kulturális sokszínűséget biztosító képessége révén jelent értéket. Az adott táji környezethez tartozó kulturális sajátosságok ugyanis közvetlenül, megannyi szállal kötődnek a szülőföld mítoszához, így a hagyományos kultúrában kifejlődött személyiség önmeghatározásában különlegesen kiemelt szerep jut a regionális identitástudatnak.

Ennek egyik fontos velejárója, külön figyelmet érdemlő értéke az a *környezetszemlélet*, mely sajátjának, illetve a saját egyediségét meghatározó adottságnak tekinti az őt körülvevő természetes életteret. A globális térszemléletből hiányzik ez a vonás. A fogyasztói társadalmi modell nem vesz tudomást a helyi értékek sajátosságairól, sőt, mint azt már megállapítottuk, alapvetően ezek ellen irányul. Minden olyan speciális igény, amely a helyi adottságokból táplálkozik, a tömegfogyasztás ellen irányul. A fogyasztói társadalmi berendezkedésben ugyanakkor azt tapasztaljuk, hogy a környezeti problémák többségét állami, közigazgatási úton próbálják megoldani. Az állam nagy szeméttárolók, szennyvíztisztítók építésével, személtelhordó állami vállalatok kiépítésével próbálja ellensúlyozni a csomagolóipar számára nyújtott előnyök révén keletkezett környezetrombolást. Az elfelejtett hagyományos tudást – pl. a gyógynövények ismeretét, a megélhetés megannyi praktikus, természetközeli megoldását – hatalmas tökemozgást eredményező iparágak kiépítésével próbálja helyettesíteni.

A hagyományos kultúrák ezzel szemben kifejlesztették a környezet- és természetkímélő magatartásformák organikus, természetes társadalmi kereteit. Az érintett szakemberek összefogásával, a társadalomnéprajz ez irányú tapasztalatait hasznosítva bizonyára állami, vagy legalábbis széles, regionális szinteken is ki lehetne dolgozni olyan környezet- és természetvédelmi stratégiákat, amelyek figyelembe veszik,



hogy a népi kultúrában az ember egészséges környezetszemléletének hagyományai is megtalálhatók. Csak remélhetjük, hogy a közeli jövőben az államok hatalmas döntéshozói rádöbbennek a hagyomány megkerülhetetlenségére, ráeszmélnek, hogy a hagyományos kultúra nem a régmúlt emlékeinek raktározására szolgáló statikus múzeum, hanem a természetes, értelmes életstratégiák kimeríthetetlen iskolája.

**A hagyomány sajátosságairól,
a hagyományőrzésről,
a tradíció és a modernitás
szembenállásáról**

A hagyományőrzés annak ellenére, hogy ma sokan az egyfajta progresszív fejlődőképességként értelmezett modernitással állítják szembe, nem egyenlő a konzervativizmussal. A tradíció éltetését bonyolult folyamatként kell értelmeznünk, melyben egy életforma fenntartásához szükséges társadalmi mechanizmusok, vagy éppen az adott életformában kialakult érzésvilág kifejezőeszközeinek (itt elsősorban a népművészet körében számon tartott jelenségekre gondolok) átörökítése dominál. Ebben a folyamatban viszont – mivel a folklorisztika a hagyományőrzés fogalma alatt általában a szájhagyomány által történő átadást/átvételt érti – nincsenek pontos és változatlan, receptszerűen követhető előírások. Ez azt jelenti, hogy a kulturális javak (tehát az „anyag”) átörökítésénél a folyamat szereplői csakis a saját legjobb tudásukra, emlékezetükre hagyatkozhat-

nak. Ebből kifolyólag a hagyományőrzést általában a *tudatos változtatás igénye nélkül végrehajtott átörökítés* folyamataként jellemezhetjük.

Természetesen vannak esetek, amikor a kultúrát használó közeg vagy egyéniség úgymond a saját képére formálja az adott anyagot. Példaként említhetjük egyes kalotaszegi táncos egyéniségek „saját” pontjait, nótáinak „maga szerkesztette” nótáit, vagy a jó képességű mesemondók saját, egyéni megoldásokra irányuló hajlamát. A természetes változatképződés viszont általában csak egy lassú, a folyamat aktív résztvevői és külső szemlélői által egyaránt nem érzékelt átalakulást eredményez. Ezzel magyarázható annak a széles körben elterjedt véleménynek a kialakulása, hogy a hagyományos kultúrák egyfajta statikus, kötöttségekkel teli unalmas világot hoztak létre. Ami a folklór világában távolról egyformának tűnhet, az közelről hihetetlen változatgazdagságban pompázik. Ez a sokszínűség gyorsvonatból, helikopterből, de videoképernyőkről és múlt századi csoportfényképekről sem érzékelhető. Itt is érvényes: „Ki géppel száll fölébe, annak térkép e táj...”

Fontos tudatosítanunk, hogy a folklór nem él a technikai rögzítés eszközeivel, s így az adott kereteken belül az „önmegvalósítást” szinte elkerülhetetlen. Meggyőződésem, hogy pont a hagyományos kultúra az, amely élő, organikus és folytonosan változó; szemben a „magaskultúra” rögzítésre, kanonizálásra, szerzői jogvédelemre, stb. törek-



vő hajlamával. Hiába van tehát a modernitásnak másodpercenként új és új teljesítménye, amikor ezek túlnyomó többsége a kizárólagosság, a saját tartalmi és formai megváltoztathatatlanságának igényével jön létre. Ennek pedig súlyos társadalmi következményei vannak. A modern világ a maga fogyasztói kultúrájával, monetáris piacgazdaságával azt sulykolja az emberekbe, hogy mindenfajta érték mérhető, és anyagi (pénzbeli) viszonyrendszerek által kifejezhető. Ez a felfogás hozta létre azt az értékválságot, amelynek jelei ma oly széles körben tapasztalhatók, s amely természetéből adódóan megbénítja a kultúraalkotó kreativitást.

A hagyományozódás természetét vizsgálva azt kell szem előtt tartanunk, hogy a tradicionális keretekben létrejött, tudatos újítások soha nem lépik át a műfajhatárokat. A legényesben az új pontok nem hoznak létre egy új táncípust, a nótafák saját szövegei a népdalok tematikai körében és ezek szerkesztési elveinek megfelelően születnek, és a mesemondók egyéni megoldásai is általában a mese esztétikai világának törvényeihez igazodnak. Azt is látnunk kell, hogy a hagyomány mindezek mellett képes integrálni olyan újításokat, illetve képes befogadni olyan kívülről jövő műveltségi elemeket is, amelyek adott esetben forradalmi változást eredményeznek a népi kultúra egy-egy területén. Jó példa erre a kárpát-medencei régióban bárhol fellelhető, sokféle folklorizálódott polgári tánc, vagy akár a ballada műfajának középkori elterjedése. A folklór ugyan-

akkor – feltéve, ha fennállnak az említett társadalmi keretek – képes belső fejlődés útján is újat teremteni. Jó példa erre a magyar népzenei „új stílus” kialakulása, vagy a közép-európai népviselet XIX. századi felvirágzása.

A TÁNCHÁZMOZGALOMRÓL, A FOLKLORIZMUS „MAGYAR ISKOLÁJÁRÓL”

Az 1970-es években Magyarországon kifejlődött a folklorizmusnak egy avantgárdnak mondható újhulláma, a táncházmozgalom. A tánc házi klubok az évtized végére valóban országos mozgalmat hívtak életre, amely nemcsak a táncról és a zenéről szólt, hanem az egész hagyományos kultúra felvállalásával üzent a magyar társadalomnak. A klubéletet népművészeti táborok, kézműves találkozók, és – természetesen – heves viták követték. Az első tánc házas nemzedék nagy áttörését, egyben a törekvéseinek igazolását az Első Országos Tánc háztalálkozó megrendezése jelentette.¹ A tánc házmozgalom, mint a magyar fiatalok folklór-revivaljének újhulláma, nagy társadalmi bázissal a háta mögött érte meg a 90-es évek nagy politikai változásait. A magyar társadalomban az elmúlt tizenöt évben lezajlott, a közélet drasztikus polarizációjával jellemezhető nagyfokú átrendeződés is nagyban hozzájárult ahhoz, hogy mára Budapesten alig maradt heti rendszerességgel működő magyar tánc ház, és a mozgalmi eufóriában gyökerező önszerveződés helyét átvette egy részben állami, részben civil alapokon működtetett szakmai intézményrendszer.



A hagyományos kultúra őszinte, pózoktól mentes felvállalása viszont egy olyan módszertan kidolgozásához vezetett, amely a mai magyar kulturális tér egyik legprogresszívebb, „legexportképesebb” szellemi terméke. Lényege az, hogy a folklórt, annak művészeti rétegeit (hagyományos zene, tánc, tárgyalkotó hagyomány, stb.) nem merevíti be a színpadi előadásmód kliséi közé, hanem azt teljes kulturális örökségként kezeli. Ennek az eredménye az, hogy ma a magyar városi fiatalok egy jelentős rétege a magyar népzénet, néptáncot organikusan beépítette a saját kulturális életébe, és a modern szórakozási lehetőségek passzív kultúrafogyasztása helyett a saját, autonóm kultúrájának aktív használatával fejezi ki önmagát.

A magyar táncház-iskola ezzel megteremtette az európai értékmegőrző trendek előképét, modelljét, mely megadja a választ az évszázados kérdésre: „A modernizációval összeegyeztethető-e egyáltalán a közösségi életforma háttérbe szorulása mellett továbbélhető-e a hagyomány?” A magyar táncház-modell bebizonyította, hogy a megfelelő etnográfiai alappal feltárt tényanyaggal operáló, és az aprólékosan kidolgozott módszertannal, politikailag elfogulatlan szellemiségben megvalósított hagyományoktatás olyan identitásmegőrző és személyiségfejlesztő erővel tud hatni, amely alapját képezheti az európai gondolat gyakorlati megvalósításának.

A NÉPI KULTÚRA SZINKRETIZMUSÁRÓL, ENNEK KÖZMŰVELŐDÉSI SZEREPÉRŐL

Félreértés ne essék, számunkra – bármennyire is szeretjük, – valójában nem a zene vagy a tánc a fontos! A népzene és a néptánc egy számunkra sokkal fontosabb értékrendnek, és az ehhez kapcsolódó érzésvilágnak az egyik kifejezőeszköze. Amikor a gyökereinkről beszélünk, valójában azokra az identitásformáló tényezőkre gondolunk, amelyek elődeinket szuverén egyénekké, a saját kultúrájukat aktívan használó és autentikus közösségeiket nyíltan vállaló emberekké tették. Nagyapáink világában a kulturális önkifejezés egyik alapvető kérdése ez volt: „*Mi a te nótád?*”. Ma ugyanez egy szánszerűen transzformált változatban így szól: „*Té milyen zenét hallgatsz?*”. Talán már ebből is érzékelhető, hogy valójában nem is az a probléma, hogy ma a magyarok nem énekelnek magyar népdalt, hanem az, hogy a magyarok *nem énekelnek, legfeljebb zenét hallgatnak*. A különbség nem más, mint a saját kultúránk aktív használata és a mások által előállított kulturális termékek passzív fogyasztása közti feloldhatatlan ellentét.

Nem az a baj, hogy a magyarok nem mondanak rögtönzött fordulatokkal teli, a nyelvi eszközök megannyi fortélyával fűszerezett népmeséket. Az igazán nagy baj az, hogy az anyanyelvi kultúra átlagszínvonala olyan mélyre zuhant, hogy ma már bármilyen hosszabb epikus alkotás memorizálásához illetve előadásához az anyanyelvi környezet egyszerűen nem szolgáltat





megfelelő fogódzókat. Ha azt látnánk, hogy a kultúránk változik, egyes jelenségek helyébe másak lépnek, egyes műveltségi elemek az „idők sodrásában” lemorzsolódnak, és helyüket az új társadalmi kihívások alkotta új kulturális javak foglalják el, nem érzékelnénk olyan fájdalmasan a hagyományok pusztulását.

Ma ezzel szemben azt tapasztaljuk, hogy az aktívan használt kultúra, az örökített tudás egyre szegényebb. A lemorzsolódó kulturális élet funkcióiban szegényedik, a kultúrából egész jelenségcsoportok hullanak ki, és az önkifejezés már-már a normálistól eltérő, de az íratlan társasági szabályok értelmében legalábbis illetlen dolognak számít. Az ilyen társadalmi térben az utcán énekelve elhaladó embert (ma már faluhelyen is) egyszerűen részegnek tekintik.

A táncházak – hogy egy kicsit visszataljunk a korábban elhangzottakra – arra mutattak rá, hogy a népi kultúrának, ennek a komplex hagyománynak az őszinte felvállalása csak úgy lehetséges, ha a jelenségeit lehetőleg az eredeti formájukban, a szerteágazó összefüggéseikkel együtt próbáljuk értelmezni, és így is továbbítjuk a közönség felé.

A HAGYOMÁNY, MINT TANANYAG: KÉRDÉSEK ÉS LEHETŐSÉGEK

Miért fontos tehát, hogy mi a hagyományos kultúrával az iskolai oktatás keretein belül foglalkozzunk? A lehetséges válaszok között nyilván ott találjuk az egészséges identitástudat (értsd:

önazonosságtudat) kialakításának gondolatát.

Ezzel kapcsolatban meg kell említenem egy gyakran felmerülő kérdést is, amely abból a téves elképzelésből fakad, hogy a folklór olyasvalami, amit régen, falun a parasztok műveltek. Széles körben elterjedt az az érvelés, hogy a városi gyerekeknek ebből kifolyólag nincsenek saját „néphagyományaik”, tehát ott valójában nincs is mit „visszatanítani”. Szerintem van. Mégpedig legalább két súlyos oknál fogva. Először is, az egyik természeti alaptörvényből kifolyólag mindenki a saját apjának a gyereke és nagyapjának az unokája. Ennek érzékelését nevezzük származástudatnak. Van itt tehát egy családi, egy szűkebb közösségi hagyomány. Ez adja az alapját a gyermek egyéni, nem, közösségi, regionális, és végső soron nemzeti identitástudatának, mert ugye, az identitás összetett tudatforma. Másodszor, ha figyelmesen elolvassuk Márai Sándor visszaemlékezéseit gyermekkora Kassájára, akkor tudatosítanunk kell, hogy abban a polgári miliőben ugyanolyan közösségi hagyomány alakította a társadalmi élet szabályait, mint bármelyik faluban, pedig Kassa Károly Róbert óta szabad királyi város volt. Emellett a mai Budapesten elenyésző kisebbségben vannak azok, akiknek mind a négy nagyszülőjük ebben a városban született, tehát a legtöbb mai fővárosi magyart (szlovákot, németet, horvátot, cigányt stb. talán még inkább) a családi szála elég közelről kötik valamilyen „vidékhez”.





A pedagógus feladata ebben a helyzetben az, hogy rádöbbsentse a gyerekeket: amikor a hagyományról tanulnak, akkor az önmaguk, saját kultúrájuk megismerése felé vezető úton indulnak el. Ennek értelmében az elsődleges cél az lenne, hogy a gyermek a környezetében található és a hagyományhoz köthető jelenségeket *helyesen értelmezze*. Ha a tanító egy budapesti iskolában azzal kezdi, hogy bemutatja a moldvai magyarok farsangi szokásait, a kalotaszegi legényest vagy a torockói viseletet, az a gyermeknek minden magyarázat ellenére ugyanolyan távoli és egzotikus, mintha a türkmének lakodalmáról vagy egy dakota íjról tartana nekik előadást.

A budapesti iskolában tehát a *családi alapról* kell kiindulni; arról a pontról, ahol minden egyes gyerek be tud számolni a saját múltjáról, a saját hagyományáról. Nincs kizárva, hogy ezzel kapcsolatban előkerül a nógrádi pásztorkodás, az alföldi mezővárosok céhszervezete, a móri németek borkultúrája, vagy éppen a pesti zsidó közösség egyházzenei hagyománya.

Tudatosítanunk kell továbbá azt is, hogy a hagyományos kultúra jelenségei az eredeti környezetükben elsősorban társadalmi funkcióval bírnak. Amikor viszont átkerülnek a folklorizmus világába (legyen szó előadóművészetről, turizmusról vagy oktatásról), ezt általában az esztétikai vonat-

kozásaiknak köszönhetik, következésképpen ez a funkció válik elsődlegessé. Például egy olyan „hagyományos” helyzetben, amikor a mulatságban élénekelek egy nótát, legalább olyan fontos, hogy a többiek látnak és hallanak engem, miként identifikálom magamat a *saját nótámmal*, mint az, hogy az mennyire szép.

És itt elérkeztünk a folklór komplexitásának – szakszóval élve: *szinkretizmusának* – kérdéséhez. Hagyományoktatásról csak úgy van értelme beszélni, ha az nem szigorúan a néprajztudomány által felállított műfajkategóriák mentén halad. Itt a szokásnak, a játéknak, a zenének, a táncnak, a hiedelemnek és a tárgyi kultúrának együttes egészében, a maga bonyolult összefüggérendszerében kell megmutatkoznia.

Ha a gyerekeknek eredeti néptánc- vagy népszokás-felvételeket mutatunk, akkor tudatosítanunk kell bennük azt, hogy azok a képernyőn mozgó figurák, azok létező, érző, gondolkodó emberek, és hogy az a képernyő egy kicsi ablak egy hatalmas, elveszni látszó világra. Ha okosan tesszük a dolgunkat, hiszem, hogy egyszer a kapuk is megnyílnak, és gyermekeink be tudnak majd lépni oda, ahova az előadásomban vázolt nagy történelmi tudathasadásból felocsúdván eddig csak a redukált tantervek, filmfelvételek és egyéb szemléltető eszközök segítségével hagytuk őket bekukucskálni.

*





A HAGYOMÁNYOK ÉLETTÖRTÉNETÉRŐL, PÁLYAFUTÁSÁRÓL – ÉS A MŰVÉSZETI NEVELÉS ÚJ FUNKCIÓIRÓL²

TRENCSENYI LÁSZLÓ

Ha a hagyományörzés
jelenségvilágáról gondolkodom,
akkor hagyományörzésnek kell
tekintennem azt is, hogy e beszélgetés,
e sorok papírra vetése idején a fővárosi
hirdetőoszlopok tele vannak Bob Dylan
koncertjére hívó plakátokkal. Hát hogyan
volna ez is hagyomány...

Agócs Gergely azzal kezdte előadását, hogy felidézte: régen a legények, ha ismerkedtek, vagy önmaguk legmélyebb identitását akarták bemutatni, így szólították egymást:

– Komám, melyik is a nótád?

A népművészeti mozgalom jeles alakja azzal folytatta, hogy mára, a „romló” modern korban pedig ez a kérdés:

– Haver, te melyik együtttest hallgattod?

Ne vágjunk a dolgok elébe, elég legyen annyit megjegyezni, hogy az „én nótám” csaknem ugyanaz, mint a szépen szóló, ízes palóc nyelvjárást megőrző Agócs Gergelynek, a népművészet mai szerepéről oly sokat tudó és oly sokat tevő Andrásfalvy Bertalan tanítványának. Tán más a tempója, néhány ponton a hangsúlyt teszem más-

hová – hogy ettől aztán ez már más nótá-e, nos ezt döntse el az olvasó, vagy a zeneértő.

De tény, hogy magam is az *autonóm, a kisközösségekben otthonra találó, ilyenekben létező, kultúrateremtő ember* „nótáját fújom”, az önazonosságtudat fontosságát hangsúlyozom, ha erről kérdeznek.

Még a folklórhoz fűződő viszonyunk is közelálló. El kell mondanom magamról annyi személyeset, hogy olyan miliőben nevelkedtem, melyben a népművészet meghatározó, fontos része volt a gyerekkor kultúrájának: Török Erzsit és Béres Ferencet személyesen is láthattam, hallhattam gyerekkoromban, a család – szüleim tanárok voltak – baráti társaságában megannyi népdal és népköltészet iránt elkötelezett értelmiségi, Zelk Zoltántól a szomszédunkban lakó Vass Lajosig, Kaposi Editig, bátyám az Egyetemi Énekkarral készült a Mátrai képek bemutatójára. De a primer folklórral is módomban volt találkozni. A mátraverebélyi gyerekkori nyarak emlékezetes, árokparton üldögélő pásztorembere a Vidróczki-balladából három olyan versszakot is ismert, melyet a Mester nem, legalábbis nem épített a kórusműbe – buzgón jegyeztük füzetünkbe testvéreimmel.

