

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

**A civil szféra és
az oktatás modernizációja**

A NAT és a gyakorlat

**Beszélgetés Báthory Zoltánnal
és Szathmáry Eörsszel**

Modernizáció és humanizáció

A Diákjogi Charta

**Ezerkilencszázkilencvenöt
Április**

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ÉS AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA

<i>Boreczky Ágnes</i>	főiskolai docens (ELTE TFK Neveléstudományi Tanszék, Budapest)
<i>Both Mária</i>	tanár (Dózsa György Gimnázium, Budapest)
<i>Csorba F. László</i>	tanár (József Attila Gimnázium, Budapest)
<i>Horváth Attila</i>	tudományos tanácsadó (OKI IFK, Budapest)
<i>Koltai Péter</i>	ügyvezető igazgató (Állampolgári Tanulmányok Központja, Budapest)
<i>Majzik Lászlóné</i>	ny. főiskolai tanár (Budapest)
<i>Pócze Gábor</i>	tudományos munkatárs (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Schüttler Tamás</i>	főszerkesztő (Új Pedagógiai Szemle, Budapest)

Számunkat a Pesterzsébeti Gaál Imre Gyermekek és Ifjúsági Képzőművész Stúdió tagjainak munkái díszítik.

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

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

Kiadja az Országos Közoktatási Intézet — *Felétős kiadó:* Zsolnai József főigazgató

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető a szerkesztőségben, valamint bármely hírlapkézbesítő postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a HELIR-nél (Budapest XII., Lehel u. 10/a. 1900) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a HELIR 219-98 636 pénzforgalmi jelzőszámlára. Előfizetési díj fél évre 858 Ft, egész évre 1716 Ft. Megjelenik havonként.

Folyóiratunk példányai megvásárolhatók: Bartók Könyvesbolt 1114 Bp. XI., Bartók Béla út 25. Tel.: 166-4294 — Mentor Könyvesbolt 1051 Bp. V., Dorottya u. 8. Tel.: 118-3890/160 mellék

HU ISSN 1215-1807 — INDEX: 25701

A nyomás a PRAKTIGRÁF GM gondozásában, az ERFAPRESS Kft. nyomdájában készült. Felétős vezető: Juhász László. Terjedelem: 7 (A/5 ív) Táskaszám: 95.107

- 3 *Horváth Attila*: A civil szféra fejlődésének hatása az oktatás modernizációjára – A herceg, a kalmár és a polgár
- 12 *Pócze Gábor*: A NAT és a gyakorlat – A Nemzeti alaptanterv implementációja

Nézőpontok

- 36 „A tartalmi szabályozás változása a legfontosabb modernizációs elem” – *Báthory Zoltán* egyetemi tanárral, közoktatási helyettes államtitkárral beszélget *Schüttler Tamás*
- 47 „Csak a humanizáció jelenlétében létezik modernizáció” – Kerekasztal-beszélgetés
- 58 „Szélsőséges divathullámokon lovagolunk” – Beszélgetés *Szathmáry Eörs* biológussal (*Bothi Mária és Csorba F. László*)

Látókör

- 68 *Boreczky Ágnes*: Menni vagy maradni? – A tanárok iskolai konfliktusairól

Világtükör

- 79 Cseppben a tenger – Fejlődés, kultúra és nevelés (Egy UNESCO-évkönyvből válogatta, fordította, szerkesztette *Majzik Lászlóné*)

Fórum

- 93 *Költai Péter*: A Diákjogi Charta

Dokumentum

- 106 A Magyar Pedagógiai Társaság Választmánya a Nemzeti alaptanterv tervezetének 1994. decemberben közzétett változatáról

A Nemzeti alaptanterv a közoktatás modernizációjának egyik – a nemzetközi oktatásfejlesztési eszköztárából sem hiányzó – eszköze. Ez a megállapítás abban az esetben is igaz, ha a NAT körül zajló viták közben megfélekedünk róla. Amióta a lap „Új” – ezt a számot nem számolva – 174 oldalt szenteltünk a közoktatás tartalmi szabályozása modernizálásának. (Pöcze Gábor tanulmányának irodalomjegyzéke a magyar nyelvű szakirodalom tekintetében teljes körű.) Nem sajnáljuk, sőt: büszkék vagyunk arra, hogy például az 1991. júniusi és az 1993. áprilisi számunk szinte egészét a NAT, illetve a körülötte zajló viták töltötték meg. Honnét a büszkeség? Ha egyáltalán indokolt, abból a meggyőződésünkből és reményünkből ered, hogy aktuálisak, frissek és elfogulatlanok vagyunk, amellett, hogy eleget teszünk legalapvetőbb feladatunknak: szakmai folyóiratként a tudomány mindenkori állásának megfelelő véleményeknek, álláspontoknak adunk teret. Még mielőtt szerénytelenségen érnek minket, azt is el kell mondanunk, hogy a büszkeség mindannyiunkat illet: minden ellenkező szándék ellenére mi, pedagógusok képesek voltunk ellenállni az iskola tartalmi irányítása átpolitizálásának, s ha fel is forrósodott egy-egy NAT-változat körül a levegő, mindvégig a szakmaiság határozta meg vitáinkat.

Lehet, hogy ma már sokan befáradtak a NAT körüli huzavonába. Ezt a számot is úgy szerkesztjük, hogy – mivel folynak még a viták – nem tudjuk, lesz-e NAT, vagy sem. Egyvalamit biztosan tudunk mi, akik végigültük „hivatalból” is az eddigi változatok minden vitáját: a Nemzeti alaptanterv, mint esély és lehetőség az iskola világának modernizálására, már vitái közben sokat tett a szakszerűsödésért. Ezzel egyúttal kifejeztük azt a meggyőződésünket is, hogy a közoktatásban a modernizáció szakszerűsödést jelent: az ideológiai ballasztjaitól végre-valahára megszabaduló alrendszer szakmaiságának erősödésével azonos. Végeredményben, bármilyen végső formát ölt is, a NAT sem szolgál mást: lehetővé teszi iskolának és pedagógusnak, hogy elkészítse önmeghatározását, s abban szakmai programjára helyezze a legnagyobb súlyt. Ezért nincs tulajdonképpen valódi alternatívája a tantervi alapok konszenzusra épülő meghatározásának. Lehet, hogy van a most közkézen forgó változatnál jobb NAT, de NAT-nál nincs jobb változat. Figyelve, megismerve az oktatásfejlesztési és a pedagógus-szakma legjobbjainak véleményét, kijelenthetjük: ma nincs komoly erő a korábbi tartalmi irányításhoz való visszatérés „konceptiója” mögött. Egyirányú utcában vagyunk: lehet ebben az utcában lassabban, vagy gyorsabban haladni, visszafordulni azonban nem szabad.

Úgy látjuk, hogy a NAT jelenlegi változatának készítőit, a közoktatás modernizációján dolgozókat ez a meggyőződés vezeti, miközben készek a vitára, sőt a kompromisszumokra is. Ésszerű kiegyezéseket az tud kötni, akit nem presztizsszempontok irányítanak, hanem legjobb szakmai meggyőződése.

Horváth Attila

A civil szféra fejlődésének hatása az oktatás modernizációjára

– A herceg, a kalmár és a polgár –

A civil világ vagy a világ civiljei között jól ismert a modernizációs társadalmak szerkezetének irodalmian lírai felosztása az állam, azaz a herceg, a privát üzleti élet, azaz a kalmár és a részt vevő és tevékeny citoyen, azaz a polgár világára. A következőkben arra kívánok válaszokat megfogalmazni, hogy a modernizációs folyamat milyen strukturális következményekkel jár a társadalomra és következésképpen annak (tehát nem az államnak!) oktatási rendszerére.

A modern modernizáció

A modernizáció egyrészt egy expanzív fejlődést, magyarul növekedést, másrészt pedig a gazdaság és társadalom strukturális változását, átalakulását jelenti. A fejlődő, növekvő gazdaságok esetében az előbbi az erőltetett fejlesztést, az utóbbi pedig a piacgazdaság minőségi változását jelenti a „vadkapitalizmustól” a konszolidált, társadalmi kooperáció szabályai között működő piac irányába. A modernizáció társadalmi, strukturális vonatkozásai legalább olyan fontosak, mint annak gazdasági aspektusai. Épp a távol-keleti országok példája bizonyítja, hogy a tisztán a GDP növekedésében mérhető modernizáció veszélyesen akkumulálja a szociális és környezeti problémákat. A természeti és társadalmi környezet iránt érzéketlen fejlesztés látványos gazdasági eredményeket hozhat, de a „kis tigrisek” országaiban felhalmozódott szociális feszültség (mely a növekvő életszínvonal ellenére robbanással fenyeget, pl. Dél-Koreában), azt sugallja, hogy igaz ugyan, miszerint éhes gyomorral nehéz modernizálni, de az is tény, hogy a tele has nem jelent önmagában modernizációt. Két – paradox módon saját működéséhez is elengedhetetlen – dolgot képtelen ugyanis megoldani a piac: a társadalomban való aktív részvétel egyenlőségét és a tisztességes versenyt. A piac és a modernizálódó társadalmak működéséhez mindkét attribútumra elemi szükség van, ezek nélkül a gazdasági modernizáció zolai vagy dickensi formákat ölt. Mivel az abszolutista liberálisok szabad piaci szektora önmagában nem képes a tulajdonságokat, feltételeket megteremteni, ezért van szükség a civil szféra és az állam kontrolljára.

Nem mindegy persze, hogy a piaci szféra mellett melyik társadalmi aktor milyen szerepet vállal fel, illetve enged a másíknak. Az aktív részvétel dolgaink intézésében, más szóval a részvétel, a participáció az úgynevezett harmadik szektor vagy civil szféra körébe kell, hogy tartozzon, míg a tisztességes verseny feltételeinek biztosítása, a játékszabályok megalkotása és betartatása állami feladatok. Gond akkor van, ha az állam vagy a civil szektor nem saját kompetenciájának megfelelően akar részt venni a közös társadalmi felelősség vállalásában, hanem egymás helyett kívánnak tevékenykedni. Egyaránt probléma, ha a piaci mechanizmus az állami és civil felelősséget mellőzve cenzusos alapon feltételekhez kötött joggyakorlásra épít

ve praktikusán a hatalomgyakorlás eszközüvé válik, vagy ha az állam erőteljesen próbálja korlátozni a piacot, és átvállalja az egyenlőség alapvonalainak kijelölését. Ez utóbbi állami szerep az (állam)szocializmusból jól ismert. S bár olyan társadalmi formáció nem létezik, melyben a civil szervezetek elnyomnák a piacot vagy az államot, az állampolgári kezdeményezések igen széles körében található erőteljes állammellenességet (a formális hatalommal való elvi szembe fordulás, azaz anarchizmust) és piacellenességet. Ez esetben tehát azt a kontrolláló funkciót kérnénk számon a másik két társadalmi szféra szereplőin, mely épp a civil szféra sajátja: nem szabad, hogy az állam, illetve a piac gondolkodjon a társadalmi participáción, illetve káros, ha a tisztességes verseny korlátait a civil szféra vonná meg, természetéből fakadóan részérdek alapján.

Az elmúlt négy és fél év történései világosan igazolták, hogy a képviselői demokrácia csak igen nagy és durva vonalakban képes az érdekképviselőre.

De az is igaz, hogy az „üzlet”, a „biznisz” dinamizáló ereje nélkül nincs mit igazsággossá tenni, és főképp nincs mit újraelosztani, miként erős állam nélkül, ad hoc szabályok mellett, öntörvényű működéssel nem lehet stratégiákat kialakítani sem a gazdaság, sem a társadalom egyéb területein. A társadalmi működés feletti együttes (itt sajátos értelemben: korporatív) felelősségvállalás a gazdasági és társadalmi modernizáció egyetlen járhatóknak látszó útja. Ennek megfelelően a három szféra: az állam, a piac és a civil szektor mindegyikére egyenragú és egyenlő fontosságú szerep vár, s azok az országok, ahol a legkisebb fiút, a civil szektort nem hagyják szóhoz jutni, végleg leszakadásra vannak ítélve. A korporatív szerep és felelősségvállalás azt jelenti, hogy a három szféra egymást kontrollálva és kiegészítve működik egyszerű utilitárius elvek alapján: mindenkinek a lehető legjobban kell járnia.

A civil szféra fejlődése

A civil szféra robbanásszerű felődésen ment keresztül az elmúlt néhány év során nem csak Magyarországon, de világon általában. A fejlődés egyrészt extenzív jellegű volt (azaz, egyszerűen fogalmazva, egyre több civil szervezet kezdett működni), másrészt azonban a már kialakult harmadik szektorral rendelkező országokban az állampolgári kezdeményezésre létrejött intézmények egyre jelentősebb szerepet vállaltak és kaptak a társadalmi munkamegosztásban. Nyugat-Európában két felnőtt közül legalább egy tagja egy nem állami szervezetnek. Az Európai Unió országaiiban az NGO-k (non-governmental organization, nem állami szervezet) száma 3 millió körül lehet. Önszervező csoportok, szolidaritási csoportok, civil egyesületek, szövetségek, önkéntes szervezetek, jótékonyági alapok, filantrop alapítványok, nonprofit szolgáltató szervezetek alkotják az NGO szférát.

A legfejlettebb kapitalista országok vagy modernkedve: posztindusztriális társadalmak civil szektorát a másik két hatalmi ággal szimmetrikus, partneri viszony jellemzi. A civil szféra már nemcsak az állam által hagyott örököt kívánja befolytítani, nemcsak a hiátusok betöltésére jön létre, hanem pozitív célrendszerrel új irányokat is meg kíván szabni. Ezt jelzi gazdálkodásuk szervezete is, mivel a közhiedelemmel ellentétben a civil szervezetek minél fejlettebb országban léteznek, annál kevésbé a polgárok karitatív érzékére apellálva kérnek és kapnak adományokat, a működésükhöz és a programjaikhoz szükséges pénzek nagyobb részét szolgáltatási és tagsági díjak fedezik. Az általuk megtermelt bevétel az NSZK-ban és Franciaországban 30% körül van, míg Nagy-Britanniában és Olasz-

országban ez közel 50%. A privát adakozás aránya alacsony: Angliában 12%, de Németországban mindössze 4% az összes NGO-bevételek százalékában. Franciaországban és Németországban (ahol pedig az adomány teljes összege, korlátozás nélkül, adócsökkentő tényező) a személyes jövedelmeknek átlag 0,2%-át fordítják a polgárok adományok céljára. Ugyanakkor a piaci szektortól jövő adományozás sem haladja meg a bevételek 10%-át.

Az állami segítség a civil szektor esetében már történelmi távlatokra visszanyúlóan igen jelentős, de a támogatás módszerében változás figyelhető meg. A segítség és támogatás helyébe a szerződéses viszony lép, amely tehát nem a kérés-adományozás technikáját kívánja meg, hanem kvázi üzleti viselkedést: az államnak el kell ismernie, hogy egyes szolgáltatásokat a harmadik szektor jobban és főleg viszonylag olcsóbban tud ellátni, s a szektorban dolgozóknak is be kell lániuk, hogy nem csak azt kell csinálniuk, amit szeretnének, hanem amire igény, azaz megrendelés van. Angol mintára terjed a „contract culture”, a szerződéskultúra, amelynek keretein belül az állam az alkotmányosan feladataivá tett szolgáltatási tevékenységeket nem saját apparátusával, hanem versenyztetett NGO-kkal oldja meg. Ez a gyakorlat növeli az állampolgári részvételt és felelősségvállalást, és hatékonyabbá teszi a felhasználást, miközben az állam számára világossá teszi korlátait.