És mégis, ha a *hagyományörzés* jelenségvilágáról gondolkodom, akkor hagyományörzésnek kell tekintennem azt is, hogy e beszélgetés, e sorok papírra vetése idején a fővárosi hirdetőoszlopok tele vannak Bob Dylan koncertjére hívó plakátokkal. Hát hogyan volna





ez is hagyomány, a világkultúrához tartozó fontos hagyomány, az alternatív életformát vállaló farmernadrágosok nemzedékének meghatározó hagyománya, a '68 nyugati és keleti protest-életérzését először kifejezők jeles hagyománya. S folytathatnám a sort. Azok az ifjúsági kultúrhérosok, akiket még magam is a hagyománytalanság, az „örök jelen” jelképes alakjaiként tartok számon, és többnyire ízlésemben távol tartok magamtól, valójában – rendre kitűnik rajongóik elbeszélése nyomán – valóságos hagyományalapító figurák.

Hogy is működik ez?

Az olvasó számára fontos tudni, hogy ezen írás alapja az az előadás volt, melyet a fentebb hivatkozott Agócs Gergelyt követve Fóton, a helyi Népművészeti Szakközépiskola 10. születésnapján rendezett konferencián mondtam el. Az ünnepi konferenciát fergeteges gálaest előzte meg, melyet Gödöllőn, a „folklorizmus székvárosában” rendeztek. Nos, a táncosok, dalosok és a színpadképhez szervesen hozzátartozó jelmezes kézművesek közt egy mesemondó fiú is megszólalt. Nagy Olgának, a jeles erdélyi népmesekutatónak *Újabb Parasztdekameron* című kötetéből mondtam el egy legendamesét Szent Péterről és a lusta pakulárról. A mese így hangzik:

Történt egyszer régen, amikor az Úrjézus Szent Péterrel a földön járt, hogy a határon meglátnak egy nagy, szálas pakulárt. Nagy meleg van, el van nyúlva, földre heveredve.

Megszólítják:

– Te pakulár, erre s erre akarunk menni. Merre menjünk?

A pakulár annyira lusta volt, hogy fölemelte az egyik lábát, arra rúgott valamerre, amerre az út vezet. Megköszönték, s arra mentek. Mendegélnek, hát egy szép kis csendes folyó mellé érkeznek. A folyóvíznél egy ügyes, hátrakötött keszkenyős leány serényen ruhákat sulykol. S mondják neki:

– Te kisleány, melyik út vezet erre s erre?

A leány hamar leteszi a súlykot, elszalad egy darabig, amíg az út elágazik, s ott aztán mutatja:

– Né, tessék menni erre.

– Köszönjük szépen.

Elmennek Szent Péter s az Úrjézus, s a leány visszasiet, sulykol szépen tovább. Azt mondja Szent Péter az Úrjézusnak:

– Jaj, uram, milyen nagy különbséget láttunk most. Milyen rest volt az a nagy pakulár. Nemhogy fölkeljen, nemhogy a kezével mutasson, hanem csak a lábával rúgott arrafélé. S ez a fürgé leány, mennyi dolga volt, s ő ott hagyta, megmutatta az utat. Milyen különbség ez?

Azt mondja az Úrjézus reá:

– Igen fiam, látod, ezek egymás párja lesznek.

– Jaj, uram, nem jól van! Hogy a lusta olyan serényt kap.

– De biza éppen így van jól. Mi lenne, ha két serény kerülne össze, és két lusta maradna megint egy párnak? Egyik igen előrehaladna, a második pedig a saját tetűjeket se tudnák kitakarítani.

Úgyannyira, hogy attól kezdve úgy volt elrendezve, hogy minden életpár ugyan



egyik egy kicsit serényebb, a másik egy kicsit lomhább. S így egészsedik ki az élet.

Jól tudjuk, ez a legenda abszolút módon „apokrif”, a népmesei képzelet és világkép terméke. De a székely mesemondóról tudjuk azt is, hogy az istenkáromlás vétkét messze elkerülte, hites ember volt, s ha a legenda hőseire bízott egy-egy életbölcességet, alapigazságot, azt nagyon fontosnak tartotta.

Milyen szépen mondja: *S így egészsedik ki az élet.*

Én már – kései hermeneuta – már nemcsak a jó és a rossz, a jobb és a rosszabb komplementaritását értelmezem e mese világképéből, hanem megkockáztatom (remélem, az olvasó ezt sem fogja blaszfémiónak, istenkáromlásnak fogadni): a mesemondó szerint a világ rendjét bölcsen megmagyarázó, *türelmesebbik vándor* volt – e mese tanulsága szerint – az „*első posztmodern*”, aki valami értékest a lusta legényben is feltalálhatott, hogy mégiscsak férjül szánta a jót érdemlő, serény leánynak.

Hát így vagyok én a hagyományörzéssel is. Engedtessék meg még egy személyes történet.

Mint a fentebb leírt, népművészeti ihletettségben felcseperedő ifjúnak, nagyfontosságú volt, hogy falusi leánynak udvarolhatott egy nyugat-dunántúli kis faluban. Kis túlzással és mára távolságtartó iróniával from: mint Szabó Dezső hírneves hőse, magam is úgy éltem meg, hogy „beléoltom magam a parasztba”, szinte az egész falusi rokonságba voltam egyszerre szerelmes.

S aztán megtapasztaltam, hogy a falusi búcsúban hajnalig egyetlen népdal, még egy incifinci új stílusú magyar népdal sem szólal. D. népe cigányzene és magyar nóta mellett mulatott. Eleinte igen nehezen éltem meg, mármár szakításon járt az eszem. Aztán azt tapasztaltam, hogy a Keresztmama semmivel sem kevésbé dolgoz attól, hogy magyar nótával fejezi ki magát, semmivel sem veszekszik többet (vagy éppen kevesebbet) az urával, nem bánik kedvesebben a köréje gyűlő rokongyerekekkel... Ha tehát erkölcsileg nem mutatkozik „értéktelenebbnek”, akkor mi jogon foszthatnám meg képzeletben is attól a zenei világtól, melyben jól érzi magát...

Miközben tudom, hogy az általam, immár felnőtten, szakemberként is megfogalmazott művészeti nevelési krédóban alapvető értékeket képviselnek a *komplexitás*, a *kreativitás* és a *kollektivitás* értékei, s jól tudom, hogy ezek igazi kincsesára az anyanyelven (zenei, táncos, tárgyi anyanyelven) megszólaló hagyományos népművészet. S azt is tudom, elismerem, hogy a magyar (közép-európai) népművészet sok szempontból alkalmas a kitüntetett szerepre. Hiszen „*önmagával is multikulturális*”, egyszerre őriz a mélységes mélyén finnugor és türk-török örökséget, pogány és keresztény motívumokat, egyszerre együtt tárolja az archaikus elemeket és az új stílusúakat, egyszerre befogadó – a reneszánsz óta különösen – az ún. magaskultúrából „aláhulló” (lesüllyedő) értékek előtt, miközben folyamatosan



küldi impulzusait a „magaskultúrába”, folyamatosan fejlődő variációkban új-rateremtődő, miközben a tradíciókat évszázadokon át megőrző. Ezen értékeit követik a Kodály Zoltán, Jánosi Sándor, Martin György és mai jeles utódaik tanításait figyelve Japántól Brazíliáig.

Mégis elgondolkodtat a művészet változó funkcióiról szóló gondolkodók figyelmeztetése. Hol van már a „válaszadó” művészet? Ki gondolja József Attilával – különösen tragikus csalatkozásai után –, hogy a költő „az adott világ varázsainak mérnöke, tudatos jövőbe lát...”? De Csoóri költői költészet meghatározását – „A költő a legigazibb úrpilóta, versben próbálja, ki mit bír az ember magányában, kötődésében, szerelmében...” – is kikezdi az idő. Azt írja Bókay Antal az irodalomról szólván, hogy az nem választ ad az élet nagy kérdéseire, hanem éppenséggel a kérdések feltevésében segít.

Művészetpedagógiai nézeteim közt tehát ez a negyedik K betűs vezérszó: a *kérdő* művészet.

S van egy ötödik is. Csak a szójáték miatt fogalmazom így: *kánontalanság*. Voltaképpen a *sokkánonúság* lenne az igazi kifejezés. Olyan sokkánonúság, melyben „kiegészedik az élet”, s ott a helye az archaikus csángó dalokért, táncokért rajongónak, ott a palóc dudás dalain felnövekvőnek, ott a magyar nótán mulatónak, ott a Bob Dylan-követőnek, bizony ott a Sebestyén Mártánkat világhírré repítő, s itthon is népszerűvé tévő world music-irányzatnak, még a hip-hop-kultú-

rában önkifejezésre találó fiatalnak is (tavaly a Trafóban egy francia hip-hop együttes fergeteges mozgásszínházi produkciója igazolta: ebből is lehet teljes és hiteles művészi kifejezőnyelvet formálni). Ott a helye annak a Bartóknak, aki a népdal lelkét megértvén, zenéjének belső lényegévé tette azt, de *Kontrasztok*-jában segítségül hívta a jazz-klarinétos Benny Goodmann-t, s *Concerto*-jában még a „Szép vagy, gyönyörű vagy, Magyarország” kezdetű giccsnek is új, értékes jelentést adott.

Vajon milyen helye lesz a magyarországi ifjúsági társadalomban, egyáltalán a magyar társadalomban annak a seregnak, melyet a főtí Népművészeti Szakközépiskola bocsát ki. Nyilvánvalóan a folklorizmus iránt elkötelezett fiatalokká fejlődnek, akik ismerik, élik a népművészet lelkét, maguk készítette edények, ruhák használatában lelik örömeiket, dalaikkal, táncaikkal szerelmet, bánatot, örömet, búcsúzást tudnak kifejezni árnyaltan és gazdagon. De odahaza bizonyára sportcipőben járnak, fülükön *sétálomagnó*, interneten csevegnek barátjukkal, s a kollégiumban harsány diszkót is rendeznek.

Meggyőződésem: *így egészedik ki az élet*.

JEGYZET:

¹ 1982, Budapest Sportcsarnok.

² Agócs Gergellyel 2003 novemberében, a főtí Népművészeti Szakközépiskola 10 éves jubileumához kapcsolódó, a helyi művelődési házban megrendezett szakmai konferencián volt módom dialógust folytatni az alábbi kérdésekről.





GONDOLATOK A SZÁMÍTÓGÉP HASZNÁLATÁNAK ISKOLAI OKTATÁSÁRÓL

ARATÓ CSONGOR

Azért, mert ma már mindenki autót használ, a gyerekeknek ugyanúgy meg kell tanulni járni. Sajnálatra méltó az a fiatal, akit mindenhova autóval vittek, és emiatt képtelen hosszabb távon gyalogolni.

Egyes népeknél (pl. a moldvai csángóknál is) az a szokás, hogy – miközben az anya gyakran munka közben is magával hordozza a gyermekét – a csecsemőket olyan szoros pólyában tartják, hogy sem a kezük, sem a lábuk nem mozoghat. Antropológusok megvizsgálták, hogy hátrányt szenvednek-e ezek a gyermekek a fejlődésben? Az várható volt, hogy a kapcsolatteremtésben fejlettek, hiszen egész nap körülöttük van a család többi tagja. De meglepetésükre azt is tapasztalták, hogy ezek a gyerekek ugyanúgy megtanulnak járni, amikor eljön az ideje. Ugyanakkor ismert, hogy a túl korán erőltetett felállás a gyengébb csontozat deformálódását eredményezheti. És elgondolhatjuk, hogyan szocializálódik a járókában állandóan magára hagyott csecsemő...

Óhatatlanul ez jutott eszembe, amikor meghallottam, hogy az egyik általános iskolában első osztályos gyere-

keknek tanítják a számítógép használatát.

NEM LEHET ELÉG KORÁN ELKEZDENI?

Tudom, hogy bámulatos eredményeket lehet elérni az igen fiatal korban kezdett képzéssel. Japánban például már három éves kortól játszanak gyerekek hegedűn; itthon is láttam már óvodáskorú motorversenyzőket. Nem akarom értékelni ezeket a próbálkozásokat (tudomásom szerint a világot nem árasztották el a japán hegedűművészek), de higgyük el, a számítógép nem ér meg ennyit! Ugyanis *a számítógép felhasználói szinten nem tudomány és nem művészet, hanem egy alkalmazott technika*. Olyan, mint az autózvezetés, vagy a mobiltelefon kezelése. Ebben a korban számítógép-használatot oktatni annyi, mintha olyan eszközök használatát tanítanánk meg, melyek egyébként felnőttkorban néhány hét alatt elsajátíthatók – akkor, ha az illető egyébként képes tanulni, logikusan gondolkodni, és képes a koordinált mozgásra. Ezeket a képességeket viszont gyerekkorban kell fejleszteni, és ennek eszköze nem a számítógép, hanem az olvasás, a fogalmazás, a versmondás, a színjátás, a rajzolás, az agyagozás, a kézművesség, a zene, a tánc, a torna, és nem utolsósorban az önálló gondolkodást, cselekvést igénylő, a többi gyerekekkel közösen élvezett *játék!* Ezek helyett órákat eltölteni magányosan egy monitor előtt, egérrel menüpontokra kattogtatni, véleményem szerint kifejezetten káros.





KORSZELLEM: „MA MÁR MINDENKI SZÁMÍTÓGÉPET HASZNÁL”

Ne dőljünk be neki! Azért, mert ma már mindenki autót használ, a gyerekeknek ugyanúgy meg kell tanulni járni. Sajnálatra méltó az a fiatal, akit mindenhova autóval vittek, és emiatt képtelen hosszabb távon gyalogolni.

NEM LESZ TÚL KÉSŐ MEGISMERKEDNI A SZÁMÍTÓGÉPPEL?

Családi-baráti körben négy példát tudok arra, hogy valaki 60–70 éves korban ült először számítógéphez: azóta egyikük a levelezését bonyolítja, a másik könyvet ír, a harmadik újságot szerkeszt(!) számítógéppel, a negyedik pedig azóta az összes munkáját gép segítségével végzi. Közös tulajdonságuk, hogy minden újra nyitott a gondolkodásuk, és nem szégyellnek tanulni. Jó elemi iskolába járhattak!

MILYEN ÉLETKORBAN LEGYEN A TANANYAG RÉSE A SZÁMÍTÓGÉP HASZNÁLATA?

A számítógép használata természetesen ma már alapkövetelmény egy érettségizett fiatalnál. Ennek megfelelően *a középiskolai évek során tartom időszervezőnek a számítógép kezelésének elsajátítását.* Ha nyitott szívű és érdeklődő a diák, néhány hónap alatt többet tud a szoftverek rejtelmeiről, mint a tanár. Jómagam tizenegy éve oktatok műszaki informatikus-hallgatókat, és számtalanszor tapasztalom, hogy nem a számítógép használata okoz problémát – ha ilyen téren fönnakadás van, az könnyen és gyorsan megoldható, álta-

lánban nem is a tanár, hanem egy másik diák segíti ki a bajbajutottat –, jóval nagyobb gond az, hogy a problémák megközelítéskor a diákokból gyakran hiányzik az önálló gondolkodás képessége.

A SZÁMÍTÓGÉP ELUTASÍTÁSA?

Mielőtt valaki elfogultsággal vádolna, elmondom, hogy 1982-ben egy ma már muzeális számítógéppel ismerkedtem meg először, és azóta számítógéppel végzett műszaki fejlesztéssel foglalkozom. (Jellemző, hogy az akkor tanult programozási nyelv ma már ugyanúgy eltűnt, mint ahogy a ma használatos szoftvereknek is rövidesen a „süllyesztőben” a helyük.) Nem tudom, hogy a mai kisiskolások érettségi táján milyen számítógépet fognak használni, de egy dologban biztos vagyok! Nem olyat, amilyeneken most tanulnak.

Még egy aranyos történet: Amikor én voltam annyi idős, mint ezek a gyerekek most, speciális matematikaoktatás keretén belül tanították nekünk a kettes számrendszert („mert a számítógép a kettes számrendszer alapján működik, mire mi nagyok leszünk, ezt mindenkinek tudni kell...”). Mára az életem elválaszthatatlan részévé vált a számítógép, mindent gépen csinálok: az összes munkám, a rajzok, a térképek, az újságok, a szövegek, a zene, amit hallgatok, a fényképeim, amiket készítek – mind számítógépen vannak. Levélírás helyett e-mailezek, és ezeket a sorokat is billentyűzetten írom – papí-





ron talán már nem is tudnék fogalmazni. Ráadásul ezt helyesnek, jónak is tartom. *Neumann János* találmányának köszönhetően nap mint nap csodálatos élményekben van részem, mint ahogy a technika fejlődése az élet más területein is hihetetlenül könnyebbé tette az életünket: ma már nem kell fát hasogatni, ha ebédet akarunk főzni, és nem a patakra járunk mosni. De hét-

végeken a gyerekeimet az erdőbe viszem sétálni, és tábortűzön sütjük meg a húst, mert nem a mosógép és a gáztűzhely használata jelenti azt a tudást és élményt, amit át akarok nekik adni. Otthon pedig a családban most szabadultunk meg a harmadik számítógéptől, mert nem akarom, hogy a lányom vasárnap kirándulás helyett inkább a gép elé üljön.

*





ÚJRA A SZÁMÍTÓGÉP HASZNÁLATÁNAK ISKOLAI OKTATÁSÁRÓL

RITTER BETTY

Ha „jó” a tanár, a számítógép nem lesz személyiségromboló, de ha nem, az irodalomóra sem éri el célját, és nem nevel olvasó emberré.

Arató Csongorral már váltottunk levelet a fenti témában. Személyesen is, és az érintett iskola faliújságján is. Most mégis, újra megfogalmazom ellenvéleményemet.

Ma a közoktatási paletta elég sokszínű. A gondos szülőknek – különösen egy nagyobb városban, mint ahol mi is élünk – van módjuk tájékozódni és választani az intézményi programok között, és ha úgy ítélik hasznosnak, számítógép használatára taníttatni gyermeküket, ha pedig ezt nem szeretnék, akkor mást választhatnak.

Egyetértünk abban, hogy vannak csak a gyermekkorban fejleszhető képességek, és talán még a fejlesztés egyik-másik módjában is azonosakat gondolunk. A kisgyerekeknek fontos a szabad levegő, a játék, a finommotoros- és a nagymozgások, a ritmusok, a zene, a pozitív érzelmi környezet, a sikerélmény, az értelmi szintjéhez mért ismeretek és még sok minden más mellett a szülőkkel, más felnőttekkel és a kortársaival való beszélgetések, alkalmasint viták. Nem gondolom azonban, hogy mindezt felülírná, sőt kizárná heti 1-2×45 perc a számítástechnika teremben.

Persze a szerepeket, eszközöket és célokat nem szabad összekeverni. Vannak olyan örök emberi értékek, amelyeknek hiányától szenved az egyén, és megsínyli a társadalom. Ilyen a többi között a szeretet. És vannak sajátosságok (mint pl. a gondolkodásra, tanulásra való képesség, a mozgáskoordináció), amelyeket különböző mértékben kaptunk születésünkkor, és ame-





lyek korlátozottan fejleszthetők. „*Ennek eszköze pedig nem a számítógép, hanem az olvasás, a fogalmazás, a versmondás, a színjátszás, az agyagozás, a kézművesség, a zene, a tánc, a torna és nem utolsósorban az önálló gondolkodást igénylő, a többi gyerekekkel közösen élvezett játék.*” Ebben egyetértünk. „*Ezek helyett órákat eltölteni magányosan egy monitor előtt...*” Nem tudom, csak gondolom, hogy nem is ezek helyett, hanem ezek mellett kínál fel számítógépet egy iskola a kis növendékeinek.

És akkor most lenne jó a számítástechnika-órák tartalmáról is szót ejteni.

Úgy tudom, van olyan jóváhagyott program, amely kifejezetten az alsó tagozatos korosztály számára készült, és úgy varázsolja el a kicsiket, hogy közben megtapasztalhatják: a számítógép valóban csak eszköz, de okos fejek vezérelte ügyes kezekben sokkal érdekesebb dolgokra való, mint a lövöldözős játékok, vagy az unaloműző pasziánszprogram. Játékba ágyazott memória- és figyelemfejlesztő gyakorlatok során át juthatnak sikerélményhez, miközben megtapasztalják, milyen egy gépet fegyelmezetten, eszközül birtokba venni. Azok számára, akiknek otthon nem adatik meg az a néhány pillanat, amikor szüleik munkájuk végeztével megengedik, hogy klimpírozzanak egy kicsit a billentyűzeten, ez is egy kis segítség az esélyegyenlőséghez. És akkor még a tanári szakértelem, a hozzáértő és a lehetőségeket alaposan ismerő ember kincsesbányájának mélyére nem is néztünk.

Örülnék, ha a kicsiknek örömmel számítástechnikát tanítók is *írnának arról*, hogy a személyiséget nem torzítani, hanem kiteljesíteni igyekeznek. Ha írnának arról, milyen módszerekkel dolgoznak. És írnának arról is, vajon, ha a számítástechnika-órákat törölnék, helyette lenne-e mód agyagozásra vagy más kézműves foglalkozásra, furulyaórára vagy cserkészkirándulásra. És arról, jó kiindulópont-e a számítógép körüli negatív jelenségeket a többi nevelési terület pozitív hozadékával hasonlítani össze, mintha mindenkitől, aki nem számítógépes, csak jót kapnának gyermekeink, miközben a számítástechnika-órán – ahol optimális esetben a tanár, és nem a gép a domináns – csak felesleges terhelést, szükségtelen ismereteket kapnak.

És hogy mikor kell ezt kezdeni? Magam is ismerek embereket, akik 60 éves koruk után tanultak meg számítógéppel dolgozni (vagy másokat, akik síelni), de sajnos olyanokat is, akiknek 60 éves korukra olyan merev a kezük, hogy nem képesek az egeret kezelni. És még inkább sajnálom, hogy olyanokat is ismerek szép számmal, akik bár a 60-hoz még sokára érnek el, de szinte kérkednek azal, hogy nem értenek a számítógéphez – ezzel is hangoztatva, hogy szerintük az elektronikus kultúra elembertelenít, mert szétzilálja kapcsolatainkat, stb.

Nem tartom helyesnek a kultúra egyes szeleteinek illetően szembeállítását: a városi életet a népi kultúrával vagy a természetjárással; a lélek építését az elektronikával; a hagyományörzést a technika vívmányaival.





Sokan vagyunk és sokfélék. Sokféle családban élünk, sokféle gyerekekkel. Elismerem a másokat is óvni akaró jó szándékot, és tiszteletben tartom a bevált családi gyakorlatot a nomád vásárnapokkal. Mégis hozzáteszem, hogy – ugyan nálunk sem áll piederstálon sem a TV, sem a mosógép, de még a számítógép sem – mi a tábortűz helyett mégis otthon készítjük el vasárnapi ebédünket, és rendszeresen a nagyszülőkkel ebédelünk. Mindenkire érvényes életrecept nem létezik. Még egy családon belül is markáns különbségek mutatkoznak a gyerekek között. Az egyik gyerekemet a világból ki lehetne kergetni a néptáncal, a másik szívesen mórlikálja magát. Az egyik intellektuálisabb, a másiknak ügyes keze van, a harmadik türelmesen vár a sorára és sohasem elégedetlen.

Meddő vita lenne, és ellenpróba híján ellenőrizhetetlen, hogy az iskolában mikor kezdjék az angolt vagy a számítástechnikát. A mi gyerekünknem tanul alsó tagozaton az iskolában számítástechnikát, mert más prioritások szerint választottunk iskolát, és most sem tennénk másképpen. De megértem azokat is, akiknek fontos a számítástechnika, az emelt szintű nyelv-, matematika-, zene- vagy testnevelés-oktatás. A szülők szabadon választhatnak isko-

lát akár világnézet, akár specializáció szerint, és ez jól van így.

Ma a magyar közoktatás nagyon sok sebből vérzik. Tanárként a középiskolát, szülőként az óvodát és az általános iskolát tapasztalhattam meg belülről. Úgy látom, valóban nagy változásokra volna szükség. Sok év terhes hozadéka, hogy oktatásunk nem gondolkodás-, hanem memóriafejlesztő. De ennek nem a számítástechnika oktatása az oka. Mint ahogy annak sem, hogy hiányoznak a tantestületekből a nagy egyéniségek. A tanár egyetlen igazi munkaeszköze a személyisége. Ha ez ép és sokszínű, nyugodtak lehetünk, nem fogja tanítványait a monitor előtti magányos órákra kényszeríteni. Ha „jó” a tanár, a számítógép nem lesz személyiségromboló, de ha nem, az irodalomóra sem éri el célját, és nem nevel olvasó emberré.

Összefoglalásul: a számítástechnika-oktatás – általában a tanár céljának, módszereinek ismerete nélkül való – ellenzésével még alsósok esetében sem értek egyet. Igaz, kötelezővé tételével sem. Kategorikusan elutasítani valamit az iskola, a gyerek és a tanár lehetőségeinek, céljainak, eszközeinek ismerete nélkül csak akkor szabad, ha bűnről van szó, ha egyértelműen árt. De ez most nem az az eset.





Az asztalos keze

Volt egyszer, nagyon régen egy kis falusi asztalosműhely. Egyszer, amikor a gazda nem volt otthon, a szerszámok nagygyűlést tartottak. A hosszúra nyúlt tanácskozás során néha elszabadultak az indulatok, mivel a szerszámok tisztaságából egyesek ki akartak zárni bizonyos tagokat.

Az egyik elkezdte:

- El kell távolítanunk Fűrész nővérünket, mert harap és csikorgatja a fogait. Neki van a világ a legharapósabb természetű.

Egy másik közbeszólt:

- Gyalu nővérünk annyira szőrszálhasogató, csípős jellemű, hogy nem tűrhetjük meg magunk között, mert mindent megszaggat, amihez csak hozzáér.
- Kalapács testvérünk – folytatta egy másik – nehéz és erőszakos. Én csak ütlegelőnek nevezem. Sérti a fülem, ahogy folyton lesújt, mindenkit csak idegesít. Zárjuk ki! És a Szögek? Lehet együtt élni efféle szurkáló sereggel? Bárcsak tűnnének már el innen! És a Csiszoló? Meg a Reszelő? Folytonos súrlódás az élet velük. És üzzük el az Üvegágót is, akit csak az érdekel, hogyan karmolja meg a mellette állót.

Így vitatkoztak, egyre hevesebben és hevesebben, egymás szavába vágva az asztalos szerszámait. A Kalapács ki akarta zárni a Csiszolót és a Gyalut, ezek viszont a Kalapács és a Szögek kiközösítését szorgalmazták. Végül mindenki kizárt mindenkit.

Az asztalos érkezése hirtelen félbeszakította a gyűlést. A szerszámok elhallgattak, amikor látták, hogy gazdájuk a munkapad felé közeledik. A mester fogott egy deszkát, és a harapós Fűrészrel kettéfűrészelte. Legyalulta a Gyaluval, aki mindenkit megszaggat. Rögtön utána működésbe lépett a könyörtelen sebeket ejtő Fejsze nővér, majd a durva nyelvű Reszelő nővér. Üvegágó nővér követte őket, aki kapar és karcol. Végül az asztalos fogta a szűrős Szög testvéreket és a Kalapácsot, amely csak ütlegelni képes.

Gonosz természetű szerszámainak segítségével egy bölcsőt fabrikált. Egy gyönyörű bölcsőt, amely nemsokára egy kisgyermeket fog ringatni.

(In: Ferrero, Bruno: *Körök a vízben.*

Fordította: P. Szőke János.

Don Bosco Kiadó, 1998, 6–7. p.)





Aktuális

LEHETŐSÉG ÉS REALITÁS: BALASSI BÁLINT A MAI GIMNÁZIUMI IRODALOMKÖNYVEKBEN¹

HARGITTAY EMIL

A tankönyvírás csak látszólag egyszerű feladat, valójában a legszigorúbb számvetést jelenti a szakma állapotával, legújabb eredményeivel. Nem a tankönyvek okolhatók azzal, hogy az újabb eredmények és szempontok nem fogannak meg az egyetemistává váló középiskolásokban, a mégoly fontos anyagrészek sem jönnek át a hétköznapi irodalmi vélekedésbe. Az okok a tankönyveken kívül keresendők.

Kétféle egyetemi oktató létezik: az egyik, szerves egységként tételezve az oktatási folyamatot, megpróbál tájékozódni a közoktatás világában, és saját szakterületén belül értelmezi a hozzá a diákokon keresztül kikerülhetetlenül eljutó folyamatokat; a másik típusú egyetemi oktató minderről tudomást sem véve a szakma homokbuckájába dugja fejét. Mondanom sem kell, hogy ma különös veszéllyel jár és zsákutcába vezet az elszigetelődő magatartás, s mindannyiunk érdeke, hogy teljes együttműködéssel segítsünk egymás nehézségein, felismerve ezek áthatóan kölcsönös viszonyát.

Hosszú az út odáig, amíg egy szakmai novum belekerül a tankönyvekbe, s még tovább tart, amíg a középiskolás diákok vagy akár az egyetemi hallgatók saját tudásaként találkozhatnak vele. Nem kivétel ez alól a Balassi-kutatás sem. Annál bonyolultabb a helyzet, mivel az új eredményeknek meggyökeresedett, hibás régi toposzokat kell felváltania. Egy jól sikerült új tankönyv provokáció: elsősorban a tárgy oktatója számára jelent kihívást, készletti utánjárásra, olvasásra és újraolvasásra, nemegyszer saját – szintén meggyökeresedett – álláspontjának felülbírálatára, de legalábbis az új tankönyvek anyagával való szembesülésre. Magam – bár publikáltam már Balassiról – nem vagyok Balassi-kutató, mégis örömmel tettem eleget a felkérésnek erre az előadásra, részint mint Balassi korának egyetemi oktatója, részint a tankönyvpiac kibővülésének megtapasztalója. Magam is érzékelem az említett provokáció hatásait vagy éppenséggel hatástalanságát, amely utóbbi több és messzire vezető okkal magyarázható. A folyamat jól szemlélhető, ha csupán a Balassi-fejezeteket tekintjük át az utóbbi néhány év alatt megjelent újabb tankönyvek egy részében.





Felvételi, sőt egyetemi vizsgákon, de még tanártovábbképzéseken is gyakran találkozom a Balassi életművére vonatkozó hibás toposzok határozott és gyakori megjelenésével. Induljunk ki ezek felidézéséből.

1) „Balassinak szerelmes, istenes és vitézi költészete van.” – Helytelen, mert vitézi verse valójában csak egy van. További négyben is felmerül a vitézi eszmény és a vitézi élet, de nem tölti be a versegészt (*Aldott szép Pünkösdsnek, Ó, én édes hazám, Szélllyel tündökleni, Az Szentháromságnak, kinek imádkoznak*). A fenti kijelentés csakis további distinkciók ismeretében fogadható el.

2) „Balassi három témája alkotja három versciklusát.” – Helytelen, részben az előbb mondottak miatt, részben mert Balassi versciklusaiban a tematikai megközelítés csak az egyik szempont. A 66 versként tételezett Nagyciklust kiegészítő harmadik 33-as egységnek az összetétele filológiai alapon bajosan rekonstruálható. Csupán emlékeztetek arra, hogy már a Balassa-kódex és Rimay felosztása sem fedi egymást. A Balassa-kódex első 33 verse a házasságáig (1584-ig) szerzett énekek gyűjteménye, ez Rimaynál az istenes versek sora; a második 33 vers a Balassa-kódexben a házassága után írt műveket jelenti, Rimaynál vegyes gyűjtemény: „egyeledett állapotú váló, elvegyült énekei”; a Balassa-kódex harmadik 33-as sorozata talán az istenes verseket tartalmazná, de ez nem készült el, Rimaynál pedig a „Juliáról szerzett énekei foglalták penig az harmadik részét magoknak”. Ilyen módon a tematikai hármasság és a feltételezett hármas osztású kötet szerkezet egymásra vetítése kellő alap nélkül való. (Az újabb Balassi-kiadások a Balassa-kódex rendjét követik, és közlik a kódex szövegének önmegleltáló prózai szövegeit is. A Rimay-idézetek helye: Rimay János *Írásai*, s. a. r. Ács Pál, Bp., 1992, 53. p.)

3) „Balassi életének eseményeit szedi versebe.” – Helytelen, mert a versek jelentős része (vagy akár egyetlen vers bizonyos szöveghányada) fikciós.

4) Helytelen továbbá a ciklusszerkesztés figyelmen kívül hagyása, hiszen a versek túlnyomó többsége valamely cikluson belül maradt fenn.

5) Már ritkábban hallható, de még fölbukkan az a vélemény, hogy Balassi szerelmes versei reneszánsz jellegét, istenes versei középkoriasságát bizonyítják. Ezzel szemben a már elfogadott álláspont az, hogy Balassi a trubadúr lírában is megfogalmazódó középkorias nőszemléletet közvetíti a középkori vallásos irodalom frazeológiájával. Vallásos költészetére pedig épp a reneszánsz kor időszakában kibontakozó protestantizmus zoltárokát középpontba helyező és a Psalterium istenképét újrafogalmazó költői és emberi magatartásmód jellemző.

6) Terminológiai hiba a *Maga kezével írott könyv* és a *Saját kezű versfüzér* keverése, ugyanis a *Maga kezével írott könyv* a Balassa-kódex egy része, legalább kétszeres másolatban maradt fenn, a Nagyciklus ennek az egységnek az 1-es sorszámmal induló 66 verse; a *Saját kezű versfüzér* mindössze öt verse (Kisciklusként és *Valami új versek* címen is emlegetik) Balassi egyetlen ismert, fennmaradt verskézirata.





7) Az életrajz vonatkozásában: sokan úgy vélik az ismert történelmi hagyományok, a kőszegi Jurisics, az egri Dobó, a szigetvári Zrínyi története analógiájaként, hogy Balassi halála előtt az esztergomi váron belül volt, azt védelmezte; továbbá makacsul tartja magát a Caelia = Wesselényi Ferencné Szárkány Anna kizárólagos azonosítás, amivel szemben az utóbbi időben többen is (Kőszeghy Péter, Szentmártoni Szabó Géza) állást foglaltak.

A fentiekben említett zavar arra utal, hogy sajátos módon a Balassi-kutatás utolsó három évtizedének új és legújabb eredményei a közvélekedés szintjén nemcsak egymással keveredve recipiálódnak, de még az évtizedekkel korábbi, meghaladott álláspontokkal is kontaminálódnak.

Az alábbiakban hat, jelenleg is forgalomban levő, gimnáziumok számára készült irodalomkönyv Balassi-fejezetét veszem vizsgálat alá. Bizonyára van hivatalos kimutatás arról, hogy a gimnáziumi tanárok körében melyek a legnépszerűbb, leginkább használt tankönyvek. Ez az adat egyszerű kiadói statisztikákból is megtudható lenne. Bár ilyen felmérés eredménye nincs a birtokomban, személyes tapasztalatom az, hogy a legtöbben a Mohácsy Károly-féle tankönyvsorozatot használják.

1) A Nemzeti Tankönyvkiadónál, majd a Korona Kiadónál, később a Krónika Nova kiadónál megjelent Mohácsy-tankönyv Balassi-fejezete (ez utóbbi, 14. kiadásban, Bp., 2001) 14 oldalt tesz ki, az egész könyvnek mintegy 4%-a. A hagyományos felépítésű, életrajzzal induló, az időrendet követő (bár Balassi költészetét kisebb korszakokra nem periodizáló) egységekből áll. A legnagyobb teret a szerelem költőjével foglalkozó rész veszi el, de helyet kap a *Katonaének* és az „isteni dicsíretek” elemzése is. Az alaposabban elemzett versek immár a régóta rögzült Balassi-kánonból szerepelnek: *Hogy Júliára találta, így köszöne neki* (39. költemény), *Kiben az kesergő Céliáru ír, Egy katonaének* (61. vers), *Kiben bújne bocsánatáért könyörgött* (33. vers), és *Adj már csendességet*. A fejezet írója a stilisztikai-poétikai alapú verselemzési módszert részesíti előnyben. Néhány fontos és jellemző adatot megemlít (a Balassa-kódex előkerülését 1874-ben, a Caelia-versek címzettjének kérdéses voltát, Balassi halálának módját, bár ez utóbbi adatból nem derül ki, hogy Balassi a várat ostromlók között, és nem a várvédők között volt, stb.). Az általam látott három kiadás közül a 9. kiadás (Korona Kiadó) tartalmazza a Balassiról készült festmény reprodukcióját oly módon, hogy a teljes kép látszik, a felirattal együtt, bár a felirat itt nem olvasható. Mohácsy elkerüli a legvitatottabb szakmai kérdést, a kötetkompozíció felépítését, ami indokolható azzal az elvvel, hogy a tankönyv már bizonyított, bizonyosnak számító tudományos eredmények helye kell, hogy legyen. Erénye, hogy alaposabban, többször is visszatérően ír Balassi és a neolatín költészet kapcsolatáról. Röviden szól a *Szép magyar comoediáról* és külön fejezetben az ütemhangsúlyos verselésről.





2) Madocsai László középiskolai *Irodalom I.* könyvének (Nemzeti Tankönyvkiadó, 3. kiadás, Bp., 2002) 22 oldalnyi Balassi-fejezete a könyv mintegy 6,5%-át foglalja el, tehát az itt vizsgált tankönyvek közül a legterjedelmesebbnek tekinthető. A fejezet szerkezetileg, tematikailag és módszertanilag is leginkább a Mohácsy-féle fejezethez hasonló: először elkülönítetten életrajzot közöl, majd Balassi három nagy témakörét választva megfelelően világos, szabatos poétikai-stilisztikai alapon nyugvó lineáris verselemzések sorjájának, a tanárra bízva a választást, hogy mely verseket emeli majd ki. A viszonylag nagy terjedelem megenyedi, hogy a más könyvekben is szereplő költemények mellett egyebek elemzését is bemutassa (pl.: *Borivóknak való, Júliát hasonlítja a szerelemhez*). A nagy oktatói tapasztalatokkal rendelkező szerző a realitások között marad: adatközléseiben csakis a konszenzusos szakmai minimumot nyújtja: a kötet szerkezet kérdésében nem megy túl a Nagyciklus említésén, nem utal a Caelia-versek bizonytalan címetzjére, sőt nem vonja be az elemzett verseken kívül Balassi egyéb műveit sem a pályaképhez, a *Szép magyar comoediát* éppen csak megemlíti (246. p.). A kötet végén található szakirodalmi jegyzékben megtalálható Horváth Iván először 1982-ben megjelent *Balassi költészete történeti poétikai megközelítésben* c. könyve, azonban annak hatásával nem kell számolnunk a Balassi-fejezetben: a trubadúr-lírával való párhuzamot csak utalásszerűen említi (253. p.).

Ebben a Balassi-fejezetben is megtalálható a költő ismert képe (240. p.) az alsó latin felirat nélkül. Kár, hogy lemaradt, ugyanis abból mindjárt kiderült volna, hogy a képet a könyvben fordítva helyezték el: Balassi a jobbán lévő kard markolatát jobb kezével szorongatja.