A modernizációs létra eggyel alacsonyabb fokán, az iparosodás szakaszában levő társadalmak, úgy tűnik, a civil szervezetek eltűrésére rendeződnek be, s az általánosan vezérlő passzív princípium az adakozás, a segítség, a filantrópia, amely mind az állam, mind pedig a civil szféra attitűdjének jellemző vonása. Az állam is adakozik, mert „jó” (akár pénzt, akár kedvezményt „nyújt”), s a civil szektor is adományoz (vért, verítéket, pénzt, munkát), mert az is „jó”. A filantrópia nemes dolog és nagy szükség is van rá, ám nehezen képzelhető el egy jól kiszámíthatóan működő társadalmi-gazdasági egység működési elveként. Nem is az nálunk sem, hanem kiegészítő tevékenység, melyre a demokrácia „felcsicsázása” miatt van szüksége az államnak és piacnak egyaránt. A neoliberalizmus retorikáján belül a nonprofit szektor támogatása az indok a szociális kiadások csökkentésére, az állami szerep- és felelősségvállalás alól való kibújásra.

Magyarországon az 1994-es adatok szerint 36 000 bejegyzett civil szervezet létezik, s a szféra pénzügyminisztériumi becslések szerint százmilliárdos összegekkel gazdálkodik. Nem is véletlenül „hegyezi” magát tehát a pénzügyi kormányzat a szektor kedvezményeinek, tőkéjének elvonására. A pénzügyi politika nyilvánvalóan azt a stratégiát vagy attitűdöt követi, amely szerint a nonprofit szektor az államháztartás bevételeit csökkentő teher, erre utalnak az elmúlt évek sorozatos megszorító intézkedései. Ezt a meggyőződést erősíti, hogy a szektor az általa működtetett tőkéhez viszonyítottan igen kis létszámú foglalkoztatási lehetőséget biztosít, mindössze néhány tízezer főnek ad állást. Ez viszont a szféra fejletlenségére utal: a tőke „csak” átáramlik rajta, közvetlen tevékenysége, részvétele a társadalmi munkamegosztásban szerény (bár a közvetetten foglalkoztatási lehetőségeket nyújtó költési struktúráról nincs adatunk). Ezt mutatja, hogy a saját megtermelt bevételek (a nemzetközi terminológia szerint „earned income”) is jóval elmaradnak a modernizációban előbbre járó országokénál. Egyértelmű, hogy a társadalmi és gazdasági modernizációban való továbblépés feltétele és egyben eredménye is a nonprofit szervezetek fokozottabb részvétele az önálló tevékenységek szervezésében és egy jelentős állami szerepátértelmezés, mely párhuzamosan az államháztartási reformmal mindhárom szektor komplementer működését teszi lehetővé.

Speciális helyzetet jelent az ázsiai, csendes-óceániai térség: a világnak ebben a részében vannak a leggazdagabb országok (Japán és Ausztrália mellett olyan országok mint Brunei vagy Nauru) és a legszegényebbek (Kambodzsza, Vietnam, Nepál vagy Bhután). Az állandóság és örökkévalóság kultúrfilozófiája mellett jól megfér a világtörténelemben példa nélkül álló robbanásszerű növekedés, amelyet a „kis tigrisek” produkáltak. A modernizációs kihívás, a társadalmi és gazdasági restrukturálás és a civil társadalom összefüggései néhány fontos tanulsággal szolgálhatnak a számunkra is. Különösen akkor, ha figyelembe vesszük azt, hogy a régióban a nem állami szerveződés, az NGO fogalma teljesen idegen volt egészen az elmúlt időkig. Kínában például csak a közelmúltban szerveződtek az első NGO-k, Japánban 1986-ban még csak 181 nem állami szerveződést tartottak számon. Az ázsiai kultúrában fel sem merült a gondolat, hogy más szervezetek létezzenek az állammal szemben, illetőleg mellette. Sajátos módon azonban az európai (gyarmati) befolyás nemcsak a gazdasági dinamizmust hozta e térségbe, hanem a demokratikus társadalomszervezés technikáit is. A tradicionálisan autoriter kultúrákban a szakszervezeti mozgalmak mellett a civil szerveződések is megjelentek, s főleg az elmúlt évtizedben, jórészt a társadalmi klímát figyelmen kívül hagyó egyoldalú gazdasági modernizáció hatására, az NGO-k szinte példa nélkül álló burjánzása figyelhető meg.

A preindusztriális szakaszban levő társadalmakban, elsősorban a fejlődő, harmadik világbeli országokban pedig eldöntendő kérdés, hogy egyáltalán szükség van-e civil szférára. A civil társadalom, a résztvevők elválasztása a nem résztvevőtől a társadalomban nyugati civilizációs termék, mint ahogy ilyenek az állammal szemben létrejövő NGO-k csakúgy, mint a szakszervezetek. A legtöbb függetlenné vált afrikai államban például az elsődleges probléma, hogy miként lehet magukból „kitanulni”, azaz megtanulni elfelejteni az európai hatalmi minták adaptált és néha irodalmian groteszk formáit. Szükség van-e egy újabb euro-amerikai társadalomszervezési formula beerősítésére, vagy meg kell tanulni emlékezni a tradicionális afrikai kultúra minden bizonnyal teljes egészében civil szervezeti formáira? Azokban az esetekben, amikor nem ezt az utat követték, az autokratikus diktátorhatalom a formális szerveződések söpörte el először (például Szudán esete, ahol az összes alapítványi és egyesületi formát betiltották, vagyonukat elkobozták). Mindeközben a nemzetközi NGO-k tevékenysége e geográfiai területen igen erős jelenlétet mutatott. A hatvanas évek nagy fejlesztési programjaiban való csatlósulás eredményeképpen egyre erősebbé váltak az NGO-kon keresztül való segély- és támogatási programok. Az ENSZ fejlődő országokkal foglalkozó szervezete, az UNDP becslései szerint míg 1970-ben egymilliárd dollár körül volt az NGO-kon keresztül a fejlődő világba eljuttatott segély értéke, addig ez a szám 1990-ben már 7.2 milliárd volt (összehasonlításképpen: hivatalos segélyek összértéke ebben az évben 55 milliárd USA \$ volt). A multinacionális üzleti szféra mellett megjelentek tehát a transznacionális nonprofitok mint a nemzetközi redisztribúció eszközei.

Veled vagy ellened?

Milyen legyen hát a három szektor egymáshoz való viszonya? Míg az első két, nagyobb szektor-bátyának sikerül sokszor együttműködni, addig a legkisebb testvér sokszor érzi azt, hogy összefognak ellene. Jellemző módon ma nálunk is a tipikus érzés az (s nem feltétlenül alaptalanul), hogy az állam és a korporatív szektor a civil szféra ellenében dolgozik. Különösen erős ez a meggyőződés az

állammal szemben, mert az állam is (főként a pénzügyi kormányzat) adókieés-ként kezeli a civil szektort.

A valódi kérdés tehát nem csak azon a területen húzódik, hogy milyen és mekkora szerepe lehet vagy legyen az államnak az oktatásban, hiszen a probléma nem tisztán oktatáspolitikai jellegű. És főképpen nem (miként semmilyen politikai döntés sem) lehet ennek behatárolása voluntarisztikus. Az állam ugyanis nem akkora szerepet játszik az iskolázás tekintetében amekkorát „akar”, hanem amekkorát a társadalmi közeg, melyben létezik, megkövetel és megenged. Az iskolarendszerek sehol a világon nem küszködnek válsággal, egész pontosan nem az iskolarendszerek vannak krízisben, hanem azok az államok, amelyek nem képesek megfelelő módon definiálni saját szerepüket az oktatás területén, és szerepükön valószínűleg vagy túl nagy vagy túlzottan kicsiny részt vállalnak, sőt esetleg nemcsak arányt tévesztenek, hanem nem a megfelelő területen kívánnak befolyást gyakorolni. A „túl nagy” és „túl kicsiny”, a „nem a megfelelő területen” kifejezések már hangzásukkal is azt sugallják, hogy szinte lehetetlen szakmai, vagy laikus konszenzusra jutni azok tartalmára vonatkozóan. Nagy kérdés tehát, hogy egyáltalán kell-e konszenzusra törekedni, ha tudjuk, hogy eleve lehetetlen, s vajon a „majdnem konszenzus” azokra nézve, akik nem tartoznak a boldog egyetértők meleg-finom közösségébe, vajon az ő számukra nem mindegy-e, hogy egy autokrata hatalom kaffkai hivatala teszi nyakukba a hurkot vagy pedig egy demokratikus építkező, többségi konszenzuson alapuló szervezet döntése. Jobban jár-e az, akit a mentőautó gázol el, mint akit katonai teherautó tipor el? Konkrétan: felmentést adhat-e a döntés következményei alól, ha egy pedagógiai innováció a többségi konszenzusra alapozott, érdekegyeztetéssel és egyéb demokratikus szertartásokkal szentesített szabályozás miatt szűnik meg vagy abortál?

Az erős herceg, az ügyes kalmár és a tevékeny polgár

Az államnak erősnek kell lennie a modernizáció eredményeként, mégpedig abban az értelemben, hogy képes saját magát korlátozni, képes önmérsékletet és alázatot mutatni.

A hatalom diverzifikációja, pluralizálódása egyáltalán nem biztosíték a participációra. A jelenlegi hat párt politikacsinálói tevékenységében aligha vesznek részt többen és közvetlenebbül, mint az egypártrendszerben. A szakszervezetek vertikális építkezése ugyancsak nem a részvételi demokrácia felé mutat. Sőt, az állami (és nem állami) mega-alapítványok működése és döntési mechanizmusai sem a közpénzek participatív elosztásának és felhasználásának új útjai. Önmagában tehát a nem államiság vagy a nem profitorientáltság, de a demokratikus államrend sem eredményezi a közös dolgainkban való nagyobb részvétel esélyének növekedését. A participatív társadalomban nem tűnik el az állam, nem számolja fel önmagát. Ezért nem a kommunizmus a posztmodern társadalom. Állam van, de az elmúlt háromszáz év leckéi megtanították rá, hogy a korporatív szektorral, a privát gazdasággal akkor tud együtt létezni, ha nem maga alá gyűrődik, hanem kooperál vele. A hatvanas évek társadalmi krízisei óta látszik az is kikristályosodni, hogy a civil társadalom és az állam, sőt a civil szféra és a korporatív szektor kapcsolatának sem a legmegfelelőbb eszköze a harc. Sajátos jelenség, hogy a woodstocki nemzedék akkori lázadása a legfejlettebb országokban, s főleg az USA-ban inícilálta azokat a civil kezdeményezéseket, amelyeknek mai eredménye a harmadik hatalmi ág, a civil szféra fejlődése. A hatvanas évek civil polgárjogi

mozgalmai, az anarchizmus akkori új fénykora szembenállás, harc volt az állammal (igen, a létező demokratikus államok legdemokratikusabbjaival) és a korporatív szektorral. Igaz, pillanatokra, de eljött a kielégülés és az azt követő zavar állapota is: mikor egy-egy kérdésben sikerült győzni vagy megoldást találni, akkor döbbenet ült ki az arcokra: most mi lesz? Az akkori korosztály húsz-harminc évvel később, autóban, rádiótelefonnal, családi házzal, két gyerekkel és egy kutyával már nem akar szabad lenni. Azaz, egyáltalában nem szabad akar lenni, hanem egyre többet szeretne a körülötte levő dolgokból a maga kezébe venni, függeni a környezetétől, hogy az is függjön tőle. A büszke „Semmi hatalmat senkinek!” jelszava az „Egy kis hatalmat én is kérek!” pragmatista vezérfonalává vált. A részvétel, a participáció pedig nyilvánvalóan nem csak a politikai játéktér partvonalai és szabályai között és szerda-szombati fordulón zajlik, mert megjelentek olyan vagy regionálisan behatárolt vagy más okból kisebb létszámú érdekcsoportosulások, amelyek nem találtak megfelelő politikai hátteret maguknak, mert egyik-másik párt nézetei bizonyos mértékig megfeleleltek céljaiknak, de más szempontokból viszont nem. A politikai pártok pedig szintén nem számítottak a „megbízhatatlan” szavazói bázisra.

A holnap társadalma nem valamiféle céltételezés velünk megtörténő eredménye, nem tervezett óramű, és jórészt nem megjósolhatóan nagy vonalait tekintve, mert trendjeiben már nem egy országban valóság. Az individuális emberi jogok kiterjesztése és kodifikálása nemzetközi és állam szinten, a participatív demokrácia iránti igény és ennek kiterjedő gyakorlata azt sugallja, hogy a jövőben három hatalmi ág párhuzamos létezése, egymást kiegészítő részesevé a dolgok elrendezésében jelentheti azt a konstruktív társadalmi békét, mely nemcsak a belháborúk hiánya, hanem a működés leghatékonyabb módja is. Ebben a rendszerben az állam, a korporatív szféra és a civil szektor kompetenciái és hatóköre ugyan nem kőtáblába vésve létezik, de jól körvonalazott.

Oktatáspolitikai konzekvenciák

E rendszernek, a modernizációs folyamatnak nyilvánvalóan oktatáspolitikai következményei is vannak. Azért fontos ezt hangsúlyozni, mert a modernizáció nem csupán a tananyag „korszerűsítését” vagy az iskolarendszer „reformját” jelenti. Időzöjeles fogalmakat használtam, mert az elmúlt évtizedek és – erősségét nem, de jellemzőt tekintve – a jelen oktatáspolitikája is gyakorlatilag egypólusú döntési szerkezetben hozta meg a modernizációt célzó (de el nem találó) döntéseit. Az 1989 előtti politikai lépések párthatározati indíttatású és szűk szakmai körök által befolyásolt döntések voltak – gondoljunk itt csak a tipikusnak mondható 78-as tanterv előmunkálataira, amikor egy 1972-es párthatározatot követően az MTA jeles személyekből álló grémiuma körvonalazta a XXI. század műveltség tartalmát. Hangsúlyozom, hogy e tervhez akár jó is lehetett bizonyos szakmai szempontból, a gond nem a tervezettel volt, hanem a végrehajtás és a tervezet viszonyával. Az ilyen lépésekhez ugyanis „meg kell nyerni a pedagógus- és szülői társadalom támogatását” (a gyerekekről már nem is szólván...). Az időzöjel ismét a vállalkozás szinte lehetetlen jellegéből fakad: egy differenciált érdekek mentén szerveződő társadalomban általános konszenzust elérni olyan, mintha a tevét próbálnánk átgyömöszölni a tűfokán.