3) Új struktúrát valósít meg Domonkos Péter *Irodalom* könyvének sorozata (Nemzeti Tankönyvkiadó, 5. kiadás, Bp., 2002), amely egy-egy szerzőt, kérdéskört oldalpárokból fejti ki. Ugyanannak a témának valamely későbbi oldalpárja a „haladóbbak” számára készült, így formálisan is lehetővé teszi a differenciált oktatást és tanulást. A tanár belátásától függően veheti be anyagába a későbbi oldalpárt. Balassiról nyolc oldalon két nagy fejezetben esik szó. (Ez a terjedelem a teljes könyvnek mintegy 4%-a.) Az egész tankönyvsorozatra jellemző az illusztrációs gazdagság: a Balassi-fejezet nyolc oldalán hat kép található, ezek között természetesen az ismert Balassi-reprodukció, ám az alsó felirat innen is hiányzik. A képeken kívül fontos, a kor költészetének továbbhagyományozódási formáját kifejező illusztrációnak tekinthetők a kották (kettő található a fejezetben), s didaktikailag előnyös, hogy kiemelt részekben irodalomtörténészek Balassit méltató szövegeit is idézi. Horváth Ivánra hivatkozva néhány sorban megemlíti a százas kötetkompozíció elvét. A Caelia-versek ihletőjének Wesselényiné Szárkány Annát tartja, anélkül, hogy kételyeket támasztana. Előnye, hogy bizonyos fogalmakat pontosan definiál: Nagyciklus, Kisciklus, akrosztichon. Az első oldalpáron elemzi a *Kiben bűne bocsánatáért könyörgött* argumentumú verset, azonban tévedés,



hogyan ez „A második 33-as ciklus végén található” (127. p.), hiszen Balassinak ez a 33. verse. A következő fejezetben (*Vitézség, szerelem*) a szerző a gimnáziumi Balassi-kánonba tartozó *Hogy Júliára találta, így köszöne neki...* argumentumú verset és a *Katonaéneket* elemzi. A Balassi-filológia alapján helyesbítendő a „véres zászlók alatt” említése („veres” helyett) és a „Széllal tündökleni” „Szélyel”, tehát „Széjjel” helyett). Helyeselhet, hogy a *Katonaének* elemzésének mindjárt az elején leszögezi: „vitézi költemény. Voltaképp nincs is több, hiszen az a további három vers, amely még vitézi költeménynek látszik (*Borívóknak való, Széllal tündökleni, Ó, én édes hazám*) nem a hősi harcra buzdít, egészen más a tárgya.” (131. p.) A Balassi-fejezet utolsó részében a Júlia-versek sorát lezáró *Ó, nagy kerek kék ég* (58. vers) arany metszés szerinti szerkezeti elemzése következik, majd egy Caelia-verse (*Kiben az kesergő Céliárúl ír*), összefüggésbe hozva kései költészetét a manierizmussal (a terminust a többi itt vizsgált irodalomkönyv a Balassi-fejezetben nem alkalmazza). E részben szó esik Rimay Jánosról is, s a tőle közölt három idézet egyike – jó ötlettel – Rimay *Katonaénekéből* való. A további két idézet egy szerelmi és egy bűnbocsánatért esedező versből való.

Ma már a legtöbb Balassi-szövegközlés egységes abban a vonatkozásban, hogy a Balassi-strófában írt verseket három hosszú, egyenként 19 szótagos sorban adja. Hiszen így írta Balassi is a *Saját kezű versfüzér*ben, és a Balassi-strófás szövegek dallammenete is ezt indokolja. A három sor 6 vagy 9 sorba tördelése már a 17. században is csak a könyvek kisebb formátuma miatt fordulhatott elő. Ehhez képest meglepő, ami a Domonkos-könyv 197. oldalán a *Kisszótár*ban olvasható, hogy a leggyakoribb forma a 9 soros strófa lenne. Lehet, hogy a nyomtatott szövegek között ilyen is van, mindenesetre nem ez az autentikus.

4) Pethőné Nagy Csilla pécsi gimnáziumi vezetőtanár 9. évfolyamos irodalomkönyve (Korona Kiadó, 2. kiadás, Bp., 2003) az antikvitástól Molière-ig tárgyalja a magyar és világirodalmat, Balassinak 16 oldalt szentelve, ez a könyv 3,3%-a. A didaktikusan elrendezett fejezetben határozottan elkülönülnek az életrajzi adatok, a pályakép bemutatása, az elemzések és a kérdések, feladatok. A fejezet tengelyében négy vers elemzése kapott helyet: *Hogy Júliára találta, így köszöne neki*, *Kiben az Célia szerelméért való gyötrelméről szól, hasonlítván az szerelmet hol malomhoz, s hol haranghoz*, a *Katonaének* és az *Adj már csendeséget*. Néhány elírás is van a fejezetben: Komlovszki Tibor neve helytelenül, a számmisztika szó használata számszimbólika helyett (322. p.), a trubadúr líra jellegzetességeinek elutasítása, a szerelmi és szakrális szókinccs elkülönülésének hangsúlyozása, a *Katonaéneknek* Balassi költészete első szakaszába helyezése (324. p.), a Caelia-ciklus mint Balassi utolsó szerelmi ciklusa (328. p.) – megjegyzem, a *Saját kezű versfüzér* a későbbi, két strófát tartalmaz a Caelia-ciklus két verséből átvéve. A fejezet számos ponton követi Komlovszki Tibor tanulmányait, s ez némi egyoldalúsághoz vezet. A fejezet (és a könyv) átfésülése



megérné a fáradságot, hogy a minisztériumi tankönyvvé nyilvánítást meg tudja szerezni. (A 2003-as kiadás idején ez még nincs feltüntetve a könyvön.)

5) A következő tankönyvbéli Balassi-fejezetet, amiről szólnunk kell, Horváth Iván írta. A Balassi-fejezet 15 oldal terjedelmű, a könyvnek mintegy 6%-a. A szóban forgó *Irodalom I.* tankönyv a Krónika Nova kiadónál jelent meg (3. kiadás, Bp., 2002), a könyv társszerzői még Ritoók Zsigmond, Szegedy-Maszák Mihály, Veres András és Zemplényi Ferenc. A neves Balassi-kutatótól származó fejezet a Balassi-életmű kutatásának legújabb eredményeire építve a költő életművének remek összefoglalását adja. A könyv korábbi változata Balassi-fejezetének nem ő volt a szerzője, így egy teljesen új Balassi-fejezetet olvashatunk. Miért is jó ez a fejezet, miért lehet ebből a legjobban Balassit tanítani és tanulni? A tankönyvfejezet mindenekelőtt „helyére teszi” a három nagy témában verselő költő eluralkodott mítoszát, szembesíti a már a 17. század eleje óta élő toposzt a fennmaradt versek valóságával: Balassinak tulajdonképpen egyetlen olyan éneke van, amelyben a versegész a vitézi élet dicsérete tölti ki, de ez a vers is értelmezhető a Júlia-szerelem kudarcra folytán keresett „más szépségek” részeként, sőt a Krisztushimnusz fényében akár vallásos versnek is tekinthető. (Ezért is kerülhetett be 17. századi vallásos versgyűjteményekbe a *Katonaének*.) Magyarázatot ad arra, mely korszakokban miért vált elsődlegessé a vitézi, szerelmi vagy istenes költő mítosza. Mindenesetre ennek az irodalomtörténeti hagyománynak a folytonosságát képviseli az, hogy a fejezet tengelyét a három témából választott egy-egy vers alapos bemutatása alkotja: a *Katonaéneké*, az *Ez világ sem kell már nekem* kezdetű Júlia-versé és az *Adj már csendességet* kezdetű istenes versé. Fontos, hogy szerepelnek a fejezetben az újabb Balassi-kutatás eredményei (és éppen a szerzőé): a lovagi eszmény kimutatása, összefüggésben a trubadúr költészettel, az udvari szerelem bemutatása, a költői életmű határozott belső periodizálása (1584-ig, 1585–1589-ig, és az 1590-es évek költészete), a *Szép magyar comoedia* rövid bemutatása, a *Maga kezével írott könyvének* (a Balassa-kódexnek) a jellemzése. Balassi pályaképének bemutatásában meggyőző a történeti poétikai szempont középpontba állítása: az alkotásmód változásainak, a rímelésnek, a Balassi-strófa kialakításának, a szövegvers megalkotásának folyamatszerű ábrázolása, a rímelés és a versmondattan megújítása. A 1+3x33-as kötetkompozíciós feltevésnek árnyalása (a Balassa-kódex szándékoltan töredékes) és a korábbi formában hirdetett hipotézisnek a visszavonása a szerző kutatói erényét bizonyítja. A szerzőnek 1982-ben megjelent könyvében sokéves munkával alátámasztani igyekezett koncepciója alapján e tankönyv korábbi változata még tanulnivalóként tartalmazta az akkor még újnak számító, az akadémiai irodalomtörténetben megfogalmazott föltevést, s a felvételizők feleleteiben itt-ott már tükröződött is az elképzelés, jellemző módon azonban a hallgatók nem tudták alátámasztani az elképzelést. Sajnos, a Balassa-kódex rekonstrukciójára vonatkozó megállapítások túlságosan tömören fogalmazódnak





meg a fejezetben: a tanárnak és a diáknak tudni kell, hogy a Balassa-kódexben a 61. vers után megszakadó verssorban a fejezetíró rekonstrukciójában a 62.-től a 66. versig terjedő felsorolásban a tankönyvben szögletes zárójelbe tett kérdőjel jelzi a verssorozat utólagos kiegészítését a kódex későbbi helyei alapján. Mivel mégiscsak tankönyvről van szó, a kutatás jelenlegi fázisában talán indokoltabb lett volna a *Maga kezével írott könyvről* szóló fejezetnek a számszimbolikus fejtegetéseit is apró betűvel szedni, hasonlóan a fragmentum-jellegre vonatkozó „új szövegleszármasztási elmélet”-hez (206. p.). (A szerző koncepciójának változását mutatja az *Új magyar irodalmi lexikon* két kiadásának – 1994 és 2000 – Balassi-fejezete is, hiszen a második kiadásban már említi a szándékolt töredékesség hipotézisét. Bővebben lásd még: Horváth Iván: *Magyarok Bábelben*, Szeged, 2000, különösen „Az eszményítő Balassi-kiadások ellen” c. fejezetet: 175–197. p.) Az életrajzhoz kapcsolódóan a könyv közli Balassi arcképét a kép alá írt szöveggel együtt, sőt a gyenge papírminőség ellenére a fekete-fehér reprodukción még a szöveg is kibetűzhető. Faksimilében szerepel Balassi egyetlen ismert verskézírata is, azonban a képalírás némileg félrevezető: „Az erdélyi asszony kezéről. Balassi versének fennmaradt kézírata” (205. p.), ugyanis a kézirat öt, címmel ellátott epigrammát tartalmaz, s mindegyiknek más címe van. Az *Erdélyi asszony kezéről* ezek közül az első cím. A hasonmáson is látszik, hogy az első cím, ami a kép alá került, nem a teljes verssorozat címe. Ez persze csupán szerkesztői hibának minősíthető, mégis szükséges lett volna annak hangsúlyozása, hogy itt öt Balassi-strófában írt epigrammáról van szó: azaz Balassi fölfedezte, hogy az általa először használt strófaszerkezet, mint versforma, melynek terjedelme egybeesik a strófaszerkezet, mint szövegegység terjedelmével, alkalmas a magyar epigramma megalkotására – szakítva az időmértékes hagyománnyal –, s e felfedezésében követőkre is talált (pl. Zrínyi és Beniczky Péter epigrammái).

A lehetőségek szabta teljességigényként értékelhető, hogy Balassi valamennyi, nem költői műve is említetik a fejezetben, még a halála miatt félbeszakadt Campianus-fordítás is. Minthogy itt egy katolikus hitvédelmi mű fordításáról van szó, mellyel Balassi (minő sokoldalúság!) megelőzte a 17. században kibontakozó vitairódművet, a mű említése és rövid értékelése áthelyezhető lett volna a 206. lapra, ahol a már katolizált költő protestáns provenienciájú működéséről esik szó. Itt említem meg, hogy a 205. lap ama megállapítása is finomítható, hogy „A kötettervben a 3-as szám Istent... jelképezheti” (205. p.) – inkább az isteni rendre, a tökéletességre, még inkább a Szentháromságra utalhat.

Figyelemre méltó, hogy határozottan elkülöníthető az életrajz és a költészet, valóság és fikció. A versek csak fenntartásokkal olvashatók életrajz-részletként, sőt a kifejezésmódban a fikció uralkodik el. Igen fontos és továbbgondolandó a *Széllyel tündöklenni* kezdetű vers alábbi sorához fűzött magyarázat: „Mezők illatoznak jó szagú rózsákkal, sokszínű violákkal.” Nos, ő ismerte a mezőket. Tudnia kellett,





hogy a mezőn nem nyílnak rózsák, sőt talán violák sem. Ezek kerti virágok – és a középkori himnuszköltészet virágai, Mária-jelképek... (203. p.)” Kár, hogy a tankönyvíróknak nincs több tere. E megállapítás kifejtésével és további példák idézésével ugyanis megerősödhet az az argumentáció, mely szerint Balassi úgy oldotta meg a szerelmi költészet számára a magyar nyelvet, hogy a megelőző középkori vallásos költészet frazeológiájával szólalt meg. A rózsza és a viola mellé így társult nála a Mária-énekekből is ismert szüzesség-szimbólum, a lilium, s ide tartozik az erdélyi asszony „áldott keze” mint „szent ereklye”, a Júliának szóló „Idvöz légy” valamint térd- és főhajítás is, továbbá az „angyalképet mutató szép szűzek” emlegetése (66. vers) is. A lovagi költészetben is meglevő hasonló motívumok pedig arra utalnak, hogy a vulgáris nyelvű költészetekben – bibliai alapon – tipológiailag párhuzamos jelenségek játszódtak le.

Végül ismét a *Katonaénekről*. A mű „hárompillérű”-ségéről vallott felfogást erősíti meg a szerkezet erősen retorikus jellege. A kilenc strófából álló *Katonaének* nemcsak kommunikációs helyzetét tekintve oráció (megszólítással indul az 1. strófában és búcsúzó formulával zárul az utolsóban), de a szónoki beszéd fő részei is kimutathatók a versben: az *exordium* (1. strófa: a hallgatóság megszólítása és kérdésfeltevés), *narratio* (2–3–4. strófa: a harc fiktív bemutatása az „Ellenség híre”-től az álom leírásáig), a *propositio* (5. strófa: a vitézi eszmény és erkölcs elvi megfogalmazása), a *confirmatio* (6–7–8. strófa: a vers középső, 5. strófájában megfogalmazott tételének megerősítése, a narrációs rész fokozása az ellenség meglátásától – „Ellenséget látván” – a halál leírásáig), végül a *conclusio* (9. strófa: áldás-kérő búcsúvétel). További feladatként jelölhető meg, hogy ennek a retorikai szerkezetnek a megvalósulását kimutassuk nemcsak az ún. hárompillérű szerkezetet mutató Balassi-versekben, hanem a költő és a korszak más lírai alkotásaiban is. Varjas Béla és Komlowszki Tibor véleményével szembeállítja a szerző azt, amit a még kevés Balassi-verset ismerő Arany Jánostól, Horváth Jánostól és Turóczi-Trostler Józseftől idéz, hitelesen jellemzi általában a régi magyar verset, amely számára „*még nem ismert (vagy ha igen, csak néhány kivételes esetben): az egész vers testére érvényes, zárt architektúra művészetét*” (201. p.). Ezen a ponton a szerző bátorságot követel meg a diáktól: a három szaktekintély kétharmad oldalon való szerinti idézése után arra biztat, hogy „Alakítsunk ki saját álláspontot a *Katonaének* szerkezetéről!” Bizonyosan igaza van: győződjön meg a diák saját elemzéssel arról, hogy – szemben régebbi álláspontokkal – Balassi a rövid terjedelmű, pontosan szerkesztett, nem vagy kevésbé narratív jellegű lírai dal „feltalálója” a magyar költészetben.

Maga a tankönyv a hetvenes évek második felétől megjelent, s később óriási vitát kavart tankönyvsorozat része. Nagyon is helyeselhető, hogy a szerzők „nem adták fel” és sokat bírált könyvük átdolgozott változatát jóváhagyatták az Oktatási Minisztériummal. Ez az a – gimnáziumok négy utolsó osztálya számára írt –





tankönyvcsalád, amely a legújabb kutatási eredményeket minden szerző és korszak vonatkozásában képes átadni a középiskola számára. A tankönyv szerkesztése (margójegyzetei, apró betűs részek) lehetőséget ad a tanár számára, hogy eldöntse: milyen mélységben oktassa diákjait.

6) Az utolsó könyv egy, az előzőektől struktúrájában és koncepciójában merőben eltérő tankönyvsorozat része: ez Arató László és Pála Károly *A szöveg vonzásában* c. négyrészes sorozatának második tagja. Az *Áljárók* c. könyv (Műszaki Könyvkiadó, 4. kiadás, 2002) és az egész sorozat nem irodalomtörténeti, hanem tematikus és befogadói szempontok szerint rendezi el anyagát. Így kerül Balassi az *Ilthon vagyok* c. fejezeten belüli *A költő és hazája – három pillanatkép* c. alfejezetbe Janus Pannonius és Ady közé. Az összesen 4 oldal terjedelmű szöveg (a 200 lapnyi könyvben) nem kíván pályaképet adni, csupán a jelzett témakör illusztrálására koncentrálni Balassi búcsúversének és *Katonaénekének* problematikáját fölvetve. A rövid bemutatás teljességében érvényes és elfogadható, a kérdések eredetiek és egyéniek, mindenképpen mozgósítják a tanulói kreativitást. (Csupán néhány apró pontosítás kínálkozik ide: a gyufás skatulyányi képek túlságosan kicsinyek, Balassi képének is csak a felső fele került be, s a *Saját kezű versfüzér* aláírása: „Balassi egyetlen fennmaradt kézírata” kiegészítendő, minthogy *verskézíratról* van szó. A csatlakozó szöveggyűjteményben szerepel az említett két vers, azonban a búcsúvers eredetiben is töredékes utolsó előtti strófájához készült jegyzet: „Balassi vers 3 sor jegyzet” nem értelmezhető (véltetően szerkesztési hiba). Bizonyára a szerzők sem szánták rendszeres és kizárólagos tankönyvnek a sorozatot, melynek 4. része még nem jelent meg.² Ez a könyv és benne a Balassi-fejezet kiegészítés lehet más, rendszerező tankönyvek mellett, esetleg fakultáción használható.

A fent ismertetett, a középiskolai irodalomoktatásban kulcsszerepet kapó tankönyvek szemléletéről és felépítéséről elmondható, hogy túlnyomórészt irodalomtörténeti rendszerezéseket adnak, az irodalom történeti szemléletének prioritása alapvető, ami nem zárja ki az elemzésekben rejlő újabb elméleti szempontok érvényesítését. A magyartanárokon múlik, milyen mennyiségű anyagot, milyen szemlélettel és milyen minőségben tudnak elsajátíttatni diákjaikkal.

Összefoglalásul: nyilvánvaló lehet, hogy – leszámítva az apróbb korrekciókat – az oktatásban jól használható tankönyvekkel rendelkezünk, melyek azonban az újabb kutatási eredményeket különböző mélységben használják fel. A tankönyvírás csak látszólag egyszerű feladat, valójában a legszigorúbb szembenézést jelenti a szakma állapotával, legújabb eredményeivel. Nem a tankönyvek okolhatók azzal, hogy az újabb eredmények és szempontok nem fogannak meg az egyetemistává váló középiskolásokban, a mégoly fontos





anyagrészek sem jönnek át a hétköznapi irodalmi vélekedésbe. Az okok a tankönyveken kívül keresendők, s ez nemcsak a magyar, hanem a történelemoktatás nehézségeire is igaz lehet. Ezen okok kutatása azonban már egy másik előadás feladata lenne.

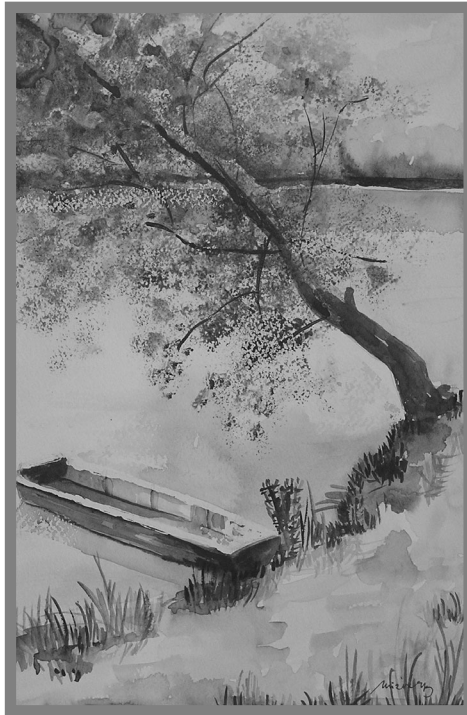
E rövid áttekintést befejezésül – és tekintettel az évfordulóra – zárjuk Rimay János soraival, aki epicédiumának 3. részében ezeket a szavakat adta halhatatlan mesterének, az esztergomi hősi halottnak a szájába:

„Mit mondhatok? Éltem. Hol bátran, hol féltem. Kedvvel, búval, panaszval;
Hol méltó vádlásban, több rágalmazásban, mert egész föld foly azzal.
Vétkemben rettegetem, jómban örvendtettem, s vigadtam az igazzal.”

JEGYZET:

¹ A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata és az ELTE Bölcsészettudományi Kar által szervezett országos konferencián, 2004. április 24-én elhangzott előadás szerkesztett változata.

² A Kódex könyvesboltból kapott információ.





EGY „APOKRIF” RIMAY-IDÉZET NYOMÁBAN

KEDVES CSABA

A Nemzeti Emlékezet-program keretei közt megvalósuló Balassi-év alkalmával lapunk az alábbi írással, „mester és tanítvány” pedagógiai viszonyáról is számot adó írással emlékezik meg.

Vannak a magyar irodalomnak unalomig ismételtetett közhelyei, miszerint az illető auktor a legnagyobb lett volna, újító vagy szintézisteremtő, vagy éppen az első valamiben, megelőzte a korát vagy éppen elkésett valamicskét, poeta doctus volt, vagy nem volt éppen doctus, de hatalmas olvasottsággal bírt... Rimay ebből a szempontból hálás szerző, majdhogynem elegendő egy hevenyészett óravázlat megállapításait ismernünk róla (mentségünkre szóljon: apróbetűsen szedik a tankönyvek): Rimay a magyar manierista (netán későreneszánsz, korabarokk?) költészet legnagyobb alakja, *Balassi Bálint követője*, tanítványa, verseinek sajtó alá rendezője, aki azt mondta a mesteréről, hogy „szárnyalt, mint a sas az több apróbb madarak előtt”.

A szárnyaló sas hasonlat a Balassiról szóló ismereteink leírásának élén is roppant elegáns, ám ha fellapozzuk a Rimay-szöveget, valamivel többet olvashatunk ki belőle: „Ha ki csak ezeket az jó emlékeztető néhai nagyságos

Gyarmati Balassa Bálint uram (tőlem egybeszededetett s renddel helyezettetett) tudományos elméjéből írt tudós énekit ítélettel megoldvassa és kelletiképpen való rostálással hányja is meg minden részeiben őket, nem tagadhatni, hogy mint a sas az több apró madarak előtt, úgy ő minden magyar elméjének előtt az magyari nyelvnek dicsősége fundamentomába való állásával felette előhaladott s célt tött az pályafutásra, ezben a pályafutásban való serénkedőknek fel.”

A Rimay által tervezett Balassi-kiadás előszavának ez a megállapítása nem pusztán a nagy költő-előd, mester és példakép nagyságát hivatott bemutatni (*előrehaladott*), hanem a Balassi által töltött célt is, a poézis (és egyáltalában a magyar nyelven tudós módon való megszólalás) *pályafutásában való serénkedőknek*. A megszólítottak köre azonban ennél tágabb: „az magyar nemzetbeli főrendő személyek és írás éretlen ajándékával ékeskedő barátainknak közbevetett szószólással tudósítom ezekről közönségesen az egész magyarságnak minden rendit is”.

Balassi és Rimay viszonyát nem lehet pusztán a mester és tanítvány, a nagy előd és követője viszonytal jellemezni. Rimay a tervezett Balassi-kiadás előszavában két okot sorol fel, amely a szövegkiadó munkáját és szakértelmét hivatott igazolni, miszerint egyrészt Rimay maga is részese e költeményeknek „tíz-tizenkét esztendő s korombeli ítélettel is munkálkodott ezeknek [i. a költeményeknek] némelikébe”, másrészt pedig – s ezt egy hoz-





zá írott Balassi-levélrészlettel is alátámasztja, amely ráadásul az első okban foglaltakat is igazolja – Balassi nem nézte jó szemmel közkézen forgó versei csorbulását, csorbítását.

A humanista tudományosság két alapvető eleme a nagy elődök, példamutató életművek tisztelete, a klasszikusok kultusza, illetve – ebből fakadóan – a tudós szövegkiadások szükségességének hirdetése. A tervezett Balassi-szövegkiadás ily módon szervesen illeszkedik a humanista tudományosság paradigmájába, a vállalkozás különlegessége legfeljebb a nagyfokú szubjektivitásban rejlik, nem beszélve arról, hogy a Rimay műveiből kirajzolódó Balassi-recepcióban az első magyar irodalomtudományi szakmunkát is üdvözölhetjük.

Rimay legjelentősebb tudományos argumentuma az anyanyelven való tudós szólás erényének hangsúlyozása. Büszkén hirdeti, hogy Balassi költészete a magyar nyelv poézisra való alkalmasságát is példázza, így jellemezve annak nyelvi leleményét: „Mutathatnék Mária király és királyné asszony kezibe fogott oly imádságos magyar könyvecskét is, aki minden magyarságával és tudományával savanyú fekete kőkénye sem lehetne ennek az szép pirossággal gyönyörködtető, tudomány ékességivel elegyített, teljes magyarságú megért csresznyének...”.

Rimay Balassi-értelmezése azonban jóval túlmutat a barát, munkatárs, tanítvány munkásságának humanista gondolatrendszer talaján álló, egyszerre szubjektív és tudományos megköze-

lítésénél. A Balassi-életmű nem pusztán az irodalmi alkotások szövegkorpuszában jelenítődik meg, hanem a vitézi cselekedetekben is. A Balassi fivérek, Bálint és Ferenc halálára készített epicédium emblematikus személyiségé formálja a költőt: eposzi ihletésű versciklusban magasztosul fel az Esztergom ostromakor hősi halált halt Balassi Bálint személye. Minerva kéri Pallástól, hogy az ostrom során halálos sebet kaphasson: „*kivel jó hírt és nevet hozván reája, ez földnek színéről (mentvén sok bújától életét) az Égbe emelje, és rendekbe helyezettvén halhatatlanná is tegye*”. Pallas meghallgatja Minerva kérését. A halálos sebből vérző költő búcsúszavai után Isten ítél: a mennybe emeli a hőst: „*Sok szép sereg angyal / Nagy hálaadással / Isten székít meggyűlé, Az Urnak jótétét, / Bűnösnek megtértét / Vigadsággal örülé, / Föld megszorodék, / S holtát ez vitéznek / Siratá, keserülé*”. Hogy Rimay költői invenciója a hősi halált vállaló Balassi Bálintról mennyiben támasztja alá Eckhardt Sándor hipotézisét, miszerint a költő Esztergom ostrománál maga kereste volna a halált, nehéz eldönteni, a poétikai megjelenítés viszont a magyar költészet, s áttételesen (retorikai megformáltságát tekintve) a magyar szelemtörténet élvonalába tartozik.

Az epicédium egyszersmind művészi rangú apológia is. Rimay feltett szándéka, hogy Balassit, Balassi irodalmi és vitézi hagyatékát példaképpül állítsa a kortársai elé, bizonyítsa, hogy az életmű humanista értelemben vett *imitatio*ra méltó. Tisztában van ugyanakkor azzal is, hogy a költő-előd a kortár-



sak szemében erősen ambivalens személyiség, legtöbbször nem Pallas és Mars méltó követőjét vélik felfedezni benne. (Rimay nevén is nevezi eme vétkeket: a bujaságot és haragot.) Az epicédiumban többször, többféle formában előforduló keserű megállapítás, hogy a költőnek személyét, emlékét, alkotását nem becsülik. Rimay Minerva szájába adja az ítéletet: „Háládatlan rossz föld, / Ítild, kapja-e őt / S böcsül-e elméjét, / Kit én ékesgettem / s adtam veled [ti. Pallasszal] ketten / Vitéz karja erejét, / Neki sokban ártván / S gyalázatba tartván / Benne mindketőnk nevét”. Pallas Minervához intézett válaszában ugyancsak felbukkan ez a kép. „...az rossz hitván föld, / Ki rá csak mérget tölt, / Vele semmi jót nem tött”. Irodalomtörténeti távlatból nézve kultuszteremtés ez a javából: a meg nem értett költő és egyszersmind hős (hérosz) magyarul először megfogalmazott, tudatosan megrajzolt toposza.

Mégsem ez, ami a legjobban megragadja a kései (de talán a korabeli) olvasót is, hanem a minduntalan előtűremkedő szubjektív megközelítés. A tudós fejtegetések közé csempészett őszinte vallomás, szubjektív argumentum, melynek súlyát a kortársak a Rimay személyes hitele tekintélyével, az utókor pedig az őszinteségével méri. „... így még halála után is viszonzom szeretetét annak, aki életében annyiszor ösztönzött erre; ez hozzá tartozik nemcsak az emberi természethez, hanem kiváltképpen a humanitáshoz s ezen felül az én személyes köteleességemhez is. Én ugyanis nemcsak cso-

dáltam e férfiút, mint mindenki, hanem rendkívül szerettem is, hiszen bennem, akit dicsvágy hevített, ő keltette fel elsőnek azt a reményt, hogy az erény a szerencse segítségével is elérheti célját munkával és állhatatossággal, és hogy elég boldog az, aki lelki nyugalommal és kitartással felül-emelkedve minden sorscsapáson, megelégszik saját osztályrészével” – vallja az epicédium Darholcz Kristófnak címzett ajánlásában.

Ez az ajánlás azonban tartalmaz még egy szubjektív megjegyzést, s egyszersmind felszólítást is: reméli, hogy a címzett, megszólított, Darholcz Kristóf az élére áll (pontosabban a többiek számára jó példával elől jár) azon törekvésnek, hogy a „Pallastól származó nagyságos és nemes urak” követendő példának magát Balassi Bálintot teszik meg. Ez a törekvés túllép a mester – tanítvány, előd – utód – barát – munkatárs viszonyrendszeren. Rimay nem kevesebbet szeretne, hogy a Justus Lipsius által szentesítetten Pallas ivadékainak nevezendő csoportosulás, humanista akadémiai mozgalom egyik (vagy egyetlen?) *imitatio*ra érdemes személyisége Balassi Bálint legyen. Egészen pontosan – az akadémiai mozgalom történetét feltáró Klanciczay Tibor szerint – „Venus és Mars költője, akiből ekkorra már Mars és Pallas követője lett, a braunsbergi kollégiumot megjárt, Machiavellit olvasó, s a politikai elmélet iránt érdeklődő Balassi úgy jelenik meg Rimay írásában, mint a Pallas magyar ivadékaiból formálódó akadémia princeps”.



A Lipsius magyar követőiből álló akadémiai mozgalom még Balassi halála előtt szerveződött társaság volt, mely elsődlegesen néhány művelt fiatal állambölcseleti tematikájú (talán éppen Lipsius műveit interpretáló) diskurzusát jelentette. S bár semmiféle bizonyítékunk nincs arra, hogy ez a csoportosulás egy hosszú időn keresztül fennálló, művelt főkből álló társaság, vagyis *akadémia* lett volna, világosan kirajzolódik egy *eruditus* közösség törekvése, amely egyszerre próbált pragmatikus és filozofikus válaszokat adni az ország szorongatott állapotára. És éppen ez az ország mindennapjait meghatározó véres valóság a hitelesítő kerete minden törekvésnek. S hogy ez mennyire így van, bizonyítja Rimay Justus Lipsiusnak írt levele, melyben miután hosszan méltatja Lipsius munkásságát, cáfolja és elítéli a *Politica* egyes fejezeteit bíráló megállapításokat, hosszasan, érzékletesen részletezi a magyarországi helyzetet, részletesen leírja Bihács várának elestét és a Kálló városa körüli szerencsétlen kimenetelű csatát, Magyarországot a *földnek távol eső és mélyen sújtott zugának, a harcok földjének* nevezi.

A bölcsesség, a humanista eruditio, Pallas követése ebben a keretben külö-

nös színezetet kap, s talán éppen ez az oka, hogy a tudós életmű mellett vagy éppen annak megkoronázásaként olyan hangsúlyosan jelenik meg Rimaynál Balassi vitézi volta és halálának emblematikussá formált, formálható megjelenítése, megjeleníthetősége.

Legjobb tudomásunk szerint a „Pallas magyar ivadékaiból” formálódott akadémia *princepsi* szerepét Balassi soha nem töltötte, tölthette be, mint ahogy maga az akadémiai törekvés sem volt hosszú életű. Rimay Balassi szövegkiadása sem került sajtó alá. Balassiból nem válhatott a tudós magyar nemesség emblematikus személyisége, életműve nem vált a magyar nyelvű honi tudományosság alapvetésévé. A textusok azonban fennmaradtak. A rájuk rakódott interpretációs törmelékből mára legtöbbször csak egyetlen mondatot ránkigálunk elő: „szárnyalt, mint a sas az több apró madarak előtt”. Apokrif idézet. De helyénvaló.

MEGJEGYZÉS:

Az idézetek forrása: Rimay János–Ács Pál (szerk.): *Rimay János írásai*, Balassi, Budapest, 1992.





Utánpótlás

A KÖLTÉSZET FELADATÁNAK ÉRTELMEZÉSE PETŐFI SÁNDOR MŰVEIBEN¹

BENYHE BERNÁT

Petőfi Sándor kétségtelenül a legismertebb magyar költő. Ha valaki – származzon akár a társadalom legkevésbé művelt rétegeiből – meghallja Petőfi nevét, gondolkodás nélkül elkezd idézni, hogy „Talpra magyar...” És előttünk is először a népezér, a vátesz jelenik meg e név hallatán. Azonban, ha kicsit elgondolkozunk, mindjárt eszünkbe jutnak gyönyörű szerelmes versei, tájversei, elmosolyodunk, ahogy megjelenik előttünk a tehetetlen juhász, aki bánatában nagyot üt szamara fejére...

Melyik az igazi Petőfi? A szentimentális, a szerelmes, a népies, az elégikus, a hazafias? Mindegyik és egyik sem. Petőfit nem lehet beskatulyázni, nem lehet műfajba, stílusba zárni. Ő maga is kereste, próbálta megfogalmazni saját ars poeticáját, de – mint majd látjuk – neki sem sikerült egyértelmű választ adnia a kérdésre.

Élete legnehezebb évében, 1844-ben született egyik első önértelmezése, *A természet vadvirága*. A vers jól láthatóan mutatja születésének körülményeit:

egy fiatal, még el nem ismert költő tollából származik. Petőfi saját énjének metaforáját alkalmazza mind címnek, mind a vers refrénjének: a korlátatlan természet vadvirága. Ez a vadvirág ősi, vad és buja. Ősi, de mégis új, hiszen eddig mellőzték. A vadvirág eddig gyom volt, és az üvegház satnya sarjdedékait tartották értéknek. Ez az üvegház-metafora fejezi ki, hogy eddig a mű, a hamis, az idegenből jött jellemezte a magyar irodalmat. De most, Petőfivel egy médium érkezett, aki nem csak tanulta az irodalmat, aki a nép fia, akinek nem kellene a gyávák szabályai. És nem veszi fel az ütlegeket, ő nem a kényes uraknak jött írni, hanem a népnek. Nem szidni kell tehát, hanem csatlakozni hozzá, hiszen bár vad, de ősi, és bár nemesítetlen, de virágzik.

Két évvel később írta *Dalaim* című ars poeticáját. Már befutott költő, ez már nem a túlfűtött önbizalom, a nagy tervek verse. Már nem a világnak ír, csak önmagát keresi. Összegezi költészetét, magától a költőtől tudjuk meg, milyen volt az ezerarcú Petőfi Sándor.

A vers egy gondolati ív, minden strófája egy-egy állomás, de egyiknél sem tud megállapodni a költő. Bár fokozza az értékeket, felállítja azok hierarchiáját, mégis érezzük, hogy egyik nélkül a másik semmit sem ér. Az első versszak Petőfi ábrándozását mutatja, ahogy lélekben átlépi a tér által szabott korlátokat. A refrén, mely minden





strófa lényegét adja, itt a szentimentalizmusra utaló ábrándos lélek holdsugarának képében állítja elének a költő műveit. A második strófa előbb anticipálja a vers végét, a jövőre figyelést, de aztán profanizálódik. A Jóistenre hagyja a világ nagy dolgait, ő inkább megmarad a népies egyszerűségnél. A vers továbbra is megtartja logikus szerkezetét. Előbb a szerelmet állítja középpontba, és ha a szerelem egy pillanatra műve, akkor ott és akkor kell megragadni – *carpe diem!* –, és csak a szerelemtől kell írni. Ha pedig viszonzásra talál a szerelem, lehet inni, örülni, bordalokat énekelni. De egy hirtelen váltással, ahogy a bortól mámoros ember kedélye csapong, eszébe jutnak a világ problémái, a rabszűzre fűzött nemzetek. Meghökkenő a rablánc és a poharak csörgésének khiazmusa. Petőfi is meghökken, elszomorodik, ilyenkor születnek borongós hangulatú elégiái.

A szomorúságot pedig harag váltja, előtör a vátesz, a tenni akaró, a magyar.

Melyik az igazi Petőfi? Mindegyik. Egyik sem. Nem lehet megmondani. Mégis, ahogy közeledik a forradalom kitörésének ideje, önként vagy rákényszerítve, magára vállalja a népvezér, a forradalmi költő szerepét.

A XIX. század költői című verse már teljesen ebben a szellemben született. Petőfi maga is kimondja: korának nincs szüksége szentimentális szövegekre, fájdalmas elégiákra, szerelmes ömlengésre. Aki nem tud a néppel, a népnek írni, inkább tegye le a lantot. Ez az *ars poetica* nem a költő szemé-

lyes hitvallása. Programot hirdet. Nem magának, nem magyar költőtársainak, hanem az egész világ költőinek, hiszen a probléma is világméretű.

Egy bibliai hasonlattal a választott nép élén haladó Mózeshez, Isten küldöttéhez hasonlítja a költőket. A költők lángoszlopok, akiknek hivatása, hogy a cél, a Kánaán felé vezessék a népet. Aki pedig a szent céltól eltér, vagy azt terjesztené, hogy már elértük, legyen átkozott! Mert mi ez a cél? Mi ez az ígéret földje? A polgárosodás és a felvilágosodás. Petőfi teljes jogegyenlőséget, közteherviselést, sőt a szocialista eszméket előre vetítve vagyoni egyenlőséget akar. Ez a Petőfi Sándor a Pálvax Kör polgári radikálisainak szó-noka, az értelmiségi és nemzeti lét megtestesítője egy személyben.

De mit tegyünk addig, amíg nem jön el ez a Kánaán? Hiszen ezek a szövegek olyan távolba nyúlók és bizonytalanok... A válasz, mintha csak Madáchtól érkezne: „addig folyvást küszködni”. És lehet, hogy életünkben nem érünk el eredményt, de akkor is élnek még Vörösmarty átértelmezett szavai, jutalmunk a nagyszerű halál.

Szép és megható volna itt befejezni, belenyugodni a válaszba, hogy Petőfi mégis csak ebben a váteszszerepben találta meg életének és költészetének igazi értelmét, hiszen jött a nagyszerű halál...

Csakhogy tudjuk, hogy nem így volt. Petőfi a forradalom utáni diadalittas napokban is csak ember volt. Minden hős ember, ő is az. Erről tanúskodik *Miért kisérsz...* című költemé-





nye. A költő itt a hazaszeretetet állítja szembe az élet többi értékével, és vívódik. Számára a haza a legfontosabb, ő és a haza egy, és örökké egy is marad. Szerényen, vagy kicsit álszerényen vallja meg, hogy keveset tett a nemzetért, a polgárosodásért, de hát ennyi telt tőle. Ennyi telt tőle, mert ember. Ember, és nem tudja teljesen átadni magát a hazának. Látja a tavaszt, a természetet, a szerelmet, és vágyik utánuk. Ahogy a csábításnak ellenállni nem tudó ember kéri istent, hogy csak egy pillanatra fordítsa el fejét, úgy kéri Petőfi is bűnbánóan a megszemélyesített hazaszeretetet, hogy adjon neki egy kicsit több szabadságot. Végül nem tud nemet mondani, költészetét, egész életét rábízva az ifjúság, a természet, a szerelem ölelésére.