Az állami indíttatású konszenzuseresés ennek az oktatáspolitikának a demokrácia felé való áhftozása, ám az elmúlt néhány év NAT-tal kapcsolatos próbál-

kozásai ismételten azt bizonyítják, hogy – furcsa de érthető módon –, konszenzust antidemokratikus körülmények között könnyebb elérni, mint valódi demokráciában. Szintén a közelmúlt nagy tanulsága, hogy a döntéshozás struktúrájának megváltoztatása nélkül, csak a reprezentatív demokratikus intézmények használatával lényegileg nem változik az érintettek befolyása a dolgok menetére. Arról van szó ugyanis, hogy a vertikálisan építkező érdekvérvényesítő, lobbizó csoportok két alaptípus szerint működhetnek. Vagy valóban részvételen, a tagok aktív tevékenységére alapozva működnek, ám ekkor „alacsony” és „keskeny” a szervezet. Alacsony és keskeny a szervezet abban az értelemben, hogy viszonylag szűk csoport érdekeit képviseli, reprezentativitása alacsony. Magas és széles az az organizmus, amely nagyobb képviselési bázissal rendelkezik, ám épp ezért a képviselést és a számonkérhetőséget, a részvétel intenzitása gyengül, csakúgy mint például a parlamenti képviselők és választók között. Sajátos módon a jelenlegi érdekképviselési rendszerben a magas és széles szervezetek ülhetnek le a tárgyalóasztal mellé, így a participáció csak látszólagos. (Profán illusztráció erre a régi vicc: a francia konyak a munkásosztály itala, melyet választott képviselői útján fogyaszt el...)

A probléma tradicionális megoldása nem járható út. Bevonni egy döntésselékesítésbe a teljes társadalmat, az összes érintettet, vagy legalábbis annak minden apró csoportcskáját arra az eredményre vezet, amelyet a NAT társadalmi vitájánál tapasztalhattunk: rengeteg konferencia, megbeszélés, óriási apparátus a vélemények feldolgozásához, s végül a döntés elodázása, illetve általános elégedetlenség a végre meghozott döntéssel kapcsolatosan.

Külön problémát jelentett a magyar oktatásügy történetében, hogy a második szektor, a korporatív szféra, szinte semmilyen legitim szerepet nem kapott a közoktatás stratégiájának alakításában. Miközben állandó szlogenné vált, hogy az életre kell nevelni a jövő nemzedékét, hogy meg kell felelni a gazdasági versenykihívásoknak, hogy a ma és a jövő szakemberének adaptálható tudása kell legyen, aközben az ügyben valóban érdekelt szféra csak latens módon vehetett részt az oktatáspolitikai alakításában, talán a szakképzést kivéve. Különösen fontos ennek a kérdésnek felvetése akkor, amikor a korporatív szektorra számít az állam mint a többszatszernás finanszírozás egyik szereplőjére, s amikor a nonprofit szféra is várokozóan tekint a vállalkozói társadalomra. Ideje tehát megfontolni, hogy a második szektor miként vállalhatja legitim módon oktatáspolitikai tényezővé.

Annyi bizonyosnak látszik az eddigiek fényében, hogy egy modernizációs oktatáspolitikai körvonalazásánál nem alkalmazhatók az eddigi tradíciók „ugyanazt, csak többet” típusú meghosszabbításai. Nem vezet eredményre, ha egy kerekasztal mellé leültetjük a herceget, a kalmárt és a polgárt, mert egymás között bizonyára megegyeznek majd, csak hát a dolog ismét csak megtörténik velünk. Az sem kétséges, hogy a gyeplő nem dobható a lovak közé, s hagyható az oktatáspolitikai alakítása a civil szerveződésekre, ugyanakkor az sem várható el vagy engedhető meg, hogy a piaci világ szereplői mondják meg, milyen legyen az iskola a jövőben. Strukturális változtatásra van tehát szükség, ahol a gyakorlat, az iskola szintjén találhatja meg minden szereplő a részvétel, a beleszólás, a participáció lehetőségét.

A modernizáció első lépésére úgy tűnik, hogy elhatározta magát az MKM. Azzal, hogy gyakorlatban is visszavonul számos döntési területről a pedagógiában, lehetőséget nyújt a részvételre. A NAT keretjellege, azaz hogy a tanítandó tantárgyak, tartalmak, időkeretek és módszerek territóriumán igencsak csínján szabályoz, hogy nem szabja meg az iskolarendszer kincstári formáját, és hogy helyi pedagógiai programok készítésére ösztönöz, réseket nyit a helyi oktatáspolitikai

számára, ahova a civil szféra beteheti a lábát (s itt civil szférán nem az igazgatói irodát vagy a tanárit értjük, hanem a helyi társadalmi szerveződések sokaságát). Talán egy növekvő szereppel és szerepvállalással rendelkező iskolaszék lehet a participáció formája.

A következő lépésként egyrészt a civileknek kell benyomulniuk, másrészt meg kell tenni az első lépéseket a második szektor szerepvállalásának előkészítésére. Ez utóbbira már vannak bizonyos próbálkozások. A legjelentősebbnek azt tekinthetjük, hogy a vállalkozóknak lehetőségük van a szakképzési alapha fizetendő kötelező hozzájárulásuk egy részének közvetlenül az iskolákhoz való eljuttatására. Igaz, ez a lehetőség csak a szakképzési intézményekre érvényes, és az is igaz, hogy komoly adminisztratív korlátokkal, de mindenképpen olyan lehetőségnek tekinthető, amely növeli a szakképző intézmények versenyképességét és versenyhajlandóságát. Láthatunk néhány példát közoktatási intézmények közvetlen vállalkozói szponzorálására is, ám ez inkább csökkent az oktatás alsóbb fokozatain, mintsem nőtt volna (vállalati óvodák bezárása). A valódi participáció megteremtésének eszköze lehetne, párhuzamosan az államháztartási reformmal, annak pénzügyi feltételeinek és gyakorlatának megteremtése, hogy a második szektor (a szakképzési alaphoz való hozzájárulási kötelezettséghez hasonlóan) adóterheinek egy részét közvetlenül irányíthassa a közoktatásba. Ez – akarva-akaratlanul – valószínűleg növelné az egyes intézmények közötti különbségeket, ennek kompenzálása viszont már állami feladat lenne. A szocializmusban azonban megtanultuk: az egyenlőség elve nem a javak egyenlő elosztását jelenti az iskolázásban, hanem a szegénységet – azért mert nem mindeki járhat jól a korporatív szféra szerepvállalásának növekedéséből, nem lehet indok arra, hogy senki ne járjon jól.

Pedagógiai konzekvenciák

A fentiek értelmében tehát arról gondolkodni, hogy mit kell majd a XXI. század dolgozó emberének tudnia, érdekes elméleti aerobic lehet, de praktikus jelentősége alighanem kevés volna. Az olyasfajta közhelyekkel sem sokat tudunk kezdeni, hogy „tanulni kell megtanítanunk”, meg hogy „flexibilis és konvertálható tudást kell nyújtanunk”. Hát persze. A dolognak ez a könnyebbik része, hiszen az információk tartalmát, a megtanítandó vagy megtanulandó tudást viszonylag könnyű összeállítani. Azt is lehet persze különböző módon strukturálni és eltérő módszertan szerint megkísérelni el- és leadni. Mindez azonban attól a fundamentális döntéstől függ, amelyet arra a kérdésre válaszolva kell meghoznunk, hogy mire is való az iskola. Ha e kérdésre nem azt a választ adjuk, hogy „az iskola célja: felkészíteni a múltira”, akkor nyilván nem hátratekintve keresgélünk vezérlő eszmék, értékek után. Ha az a válaszunk, hogy „az iskola feladata: felkészíteni a jövőre”, akkor világos jövőképpel kell rendelkezünk, ami legalábbis kockázatos vállalkozás. Ha viszont azt válaszoljuk: „az iskola célja: felkészíteni a jelenre”, akkor kicsivel jobb helyzetben vagyunk, ám e feladat nyilvánvalóan túlélési technikák tanítását, a mostani helyzetben való teljes létezés módszereit jelenti. A teljes létezés a részvétel a társadalom mindhárom dimenziójában (azaz nem szerepeinkre osztott módon). A fenti elemzésből következően ez pedig három fő területen kell, hogy jelentkezzen: viselkedés az államban; vállalkozás, üzlet; önérvényesítés egyedül és társakkal.

A kötelesség a nevelés normatív elemeire építkezve a társadalmi status quo fenntartására irányul, a kötelező tudás, viselkedés törvényelőírta szabályaira. A

kodifikált korlátok mellett ez a nevelési aspektus nyilvánvalóan tartalmazza a tradíciók, a történelem és a kultúra normarendszerét is. A három dimenzió közül ebben már jelentős gyakorlatra tett szert a közép-kelet-európai iskola, így a magyar pedagógia is. Nyilvánvalóan nem véletlenül kap és kapott az elmúlt több mint száz évben is kiemelt szerepet a történelem és az anyanyelv iskoláinkban.

A lehetőség pragmatista szempontú oktatása az állampolgári lét üzleti szférájára való felkészítést jelenti. Az üzlet ebben az értelemben nem feltétlenül a vállalkozói ismereteket jelenti, hanem a *Polányi*-féle reciprocitás újra megjelenítését is. Annak a reciprocitásnak modernizált válfaját, amelyben nemcsak a dolgok, hanem értékek cserélnek gazdát, miközben az egyezkedés érdekérvényesítő mechanizmusai működnek. Az alku, a szó legjobb és mindenki megelégedésére szolgáló értelmében.

Az önérvényesítés, legalábbis az a része, mely a fenti két dimenzióban nem kap teret, az én, az individuum önmagán túlmutató egyik lehetősége. Annak esélye, hogy valaki polgárként részesedhessen a társadalom alakításában anélkül, hogy hercegként a nobilitás kösse (mutatis mutandis politikai, köztisztviselői vagy közalkalmazotti viszonya) vagy a kalmár életét kelljen élnie (azaz mindenképpen üzletileg kelljen sikeresnek lennie). A teljes modernizációhoz hozzátartozik az a finom beállítás, amely képes a rendszeren belül kezelni a kisebb vagy hátrányos helyzetű, vagy egészen speciális csoportok érdekeit, melyre feladatánál és rendeltetésénél fogva nem képes az államapparátus, s amely nem tartozik közvetlenül az üzleti szféra érdekei közé sem. A részvetelre való oktatás ebben a tekintetben új résztvevőket is jelent az iskolában: be kell engedni a helyi társadalom érdekcsoportjait, melyek ha nem szerepzarvosak (s ezt mindig a participáció hiánya okozza), nem politikai erővonalak mentén szerveződnek. A modernizáció útját választó iskolának meg kell szüntetnie a makarencói pedagógiai egységesség elvének doktrínáját, s együtt kell dolgoznia a kisebbségi csoportoktól kezdve a szülői szerveződések és gyermek- (tanulói) szervezeteken át az egyszerű és megismételhetetlen nagymamáig és nagypapáig minden tenni akaró szereplővel. Akkor is, ha ez nem mindenkinek tetszik.

A fentiekből persze nem következik, hogy milyen is legyen a modernizált iskola, csupán azokat a dimenziókat tudjuk felmutatni, amely mentén, épp a pluralizmus követelményeinek megfelelően meg tudjuk határozni saját magunk számára, hogy saját gyerekeinknek (s nem a másokénak!) milyen arányokat szeretnénk látni a három nevelési területen. Nyilvánvalóan lesznek csoportok, amelyek a normativitást sokkal fontosabbnak tartják, mint az önérvényesítést, s fordítva. Csak egyet nem tehet meg egyetlen intézmény helyi pedagógiai rendszere sem: hogy a három dimenzió valamelyikét teljesen kihagyja programjából. Akkor ugyanis nem e világra segíti tanulóit, hanem egy „sollen” univerzumba, a kell-ek birodalmába, mely csak az ideológiai erőszak területén létezik.

Irodalom:

- Citizens Strengthening Global Civil Society. (Eds.: *Oliveira, M.D. – Tandon, R.*), CIVICUS, 1994.
Serrano, I. R.: Civil Society in the Asia-Pacific Region. CIVICUS, 1994.

Pőcze Gábor

A NAT és a gyakorlat

- A Nemzeti alaptanterv implementációja¹ -

Az iskolák, az önkormányzati hivatalok, a kutatóintézetek folyosói a közoktatásban végbement tartalmi változásokkal kapcsolatos véleményektől hangosak. Van, akit politikai szempontból érdekelnek a változások, van, akinek mindennapi munkáját kell újragondolnia, mielőtt belép az osztályba, van, akinek a gyerek jövőjét, mielőtt kitölti a jelentkezési lapot. A NAT-ra mindenki várakozással tekint. Igen ám, de hogyan „jelenik meg” a Nemzeti alaptanterv, miként válik az iskola működésének mindennapjait meghatározó dokumentummá? Mert bár néha még keveset tudunk róla, de egyet biztosan: ez nem „olyan” tanterv. S említt nem bevezetik, hanem „implementálódik”. Vagyis: van, lehet használni...

Bevezetés

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium vezetőinek reményei szerint a miniszter még ebben a tanévben kihirdeti a Nemzeti alaptantervet. Ezzel mintegy hatéves szakmai és politikai előkészítő szakasz végére kerül pont. Ezalatt több változata elkészült a Nemzeti alaptantervnek. (NAT, első fogalmazvány 1990, NAT A kötelező..., 1992, NAT Tantervi alapelvek, 1994, NAT Tantervi követelmények, 1994, NAT, 1995.) A NAT kihirdetését hároméves felkészülési szakasz követi. E felkészülés során számos változásnak kell végbemennie, jó néhány megkezdődött változásnak pedig folytatódnia kell a közoktatásban. Széles körben el kell terjednie a Nemzeti alaptantervre mint tartalmi szabályozási eszközre vonatkozó ismereteknek (a NAT-ra vonatkozó ismeretek), és el kellene terjednie a Nemzeti alaptanterv tartalmának (a NAT tartalmáról szóló ismeretek). A közoktatás szereplőinek együttműködésükben alkalmazniuk kell azokat a szabályokat, amelyeket a közoktatási törvény és annak várható módosítása, a Nemzeti alaptanterv életbelépéséhez köt. (Pedagógiai program és helyi tanterv, vizsgarendszer stb.) A felkészülési időszakban tehát nem egyszerűen a NAT megismerése a

¹ Báthory Zoltán közoktatási helyettes államtitkár meghívására csaknem negyven pedagógiai szakértő vitatta meg 1995. január 31-én azt a javaslatot, amelyet Pőcze Gábor készített a Nemzeti alaptanterv implementációja címmel a NAT-ot befogadó környezet kialakításáról, térben és időben történő országos elterjesztéséről. A jelen számunkban közölt tervezeten kívül az egésznapos tanácskozás alapjául szolgált az alpműveltség vizsgálata rövid ismertetését tartalmazó, illetve a közoktatásfejlesztés finanszírozásának módjára irányuló javaslat is.

A vitára ajánlott témák kiindulási pontja nem a NAT tartalmára irányult, hanem annak végig gondolására, hogy egy feltételezett nemzeti alaptanterv miként képes átalakítani az oktatási rendszert, ami a NAT bevezetésével és működésének stabilizálásával történhet meg.