Látjuk, hogy Petőfi maga sem tudott elköteleződni egy költői hitvallás mellett. De ezáltal semmivel nem lesz kevesebb, sőt több, hiszen ez az igazán emberi, így el tudjuk fogadni közülünk valónak, a mi szavainkkal szólónak. Nem csoda, hogy a magyar irodalom félszáz évig halála után az ő árnyékában élt, epigonok százai követték. És miután

megettört a jég, és a Nyugat egy sor eredeti, Petőfitől már független, de az ő nagyságával felérő szerzőt vonultatott fel, még mindig megtalálhatók Petőfi gondolatai az új kor gyermekeinél.

Ahogy Adyt olvasgatjuk, a *Hortobágy poétája* mintha *A természet vadvirágának* továbbélése lenne, és ugyanehhez a vershez köthető József Attila ars poetica is, a *Nem én kiáltok*.

Petőfi Sándor pedig ma sem tanít mást nekünk, mint nekik, hogy hogyan kell megmaradnunk magyarnak, hogy hogyan kell megmaradnunk embernek.

* * *

Okos, műértő, határozott értékrenddel rendelkező vizsgáló műve. Inkább szépírói eszszé, mint iskolai dolgozat. Tárgyi tudása, műelemző készsége, szövegalkotása (5), nyelvhasználata (5), helyesírása (5) egyaránt kifogástalan.²

JEGYZETEK:

¹ 2004. május, érettségi dolgozat. Budapesti Piarista Gimnázium.

² A szaktanár, Valaczka András értékelése.





Iskolák

HAGYOMÁNY ÉS KORSZERŰSÉG. A DEBRECENI REFORMÁTUS KOLLÉGIUM GIMNÁZIUMA

GYÖRI JÓZSEF

RÖVID TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS

Aki belép az épületbe, óhatatlanul kapcsolatba kerül nemcsak annak köveivel, hanem azzal a szellemi örökséggel is, amelyet az intézmény hordoz.

A hagyomány a Debreceni Református Kollégium alapítását 1538-ra teszi. A tanárok folyamatos névsorát 1570-től, a diákokét 1588-tól ismerjük.

A Debreceni Kollégiumban a XVI. századtól kezdve három – elemi, közép- és akadémiai – szinten folyt az oktatás. A néhány professzor csak az akadémistákat oktatta, a kisebbeket az arra alkalmas idősebb diákok (praeceptorok) képezték. Ez a gyakorlat a XIX. század közepéig jellemző Debrecenben. Az oktatás tartalmát a XVI–XVII. században a Melanchton nevéhez fűződő wittenbergi norma határozta meg, mely az antikvitás és a középkor örökségeként átvett hét szabad művészetet kapcsolta össze a reformáció biblikus tanításaival. A wittenbergi szellemiséget az ott tanuló diákok hozták magukkal Debrecenbe.

A XVIII. században meghatározó a Habsburg-hatalommal való folytonos

szembenállás és a felvilágosodás szellemiségének térnyerése. A század kiemelkedő kollégiumi professzorai: az első hazai négyzsolamú énekkart, a Kántust alapító *Maróthi György* (1715–1744) és a polihisztor *Hatvani István* (1718–1786), a magyar kísérleti fizika és kémia úttörője.

A XVIII. század végéig a Kollégiumot felügyelő városi tanács és az egyház elsősorban a keretet biztosította az oktatás számára, s a diákközletságnak nagyfokú autonómiát engedélyezett gazdasági, pénzügyi, fegyelmi téren egyaránt. Ekkor alakultak ki Debrecenben az öngazgatás és önfenntartás sajátos diákintézményei: a szolgadiákság és a praeceptorai rendszer mellett az adománygyűjtő legáció, szuplikáció, kápsálás és a temetéseken való éneklés, valamint a fegyelmet és a diákjóléti szolgáltatásokat biztosító diák-tisztségek egész sora. A tanulás közösségi jellegét az önként szerveződő nyolc fős tanulókörök (kollatiók) biztosították. A diákságnak a nagyobb közösségért, a városért érzett felelősségéről a diáktűzoltóság kétszáz éves története tanúskodik (1680–1880). 1624–1845 között a Kollégium akadémiai tagozatának diákjai önálló diákviseléssel (tőga) rendelkeztek.

A felvilágosodás korában jöttek létre az első modern értelemben vett diák-egyesületek: a Kántus és a tűzoltótársaság mellett megerősödött az önképzőkör, a rézmetsző társaság. Ekkor élte virágkorát a kéziratos diákköltészet is. Ebben a pezsgő szellemi légkörben nevelkedett *Fazekas Mihály*, *Csokonai Vitéz*





Mihály, Kölcsey Ferenc, és a következő század elején Arany János.

Az 1802-es tűzvész utáni építkezéssel kialakult a Kollégium épületének szabálytalan négyszöge. A megújuló épülettel a XIX. század folyamán a Kollégium szellemisége is fokozatosan átalakult. Az 1804-es Ratio Institutionis elősegítette a nemzeti szellemű ismeretanyag térhódítását: 1831-ben a latin nyelvű oktatást a magyar nyelvű váltotta föl.

A szabadságharcban a Kollégium számos diákja és több tanára is fegyvert fogott. Többen hősi halált haltak, mások bujdosásra kényszerültek. 1849 tavaszán Debrecen lett az ország fővárosa. A képviselőház az Oratóriumban

tartotta üléseit, április 13-án itt zajlott a Függetlenségi Nyilatkozat vitája. Értelhető hát, hogy az önkényuralom idején Debrecenre fokozott bécsi nyomás nehezedett. Az 1850-ben elrendelt osztrák tanügyi reform, az Entwurf nyolcosztályos gimnáziumot írt elő önálló, szakképzett tantestülettel. Ennek bevezetését a Kollégium kezdetben megtagadta. A tanügyi reform nyomán a Kollégium korábban szervesen egymásra épülő elemi, gimnáziumi és főiskolai tagozatai intézményesen elkülönültek egymástól.

Az I. világháború éveiben egyetlen gimnáziumi osztályban olyan kiváló diákok tanultak, mint Szabó Lőrinc, Gulyás Pál és Bay Zoltán. A két világhábo-



rú közötti időszak számtalan neves kollégiumi diákja közül megemlíthetjük *Medgyessy Ferenc* és *Karácsony Sándor* nevét.

A II. világháború után a Kollégium Főgimnáziuma négy tanéves középiskolává vált. 1952-ben, amikor a debrecenin kívül minden református gimnáziumot államosítottak, a Dóczy Leánygimnázium diákjainak és tanárainak egy része a Kollégium Gimnáziumában kapott helyet. A Péterfia utcai épület kényszerű felajánlása után a gimnázium 1972-ben átköltözött a Kollégium egykori Konviktusába, egyetemi internátusába, ahol ma is működik. Az iskola elmúlt évtizedeinek ma még földolgozatlan története a külső elnyomásból, a látványos hátratételekből és a szegénységből fakadó emberi gyarlóságok mellett a hősi helytállás és élni akarás ragyogó példáit is felmutatja.

A Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma iránt a rendszerváltás óta megnőtt az érdeklődés, s ma már a rendelkezésére álló épület rendkívül szűkös. 1998-ban készült el a kollégista lányok elhelyezésére szolgáló Andaházy-Szilágyi Leányinternátus új épülete, amelyben 230 leánynak tudunk elhelyezést biztosítani. 2000-ben került vissza egyházi tulajdonba az egykori Dóczy Leánygimnázium Kosuth utcai épülete. Az épület teljes felújítása és modernizációja után a hat évfolyamos tagozat nyert itt elhelyezést – 2002-ig tagintézményként; azóta az önálló, hat évfolyamos Dóczy Gimnáziumként.

TÖRTÉNELMI GYÖKERŰ HAGYOMÁNYOK AZ INTÉZMÉNY MAI PEDAGÓGIAI GYAKORLATÁBAN

A Gimnázium arculatát és napi pedagógiai gyakorlatát az évszázadok alatt itt felhalmozódott pedagógiai tapasztalat és szemléletmód, a Kollégium gazdag szellemi öröksége formálja és gazdagítja.

Az általános műveltség igénye; a „tudós tanár” eszménye

A Kollégium jellegzetes református, illetve protestáns iskolatípus, amely története során magában foglalta a különböző szintű képzési formákat az alapképzéstől a felsőfokú (akadémiai) képzésig. A XIX. század közepéig lényegében egységes tanterv szerint tanultak a diákok: ugyanazt a képzést kapták a leendő lelkészek, tanítók, kántorok vagy éppen orvosok. Ez természetesen csak úgy volt lehetséges, hogy maguk a professzorok is „univerzális” tudással rendelkeztek, mai szemmel nézve gyakran polihisztornak tekinthetők. A rendkívül fiatalon (29 évesen!) elhunyt *Maróthy Gyöngy* professor például a történelem és ékesszólás tanára volt; megalakította a Kollégium énekkarát, a Kántust; négyeszlámú zoltároskönyvet adott ki; fizikai előadótermet rendezett be; csillagvizsgálót épített; kiadta az első magyar nyelvű matematikakönyvet; és nevelési témájú könyveket is írt.

Ma már persze elképzelhetetlen ez a fajta „univerzalitás”. Szeretnénk ugyanakkor megőrizni azt a szemléletet, hogy a Gimnázium valóban általános műveltséget adjon. Ne szakbarbárokat képezzünk, hanem széles látókörrel rendelkező, minden témához hozzászólni képes, önálló





véleménnyel rendelkező fiatalokat. A magyar pedagógia a szigorúan vett szak tárgyak helyett ma már műveltségterületekben gondolkodik. Ez a szemlélet igen közel áll a Kollégium sok évszázados tanítási rendjéhez, felfogásához.

A másik követendő tanulság az, hogy a tudós tanárok jelenléte elengedhetetlen feltétele a minőségi munkának. A tanári hivatás erkölcsi és anyagi megbecsülése, valamint a középfokú oktatás színvonala ma sajnos nem vonzza a klasszikus értelemben vett nagy formátumú tanáregyeniségeket. Nevelőtestületünkben mégis 1 PhD-fokozattal rendelkező, 4 doktori iskolába járó és 6 szakvizsgázott pedagógus van. Ketten szereztek „világi” diplomájuk mellé teljes értékű lelkési diplomát, többen új vagy magasabb szintű képzettséget.

A partikularendszer

A nagy történelmi Kollégiumok maguk körül alap- és középfokú iskolákból álló iskolarendszert, latin kifejezéssel partikularendszert hoztak létre. Ebben állandó és szoros kapcsolat állt fenn az „anyaiskola” és a partikulák között. A Debreceni Kollégium évszázadokon keresztül tantervekkel, tankönyvekkel látta el a hozzá tartozó intézményeket, s képezte az iskolafenntartó gyülekezetek lelkipásztorait, tanítóit. A lelkipásztorok és a tanítók ugyanakkor kötelességüknek tartották, hogy kiválasszák, és a Kollégiumba irányítsák a legtehetségesebbnek tűnő diákokat. E rendszer az iskoláztatás állami feladattá válásával fokozatosan megszűnt, de egyes elemei ma is élnek. A kommunista diktatúra évtizedeiben az

iskola fennmaradása jórészt azoknak a lelkipásztoroknak volt köszönhető, akik maguk is debreceni diákok voltak, s meggyőzték a szülőket, hogy tehetséges gyermeküket az egyetlen református intézménybe írássák. Ez gyakran nehéz, sokszor veszélyes feladat volt, de mindig akadtak olyanok, akik felvállalták ezt a missziót.

A rendszerváltás óta igen sok Debrecenben végzett fiatal lelkipásztor került a Tiszántúl református gyülekezeteibe. Legtöbbjük a hittanoktatás keretében találkozott a helység tanulóival, s lehetősége van arra, hogy a Debreceni Kollégium felé irányítsa az arra érdemes diákokat. Azért is kérünk a felvételihez lelkipásztori jellemzést, hogy a lelkipásztor erkölcsi kötelességévé tegyük a községből, gyülekezetéből iskolánkba járó tanulóval való folyamatos kapcsolatot, sorsának nyomon követését.

Az elmúlt tíz évben a Tiszántúlon nagy számban indultak református általános iskolák. Ezek az intézmények mintegy szellemi központnak, „anyaiskolának” tekintik a Debreceni Kollégiumot, mind több tanulójuk jelentkezik hozzánk. Esetükben az iskolaváltás nem jelent világnézeti, értékrendbeli váltást, ami érzékelhetően befolyásolja lelkületüket, értékítéletüket. Reményeink szerint nemsokára eljutunk oda, hogy tanulóink többsége református általános iskolából érkezik, s így gyakorlatilag visszaáll a partikularendszer.

Külföldi iskolai kapcsolatok; európai kitekintés

A Kollégium a történelme során nem rendelkezett egyetemi joggal. Ugyanakkor





magas szintű felsőfokú képzést nyújtott, ami lehetővé tette, hogy a legjobb diákok külföldi egyetemeken bővítsék tudásukat, ill. szerezzenek diplomát. A külföldi egyetemek látogatása (peregrináció) szerves része volt a Debreceni Református Kollégium oktatási rendszerének, s évszázadok alatt több ezer debreceni diák fordult meg Európa protestáns egyetemein Svájcban, Hollandiában, Németországban és Angliában. A tanulmányok költségeit általában főúri, kollégiumi vagy éppen külföldi adományok, alapítványok fedezték. Ez a folyamatos és élénk kapcsolatrendszer biztosította azt, hogy a tudományos, kulturális élet új felfedezései és gondolatai újszólván késés nélkül jutottak el Debrecenbe. Az ösztöndíjak, tanulmányutak rendszere a II. világháborúig működött, utána már igen korlátozottan juthattak ki a rendszer által megbízhatónak ítélt teológusok vagy lelkesek tanulmányútra, ösztöndíjra.

A diktatúra enyhülésével, majd eltűnésével iskolánk előtt is lehetőség nyílt a külföldi kapcsolatok kiépítésére. Már az 1970-es évek végén kialakult a németországi Hilden város Dietrich Bonhoefferről elnevezett egyházi iskolájával a rendszeres tanár- és diákcsere lehetővé tevő együttműködés, amely egyike a legrégebbi olyan iskolai kapcsolatoknak, amelyek a vasfüggöny két oldalán lévő intézmények között jött létre. A rendszerváltás után további svájci és hollandiai református középiskolákkal létesítettünk kapcsolatot, amelyekben diákcsoportok, tanárok kölcsönös látogatását, egymás kultúrájának és életformájának megismerését, valamint a nyelvtanulást tűztük

ki célul. A hagyományos diák- és tanárlátogatások mellett már a második alkalommal veszünk részt az Európai Unió által támogatott Comenius iskolai együttműködési projektben, amelynek témája: környezeti tudatosságra nevelés a keresztyén iskolákban. Jelenlegi partnerünk a groningeri testvériskola mellett a Székelyudvarhelyi Református Kollégium. A nyugat-európaiak mellett rendszeres és gyümölcsöző együttműködést folytatunk több erdélyi és kárpátaljai református iskolával is.

A külföldi kapcsolatoknak hihetetlenül nagy szerepük van nevelőtestületünk és diákjaink szemléletének formálásában, ezért pedagógiai rendszerünk egyik központi részét képezik.

Diákközösség, internátus és iskola egységes nevelése

Pedagógiai rendszerünkben kiemelkedő szerepet játszanak a diákközösségek (internátusok). Jelenleg diákjaink 70%-a lakik az internátusokban, s vidéki tanulóink számára gyakorlatilag kötelező a bentlakás. A Kollégium történeti hagyományából az internátusok őrizték meg talán a legtöbb elemet, s ma is a jellem, a személyiség formálásának legfőbb színterei. A hagyományos diáktisztségek (például az apparitor), a diákkormányzat szerve (a sedes), a hétvégi közös áhítat (a preces) ma is a diákelet mindennapjaihoz tartoznak. Nevelési szempontból igen fontosnak tartjuk, hogy megőrizzük a szobafőnöki rendszert, amelyben egy vagy két felsőbb éves diák felel a szoba rendjéért, szervezi és irányítja a szobaközösség életét. A társadalmunkban zajló külső



folyamatok (mindenféle tekintély megkérdőjelezése; a jogok és kötelességek egészséges arányának felborulása) megnehezítik ennek, az iskolánk hagyományaiiban szervesen gyökerező struktúrájának a fenntartását, de diákjaink (és a szülők) nagy többsége elfogadja és igényli is ezt. Természetesen folyamatos nevelői odafigyelésre van szükség.

Mivel a személyiség-, jellem- és közösségformálás legfőbb színterei az internátusok, igen komoly problémákat vet fel a szabad szombat intézménye. A minden hétvégén történő hazautazás gyakorlatilag a diákszálló szintjére süllyesztette le a gazdag hagyományokkal, önálló programokkal rendelkező kollégiumokat is. Többféle próbálkozás után alakítottuk ki jelenlegi életrendünket, amely kéthetente biztosítja a diákok hazautazását. Az itt töltött hétvégeken kulturális, sport- és egyéb szabadidős rendezvényeket kínálunk, s két közös istentiszteletet tartunk. Ezek a hétvégék a felszabadultság, a pihenés, az önként választott közösségi programok lehetőségét nyújtják diákjainknak.

A Kollégium történetében sajátos szerepet betöltő diákegyesületek közül a Kollégium énekkara, a ma is működő Kántus a legismertebb. Tagjai között a Kollégium tagozatainak diákjai (a két Gimnázium, valamint a Hittudományi Egyetem) mellett a néhány éve érettségizett, jelenleg egyetemista vagy főiskolás öregdiákok is megtalálhatók. A Kántus nem egyszerű énekkar, hanem baráti és lelki közösség, jellem- és személyiségformáló, nemzeti és kulturális értékeket őrző és örökítő szellemi műhely. A tagok

állandóan változnak, de a Kántus szellemisége, lelkesége nem. Ezért is kapták meg a Magyar Örökség Díjat. Sikereik kulcsa talán az, hogy képesek ugyanazzal a komolysággal és áhítattal énekelni a kis falusi gyülekezetekben, mint például Dél-Koreában a Nemzetközi Kórusolimpián, ahol két ezüstdiplomát szereztek.

Az esélyegyenlőség biztosítása

A Debreceni Kollégiumot évszázadokon keresztül a „szegények iskolájának” nevezték, ahol a tehetséges jobbgagy- vagy éppen nincstelen családok gyermekei is helyet kaptak, tudást szereztek. Lényegében ma sincs ez másként, mert diákjaink nagyobbik része hátrányos helyzetű. A szülők között igen sokan munkanélküliek, leszázalékoltak, sok gyermeket nevelnek, segélyből élnek. Pedagógiai hitvallásunk egyik lényeges eleme, hogy a családok szociális és kulturális helyzetéből fakadó hátrányokat lehetőség szerint kompenzáljuk. Ennek egyik eszköze a felzárkóztatás, a differenciált foglalkoztatás, másrészt a konkrét anyagi segítség, támogatás. Elsősorban egykori diákjaink adományaiból alapítványok egész sora biztosít rendszeres szociális segínyt a rászorulóknak, ösztöndíjat, továbbtanulási, illetve kirándulási támogatást az arra érdemeseknek.

A legutóbbi központi mérési eredmények azt mutatták, hogy iskolánk ún. pedagógiai hozzáadott értéke messze az országos átlag fölött van.