A vita során felszólaltak (időrendben) Báthory Zoltán, Fodor Gábor, Boldizsár Gábor, Vámos Tibor, Szentes György, Koller Mariann, Nagy József, Szebenyi Péter, Halász Gábor, Ballér Endre, Abraham István, Tompa Klára, Mihály Ottó, Ránki Júlia, Csoma Gyula, Zsolnai József, Kozma Tamás, Illyés Sándor, Honti Mária, Szűcs Miklós, Szabó László, Mátrai Zeuzsa, Papp Lajos, Falus Iván, Rádi Katalin, Borbola István, Vámos Ágnes, Radó Péter, Kádárné Fülöp Judit, Vári Péter.

A tanulmány az MKM felkérésére született 1995. januárjában. Átdolgozott, rövidített változat.

közoktatás szereplői előtt álló feladat, hanem a vele egybekapcsolt változások „keresztülvezetése” a rendszeren.

Erről a folyamatról kétféle megközelítésben gondolkodhatunk. Az egyik – normatív – megközelítés leírja, hogy a közoktatás szereplőinek hogyan kell viselkedniük, mit kell tenniük annak érdekében, hogy a Nemzeti alaptantervnek, valamint a közoktatási törvénynek megfelelő változások megtörténjenek a közoktatási rendszerben. Ez a megközelítés az implementációt a közoktatás-irányítás problémájaként definiálja, amiben kétségtelenül sok igazság van. A hazai közoktatás hagyományai és struktúrája ismeretében egy ilyen horderejű változtatást a központ által iniciált folyamatként fogad el a laikus és szakmai közvélemény. A tanulmányban bizonyos korlátok között elismerem e megközelítés érvényességét, és érvelni fogok amellett, hogy az „állam”, pontosabban a közoktatás központi irányítása nem ülhet tétlenül, ha tényleges változásokat kíván a közoktatás működésében és teljesítményében.

Egy lehetséges másik megközelítés a törvényi előírások figyelembevételével prognosztizálhatja a közoktatás szereplőinek várható viselkedését, s megkísérélheti meghatározni, hogy a közoktatás szereplői közül melyik csoportnak várhatóan mire lesz szüksége ahhoz, hogy szándékainak, valamint a törvényes előírásoknak megfelelően működjön. E tanulmányban, bár megkerülhetetlen, hogy röviden összefoglaljam a felkészülési időszak 1095 napjának teendőit, elsősorban és alapvetően a második megközelítést alkalmazom, tekintve, hogy a NAT alkotói szándéka szerint nem bevezetésre kerül, hanem kihirdetik és elterjed. Ez a magyar közoktatás újabb kori történetének első olyan szabályozási dokumentuma, mellyel kapcsolatban mindez elmondható, így „kutatói” szempontból is ez tekinthető a feladat újszerűségének.

E tanulmány szerény keretei nem tesznek lehetővé alapos történeti és nemzetközi feldolgozást. Elkerülhetetlen volt azonban a tartalmi szabályozásra vonatkozó irodalom áttekintése a rendszerváltás óta, s hasznosnak bizonyult az implementáció angol nyelvű irodalmának legalább vázlatos feldolgozása is. Mindkettő arra figyelmeztet, hogy a tantervi szabályozás az egységszerű Európában a strukturális és tartalmi homogenizálódás felé mozdul el: ahol szélsőségesen „puha” volt a tartalmi szabályozás, ott a nemzeti tantervi minimum bevezetésén dolgoznak, ahol pedig tradicionálisan kemény tantervi szabályozást folytattak, ott a direkt tartalmi beavatkozás visszavonulóban van. A demokráciák természetesen érvényesülő tendenciája a különféle érdekű csoportok közötti egyensúly kialakulása. Hosszabb távon Magyarországon is evidencia lesz az iskola feletti befolyás szakmai, laikus és politikai csoportjainak egyensúlyba kerülése. Azon az állásponton vagyok, hogy a jövőben az iskolában érvényesülő kétszintű tartalmi szabályozás lehetővé teszi e „befolyási övezetek” kiegyenlített működését. Könnyen lehet, hogy a NAT eme szakmai előnye a direkt intervencióhoz szokott csoportok elutasításával találkozik majd. Stabilizáló hatása nagymértékben azon múlik, hogy rátalálnak-e ezek az érdekcsoportok a NAT-on kívüli nyomásgyakorlás számukra elfogadható eszközeire. Egy biztos: mivel a NAT-on és a vizsgarendszeren kívüli eszközök nem vagy egyre kevésbé állnak politikai kontroll alatt, az iskolában zajló folyamatok befolyásolásához inkább szakmai argumentációra lesz szükség. S ez

önmagában is jelentős lépés a pedagógia szakszerszerűsödése felé. A NAT ebben az értelemben elsősorban nem tartalmával, hanem a szabályozásban betöltött funkciójával szolgálja az iskola világának modernizációját.²

A probléma és környezete

„Sok ember elégedettebb azzal a móddal, ahogyan az iskola aktuálisan működik, mint a bürokrácia” – e meglepő kijelentést a curriculumfejlesztés egyik kézikönyvének implementációval foglalkozó szakaszában találtam. (Ornstein–Hunkins, 1988.) E kijelentés tapasztalati igazságtartalmánál (ha van ilyen), csak következményei izgalmasabbak. Ha ugyanis ez az állítás valamekkora mértékben igaz, akkor az implementáció egyik legfontosabb feladata a változás elfogadtatása, indoklása. E kijelentés ugyanis feltételezi, hogy a NAT „nem beszél önmagáért”, létezik tábora a változásokat ellenzőknek, a fogadtatás nem lesz egyértelmű, és sokan inkább abban érdekeltek, hogy minden maradjon a régiben. Magának az implementációnak a fontosságára a szakmailag előkészített és a bürokrácia által is legalizált változások vegyes fogadtatása hívta fel a curriculumfejlesztők figyelmét.

Az egyik ok, amiért a 60-as évek sok curriculumprojektje gyenge lábakon állt, az volt, hogy a curriculumfejlesztők minden energiájukat a program fejlesztésére összpontosították, és hiányos figyelmet fordítottak a tanárok szükségleteire és még kevesebbet az iskolák szervezetére. (Ornstein–Hunkins, 1988.)

Bebizonyosodott: az implementációnak három egyaránt fontos fókusza van: az emberek, a programok és a szervezet. Ezek egyike sem elhanyagolható. A tantervi változás bevezetésének sikere a körültekintő tervezéstől függ. A tervezésben helyet kell szorítani az implementáció tervezésének is. Ebben külön figyelmet kell fordítani azokra, akiket a változások a leginkább érintenek.

„A tanároknak szükségük van időre, hogy az új programokat «bevezessék». Idő kell nekik, hogy reagáljanak az új célokra és tartalomra, hogy fontolóra vegyék azokat és a tanítás új módszereit, hogy kidolgozzák új feladataikat.” Időre van szükségük ahhoz, hogy megtervezzék taktikájukat az új programok jelentette kihívásokra, és ahhoz is, hogy azokat egyeztessék kollégáikkal. Kézbe kell kapniuk ezeket a programokat, hogy kialakulhassanak új attitűdjeik, viselkedésük, hogy kitalálhassák, mi hasznuk lesz az egészből. (Ornstein–Hunkins, 1988.) Számolni kell azzal, hogy önmagáért a változásért senki nem pártolja a változást.

Everett M. Rogers (1962) összegyűjtötte azokat az akadályokat, amelyek miatt az emberek általában nem szívesen involválódnak a változásokban:

- nagyon is kicsi és bizonytalan a jutalom;
- az oktatásügyben gyakran nincsenek megfelelő „ügynökei”, szószólói, képviselői a változásoknak;
- az oktatási innováció sokszor homályos előnyöket ígér azoknak, aki felcserélik a világos előnyöket (és persze a kiszámítható hátrányokat) nyújtó meglevő programjaikat;
- az iskolai innovációnak sok formája nem kínál egyedi, személyes kiugrási lehetőségeket, mert csapatmunkát igényel.

Valamiért a pedagógusok általában mégis szívesen, érdeklődve fordulnak a tervezett változások felé. Sok tantervfejlesztő ennek ellenére azzal szegi kedvüket, hogy előnti a változás melletti érvekkel az implementációt. Egyszerre, mintegy varázsütésre követelnek új skilleket, a tartal-

² A tanulmány írásához felhasználtam Ballér Endrével, Báthory Zoltánnal, Horn Györggyel, Mihály Ottóval, Szenes Györggyel, Szabó Lászlóval és Szebenyi Péterrel, vagyis az ún. „hetes bizottság” tagjaival készített interjúmat.

mi megújítás keretében új kompetenciák kialakítását kéri, megkövetelik, hogy a tanár bánni tudjon a tanulási forrásokkal, az alkalmazásban új interperszonális magatartásmódok kialakulását szeretné elérni, vagyis mindent, ha lehet, azonnal. E „frontális” támadás kikezdi az E. Friedenberg szerint (1965) a „normális” állapotában konform és nem innovatív tanárembert.

A curriculumfejlesztők a sajátjukéval azonos lendületet várnak el a pedagógusoktól. A sikeres és a kudarcot vallott implementációk elemzése alapján *Ornstein és Hunkins* a következőképpen határozza meg a curriculumfejlesztéssel szembeni követelményeket.

– A curriculummal kapcsolatos tevékenységeknek kooperáción kell alapulniuk.

– Mindig tekintetbe kell venni, hogy vannak, akik kedvelik a változásokat, s vannak, akik kerülnek. Ezzel kapcsolatban azt a kérdést kell feltenni: hogyan érzik magukat az emberek a változásban.

– Szem előtt kell tartani, hogy az innovációk maguk is változnak, semmi sem állandó, csak a változás maga. Ezt mindig azok tudják inkább, akik kevésbé involváltak a változásban.

Magyarországon öt éve mindenki úgy tudja, hogy a Nemzeti alaptanterv bevezetés előtt áll. (*Báthory, 1989.*) Kevesen vannak, akik legalább valamelyik NAT-ot ne olvasták volna, még kevesebben, akik nem bírálták egyiket sem. Ugyanakkor – ez nem tény, csupán vélekedés – a legkevesebben azok vannak, akik pontosan tudják, hogy mi is az a Nemzeti alaptanterv, s e tudásuknál fogva szentül hiszik is, hogy bevezetése a magyar közoktatásba elkerülhetetlen és időszzerű. Az implementáció megindítása éppen rájuk váró feladat, sikeres működésük esetén a „többi megy magától” azáltal, hogy mindenki megtalálja a saját szempontjából legsürgetőbb változások lehetőségét a tartalom megváltoztatásában.

A NAT fogadtatásában és az implementációs stratégia meghatározásában fontos szerepe van a megelőző tartalmi szabályozás közoktatási gyakorlatban betöltött szerepének. Bár formálisan a NAT életbelépéséig az 1978-ban bevezetett, majd a nyolcvanas évek elején korrigált tanterv határozza meg a közoktatás tartalmi működését, a tényleges gyakorlatban a 78-as tanterv statutuma sokat változott. Egyes vélemények szerint (*Hoffmann, 1995*) a működő közoktatási intézmények mintegy 80%-a az azóta eltelt időben tevékenysége egészére vagy annak valamely részletére formális „felmentéssel” is rendelkezik a tanterv előírásai alól (innováció, kísérlet, KFA, PSZM-iskola, szerkezetváltó iskola, szakiskola, világbanki középiskola, hivatalos tantervi alternatíva, fenntartói jóváhagyással született tantervi eltérés, óratervi korrekció, felmentés egyes tantárgyak tanítása alól stb.). Még bonyolultabb a helyzet, mivel ezen iskolák többnyire nem csak a formális felmentés adta időtartamra és területekre mellőzik a tanterv ez idáig érvényes előírásait. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a „másik 20%” számára is gyökeresen megváltozott a tanterv szerepe. *A valóban lényeges kérdés nem az, hogy hány iskola és milyen mértékig tér el engedéllyel vagy anélkül a hivatalos tantervi előírásoktól. A valódi változás abban mutatkozik meg, ahogyan a tantervet ma azok alkalmazzák, akik nem térnek el tőle.*

Az alkalmazásban ugyanis meghatározó fordulatot jelent a közoktatás-irányítás 1985-ös, majd 1993-as törvényi módosítása, valamint a szakfelügyeleti rendszer szaktanácsadói hálózattá alakítása (majd annak hányattatásai), továbbá a fenntartásban beköszöntő pluralizmus, ezenkívül a szabad iskolaalapítás és isko-

laválasztás kiszélesedése. E döntő változások hatását erősíti a tankönyvkiadás liberalizálása, valamint az iskolák szakmai önállóságának deklarálása óta megjelent közoktatási programpiac. Ebben az átalakult közoktatási környezetben a korábbi tanterv mint a lényegében keményen központosított és egységessé szervezett közoktatási struktúra kontrolleszköze megszűnt funkcionálni. A tanterv gyakorlati értelemben sem törvény többé. A *Nemzeti alaptanterv* ennek következtében nem felvált egy szellemétől gyökeresen eltérő tantervi szabályozási struktúrát, hanem belesimulva a bekövetkezett változások sorozatába, lényegében „levonja a közoktatás-irányítás átalakulásából eredő konzekvenciákat”, s úgy kísérl meg a közoktatás időszerűvé vált tartalmi modernizációját, hogy nem tér vissza a korábbi modernizációs irányítási és szabályozási eszközökhöz.

A NAT tehát nem a megelőző, ún. „előíró” típusú (Báthory, 1991) tantervvel szemben, hanem a korábban bekövetkezett változások stabilizálásáért kerül a rendszerbe. Ebből adódóan megítélésem szerint az implementációt kísérő érvelésben nem a korábbi tartalmi irányítási struktúrával való szembehelyezkedését, hanem a közoktatás kialakult struktúrájával való konformitását érdemes hangsúlyozni.

A NAT használatbavétele

A tanulmány bevezetőjében jeleztük, hogy a NAT implementációja – ilyen vagy olyan módon, de mindenképpen – végbemegy. E folyamat tényleges eredményessége számos tényezőtől múlik: az implementációra rendelkezésre álló pénztől a NAT tartalmától függő domináns tanári attitűdig. A NAT tényleges használatbavételéhez azonban az implementáció csak hozzájárul, segítséget nyújt. A NAT a közoktatási törvény rendelkezései alapján az implementációs folyamatától, annak egyes elemeitől függetlenül is életbe lép.

A NAT használatbavételének „forgatókönyve” nem fejlesztési probléma. E forgatókönyvet a közoktatásban és azon kívül dolgozók írják aszerint, hogy mi dolguk van a NAT-tal.

Az érvényes közoktatási törvény „logikája” a Nemzeti alaptanterv elfogadásához, kihirdetéséhez köt számos előre bejelentett változást. Így a NAT életbelépését követően legkésőbb három évvel az iskoláknak el kell készíteniük helyi tantervüket és pedagógiai programjukat, valamint egyelőre tisztázatlan idő elteltével alapvizsgát kell szervezniük. E meghatározó elemek mindegyike a rendszer részévé válhat hamarabb is, mint három év, így nyilvánvaló, hogy sok olyan intézmény lesz, amelyek nem vár a kötelező időpontig. Ebből következően kiszámítható, hogy a közeljövő – lényegében függetlenül attól, hogy a NAT kihirdetése és a törvény módosítása megtörténik-e ebben a tanévben vagy sem – a folyamatos átalakulás időszaka lesz. Ez az átalakulás kiterjed majd az irányítás, az ellenőrzés és a fejlesztés intézményrendszerére és funkcióira, ám a meghatározóbb változások helyben mennek majd végbe.

Iskolaszervezet

Ezek között is első helyen kell említeni az iskolaszervezet átalakulásában bekövetkező változásokat. Prognosztizálható, hogy a NAT implementációjának időszakában a legnagyobb vitákat és a legjellemzőbb változásokat az iskolaszervezetnek a NAT szerkezetéhez történő alkalmazkodása fogja kiváltani.

A NAT az iskolaszervezet tekintetében a 16. életévben, a 10. évfolyam befejezésekor szervezett alpműveltségi vizsgával két határozottan elkülönülő szakaszra osztja a középfokot: az alsó középfokra és a felső középfokra. Ezzel kikényszeríti az 5. évfolyamtól a 12. (13.) évfolyamig szervezett iskolatípusok (valamint a 12 évfolyamos iskolák) belső tananyag-átrendezését. Két ponton válik kritikussá az iskolaszervezet: a már korábban is neuralgikus 9–10. évfolyamon, valamint az alpműveltségi vizsgát követő évfolyamokon. A NAT a közös alpműveltség közvetítésének időtartamát a mindenki számára kötelező alpműveltségi vizsgával 10 évfolyamra „teríti” szét, ami a 8 osztályos általános iskolák pedagógiai programjának átszervezését akkor is kötelezővé teszi, ha nem váltanak szerkezetet (hiszen nem zárhatják le a tanulmányokat a 8. évfolyam végén még akkor sem, ha befejezik a gyerekek oktatását). Más a helyzet az érettségi előtti két évvel: ez a két évfolyam feltételezi az alpműveltségi vizsga meglétét, így önálló, új iskolaszakasz. Tartalma szakképzést is folytató középiskolában szakmai alapozás és az érettségi-re való felkészítés, gimnáziumi évfolyamokon érettségi (és felvételi) felkészítés.

A NAT életbelépését követően az első kérdés, amivel az iskolák szembetalálják magukat az, hogy megfelel-e saját és diákjaik érdekeinek az iskola adott évfolyamstruktúrája, illetve fenntartható-e az a NAT kihirdetését követő harmadik esztendő után is. A nyolc évfolyamos általános iskolák számára az lesz az alapkérdés, hogy diákjaik hol és hogyan tehetik le az alpműveltségi vizsgát, illetve mit és milyen mélységig kell számukra tanítani ahhoz, hogy erre bármely iskolatípusban esélyük legyen. *Számukra, mint minden más iskola számára, a válasz alapvetően a közoktatás környezetétől függ.* Minden olyan iskolának, amelyik alapfokon indít osztályokat, információval kell rendelkeznie arról, hogy települési és tágabb környezetében milyen iskolákban és milyen program alapján folyik felkészítés az alpműveltségi vizsgára. Ezen információk birtokában általában háromféle reakció jelezhető előre:

1. Lesznek olyan iskolák, amelyek a csökkenő gyereklétszám mellett úgy kívánják majd megoldani a pedagógusok foglalkoztatását, hogy 9. és 10. évfolyamot indítanak, és befejezett alpműveltségi tananyagot tanítanak. Erre elsősorban középiskola-hiányos kistérségekben és megfelelő infrastruktúrával rendelkező (demográfiai „csúcsrajáratás” idején 2-3 párhuzamos osztállyal működő), jellemzően nagyközségi iskolákban lehet számítani.

2. Sok olyan iskola lesz majd (különösen, ha az általános iskolának tíz vagy annál kevesebb évfolyama lehet), amelyik csak az alapfok végéig viszi el tanítványait. Ilyen döntésre megfelelő középiskolai kínálattal rendelkező helyeken lehet számítani, ahol a középiskolák lefelé terjeszkedésének sem a fenntartó, sem az objektív körülmények nem vetnek gátat.

3. Végül valószínűsíthető, hogy ugyanezt a megoldást kistérségi koordinációban tudatosan megtervezve vállalja egy-egy vagy több, egymással kapcsolatban levő település. Az együttműködés alapja az lehet, hogy több 6 osztályos általános iskola közösen „működtet” egy 6 osztályos középiskolát.

Nyilván ezenkívül számtalan megoldás előfordulhat még – különösen, ha az átalakulási kényszer előtt álló szakképzéssel is számolunk –, ám bármelyiket tekintjük is, két döntő probléma azonnal szembetűnik:

– a NAT életbelépését követően részben a tananyag belső szerkezetének alapvizsga általi átalakítási kényszere, valamint az alacsony létszámú évfolyamok miatt *megnövekszik a szerkezetváltással kacérkodó iskolák száma,*

– a közoktatás lényegében minden iskolafajtája és iskolája, függetlenül jelenlegi pedagógiai programjától, *kénytelen lesz átgondolni tanítási programját, a közvetített tananyagot. Ezt akkor is meg kell tennie, ha főbb vonalaiban a korábbi tanítási tartalmak változatlan közvetítése mellett dönt.*

Ez a felismerés az iskolák nagyobb részét a NAT megismerése után, a türelmi idő lejárta előtti cselekvésre ösztönzi majd. Felkeresik tehát fenntartójukat.

A fenntartó és a NAT

A NAT szakmai dokumentum. Ez lesz az első reakció, amivel a fenntartók a Nemzeti alaptantervet fogadják. Mivel a NAT szakmai dokumentum, a finanszírozók később fogják érzékelni hatását, mint az iskolák. *Az iskolafenntartók nem a NAT-tal, hanem a NAT hatására változásokat tervező iskolákkal szembesülnek.* Domináns tapasztalatuk az iskolák „évfolyambővítési” törekvéseivel kapcsolatban lesz.

Azok a települési önkormányzatok, amelyek a közoktatás teljes vertikumát lefedő intézményeket tartanak fenn, tapasztalni fogják, hogy a 12–16 év közötti tanulók oktatására, nevelésére mind több iskolafajta és iskola jelenti be igényét. Az alsó középfokú évfolyamok indítása vonzó perspektíva lehet a nyolc évfolyamos általános iskolának, a szakmunkásképzőknek, a szakközépiskoláknak (különösen, ha ezt a törvény megengedi) és a gimnáziumoknak. Az iskolafenntartók számára a lefelé terjeszkedő középiskola és a felfelé törekvő általános iskola növekvő költségigényt és presztizsharcot jelent. *Prognosztizálható, hogy ebben a kérdésben a települési önkormányzatok kénytelenek lesznek dönteni, hiszen aligha képesek ezt a korosztályt „duplán” finanszírozni.* A döntésben megítélésem szerint meghatározó szerepe lesz annak, hogy a törvény végül is hogyan rendezi a finanszírozás problémáját, hogyan rendelkezik az egyes iskolaszakaszokon megkövetelt pedagógusi végzettségről, és annak is, hogy milyen a településen élők domináns iskolai végzettsége s ebből következő iskolázási aspirációja. Hosszabb távon az érettségit adó iskolák expanzióját tekintem valószínűbbnek.

A NAT a 6+6-os iskolaszervezet felé tereli az iskolafenntartókat. Azok a települések azonban, amelyek nem tartanak fenn középiskolát, arról kényszerülnek majd dönteni, hogy iskolafejlesztésbe vagy iskola-visszafejlesztésbe fogjanak-e inkább. Utóbbi rövidebb távon költségkímélő (például a 8 osztályos általános iskola 6 évfolyamra zsugorítása), előbbi már rövid távon is beruházást igényel (még akkor is, ha az épületben elhelyezhetőek további évfolyamok). Valószínűsíthető, hogy önmagában az alpműveltségi vizsga helyben való letétele nem vonzó perspektíva, ha nincs ugyanott biztosított folytatása. Ennek az az oka, hogy a szülők preferálni fogják azokat az iskolákat, amelyek az alpműveltségi vizsga mellé érettségit, de legalább egy nem érettségihez kötött szakmát biztosítanak. Ezért az iskolafejlesztést választó települések várhatóan a 16 éves alpműveltségi vizsgát szakmát nyújtó képzési formával együtt törekuszenek megoldani, például az általános iskola és az érettségit nem nyújtó szakmunkásképző egymásra építésével.

Bármelyik megoldással kell is szembenéznie egy iskolafenntartónak, az alapdilemmája a következő lesz: elfogadjon-e egy-egy iskolától (egyesével) pedagógiai programot? A törvény alapján három évig elháríthatják a pedagógiai program vagy programcsomag tárgyalását és elfogadását, de számolniuk kell azzal, hogy az iskolák siettetni szeretnék a döntést. Lehet a határidőt halogatni, lehet előrehozni, bizonyos azonban, hogy a legtöbb iskolafenntartó nagyon hamar felismer két meghatározó körülményt.

– Az egy településen, sőt az egy kistérségben működő iskolák pedagógiai programjai (s bennük az iskolaszervezetre vonatkozó elképzelések) csak egymásra vonatkoztatva, összefüggéseikben ítékelhetők meg. Vagyis az iskolafenntartónak a NAT életbelépését követően iskolarendszert kell fenntartania, vagy iskolarendszer

fenntartásában kell részt vennie. Ez végső soron kikényszeríti majd a *települések oktatáspolitikai koncepciójának megfogalmazását, az egyes iskolafenntartók együttműködését*. Az iskolafenntartók közötti együttműködés és az iskolafenntartók egymásrautaltsága küszöbön álló felismerés akkor is, ha ez idáig váratott magára. Ez az egyik legfontosabb indok az alapműveltségi vizsga mellett. A kistérségi oktatáspolitikai struktúra kialakításának ugyanis jószerével ez az egyetlen törvényesen kikényszerített „igazodási pontja”.

– A másik meghatározó, küszöbön álló felismerés, hogy az iskolafenntartók tartalmi kérdésekkel is foglalkoznia kell a NAT életbelépését követően. Míg korábban kizárólag a szűken vett fenntartási szempontok alapján – a pedagógiai program figyelembevételével nélkül – dönthetett szerkezetváltási kérelemről, addig három év múlva nem engedélyezhet úgy szerkezetváltást, hogy döntése ne érintse az intézmény viszonyát az alapműveltségi vizsgához. A pedagógiai program elfogadásakor még abban az esetben is tekintetbe kell vennie az iskola helyi tantervét, ha az iskola nem változtat évfolyamainak számán.

Hosszabb távon a fenntartó az iskolákkal folytatott finanszírozási alku elemévé kívánja majd tenni az iskola teljesítményének ellenőrzését, mérését, értékelését. Erre annál nagyobb szüksége és esélye van, minél jobban közelít a támogatás rendszere a feladatfinanszírozáshoz. A fenntartót ugyanis egyre inkább az érdekli, hogy a szűkös költségvetésből biztosított fejlesztési *erőforrások ténylegesen hogyan hasznosulnak*. Az előttünk álló évek egyik kardinális kérdése tehát a rendszer teljesítőképességének megbízható mérése, a teljesítőképesség optimalizálásának kutatása és fejlesztése, egyszerűen a *minőség biztosításának komplex rendszere*.³

A minőség-ellenőrzés és teljesítménymérés legmagasabb szintű formája a polgári társadalmak közszolgáltató rendszereiben a *total quality management (TQM)*, vagyis a minőségre orientált vezetés, aminek közoktatásra történő alkalmazása kezdeti lépéseit máris megtették a pénzükre gondosan ügyelő iskolafenntartók.

A TQM olyan bonyolult irányítási-szervezési struktúra, amelyben a fenntartó költségvetési kiadásai és a felhasználó számára nyújtott szolgáltatásai (mérés, képzés- és továbbképzés, infrastruktúra stb.) megannyi elemét jelentik a finanszírozó által elvárt teljesítmény garanciájának. A fenntartókra vár a feladat, hogy meghatározzák, mit tekintenek az adott intézményekben elfogadható teljesítménynek, a kutatókra, hogy meghatározzák: mindez hogyan mérhető. A fenntartók a pedagógiai programról folyó alkuban szerezhettek érvényt minőség-ellenőrzési és teljesítménymérési igényeiknek, az iskolák pedig e tárgyalás során felkinálhatnak meghatározott teljesítményterületeket, amelyeken a méréseket relevánsnak tekintik a nyújtott szolgáltatás értékelése szempontjából.

A TQM nem megtakarítás ugyan, de hosszabb távon a minőség javítását a költség-hason számítások helyben kívánatosnak tekintett küszöbértékein belül biztosítja. Ez azt jelenti, hogy *úgy ígér nagyobb teljesítményt, hogy közben egy kialakult határ alatt tartja a költségnövekedést*. Ez lehet a TQM-nek az a sajátossága, ami az erőforrások felhasználóját is érdekeltté teheti a struktúrájának kiépítésében. De van egy – ha úgy tetszik – „negatív” érdekeltégi szempont is. A teljesítménymérés és a minőségbiztosítás rendszerében működő intézmények

³ A polgári társadalmak közszolgáltatásainak hosszabb ideje egyik alapkérdése a minőség-ellenőrzés (quality control – qc), illetve a minőségbiztosítás (quality assurance – qa). A minőség-ellenőrzés nem más, mint a mindenkori finanszírozó felhasználóval elfogadtatott indikációs rendszere a felhasznált erőforrások hasznosulásának megvizsgálására. A qa ennél magasabb rendű kontrollstruktúra, amennyiben nemcsak ellenőrzési (s ennek következtében megtorlási) rendszert tartalmaz, hanem számol a finanszírozónak a minőség érdekében kifejtendő kötelezettségeivel is. A kérdés tehát nem úgy szól, hogy „mire költik a pénzemet”, hanem úgy, hogy „mit kell tennem ahhoz, hogy arra költsék a pénzemet, amire számom”.

garanciát kapnak az ellenőrzést folytatótól arra, hogy az előzetesen megállapodott szempontokon kívül más indikátor mentén nem ellenőrzik tevékenységét és nyújtott teljesítményét, ami az iskolák számára a kiszámíthatóság korábban gyakran hiányzó értékét viszi a rendszerbe.

Az iskolaigazgató és a NAT

A pedagógiai program és a helyi tanterv elkészítésének előírása az iskolaigazgatókat rászorítja, hogy alapjaiban átgondolják az intézmény profilját és egész tevékenységrendszerét.

Az iskolaigazgató elsődleges feladata számba venni az iskola meglévő adottságait. Ezen belül a nevelőtestület szakmai és végzettség szerinti összetételét (azt tehát, hogy a törvény előírásai alapján mely iskolaszakaszon kik taníthatnak, illetve kiknek van szükségük végzettségük kiegészítésére), az iskolaépület adottságait (hány évfolyam elhelyezésére van mód), az iskola hagyományos körzetében milyen a szülők iskolai végzettsége, milyen aspirációik vannak, hol, milyen iskolatípusban, milyen arányban tanulnak tovább és így tovább. Az igazgatónak ismernie kell a *fenntartó elgondolásait és mozgásterét az iskola kialakítandó profiljának megtervezésekor*. Emellett mindenképpen tekintetbe kell vennie, hogy a NAT tartalmi modernizációs eszköz is, így alkalmat kínál a szaktanároknak, tanítóknak, hogy a tananyag esetleges cseréjéről döntsenek.