Kritikus gondolkodás; vitaszellem

A reformáció, s ennek következtében a protestantizmus európai elterjedése utat nyitott a kritikus gondolkodásnak, a



dogmák megkérdőjelezésének, a modern értelemben vett tudományos gondolkodásnak. A Kollégium történetében is többször került nyilvánosan ellentétbe az újabb, előremutató a maradi vagy túlhaladott felfogással, eszmerendszerrel. A református iskoláztatás egyik fontos jellemzője, hogy nem lezárt, teljes világképet kíván nyújtani a diáknak, hanem alternatívákat, választási lehetőségeket kínál. Bár igyekszik saját álláspontját világosan megfogalmazni, az egyén szabadon dönt abban, hogy azonosul-e azzal. Így van ez nemcsak a tudományos, hanem a hitbeli kérdésekben is; nevelésünk a hitelvek és életgyakorlat elfogadását az egyén személyes döntésére bízta.

A Kollégium történetében a diákok számára elsősorban az önképzőkörök biztosították a vélemények ütköztetésének lehetőségét, de a disputa, a nyilvános vita már a reformáció óta fontos része a protestáns életvitelnek. Pedagógiai gyakorlatunkban ma is rendkívül fontosnak tartjuk, hogy a tanulók önálló véleménynyel rendelkezzenek, és ezt képesek legyenek megvédeni is. Talán a hittanórán vannak a legélénkebb viták, itt ütköznek legélesebben a vélemények. A hitméllyítést, evangelizációt szolgáló közös istentiszteleteink után minden alkalommal lehetőséget teremtünk arra, hogy az érdeklődő diákok beszélgessenek, gyakran vitatkozzanak is a vendég lelkipásztorral, előadóval. Az „ex cathedra” kijelentések, a fehér-fekete gondolkodás helyett sokkal inkább elfogadható a diák számára a vélemények ütköztetésével kialakított álláspont, legyen szó szaktárgyi vagy éppen hitbeli kérdésekről.

BEFEJEZŐ GONDOLATOK

A Kollégium jellegzetes, négyszög alakú udvarára belépő látogatónak rögtön szemébe ötlük az intézmény jelmondata: 'Orando et laborando' ('Imádkozva és dolgozva')! Pedagógiai hitvallásként értelmezve a jelmondat a református életfelfogás lényegét ragadja meg: diák és tanár kötelessége a teljes erővel végzett minőségi munka, a kötelezettségek maradéktalan teljesítése. Ennek eredménye azonban nem automatikusan jelentkezik, hanem csak Isten kegyelméből, áldásával jöhetnek létre maradandó értékek. Ez a szemlélet óv meg az elbizakodottságtól, és a kudarcok elviselése is egészen más ilyen megközelítésben. Vágyunk az, hogy az egykori debreceni diákok egész életükre magukkal vigyék ezt a pedagógiai hitvallást, s válhassanak minőségi munkát végző, mégis alázatos, másokat szolgáló emberekké.

IRODALOM:

- A Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának Pedagógiai Programja*, belső használatra, Debrecen, 2001.
- Barcza József (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium Története*, jubileumi kiadvány, Budapest, 1988.
- Győri L. János: *Kösziklán épült vár. A Debreceni Református Kollégium Története*, Debrecen, 1992.
- Győri L. János: *Magyar reformátusként Európában – a pedagógus szemével*, Református Tiszántúl, XI. évfolyam, 3. szám, 2003. 14–20. p.
- Nagy Sándor: *A debreceni református kollégium*, Hajdúhadház, 1933.





Könguizmertetés

GAIA ZÖLD RUHÁJA¹

BORHIDI ATTILA



Úgy tűnik, hogy a Föld egy kiválasztott bolygó, amelynek küldetése az élet hordozása. Történetének minden véletlennek tűnő eseményéről kideríthető, hogy beleillik egy olyan tervbe, amely a Földnek élő bolygóvá való fejlődéséhez, Gaiává válásához járul hozzá. Pontosan akkora, hogy a Naptól való távolsága pályájának egész hosszában a lakható zónában legyen, elegendően nagy ahhoz, hogy a légkörét

megtartsa, és elegendően kicsi ahhoz, hogy vonzóereje az élőlények számára ne legyen elviselhetetlenül nagy. Egy máig ismeretlen, rejtélyes mechanizmussal 6% alatt tartja a tengervíz só-tartalmát, amelynél nagyobb koncentráció megölné az élő sejteket. Gaia az egyetlen belső bolygó a Naprendszerben, amelynek forgástengelye alig változtatja dőlésszögét, s ezt annak a Holdnak köszönheti, amely egy „véletlen” kozmikus karambol következtében hasadt ki testéből. Különleges összetételű légköre van, és egyedülálló képződmény borítja, amelyet talajnak nevezünk. Mindkettőt a földi élővilág alakította ki, a zöld növénytakaró, ez a varázslatos kelme, amely zöld ruhaként simul Gaia testére.

Földünk tehát egy sokszorosán összetett, önszabályozó kibernetikai rendszer, amelynek működését mindekelőtt a napenergia felhasználásával a zöld növényzet irányítja és tartja fenn. Ezzel a kozmikus transzformátorral azonban az utolsó két évszázadban az emberiség rosszul gazdálkodott. Kapacitását jelentősen csökkentette, s ezzel veszélybe sodorta önmagát és utódai jövőjét. Érdeklünk és legfontosabb teendőnk a növénytakaró tisztításának megállítása, védelme és regenerálása. Meg kell tehát ismerünk a Föld növényzetének szépségeit, változatosságát, bámulatos működését, mert csak arra tudunk igazán vi-





gyázni, amit ismerünk, és aminek az értékével tisztában vagyunk.

Ezért egy nagy utazásra hívom az olvasót, amely térben és időben egyaránt kiterjed a földi élet határáig.

Időgéppünkkel végigjárjuk a földi élet 3 milliárd évének korszakait. Bepillantunk az őstenger életébe, segédkezünk az első szárazföldi növény „paraszállásában”. Barangolunk egyet a Föld első trópusi őserdejében, amelyből kőszén keletkezett. Szemtanúi vagyunk a száraz övezetek kialakulásának és a sárkánygyíkok születésének. Látjuk, amikor kinyílik az első virág. Közben tanúi vagyunk bolygónk felszínének kalandos alakulásának, az egyetlen őskontinens, Pangaea feldarabolódásának, a mélységes óceáni árkok megnyílásának, a kontinensek feltartóztathatatlan sodródásának, iszonyatos erejű összeütközéseiknek, és nyomukban óriási hegység-rendszerek papírként való meggyűrődésének. Megértjük a földkéreg lemezeit mozgató erőket, a tengerek fenekét tágító vulkanikus mozgásokat, s a tengeri lemezeknek a kontinensek alá történő, félelmetes földrengéseket keltő bedarálódását. Megismerkedünk a földi élet nagy katasztrófáit okozó eseményekkel: a pólusátfordulások okozta sugárveszélyekkel, az óriáshüllők világát megsemmisítő meteor becsapódásával. Átvészeljük a jégkorszakokat, miközben megkíséreljük megérteni e roppant gyors éghajlati változások okait, majd az utolsó felmelegedéssel időgéppünk megérkezik a jelenbe, és megkezdhetjük térbeli utazásunkat a

Földünket borító gazdag és káprázatos mai növényvilág felfedezésére.

Utazásunkat a trópusokon, az egyenlítő forró párás éghajlata alatt kezdjük meg, majd folytatjuk a szubtrópusi száraz övezetekben, végigjárjuk a sivatagokat, majd a kék egű mediterrán örökzöld világot Kaliforniától Japánig és Dél-Afrikától Ausztráliáig. Megismerkedünk a mérsékelt öv lombos erdeivel, hatalmas fenyeveseivel, a rétek és lápok világával, s vándorlásaink során elérünk az élővilág utolsó előőrseiig a sarkvidékeken és a magas hegységeken.

Ahhoz, hogy a növényvilág életének mélyebb összefüggéseibe bepillantásunk, nemcsak a növények életfolyamatait kell megismerni, hanem társas életüket is. A növények ugyanis éppúgy társadalmakban élnek, mint az emberek. Ezt a társadalmat szigorú gazdálkodási törvények szabályozzák, amelyben a termelésé a döntő szerep. A társadalom minden rétegét megtaláljuk, a vállalkozókat, a hivatalnokokat, a művészeket és a tudósokat, a szakmunkásokat és a proletárokat. A gazdálkodás alapja egy ingyenes energiaforrás: a napfény, amelynek minél hatékonyabb felhasználására a növények egy bankból: a talajból rövid- és hosszúlejáratú visszatérítendő kölcsönt vesznek fel, amelyet „pályázati alapon” oszt el a társadalom. A pályázatot az nyeri el, „aki” azonos feltételek mellett többet termel. A társadalom oxigénben adózik. Az egész mai élővilág – beleértve az emberi társadalmat is – a növényi társadalmak által évmilliárdok





óta befizetett adófillérekből él. Mind-
ezt jó lenne tudatosítanunk, amikor a
Föld erdőségeit pusztítjuk, rétjeit és vi-
zeit kultúrsivatagokká változtatjuk.

Ma óriási területeken hadi állapot-
ban él egymással a növényvilág és az
emberi társadalom. Aki nem hiszi,
nézze meg, mi történik, ha egy réten
intenzíven legeltetünk. Először eltűn-
nek e rétről a specialisták, a művészek
és a tudósok, aztán a hivatalnokok
– vagyis a generalisták – is, és csak a
társadalmat fenntartó kompetitorok, a
vállalkozói réteg marad meg. A társu-
lás egyfajává lesz, azaz uniformizáló-
dik. Az uniformis pedig a hadsereg vi-
selete. Ez az uniformizálódott társada-
lom vészesen diszfunkciós, forrásait
egyoldalúan használja fel, és előbb-
utóbb kimeríti, teljesen hasonlóan ah-
hoz, ahogyan az emberi társadalom-
ban a hadigazdálkodás teszi. Számos
tevékenységre már nincs megfelelő
szervezet, a társadalom sokszínű élete
és termelőereje is hanyatlásnak indul.
Ugyanakkor az uniformizálódott szer-
vezetek támadásba lendülnek. Jár-
ványszerű gombás megbetegedések ti-
zedelik veteményeinket, rovarinváziók

pusztítják erdeinket, ismeretlen víru-
sok veszélyeztetik egészségünket. Légi
háborút folytatunk a gyomokkal. A mi
vegyi támadásainkra ők allergén pol-
lenfelhővel válaszolnak. Az elpusztítá-
sukra szánt mérgek egy részét pedig
szermaradvány formájában felhalmoz-
zák szerveikben, és visszakínálják – be-
lőlük készült – élelmiszereinkben. Sa-
ját fegyvereinkkel fognak megverni
bennünket.

Az emberi társadalom azonban még
mindig az erő pozíciójából tekint a nö-
vényi társadalmakra. Pedig ha számí-
tásba vesszük, hogy az ember léte alap-
vetően a növényvilágra van utalva, rá
kell ébrednünk arra, hogy ezt a hábo-
rút az ember semmiképpen nem nyer-
heti meg, s a tartós hadiállapotból is
csak az emberi társadalom kerülhet ki
vesztesen.

JEGYZET:

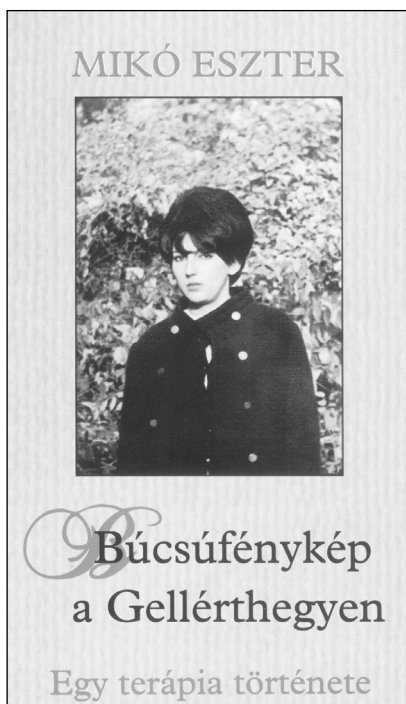
¹ Borhidi Attila: *Gaia zöld ruhája*, Magyar
Tudományos Akadémia, 2002. (Magyaror-
szág az ezredfordulón: Stratégiai kutatások a
Magyar Tudományos Akadémián. Sorozat-
szerkesztő: Glatz Ferenc). 330 p.





BÚCSÚFÉNYKÉP A GELLÉRTHEGYEN¹

ZILÁHI SZABÓ JUDIT



„A sikertelenség értékes tapasztalat, nemcsak azért, mert a jobb felé terel minket, hanem azért, mert nézeteink és módszereink megváltoztatására kényszerít.”

Az idézet a könyv utolsó mondataként hangzik el, C. G. Jungtól származik. Találó bevezetése lehet az ismertetőnek, hiszen összefoglalja mindazt a változást, amely egy depressziós emberben lezajlik pszichológiai kezelése során. De nemcsak depressziós bete-

gek esetében érvényes, hiszen a sikertelenség nem okoz feltétlenül depressziót. Minden embernek tudnia kell, hogy az életben vannak átmeneti kritikus periódusok. Ezeknek akkor lehet hasznuk, ha megpróbálunk tanulni belőlük, változtatni „nézeteinken” és „módszereinken”, hogy aztán egy lehetséges jobb irányába induljunk.

A könyv olvasása során együtt jutunk el Mollival a sötét depresszió állapotából egy világos, tiszta, egészséges életfelfogáshoz. Neki sikerült tanulnia sikertelenségéből. Ez nem történhetett másképp, mint elemezve addigi életét, gondolatait, szeretteihez és az egész életéhez való viszonyát felismerte tévedéseit, az ok-okozati viszonyokat, és képes volt változtatni. A felismerés önmagában még nem jelent gyógyulást. Ha nem tudunk változtatni, akkor ugyanolyanok maradunk.

Már az első fejezetben, az első pár mondat után kiderül, hogy egy rendkívül intelligens, értelmes fiatal nőről van szó. Az irodalmi idézetek, párhuzamok mind az orvos, mind Mollri részéről felemelik, értékké teszik beszélgetéseiket. Élvezettel olvashatjuk a logikusan felépített, jól szerkesztett gondolatmeneteket. Nem egy gyenge, céltalan, üres ember depressziójáról van szó, hanem olyan személyiségről, aki a körülmények hatására került ebbe az állapotba.

A legfontosabb információk már az első beszélgetésből kiderülnek. Hihetetlen, hogy mennyi mindent megtudhatunk, ha odafigyelünk a másokra, és





lényegre törően kérdezzünk. Molli vérbeli, intellektuális bölcsész, aki maga is ír. Jegyessége felbomlott. Felszínre kerül gyerekkorának tragédiája is: 1957 tavaszán édesapját börtönbe zárták, „köszönni alig mertek” nekik. Valláshoz való viszonyát szintén a szocialista rendszer határozta meg: húsvétkor a templomban meghallgatta Händel Messiását, ezért az egyetemi KISZ-bizottság feddésében részesült.

Az orvos szintén humán beállítottságú: olvasott, intelligens ember, vallásos. Fontos tényező e két ember közötti hasonlóság, hiszen valószínűleg ez is hozzájárult a terápia sikeréhez. Ilyen esetben lényeges, hogy mennyire tud egymásra hangolódni terapeuta és páciens. Két azonos érdeklődésű és gondolkodású ember jobban megérti egymást. Ez különösen az orvos esetében lényeges. Nem tudna segíteni, ha nem látna bele betege gondolatvilágába.

Elhangzik a gyógyuláshoz szükséges két legfontosabb kijelentés is: az egyik, hogy a jegyesség felbomlása csak az utolsó csepp volt a pohárban, a másik, hogy *saját gondolataink tesznek minket depresszióssá*. Ez persze Mollinak még egy kicsit túl sok, de a terápia végén láthatjuk, hogy tulajdonképpen ennek a két dolognak a felismerése, megértése a gyógyulás sarkalatos pontjait jelentették.

A jegyesség felbomlása az ok-okozati hierarchia csúcsán áll, a terápia során erről a tetőpontról lefelé haladva jutnak el az igazi problémáig. Fokozatosan egyre mélyebb, belsőbb élmények kerülnek felszínre, miközben

Molli az életéről mesél. Az orvos tulajdonképpen nem tesz mást, csak kérdez, az okokat kutatja. Minden egyes ok megtalálásával egy szinttel lejjebb kerülnek az okozati struktúrában. Ezek az „okmegtalálások” képezik e beszélgetések igazi tartalmát, a többi csak ennek eszköze. Molli feladata pedig, hogy ezeket megértse, feldolgozza, és tovább lépjen. Közben természetes módon újra előtör benne a depresszió: „Visszaestem, doktor úr” – mondja. De „mindenkit, egy egészséges embert is megviselne egy ilyen elmélyült múltba nézés.”

A családról való mesélés mintegy keretet ad a terápiának. Eleinte Molli személye szóba sem kerül, hiszen a nagyszüleiivel kezdi a mesélést, amikor ő még nem élt. Édesanyját, édesapját megismerve hozzá is közelebb kerülünk. Egy nagyon fontos probléma ezen a szálon gyökerezik, méghozzá az édesanya viselkedése.

Mikor magáról kezd beszélni, már a terápia felénél tartanak, vagy annál is előrébb. Gyerekkorának boldog periódusa az, amiből egész élete során méríteni fog. Az elveszett paradicsomi gyerekkor felidézése miatt ismét depressziós hangulatba kerül. De ekkor már olyan mértékű a gyógyulás, hogy ez rövid, átmeneti időszak marad. Egyre szilárdabban, magabiztosabban, tárgyilagosabban képes beszélni a saját életéről, a nehéz időszakokról is.

Az egyetemi évek elemzésével azután terapeuta és páciens újra az okozati hierarchia csúcspontja, a jegyesség felbontása felé veszi az irányt.





Pár mondat után Molli rögtön rátér a lényegre, a szerelemre, és „elfojtott női nivoltára”. Kapcsolatai, szerelmi élményei leírása közben saját maga jön rá problémáira, arra, hogy álomvilágban élt, távol tartotta magát a normálisoktól, miközben ő is érezte, hogy „valami nagy baj van vele”. Aztán megismerkedett Péterrel, aki szintén nem volt egészséges személyiség. Mellette sem fizikailag, sem lelkileg nem tudott kielégülni. Ebben a tényben találhatjuk meg a megcsalás gyökereit is. Az orvos megérteti a lánnyal, hogy ha nem szakítottak volna, később jelentkeztek volna a problémák.

Molli problémája abban rejlik, hogy mindezt nem tudta felismerni. Nem tudott Péteren túllépni, nem tudott büntudatától megszabadulni, főleg, hogy az édesanyja is ezt az érzést táplálta benne. Szilveszter éjszakáján pedig – az orvos szavaival élve – már teljesen beszűkült tudatállapotban volt.

Nagyon fontos lenne odafigyelni a körülöttünk élő emberekre! Talán Molli sem jutott volna el a végső kétségbeeséshez, ha valaki észreveszi, milyen

gondolatok gyötrik, és időben kirántja a depresszió sötét csapdájából. Magyarország élen jár az öngyilkosságok elkövetésében...

Jó, hogy megjelent ez a könyv! Értéke felmérhetetlen. Segítség lehet azoknak, akik hasonló gondokkal küszködnek. Látni kell, hogy van remény, van kiút, nem szabad végleg feladni. Mindannyiunk dolga, hogy megtanuljunk jól szeretni, hogy aztán távlatok és remények nyíljanak meg előttünk.

Prof. Dr. Iván László utószava szerint „a *Búcsúfénykép a Gellérthegyen* nem analitikus, nem is csupán intellektuálisan gyakorlatias, nem csak ’érzelmek zűrzavara’, nem is keményre vasalt és klisézett igazságok sorozata –, sokkal, de sokkal több. Az Élet sajátos és személyes felfedezése, a megismerés legmagasabb szintjén kifejeződő múlt, jelen és jövő fényképeinek spirituális alkotása.”

JEGYZET:

¹ Mikó Eszter: *Búcsúfénykép a Gellérthegyen*, magánkiadás, 2003.





Szakirányú továbbképzés a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen

**(A) TÁRSADALOMTUDOMÁNYI ÉS GAZDASÁGI SZAKFORDÍTÓ, ILL. MŰFORDÍTÓ
ANGOL NYELVBŐL**

**(B) TÁRSADALOMTUDOMÁNYI ÉS GAZDASÁGI SZAKFORDÍTÓ ÉS TOLMÁCS
FRANCIA VAGY OLASZ NYELVBŐL**

A képzés célja: olyan (A) szakfordítók illetve műfordítók / (B) szakfordítók és tolmácsok képzése, akik magas szinten képesek ellátni az (A) írásbeli / (B) írásbeli és szóbeli nyelvi közlés feladatát idegen nyelvről magyarra, és magyarról idegenre. A forrásnyelvi szöveget nyelvileg helyesen, tartalmilag és stílusosan pontosan vissza tudják adni a célnyelven, tájékozottak a forrásnyelvi és a célnyelvi ország politikai, társadalmi, gazdasági és kulturális életében, irodalmában, valamint az Európai Unió intézményrendszerében, és ismerik a nyelvi közvetítés protokolláris és etikai szabályait, ill. szerzői jogi szabályait. (B) A műfordítóképzés csupán alapot nyújthat, viszont nagyban hozzájárul a szakfordítók készségeinek (stílus, nyelvi stb.) finomításához és kiterjesztéséhez, ill. a fordítói pálya teljes spektrumának megismeréséhez.

A jelentkezés feltételei: felsőfokú „C” típusú nyelvvizsga az adott nyelvből; és egyetemi vagy főiskolai diploma.

Jelentkezési határidő: 2004. október 15.

A képzési idő: 600 tanóra (két félév).

Az oktatás formája: nappali képzés.

A képzés helye: Piliscsaba és Budapest.

A képzés díja: 180 000 Ft/félév.

További információk:

A www.btk.ppke.hu/oktatas/posztgradualis honlapon, vagy Rigó Ágnes továbbképzési referenstől (Tel.: 06-26-375-375 / 2056; E-mail: rigoagi@btk.ppke.hu).





(C) EURÓPA SZAKÉRTŐ

A képzésről:

A Pázmány Péter Katolikus Egyetemen 1998 óta folyik okleveles Európa-szakértő képzés az oktatási miniszter 7/1999.(II.1) sz. OM rendeletét követően. A képzés kerete a szintén 1998 óta működő Európa Tanulmányok Központja.

A képzés jog-, közgazdaság- és politikatudományi modulokból épül fel. A képzés két éve alatt két komplex szigorlatot kell tenni: politikai filozófiából, illetve nemzetközi kapcsolatokból.

A záróvizsgára való jelentkezés feltétele az abszolutórium megszerzésén túl az előírt formai követelmények mellett egy idegen nyelven (német, francia, angol) megírt, legalább 50 oldalas szakdolgozat, valamint a téma műveléséhez szükséges nyelv legalább középfokú, illetve egy modern nyugati nyelv felsőfokú szintű, állami nyelvvizsgával igazolt ismerete.

A képzést sikeresen elvégző hallgatók „okleveles Európa-szakértő”, a közgazdász alapképzéssel rendelkezők pedig „okleveles szakközgazdász Európa-tanulmányok szakon” bejegyzésű oklevelet kapnak.

A képzés akkreditált, az adókedvezmény igénybe vehető.

Felvételi követelmények:

A szakirányú továbbképzésre jelentkezhetnek mindazok a magyar és külföldi állampolgárok, akiknek a PPKE-n vagy más hazai, illetve külföldi felsőoktatási intézményben szerzett felsőfokú végzettsége (főiskolai oklevele, egyetemi diplomája, MA-oklevele) van és akik két idegen nyelvből legalább „C” típusú középfokú, vagy annak megfelelő államilag elismert nyelvvizsgával rendelkeznek.

A képzés helye: Budapest.

További információk:

A www.btk.ppke.hu/posztgradualis/index.html honlapon, vagy Gardáné Hernádi Kornélia koordinátortól (Tel.: 06-26-375-375 / 2889; E-mail: ceso@btk.ppke.hu).





NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ

Még jobb, még szebb, még pontosabb!

NÉGYJEGYŰ FÜGGVÉNYTÁBLÁZATOK, ÖSSZEFÜGGÉSEK ÉS ADATOK

Matematika – informatika – fizika – csillagászat – földrajz – kémia

A kötet a Nemzeti Tankönyvkiadónak az iskolákban évtizedek óta közkedvelt és a diákok szavazata alapján Tetszéspdíjat nyert függvény táblázatának tartalmilag és formailag megújult átdolgozása.

A függvény táblázat elkészítésénél figyelembe vettük a középiskolai tananyagban bekövetkezett változásokat, a technikai fejlődés eredménye nyomán pontosítottuk az adatokat.

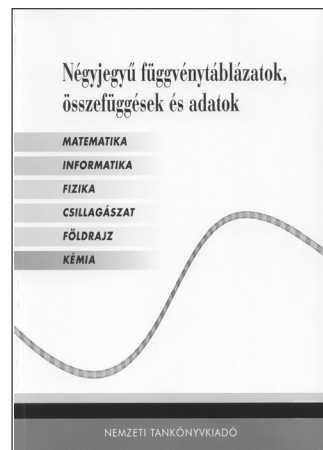
A kötet három vadonatúj fejezettel bővült: tartalmazza az informatika, a földrajz és a csillagászat tudományterületeinek adatait. Bővítettük a matematikai, fizikai, kémiai részeket is.

A Nemzeti Tankönyvkiadó négyjegyű függvény táblázata minden típusú érettségi vizsga követelményeinek megfelel!

Megvásárolható a Libri, a Lira és Lant bolthálózatában, illetve a Nemzeti Tankönyvkiadó mintaboltjaiban:

- Pedagógus Könyvesbolt,
1053 Budapest, Múzeum körút 3.
- Nebuló Könyvház Kft.
Budapesti és Pest megyei képviselete,
1097 Budapest, Ecséri út 14–16.

Megrendelhető a Nettankönyv Áruházról:
www.nettankonyv.hu.





**MERRE TART KORUNK EMBERE?
UTAK ÉS TÉVUTAK**

**Előadás-sorozat 2004 őszén hétfő esténként 18 órakor
a Ráday Kollégium Dísztermében**
(Budapest, IX. ker., Ráday u. 28.)

Előadó: **Dr. Pálhegyi Ferenc**

Október 4.

Érték-válság (gyakorlati materializmus, avagy idegen istenek uralma)

Október 11.

Kommunikációs paradoxon (Fejlett hírközlés, sorvadó személyes kapcsolatok)

Október 18.

A technika csapdája (Könnyebben élünk, vagy kiszolgáltatottabbak lettünk?)

Október 25.

Célt tévesztett szexualitás (Promiszkuitás, homoszexualitás, pedofília)

November 1.

Elkötelezett szerelem (Milyen az, ha a szex mégis „célba ér”?)

November 8.

Szituatív, humanista és jézusi etika

November 15.

Posztmodern eszmék, ezoterikus élmények – és keresztyén életvitel

November 22.

Mit rejt a jövő?





A MAGYAR KERESZTÉNY PEDAGÓGUS TÁRSASÁG KÖZLEMÉNYE

A Magyar Keresztény Pedagógus Társaság és a Finn Keresztény Pedagógus Társaság idén is szervezett közös programot. Tavaly a magyar pedagógusok voltak Finnországban, az idei évben a finn pedagógusok jöttek Magyarországra. Itt tartózkodásuk négy napja alatt megmutattuk nekik a főváros néhány nevezetességét, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem piliscsabai campusát, jártunk Esztergomban, Szentendrén, Visegrádon, Győrött, Pannonhalmán és az Alföldön.

A két szervezet vezetősége (Mária Maja Laakso elnöksasszony, Antti Rasanen leendő elnök, valamint Bardócz-Tódor András elnök és Görbe László volt elnök) megbeszélést tartott. Megállapodtak abban, hogy kölcsönösen szorgalmazzák a tanárok cserélátogatásait. Megállapították, hogy:

- közös gond, hogy a társadalom egyre inkább kettészakad: nagyon gazdagokra és szegényekre;
- növekszik a munkanélküliség;
- az emberek elvesztették érdeklődésüket a társadalmi problémák önkéntes megoldása iránt;
- a diákok tanulásából hiányzik a motiváltság.

A leendő finn elnök – aki egyben a finn hittanári egyesület elnökségének is tagja – meglepetéssel vette tudomásul, hogy Magyarországon a hittanárok az állami iskolában nem tagjai a tantestületnek. Ugyanakkor elmondta, hogy náluk mindenki részesül kötelező hitoktatásban, és úgy gondolják, hogy ez is hozzájárul ahhoz, hogy az EU-tagállamok közül a finn társadalomban a legkisebb a korrupció.

A Magyar Keresztény Pedagógus Társaság több nemzetközi szervezet tagjaként számos nemzeti társszervezettel áll kapcsolatban. Készek vagyunk információinkat, tapasztalatainkat megosztani kollégáinkkal, kapcsolatrendszerünket elérhetővé tenni számukra.

*Bardócz-Tódor András
elnök*

*Görbe László
volt elnök*





ÖRÖMHÍR-ÜZENET SMS-BEN

A tömegkommunikációs eszközök használata új fórumokat nyit az evangélium hirdetésére, ezért nem szabad kihagyni a kínálkozó lehetőségeket az igehirdetésre. Egyházunk a rendkívül népszerű mobilszolgáltatást a keresztyén tanítás és a felebaráti szeretet hirdetésére kívánja felhasználni, így 2003 Nagycsütörtökén a Magyar Katolikus Püspöki Konferencia Titkársága az akkori Westel Távközlési Rt.-vel együttműködve „Örömhír-üzenet” küldését kezdte meg SMS-ben és Wap-on.

A szolgáltatásra előfizetők reggelenként 6 órakor SMS-ben kapják meg a nap lelki üzenetét: egy-egy rövid idézetet a Bibliából. A kéthetenként megújítható szolgáltatás díja 240 Ft + Áfa, amely összeg 14 üzenetet tartalmaz. Aki a szolgáltatást igénybe szeretné venni, mobiltelefonjáról küldje el az **örömhír** szót SMS-ben a **06-90/633-111**-es számra.

A közös kezdeményezéshez a Hír Televízió az „Örömhír-üzenet”-ek gondolatainak bemutatásával kapcsolódik. Az aktuális üzenetet a Hír Televízió műsorai-ban egyházi személyek tolmácsolják reggelenként 6.15 órakor.

A Magyar Katolikus Egyház és a T-Mobile Magyarország Rt. – a mobilszolgáltató önköltségének levonása után – a bevételt karitatív célokra ajánlja fel, így az „Örömhír-üzenet”-ek olvasói – miközben minden napra értékes új gondolatot kapnak – egyúttal maguk is a segítő szeretet jócselekedetét gyakorolják.

Az „Örömhír üzenet” szolgáltatást T-mobile és Pannon GSM előfizetők vehetik igénybe.





Előzetes a Mester és Tanítvány 4. és 5. számáról

- NEGYEDIK SZÁM:** Címe (és fő témája): *A pedagógus*
A kéziratok megküldésének végső időpontja: 2004. október 1.
Megjelenés: 2004. november 25.
- ÖTÖDIK SZÁM:** Címe (és fő témája): *Keresztény/keresztényen pedagógia*
A kéziratok megküldésének végső időpontja: 2004. december 1.
Megjelenés: 2005. január 25.

Továbbra is *kérjük és várjuk* kutatóktól, oktatóktól, pedagógusoktól, iskoláktól, óvodáktól a fenti határidőkre a következőket:

1. Bármilyen igényes írást a *pedagógusról* vagy a *keresztény/keresztényen pedagógiáról*. (Hazai, határon túli és nemzetközi vonatkozások egyaránt érdeklődésre tarthatnak számot.)
2. Dolgozatokat *más pedagógiai témában*.
3. *Illusztrációkat* (fotókat, tanári vagy tanulói képzőművészeti alkotásokat).
4. A szerkesztőség figyelmének felhívását olyan *pedagógus személyiségekre*, akik pályájukkal, munkásságukkal példaként állhatnak a szakma előtt, és akiknek bemutatását interjú, portré vagy önvallomás formájában ajánlják a szerkesztőségnek.
5. *Iskolák, óvodák, kollégiumok bemutatkozását*. (E bemutatkozásoknak nem az önreklámozás a céljuk, hanem a sajátos pedagógiai arculat autentikus felmutatása, amelyből más intézmények is tanulhatnak, ötleteket meríthetnek. Első lapszámunkban az első magyarországi iskolával, a Pannonhalmi Bencés Gimnáziummal ismerkedhettek meg Olvasóink. Második kötetünkben a Budapesti Fasori Evangélikus Gimnáziumot, harmadik kötetünkben pedig a Debreceni Református Kollégium Gimnáziumát mutattuk illetve mutatjuk be. A későbbiekben olyan műhelyeket szeretnénk az Olvasókkal felfedeztetni, amelyek kevéssé ismertek ugyan, de munkájuk és eredményeik alapján kiérdemlik a közfigyelmet.)
6. *Reflexiókat*, véleményeket, akár ellenvéleményeket az előző lapszámban megjelent írásokhoz kapcsolódóan.
7. Esetleírásokat az előző vagy az aktuális lapszám fő témájához.
8. *Könyvismertetések*et, recenziókat, kritikát, kulturális híreket.
9. Bármilyen észrevételt, értelmezést, kritikát, esetleírást, vitairatot stb. a nevelés-oktatás *aktualitásairól*.
10. Pedagógiai *kísérletekről* szóló dokumentált beszámolókat.
11. Egy-egy *tantárgy* tanításához kapcsolódó tanulmányt.
12. *Szépirodalmi* alkotást pedagógusoktól vagy tanulóktól.

A kéziratok formai követelményei a *Kérés olvasóinkhoz és leendő szerzőinkhez* cím alatt található meg.





Kérés olvasóinkhoz és leendő szerzőinkhez

1. A Mester és Tanítvány *konzervatív*, azaz *értéktörző* pedagógiai folyóirat. Célunk, hogy (1) ápoljuk a keresztény elvű pedagógia meglévő hagyományait, (2) hidat építsünk a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat között meglévő szakadék fölé; (3) kapcsolatot teremtsünk a határon inneni és a határon túli magyar nyelvű pedagógiai irodalom között; (4) tájékoztatást adjunk a pedagógia világának aktualitásairól, és (5) bemutatkozási lehetőséget biztosítsunk olyan fiataloknak, akik hasonló szellemiségben végzik kutatásaikat.

Kedves Olvasóink, Szerzőink!

2. Várjuk olyan, tudományos igényű írásaikat, amelyek akár az elmélet, akár a gyakorlat felől közelítve tárgyalják a pedagógia, illetőleg az oktatáspolitikai különböző kérdéseit és történéseit.
3. Helyet kívánunk adni olyan tudományos igényű írásoknak is, amelyek ugyan közvetlenül nem hordozzák magukon a keresztény pedagógia látásmódját, de kellőképpen *nyitottak és jóindulatúak* az öveiktől eltérő pedagógiai paradigmák és képviselőik iránt.
4. Szívesen közlünk a pedagógia tárgykörébe tartozó magyar nyelvű **tanulmányokat** és **elemzéseket** (30 000 bruttó leütésig), **nevelési-oktatási intézményeket bemutató írásokat** és **OTDK-dolgozatokat** (10 000 bruttó leütésig), **könyvismertetések** (4000 bruttó leütésig).
5. A teljes kéziratot *Word dokumentum-formátumban, floppylemezen és 1 kinyomtatott példányban* kell a szerkesztőségbe beküldeni.
6. Kérjük föltüntetni a *tanulmány címet* (és *alcímét*), a *szerző(k) nevét*, és a *munkahely pontos megnevezését*. Külön kérjük föltüntetni a szerző levelezési és e-mail címét, ill. telefonszámát, ahol a szerkesztő a szerzőt elérheti.
7. Kérjük, hogy a tanulmányt ne formázzák – az alábbiakat kivéve: *bekezdések első sorának behúzása, címek és szövegbeli kiemelések* (dőlt vagy félkövér).
8. Kérjük, hogy a *jegyzeteket* végjegyzetként adják meg; az *irodalomjegyzéket* pedig a tanulmány legvégén, abc sorrendben tüntessék föl.
9. A jegyzetek és az irodalomjegyzék egyes tételeinek formája a következő legyen:
 - Nagy József – Kis Imola: *A tanulmány címe*, in: Kovács Anna (szerk.): *A tanulmánykötet címe*, Valamilyen Kiadó, Város, 2003, 10. p.
 - Smith, John: *A könyv címe. A könyv alcíme vagy sorozatcíme*, Valamilyen Kiadó, Város, 1972, 51–87. p.
 - Varga András: *A cikk címe*, A folyóirat címe, 2001. szeptember 20., 2. p.

Köszönjük, hogy ezzel is segítik munkánkat.

(Szerkesztő)



MEGRENDELŐLAP

Megrendelem a *Mester és Tanítvány* c. negyedéves konzervatív pedagógiai folyóiratot a 2004-es évre példányban.

MAGÁNSZEMÉLY esetében:

A megrendelő személy neve:
címe: (irányítószám) (helységnév)
..... (utca, házsám)
telefonszáma:

INTÉZMÉNY esetében:

A megrendelő intézmény neve:
.....
címe: (irányítószám) (helységnév)
..... (utca, házsám)
Az ügyintéző neve:
elektronikus levélcíme (e-mail): és
telefonszáma:

Dátum: 200... .. A megrendelő aláírása:

A LAP MEGRENDELHETŐ:

- Egy lap ára: 500 Ft; teljes évre: 2000 Ft. (Az összeg a postaköltséget is tartalmazza.)
- A megrendelés a következő címre küldendő: **Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK, Mester és Tanítvány Szerkesztősége, 2087 Piliscsaba, Egyetem u. 1.**
- A megrendelőlap megérkezését követően csekket küldünk, amelynek fénymásolatát a befizetés után kérjük a fenti címre visszaküldeni.

A LAP MEGVÁSÁROLHATÓ AZ ALÁBBI KÖNYVESBOLTOKBAN:

- **Arcvonal Irodalmi Kávézó** (1052 Budapest, Haris köz 3.; Tel.: 06-1-318-0300)
- **Huszár Gál Evangélikus Könyvesbolt** (1052 Budapest, Deák tér 4.; Tel.: 06-1-266-6329)
- **Korda Könyvkereskedés** (6000 Kecskemét, Lestár tér 2.; Tel.: 06-76-328-977)
- **Osiris Könyvesház** (1053 Budapest, Veres Pálné u. 4-6.; Tel.: 06-1-266-4999)
- **Püski Kiadó Kft. Könyvesboltja** (1013 Budapest, Krisztina krt. 26.; Tel.: 06-1-214-3905)
- **Sanctus Bonaventura könyv- és jegyzetbolt** (2087 Piliscsaba, Egyetem u. 1., Stephaneum; Tel.: 06-26-375-375 / 2517)
- **Szkitia-Pest** (1052 Budapest, Városház u. 16.; 06-1-266-5619)
- **Szkitia-Buda** (1114 Budapest, Ménesi út 1/a; Tel.: 06-1-209-1081)

Mester-és Tanítvány

OKTATÁS- POLITIKA

A tanévnyitó hagyományosan *ünnepe* a magyarországi iskolákban. Sokkal inkább az, mint január 1-je a civil életben. Mert ilyenkor, augusztus végén — szeptember elején nemcsak az újakezdés kalandja teszi emelkedetté a tanító emberek hétköznapijait, hanem tanár és diák egyaránt felmelegedett szívvel köszönti újra két hónapja nem látott társait. Örülünk hát mindenekelőtt egymásnak: kollégáknak, növendékeknek, szerzőknek, olvasóknak! És ne hamvasszák el gyorsan örömeiket azok a problémák és gondok, amelyek az iskolák, óvodák és kollégiumok háza táján mostanában mind sűrűbben jelentkeznek! Hanem nézzünk szembe velük, és keressük rájuk együtt a megoldást!

Folyóiratunk 3. számában ebben az irányban teszünk kezdő lépéseket. Sokféle probléma feltárására vállalkoztunk. Megoldásuk javarészt nem helyi pedagógiai kezdeményezésektől várható, hanem *oktatáspolitikai szándékok* függvénye. Ez a magyarázata annak, hogy miért választottuk kötetünk főcíméül az oktatáspolitikát.



Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Piliscsaba