Az iskola „arcélének” kialakítása a közoktatási környezetre vonatkozó alapvető információk összegyűjtését is igényli. Valószínű, hogy a mérlegelő igazgatók rövid idő alatt felméri az iskola szűkebb környezetével való együttműködésének szükségességét, s elsősorban azok az iskolák, amelyek korábbi profiljuk esetleges előnytelen megváltoztatásától vagy évfolyamaik számának visszafejlesztésétől tartanak, sürgetni fogják a fenntartó által szervezett egyeztetést.

Az igazgatóknak megfelelő stratégiát kell kialakítaniuk arra is, hogy az intézmény hogyan, milyen módon készíti el pedagógiai programját. (Pöcze-Trencsényi, 1993.)

A pedagógiai program és benne a helyi tanterv megírása lehet a nevelőtestület kollektív feladata, de kialakulhat úgy is, hogy az iskola beszerz a programpiacon egy alkalmas helyi tantervet, s ennek alapján állítja össze pedagógiai programját, végül elképzeltető, hogy tudatosan tervezett szervezetfejlesztési program keretében születnek meg a felsorolt dokumentumok. Az igazgatók e döntés mérlegelésekor figyelembe veszik a nevelőtestület készségét a pedagógiai folyamatok helyben történő tervezésére, valamint igényelhetik a fenntartó segítségét részben a programkészítéshez szükséges erőforrások biztosításához, részben a pedagógiai program iránti formai és tartalmi igények megfogalmazásában.

A pedagógiai program elkészítésének és elfogadtatásának valódi tétje az, hogy a törvény a *fenntartó döntését a feltételek biztosításával köti össze*. Ez azt jelenti, hogy a pedagógiai program az intézmény és a fenntartó közötti alku eszközévé válik. Ez a felismerés azt a helyzetet teremti az igazgató számára, hogy a fenntartóval egyetértésben az iskola finanszírozásának alapjává – rövidebb-hosszabb átmenet után – a *ténylegesen elvégzett feladatokat tegyék*. Mindez viszont a pedagógiai tervezés súlyát, relevanciáját kényszeríti ki. A NAT használatbavételének kritikus mozzanata éppen ez a körülmény. Valószínűsíthető, hogy a NAT-ekben az alkufolyamatban mindkét fél érvrendszerének alapját adja: a fenntartó hivatkozási alapja lesz, ha szűkíteni akarja az iskola támogatását, az intézmény pedig új tananyagtartalmak bevezetésének indoklásához használja majd. Ez idejekorán előrevetíti azt a veszélyt, hogy a NAT a korábbi tanterv „helyére” kerül: vagyis tanítani kell, ami benne van, nem kell tanítani, ami nincs benne... A NAT használatának szempontjából nagyon lényeges, hogy a helyi tanterv, mint az

iskola tényleges tevékenységének programja megfelelő módon és időben kerül-e be a fenntartó és az iskola közötti alkuba. Fennáll annak veszélye, hogy a finanszírozás és a NAT „tartalma” egymásba kapaszkodik, s megkezdődik a NAT óratervvé alakítása és direkt tantervi használata. Valószínű, hogy az implementációs időszak vitáinak és konfliktusainak egyik legfontosabb eleme ez lesz: az iskolák igazgatóinak fel kell készülniük arra, hogy szakmailag alátámasszák a NAT és a helyi tanterv közötti „mennyiségi” különbséget. Ehhez a törvény nyújt lényeges segítséget azzal, hogy iskolaszakaszonként előírja a tanulmányi időt. *Prognosztizálható, hogy a NAT használatbavételének egyik motorja a fenntartó és az iskola közötti finanszírozási alku lesz.*

A pedagógus és a NAT

Kiindulópontom, hogy a Nemzeti alaptanterv önmagában nem kényszeríti ki a pedagógus tevékenységének módosítását. A pedagógus a helyi tanterv és a pedagógiai program elkészítése, illetve elfogadása kapcsán találkozik „hivatalból” a NAT-tal. Attitűdjét egyfelől a NAT szaktárgyi tartalma fogja meghatározni: ha az abban foglaltakkal tartalmilag egyetért, valamint úgy látja, hogy a követelmények teljesíthetők, attitűdje alapvetően elfogadó lesz. Másfelől azonban a NAT és törvényi környezete a pedagógus számára felkínálja a lehetőséget szakmai koncepciója iskolai megvalósítására, ha egyébként is tervezte, a tanítási anyag átrendezésére, illetve kicserélésére. Az, hogy valójában él-e ezzel a lehetőséggel, alapvetően azon múlik, hogy a NAT „infrastruktúrája”, tanterv-, tankönyv- és taneszközkörnyezete kiépül-e. A tankönyvpiac lényeges gazdagodása a NAT valóságos fogadtatásának egyik kulcskérdése.

Új elem a pedagógus tervezőmunkájában, hogy szakaszról szakaszra meg kell határozni a tanulókkal szemben támasztott követelményeket, azokat a pedagógiai program részeként rögzíteni kell, teljesítésüket ellenőrizni szükséges, s az értékelés új rendszerét a laikus iskolahasználók számára közérthetően be kell mutatni. Meghatározó még az iskolai műveltségi területek egymáshoz viszonyított arányainak változása. A NAT életbelépeése és a helyi tanterv elkészítése elvben lehetővé teszi e belső arányok újragondolását. Nyilvánvaló azonban, hogy az egyes tevékenységi-, illetve műveltségi területeken bekövetkező módosulások közvetlen egzisztenciális következményekkel járnak. Ezért a NAT adta lehetőségek ellenére az egyes műveltségi területek aránymódosulásai csak hosszabb távon és fokozatosan következhetnek be. Nem sokat változik majd tehát az iskola „horizontálisan”. Kétségtelen azonban, hogy „vertikálisan” annál nagyobb átrendeződés elé néznek a pedagógusok.

A tanítók tevékenységi területe egyharmaddal bővül, bár a tényleges tanítói jelenlét az 5-6. évfolyamon csak fokozatosan, az új rendszerű tanítóképzésben végzettek arányának növekedésével és a tanárok alsó középiskolai megjelenésével lesz várható.

Az általános iskola felső tagozatán tanítók két évvel idősebb tanulókkal fognak dolgozni. Számukra szakmai szempontból kétségtelen újdonságot jelent majd, hogy alpműveltségi vizsgára készíthetik fel tanítványaikat. E változások miatt érdeklődésük a vizsgarendszer és a mérés felé fordul. Valószínű, hogy a tanári kar változásokkal kapcsolatos attitűdjét messzemenőkéig meghatározza majd a mérés- és vizsgarendszer kiépüléséről szerzett tapasztalatuk.

Sokfajta változás elé néz a középiskolai tanári kar. Az elmúlt években indult 8 évfolyamos gimnáziumi hálózat máris kénytelen újragondolni a tanítás programját (a 8 évfolyamra „terített” tananyagot 6+2 évfolyamra kell átszerkesztenie). Ugyanakkor az alpműveltségi vizsgával – s ezt ma még kevéssé érzékelik – lehetőséget kapnak egy nem túl korai szelekcióra, majd a bennmaradtaknak két éves érettségi-felvételi előkészítő szakasz beiktatására, illetve 13. évfolyam inditá-

sára. Mindennek alapján nem lehetetlen, hogy egyik-másik 8 évfolyamos gimnázium az alapműveltségi vizsga helyi tanterven belüli követelményeit kemény szelekcióra „kalibrálja”, s a bennmaradókat kivétel nélkül felkészíti az egyetemi, főiskolai tanulmányokra.

A gimnáziumi tanári kar a NAT életbelépését követően szintén a helyi tanterv rendszerszintű, vagyis a közoktatási környezet más elemeivel számoló újragondolására kényszerül. Ez annyiban jelent új helyzetet, hogy az érettségire felkészítő intézményeknek is részt kell venniük a helyi altkuban, ha másért nem, hát azért, mert megjelennek a szakképző középiskolák „konkurrenciájaként”, valamint azért, mert az alapműveltségi vizsga a tanítási program átszervezését kényszeríti ki.

A szakképzés struktúrája, s ennek megfelelően a „szakképző kar” törekvései is átalakulnak. Az egyik irány minden kétséget kizáróan a szakképző iskolák lefelé terjeszkedése, a másik a munkaerő-piaci képzések szervezése lesz.

Összességében várhatóan *megnövekszik majd a pedagógusok igénye a továbbképzésekre*. A vizsgarendszer és általában a pedagógiai mérés-értékelés, a helyi tanterv összeállítására vonatkozó ismeretek, valamint a NAT egyes szakterületeinek tartalma áll bizonyóra a leginkább keresett továbbképzések középpontjában. Jelentősen tovább nőhet a központi és regionális pedagógiai, közoktatási pályázatok iránti érdeklődés; *elsősorban olyan programok megírását vállalják majd a pedagógusok, amelyek ajánlott helyi tantervek formájában továbbélhetnek*. Sok múlik azon, hogy érdemes lesz-e időt és energiát fordítani tantervek és tankönyvek megírására. E tevékenységeket valóban meg kell fizetni ahhoz, hogy a közoktatási piac remélt élénkítése bekövetkezzen. A pedagógusok számára igen hasznos lenne a szerzői jogvédelem szabályainak népszerű ismertetése, ha a jogi szabályozásban mutatkoznak fehér foltok, akkor azok megszüntetése.

Végül, bár nem tartozik szorosan témánkhoz, a pedagógusok várható reakciói között számolni kell a munkanélküliségtől való félelemmel. A tanulólétszámok fokozatos csökkenését nem ellensúlyozza a középfokú oktatás kiterjesztése, ráadásul strukturális akadályok is útban állnak. Az elkövetkező évek egyik – a tartalmi szabályozástól független – alapkérdése az lesz, hogy a pedagógusok a keresetek szinten tartása vagy a létszám védelme érdekében lépnek-e fel a munkaerőpiacon. A két cél – a munkanélküliség elkerülése és a bérek szinten tartása – egyidejűleg egyre nehezebben védhető. Nem várható a béreket terhelő járulékos költségek jelentősebb csökkentése sem, így a költségvetés továbbra is azon lesz, hogy a kiáramló bér ne növekedjék. Az ágazat részesedése a nemzeti össztermékből lényegében elérte az Európában szokásos felső határt. (A közoktatás..., 1994. december.) Ez a minőségérzékeny bérrendszer kialakításának igényét veti majd fel. A hazai pedagóguspolitika hagyományai és legutolsó fejleményei (például a közalkalmazotti státusz bevezetése) azonban ellentmondanak a teljesítmény és az előmenetel összekapcsolásának, a pedagógus munkája módszeres értékelésének. (Nagy M., 1994.)

Az iskolahasználó és a NAT

A Nemzeti alaptanterv életbelépése szakmai kérdés, így lényegében nem érdekli a laikusokat. A nem szakmai közvélemény az iskolaszerkezet, a vizsgarendszer, az érettségi és a felvételi kapcsán találkozik a közoktatásban végbement változásokkal. Az iskolahasználók általános elégedettsége azért valószínű, mert azt megalapozza az esélyegyenlőség javulása. Javul az esélyegyenlőség, mert megjelennek a korai szelekciót ellensúlyozó közoktatás-politikai eszközök, és azért is, mert csökken a tanulólétszám. Ha a közoktatás kapacitása nem szűkül, a következő évfázatokon arányában egyre többen és többen jutnak be középfokra, az érettségizettek közül pedig főiskolára, egyetemre. Általánosságban növekszik az iskolahasználó

iskolaválasztási szabadsága, a pedagógiai program bevezetése során remélhetőleg az informáltsága is. Ezzel párhuzamosan azonban nem javul a közoktatás anyagi színvonala, sőt várhatóan jó néhány általános iskolát bezárnak a kistelepeleéseken és az előregedő városi övezetekben. Tovább növekszenek az iskolázás költségei, a tankönyvválaszték bővülése és a piaci verseny egyelőre aligha fog együtt járni a tankönyvek árának mérséklődésével. A megfelelő iskola kiválasztása, a tanulók iskolai pályafutásának „megtervezése” egyre nehezebb, így hiába kap a szülő és a tanuló több információt, információéhsége csillapíthatatlan lesz. Mindez összességében azt jelenti az iskolahasználó számára, hogy egy egyre szegényebb rendszerben egyre kiegyenlítettebb esélyekkel egyre hosszabb időt tölthet. Ez fogja meghatározni attitűdjét, s türelmesen el kell viselni, hogy a NAT implementációs időszakában a NAT kapcsán fogja kifejezni minden általános ellenérzését.

A NAT implementációja mint fejlesztési paradigma

Magyarországon a közoktatásban bekövetkező változások „rendes” kísérőjelensége a fejlesztés. *Fejlesztés alatt itt az elhatározott változások megismertetésére, a változások széles körű elterjedésének szolgálatára létrehozott képző-, továbbképző és információs hálózat, illetve szolgálat szervezett tevékenységét értem.* Idesorolom a változásokat népszerűsítő dokumentumokat, ajánlásokat, segédleteket, útmutatókat és kézikönyveket, ezek kiadását és terjesztését. (Báthory, 1991. és Ballér-Szabenyi, 1992.) Idetartozik a szaktudomány egy meghatározott tevékenységi köre. Itt és most nem sorolom a fejlesztéshez a rendszer kapacitásának bővítését vagy a céloknak megfelelő átalakítását (holott a tornaterem-építés, a pedagógusképzés idejének növelése, gimnáziumok építése stb. nagyon is idesorolható volna).

Tagadhatatlan, hogy minden közoktatási reform és jelentősebb modernizációs lépés együtt járt ilyenfajta, általában központilag tervezett és a megfelelő intézetek által támogatott lépéssorozattal. Minden fejlesztési akcióorozat kettős szinten értelmezhető: *funkcionális*, amennyiben ellátja a megfelelő információkkal a változásban érdekelteteket, illetve azokat, akik végső soron a változásokat megvalósítják. Funkcionalitásának fontos eleme még, hogy lehetővé teszi a változást kezdeményezőknél, hogy meggyőződjenek arról, hogy megfelelő elmozdulás történik-e, a szándékaik szerint alakulnak-e a dolgok. *A fejlesztés ugyanakkor metasinten is értelmezhető.* Ezen a szinten a fejlesztés annak a szereposztásnak a megerősítése, amely szerint a változás (különböző metaforákat szokás használni) „felülről lefelé áramlik”, a „központból a perifériák felé szétszűrjük” stb. Ha létrehoz a NAT implementációjára az MKM valamiféle, a fenti értelemben meghatározott fejlesztési programot, akkor számíthat annak funkcionális előnyeire (nagyobb tájékozottság, ellenőrizhetőbb eredmény stb.), de számolnia kell meghatározott hátrányaival is. E hátrányok abból származnak, hogy az érintettek megfejtik a „metaüzenetet” is. Álláspontom szerint a NAT megjelenése a közoktatási gyakorlatban, valamint a vizsgarendszer kiépülése, szabályozó szerepének kiszélesedése olyan nagyszámú változás, ami még e „metajelentés” esetleges (a modernizáció és a szakmaiság kifejlődése szempontjából) negatív következményei mellett is indokoltá teszi központi, tervezett implementációját.

Az „implementációs üzenet” formája és tartalma között esetleg fennálló minden ellentmondás ellenére:

– valószínű, hogy a NAT eredeti szándékoknak megfelelő implementációja átgondolt fejlesztési program keretében valósítható meg;

– valószínű, hogy e fejlesztési programtól függetlenül a pedagógiai fejlesztési piac megélénkül a NAT életbelépését követően, s néhány évig a NAT és a vizsgarendszer elemeinek ismertetését tekinti egyik legjövődolgozóbb tevékenységi területének;

– valószínű, hogy a pedagógusok érdeklődéssel várják a NAT-ról és a NAT tartalmáról szóló információkat.

Gondoljuk tehát végig az implementáció forгатókönyvét mint fejlesztési problémát!

A NAT kihirdetését követően megjelenik a módosított és a miniszter által jóváhagyott szöveg a Közlönyben, majd *könyv alakban*.

A kihirdetést *sajtókampány* kíséri. A sajtókampányban a közönség információt kap a NAT jellegéről, életbelépésének ütemezéséről, magáról a szervezett fejlesztési programról (vagyis arról, hogy kik mit tesznek azért, hogy a pedagógusok megismerjék és feldolgozzák a NAT-ban foglaltakat), az érintettek számára szükséges tudnivalókról (Hogyan érinti a tanulót és a szülőt a NAT és a vizsga?), valamint arról, hogy kik tekinthetők kompetensnek mindezen kérdések megválaszolásában. Számolni kell azzal, hogy a NAT kezdettől fogva a vizsgarendszerrel és az érettségit érintő változásokkal együtt fogja foglalkoztatni az embereket. Ennél lényegesen kisebb érdeklődés kíséri majd – legalábbis a tömegkommunikációban – a tartalmi változásokat és a NAT szakmai, pedagógiai alkalmazását. A NAT jövője érdekében egészséges mértékig korlátozni kell a pedokrácia öntetszelgését, megbecsülhetőnek kell tekinteni, ha „tévés” megfogalmazások is napvilágot látnak. *A NAT a szakma fő műve, nem a közoktatásé. A közoktatástól az emberek a NAT kihirdetését követően ugyanazt fogják várni, mint előtte.*

A NAT tényleges (szakmai) implementációja az 1995–96-os tanévvel veszi kezdetét.

Az implementációs „építmény” egy lehetséges struktúrája a következő:

A „hetes bizottság”

A „hetes bizottság” vagy annak valamiféle átalakult változata (amelyben a jelenleginél nagyobb súllyal szerepelhetnének a fejlesztő intézmények: az Országos Közoktatási Intézet, a megyei intézetek, esetleg magáncégek, illetve a NAT szerzőinek és szerkesztőinek képviselői) legalább az első 12-18 hónapban szakmai szupervíziót gyakorolhatna az implementáció folyamata fölött. (Ornstein–Hunkins, 1988. 244. o.) A szupervízió feladata irányítást és útmutatást adni, gondoskodni azokról a feltételekről, amelyekkel a tanárok megszerezhetik a változásokhoz szükséges készségeket. *Ronald Doll* a szupervízió három fő célját nevezi meg:

- az implementáció egész folyamata alatt követni kell, hogy a változások a megfelelő irányban és szakmaisággal zajlanak-e;
- biztosítani kell a folyamat demokratikus vezetését, irányítását;
- az iskola falain belül és az iskola és a társadalmi környezete között fenn kell tartani a kommunikációs csatornákat. (Uo. 245.)

A szupervízió feladatát természetesen nem valamiféle „legfőbb igazságosztóként” és nem operatív irányítóként, hanem az implementáció elveinek kidolgozójaként láthatja el. Célszerű lenne hidat építeni a tankönyvfejlesztés és a NAT implementációja között, például azon a módon, hogy e szakmai tanácsadó testület kibővíti a tankönyvbírálat és tankönyvlektorálás képviselőjével, valamint a közoktatási modernizációs alap kuratóriumának delegáltjával.

A NAT egyes műveltségi területeinek felelősei

Tekintve, hogy egy-egy területet alkalmanként több „szerző” is képvisel, létszámuk 23 fő. Kidolgozzák a megyei pedagógiai intézetek adott területért felelős szaktanácsadónak szánt felkészítési programjukat. A 23 szerző műveltségi területenként felkészít 20 (megyénként 1, plusz a főváros) szaktanácsadót. Meggondolandó, hogy e 460 fő neve mellett, akiknek a megyékben, illetve a kistérségekben szervezett pedagógus-továbbképzések megtartása lesz a feladatuk, a szakértői névjegyzékben feltüntessék a NAT egyes műveltségi területeire szerzett szaktanácsadói kompetenciájának meglétét.

A továbbképzések tartalmi struktúrája

A továbbképzéseket a címzetek köre szerint szükséges meghatározni. Három fő (feltétlen szükséges) és két mellék- (lehetséges) célcsoportot különböztettek meg.

A fő célcsoportok:

F1. Iskolaiigazgatók, igazgatóhelyettesek, tagozatvezetők.

F2. A (3) 6–16 éves korcsoportot nevelő óvónők, tanítók és tanárok.

F3. A fenntartók képviselői.

A mellékcélcsoportok:

M1. A téma iránt érdeklődő, F2-n kívüli pedagógusok, pedagógusjelöltek és a pedagógusképzésben érdekelt tanárok.

M2. Laikusok, szülők, nagyszülők, önkormányzati képviselők és más kíváncsiskodók.

F1. Az igazgatók és más pedagógiai vezetők számára szervezett tanfolyamok feladata a közoktatás átalakult irányítási rendszerének, ezen belül az igazgatók megváltozott szerepének bemutatása. A továbbképzés tartalmi középpontjába nem a NAT-ot, hanem a pedagógiai programot és a helyi tantervet célszerű állítani. A törvény értelmében ugyanis az igazgató feladata a nevelőtestület szakmai irányítása, ezen belül – velük együttműködésben – a pedagógiai program elkészítése és elfogadtatása a nevelőkkel (LXXIX. tv. 57. par.), valamint a fenntartóval történő jóváhagyatása, illetve a jóváhagyást megelőző finanszírozási és tartalmi alku lefolytatása (102. par.). Ennélfogva az igazgatónak közvetlenül nem a NAT-tal „van dolga” (legfeljebb szaktanárként), hanem az iskola belső, saját, egyedi szakmai alapdokumentumaival. A NAT az iskolaiigazgatót annyiban érdekli, amennyiben előmozdítja vagy hátráltatja az iskola pedagógiai fejlesztésére kidolgozott elképzeléseket. (Ballér, 1993.)

Mindezek alapján az F1 típusú továbbképzések javasolt tartalmi programja:

1. A közoktatási törvény módosítása.
2. A pedagógiai program szerepe az iskola tevékenységének meghatározásában.
3. Pedagógiai program-szerkesztési módszerek és stratégiák, a pedagógiai program és a helyben érvényes művelődés-fejlesztési elképzelések (esetleges művelődéspolitikai koncepció) viszonya.
4. A helyi tanterv fogalma, viszonya a Nemzeti alaptantervhez.
5. A helyi tanterv szerkesztésének, illetve kiválasztásának szempontjai és módszerei.
6. A pedagógiai program és a helyi tanterv megvalósításának értékelése.
7. A pedagógiai program mint az intézmény költségvetése tervezésének alapja.
- o. Információk a helyi, a regionális és az országos szakmai szerviz lehetőségeiről.

F2. A pedagógusok számára nyújtott továbbképzések iskolafokokként, illetve szaktárgyanként szervezendők. Célszerű külön továbbképzéseket tartani az óvodapedagógusoknak (hiszen számukra a törvény – eltérően az iskoláktól – ún. foglalkozási programok elkészítését írja elő), külön az iskolai kezdő szakaszban dolgozó pedagógusoknak (felkészítésük középpontjában a NAT első hat évfolyamra előírt műveltségi követelmények állnak) és műveltségi területenként a 10–16 évesekkel foglalkozóknak (mivel nekik elsősorban a szakjuk szerinti tantárgy és az azt bennfoglaló műveltségi terület egymáshoz való viszonya jelent újdonságot). E továbbképzések középpontjába a NAT-ot mint a tartalmi munka szabályozásának újszerű eszközét és a NAT-ot mint a megfelelő műveltségi terület tartalmi modernizációjának foglalatát kell állítani. A pedagógusnak emellett alapvető információkra van szüksége a helyi tanterv fogalmáról, kiválasztásának szempontjairól, a területén hozzáférhető helyi tantervekről és a tantervkészítés alapkövetelményeiről. A felsorolt területeken hosszabb távon stratégiai célú kell tenni, hogy a pedagógusok kritikus tömege (ez nem jelent túlnyomó többséget) készségtudással rendelkezzen. Emellett átlagos informáltsággal kell bírnia a szabályozásban bekövetkezett változásokról (milyen változásokat jelent a törvény módosítás, mi a pedagógiai program, milyen jogai vannak a fenntartónak, a szaktanácsadói hálózatnak stb.).

Mindezek alapján az F2 típusú továbbképzések tartalmi vázlata a következő lehet:

1. A tartalmi szabályozás eszközei: Nemzeti alaptanterv és helyi tanterv. Egymáshoz való viszonyuk.
2. Tanterv, tankönyv és taneszközpiac, a választás szempontjai.
3. A NAT műveltségi területei, egymáshoz viszonyított arányuk, az időfelhasználás szempontjai.
4. A NAT követelményfogalma, minimumkövetelmény és a helyi tanterv által meghatározott követelmények. Alapműveltségi vizsga.
5. Az adott műveltségi terület részletes bemutatása, viszonya a megfelelő iskolafokon szokásos tantárgyakhoz.
6. Pedagógiai tervezés a NAT ismeretében: tartalmi tervezés és időfelhasználás. A helyi tanterv és a tanmenet.
7. Értékelés és mérés.

F3. A közoktatás átalakuló rendszerében számos szempontból az iskolafenntartók kerültek a legkritikusabb helyzetbe. Ennek nemcsak az az oka, hogy a közoktatás állami monopóliumának megtörésével sok olyan társadalmi csoport is iskolafenntartói tevékenységbe kezdett, amelynek legkorábban negyven évnél régebbi gyökerei vannak, s a közoktatás szakmai környezete ezalatt jócskán átalakult (egyházak), hanem az is, hogy az átalakulás folyamatában sok közoktatási funkció napjainkban került először az iskolafenntartóhoz (az iskolakínálat tervezése, törvényességi ellenőrzés, szakmai szolgáltatások stb.). Azonban e kétségkívül örvendetes átalakulás egyre romló gazdasági környezetben megy végbe, így a legtöbb iskolafenntartó jogai s ezzel felelőssége megnövekedésével egyidejűleg cselekvési tere drámai beszűkülését érzékeli. Ebben a helyzetben a közoktatás tényleges színvonalának befolyásolása a pedagógusképzés, a tartalmi modernizáció, az iskolaszervezet átalakítása stb. mellett nem utolsósorban az iskolafenntartók számára nyújtott szakmai szolgáltatások kiterjedt rendszerén keresztül képzelhető el. Ezért az implementációs stratégia – pedagógiai implementáció melletti – döntő láncszeme, s nem a közoktatási erőforrások más szektorokra

pazarlása, az iskolafenntartók számára biztosított tájékoztatás a NAT kihirdetésével megváltozott körülményekről.

Az implementáció során az iskolafenntartók számára biztosított képzések feladata a helyi pedagógiai tervezéssel kapcsolatos fogadóképesség javítása, valamint az alapvető információs biztosítása az irányítási szerkezetének és rendszerének átalakulásáról, a pedagógiai programiacról és a szervizszolgáltatásokról.

Mindezek alapján az F3 típusú továbbképzések tartalmi vázlata a következő lehetne:

1. Tájékoztató a közoktatási törvény módosításáról, ezen belül a fenntartót érintő változásokról.
2. A pedagógiai program és a helyi tanterv tartalma, értékelésének módja.
3. A költségvetés és a pedagógiai program, illetve a helyi tanterv viszonya.
4. Kistérségi, városi, illetve területi koordináció. A közoktatási intézményrendszer kapacitása, az iskolahasználó mennyiségi és minőségi igényei, tervezés az intézmény és tervezés a fenntartó szintjén.
5. Értékelés és mérés. A fenntartói intézményi értékelés szempontjai és mutatórendszere.
6. A minőség-ellenőrzés (Quality control, QC), a minőségbiztosítás (Quality assurance, QA) és a minőségre orientáló irányítás (Total quality management, TQM) a közszolgáltatásokban és a közoktatásban. A teljesítményindikátorok fogalma, meghatározásuk, az alku a teljesítményindikátorokról. A vizsgarendszer és a teljesítményindikátorok viszonya.

M1. Fel kell tételeznünk a szakma érdeklődését a tartalmi szabályozás megváltozott rendszere iránt. Létezik a pedagógusoknak egy szűkebb és egy tágabb csoportja, akiket a NAT közvetlenül nem érint, bár valószínűleg érdekel: a valamilyen oknál fogva csak a felső középiskolában közismeretet tanító tanárok, valamint a szakmai képzésben részt vevő oktatók és gyakorlatvezetők. Számukra az adja a NAT jelentőségét, hogy előbb vagy utóbb találkoznak olyan tanulókkal, akik a NAT alapján készült helyi tantervek nyomán tanultak, alapműveltségi vizsgát tettek. A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók és tanárok is érdeklődnek a Nemzeti alaptanterv iránt. Támogatni kell e kíváncsiságok kielégítését például a pedagógusképzésben indított szemináriumokon használatos jegyzetek írással vagy az érdeklődőknek szervezett speciálkollégiumok megtartásával.

E szakmai tájékoztató tanfolyamok tartalmi vázlata a következő lehetne:

1. A tartalmi irányítás szabályozóeszközei: a Nemzeti alaptanterv és a vizsgarendszer.
2. A NAT szerkezete, a műveltségi területek, az egyes területek belső arányai.
3. A NAT és a helyi tanterv viszonya.
4. A pedagógus és a NAT: hogyan használjuk a Nemzeti alaptantervet?
5. Iskolatípusok, az iskolai képzés belső szakaszai, az átjárhatóság feltételei és módjai.

M2. A laikusok tájékozottságra töreksenek. Mindenekelőtt arra kíváncsiak, hogy az iskolába járó gyerekeket hogyan érinti a Nemzeti alaptanterv bevezetése, a vizsgarendszer, illetve az esetleges iskolaváltást miként érintik a változások. A laikusok a NAT hatására és nem tartalmára kíváncsiak. A tájékoztatásnak nagyon konkrétnek, az egyes iskolatípusokra figyelemmel levőnek kell lennie. Ezért megfontolandó, hogy az egyes képzési szakaszhatárokhoz érkező gyerekek szülei célzottan is tájékoztatást kapjanak arról, milyen választási lehetőségek előtt állnak gyerekeik. Emellett a tájékoztatásnak ki kell terjednie a pedagógiai program és az iskolaválasztás kérdéseire is, mert az iskolaválasztás szabadságából adódó előnyök és a pedagógiai program megismeréséből eredő hasznok csak akkor válnak a közoktatási gyakorlat tényleges értékeivé, ha beépülnek az iskolahasználat mindennapi eszközei közé.

A laikus iskolahasználók számára szervezett tájékoztatások vázlata a következő lehetne:

1. Az iskola kiválasztásának szempontjai, a pedagógiai program.
2. A tanulók értékelésének („osztályozásának”) eszközei, az egyes pedagógiai szakaszokhoz kapcsolódó követelmények.
3. Sokféleség az oktatásban: ma már nem minden gyerek tanulja ugyanazt és ugyanúgy. Az iskolaváltás nehéz döntés.
4. Vizsga 16 éves korban. Mi a célja és az értelme annak, hogy minél többen letegyék az „alapműveltségi vizsgát”? Hogyan ismerhetők meg a vizsgakövetelmények és hogyan győződhet meg bárki az értékelés elfogulatlanságáról? Megváltozik a jó öreg érettségi is. Mit jelent a „kétszintű” érettségi? Felvételizni már nem is kell?
5. Tandíj, tankönyvtámogatás, az „ingyenes oktatás” költségei.
6. Miből tanuljon a gyerek? Tankönyvválaszték és a pedagógus ezzel kapcsolatos jogai és tájékoztatási kötelezettségei.
7. Szülők a szülői munkaközösségben és az iskolaszékben. Az iskola fenntartójának jogai. Hova fordulhatok, ha nem tetszik, amit az iskola nyújt?

A NAT implementációjához kapcsolódó képzések mellett az attól függetlenül, mintegy „szokásos, normális” rendben szervezett tanfolyamok és továbbképzések tartalmi elemeként is megjelenhet a NAT és a hozzá kapcsolódó információk köre. Ennek érdekében célszerű a pedagógusok képzésével és továbbképzésével hivatalból foglalkozó intézményeket, szervezeteket és vállalkozásokat fenntartótól, illetve tulajdonostól függetlenül ellátni a NAT-tal kapcsolatos minden lényeges információval és dokumentummal.

A NAT implementációjához kötődő képzéseket, továbbképzéseket központilag kell finanszírozni mindenkinek, akitől munkakörével kapcsolatban elvárható, hogy a szükséges információkkal rendelkezzen. A legcélszerűbb az ezzel kapcsolatos költségeket közvetlenül az iskolákhoz eljuttatni. Az iskolák e pénzeket saját belátásuk szerint használhatják fel. Szükségtelen a külön ellenőrzés, az esetek többségében amúgy is arra fordítanak a nevelőtestületek a pénzt, amire a költségvetés szánja. Ha az iskolák kapják közvetlenül a továbbképzésekkel kapcsolatos költségeket, akkor annál a szolgáltató szervezetnél fogják „elkölteni”, amelyik a számukra legelőnyösebb ajánlatot teszi. A NAT implementációját csak segíti, ha a pedagógiai szolgáltatók változatos programokat dolgoznak ki a felhasználók számára. Az implementáció szempontjából mindegy, hogy az iskolák a pedagógiai programkészítést segítő tanfolyam keretében, a helyi tanterv kidolgozását segítő szaktanácsadói-szakértői közreműködés eredményeképpen, vagy közvetlenül a NAT-ot bemutató tanfolyam keretében „találkoznak” a Nemzeti alaptantervvel. Az implementáció használatbavétel. Közömbös, hogy a felkészülés időszakában mely tényező a használatbavétel közvetlen kiváltó oka.

A felkészítésben elsősorban azokra célszerű támaszkodni, akik részt vettek a NAT szerkesztésében, megírásában. Nem érdemes külön gondoskodni az „autentikus” szakemberek valamiféle „megjelöléséről”, elég, ha nyilvánosan megjelenik, hogy ki, milyen munkát végzett a NAT körül.

A pedagógiai infrastruktúra

A fejlesztési paradigma keretében értelmezett implementáció nem merül ki a mégly komplex módon végiggondolt és megvalósított képzések sorozatában. A helyi tanterv elkészítése, a pedagógiai program összeállítására komoly pedagógiai

infrastruktúrát tételez fel. (Báthory, 1991.) Ennek az infrastruktúrának egy része központi beruházásokkal megvalósítható, egy része célszerű ösztönzőrendszerrel serkenthető, egy része pedig a közoktatási intézmények közötti szabad információ-áramlás eredményeképpen kialakul. A központi beruházásokra és ösztönzőkre számot tartó igények nem korlátozhatják az intézmények szakmai önállóságát.

A központi beruházások körébe a következő implementációs eszközök sorolhatók:

1. Tankönyv-, tanterv- és taneszközpiac-fejlesztő beruházások

Mindenki előtt nyilvánvaló, hogy állami tőke nélkül még nagyon sokáig nem alakul ki a NAT infrastrukturális környezeteként elméletileg feltételezett közoktatási piac. Az állami tőkének tehát meg kell jelennie ezen a piacon. A vélemények csak abban a vonatkozásban oszlanak meg, hogy a piac mely szereplőjénél legyenek a kincstári forintok. Általános alapelvként elfogadható, hogy a tőke piaci bevezetése akkor ad a legkevesebb alkalmat a beavatkozásra, ha a finanszírozó minél közelebb helyezi el a költségvetési támogatást a közszolgáltatás felhasználójához. Ezen elv jegyében a tankönyv-, tanterv- és taneszköz-fejlesztési pénzeknek a szülőnél, magasabb iskolafokon a tanulóknál kellene megjelennie. A szülő és a tanuló választási lehetősége azonban az iskolák pedagógiai-szakmai önállóságának korlátai között érvényesülhet (egy osztályban egyszerre nem lehet minden gyereknek más első olvasókönyve), így – elvben legalább – az iskolák lehetnének a fejlesztési erőforrások legjobb felhasználói. Az iskolák értékválasztása lenne aztán a piaci értékmérő: amit vesznek az iskolák, az megél, amit nem, az tönkremegy. (Horváth, 1994.)

Bizonyos, hogy a ténylegesen rendelkezésre álló erőforrások egy részének a legkevesebb negatív következménnyel járó elosztási módja ez. Emellett azonban pályázatok formájában meg kell jelenniük a közoktatás-politikai prioritásokat tükröző, a „termelőt” és nem a fogyasztót finanszírozó megoldásoknak is. Erre azért van szükség, mert megfordulnak a piacon olyan nem tömeges és relatíve nagyon kis tőkeerőt képviselő szereplők is – kisiskolák, fogyatékosokat oktató intézmények, nemzeti és etnikai kisebbségek iskolái, kis létszámú szakmák stb. –, akik, amelyek nem képesek „eltartani” a termelőt, azonban az esélyegyenlőség és a piac egészének védelme jegyében nem szorulhatnak ki a piacról.

2. Értékelési és vizsgaközpont létesítése

A NAT implementációjának egyik legkeményebb feltétele a kimeneti szabályozás infrastruktúrájának kiépítése. Ez olyan tényezője a fejlesztésnek, ahol – leszámítva a legutóbbi évek néhány nagyszabású és látványos eredményét – nulláról kell indulni, mert a megelőző szabályozási struktúrából teljesen hiányzó elemet kell pótolni. Az értékelési és vizsgaközpont furcsamód mégis inkább „kész” áll. Fejlesztési értelemben (megfelelő kutatásokkal megalapozott, a fejlesztő szakma ismeri és elismeri eredményeit stb.), mint „funkcionális” értelemben. A közoktatási intézmények és fenntartóik ez idáig igen keveset tudnak egy (több?) értékelési és vizsgaközpont működéséről, a mindennapi gyakorlatban használható (használandó?) szolgáltatásairól. Mivel magának a központnak a létesítése elhatározott tény, mivel több kutatóműhely kiforrott elképzelésekkel rendelkeznek a központ működéséről és feladatairól, csak egyetlen elemem ki tevékenységének: ki kell dolgozni és széles körben – a NAT implementációs folyamata keretében – terjeszteni kell a vizsgaközpont közoktatási rendszeren belüli helyéről, szerepéről, feladatairól, működéséről szóló információkat tartalmazó ismertetőt.

3. A fejlesztők fejlesztése

Beruházást igényel a szakértői és szaktanácsadói hálózat újjászervezése (megszervezése), valamint a közoktatási programpiac kialakulása szempontjából kulcsszerepet betöltő megyei pedagógiai intézetek alkalmassá tétele megsokasodott feladataikra. E beruházás nagysága jelen pillanatban alig becsülhető.

4. A legjelentősebb beruházásnak a közoktatási információs rendszer kiépítése tűnik. Közismert, hogy az ágazat információhiánnyal küszködik: nincs nyilvántartása arról, hogy mely iskolákban valójában milyen tantervi programok alapján és mit oktatnak, nincs képe a tankönyvkinálatról, a helyi tantervekről és a korábbi gyakorlat során saját maga által kibocsátott engedélyekről, hogy csak néhány kapcsolódó elemet említsek. A nyolcvanas évek végén összeomlott központi adatszolgáltatás egyik nagy hibája volt, hogy csak az adatkérő (vagyis az MKM) szükségletei szerint szerveződött. A legnagyobb erőfeszítésekkel sem volt megszervezhető a horizontális információáramlás. Az adatszolgáltatás strukturális és tartalmi korlátai mellett ennek további akadály a érdekeltiség hiánya volt: az egyöntetűen vagy „saját szakállukra” dolgozó iskolákat egyszerűen nem érdekelte, hogy mi történik a szomszéd iskolában. Ez utóbbi akadály elhárult: a jó iskolaigazgatók ma legalább annyira érdeklődnek a szomszéd iskolában folyó tevékenység, mint saját iskolájuk működése iránt. A közoktatási információs hálózat egyik legerősebb eleme lehet a funkcionális értelemben „felhasználóbarát” állami adatbank, amiből nemcsak a „népgazdasági tervezés” számára emelhetők ki adatok, hanem a „pedagógiai tervezés” céljára is.

5. A NAT implementációjáról szóló dolgozat feladata nem lehet több, mint hogy megemlíti: az MKM talán legsürgetőbb beruházása a tartalmi irányítás átalakításának költségvetési prognózisa. Tény, hogy ma senki nem tudja, mennyibe kerül a NAT életbeléptetése és a vizsgarendszer kialakítása, holott nyilvánvaló, hogy az implementáció „sebességére” a költségvetési kondícióknak meghatározó szerepük lesz. Az implementációval foglalkozó nemzetközi irodalom megállapításával, ami szerint: „a projektet, amelyikkel nem jár költségvetés, ritkán szánták implementációra”. (Ornstein-Hunkins, 1988. 233 o.) nem tudunk vitatkozni. Csak egy nagyon egyszerű példa: miközben a központi szerveknél lassan közhellyé válik, hogy a NAT „önmagában nem költségnövelő tényező” – megjegyzem, ez igen nagy tévedés –, a közoktatási törvény életbe lépteti a pedagógiai programot, amit – igen helyesen – a fenntartó jóváhagyásához köt. A pedagógiai program része a helyi tanterv, amelyet az iskola a NAT alapján állít össze, szakmailag autonóm módon. A helyi tantervben és a pedagógiai programban foglalt pedagógiai-szakmai innovációk, amelyekre a NAT vélhetően és remélhetőleg inspirálóan fog hatni, tényleges költségeit a fenntartónak kell viselnie. Látható, hogy a NAT, mint modernizációs eszköz, csak abban az esetben tudja kifejteni a tőle elvárt hatást, ha a fenntartók méltányolják a szakmai programok többletigényét. Ha nem tudják vagy nem akarják méltányolni, mert nincs rá pénzük, akkor a NAT a pedagógiai kultúra része marad, de nem gyakorol tényleges hatást az iskolára.

A példából is látható, hogy valójában nagyon is jelentős, de nehezen tervezhető többletköltségigénnyel állunk szemben. A nehéz tervezhetőség azonban nem jelenti azt, hogy szükségtelen tervezni. Az indokok között meg kell még említenem, hogy a tartalmi irányítás átalakítása inspirálta modernizáció végbemehet úgy is, hogy az új elemek ráépülnek a meglévő gyakorlatra, mintegy addícióként (ez drágább, ámde kevésbé hatékony), de végbemehet úgy is, hogy a helyi tanterv újjászervezi a korábbi iskolai tevékenységrendszereket (ez ugyan olcsóbb, ámde lényegesen hatékonyabb). A paradox megfogalmazással az a célunk, hogy érzékel-

tesük: a költségvetési „üzemek” általában érdekeltőbbek a növekedésben, mint a belső tevékenységrendszer többletforrást nem igénylő újjászervezésében. Ez a valódi veszélye a NAT használatbavételének: drágának és finanszírozhatatlannak fogja kikiáltani a fenntartó, értelmetlennek és finanszírozatlannak a felhasználó. Egy körültekintő prognózis (amely például elemzi a hasonló változásokat életbe léptető európai országok vonatkozó tapasztalatait és a hazai fenntartók attitűdjét a tartalmi változásokhoz) széles körű terjesztése nagyobb esélyt adna a helyi tantervek és pedagógiai programok kedvező fogadtatásának.

A beruházások mellett célszerű ösztönzőrendszer is segítheti a NAT implementációját.

6. Az ösztönzők között említjük, jóllehet beruházási vonzata is van, a pedagógusok előmeneteli rendszerének (carrier ladder) és a helyi tantervfejlesztésben való részvételének összekapcsolását. Az implementáció ösztönzőrendszeréhez kapcsolódva átfogó pedagógus-továbbképzési és szakmai előmeneteli rendszer kidolgozására van szükség. E rendszer csak az iskolafenntartók egyetértésével valósítható meg.

7. A meglévő fejlesztési infrastruktúra és szervezetrendszer beruházás nélküli átszervezése is érezhető támogatást teremtene a NAT implementációjához. A megyei pedagógiai intézetek mellett létrehozhatók lennének a *Mátrai Zsuzsa* által javasolt tantervi tanácsadó irodák. (*Mátrai, 1994.*) *Postlethwaite* figyelmeztet arra, hogy a helyi tantervek bizonyos mértékű formai egységessége növeli a rendszer áttekinthetőségét (ugyanakkor nyilvánvaló, hogy ez nem jelenthet kötelező uniformist), és felhívja a figyelmet arra is, hogy a tantervkészítőknek és a vizsgáztatóknak állandó, szoros kapcsolatban kell állniuk. (*Postlethwaite, 1993.*) A tantervi tanácsadó irodáknak fontos szerepük lehet pl. tantervszerkesztésre használható szoftverek forgalmazásában, az elkészült helyi tantervek analitikus nyilvántartásában.

8. Aki készített már tantárgyi programot, helyi tantervet vagy más, nem tankönyv jellegű dokumentumot iskolai használatra, csak az a megmondhatója annak, hogy Magyarországon milyen rendezetlen a szerzői jogvédelem e területen. Egyfelől lépten-nyomon tapasztalható a kompakt tananyag- és tantervi egységek „vizezése”, vagyis egyes, innét-onnét felszedett elemek összefüggéseiből kiragadott használata, másrészt kidolgozott programok jogdíj nélküli alkalmazása. A helyi tantervek készítésének és alkalmazásának törvényi megjelenése fel fogja erősíteni ezeket a jelenségeket. A piac kialakulását a megfelelő „termékvédelemmel” segíthetné a NAT implementációja.

Az implementáció infrastruktúrájának elemei között említettük a *közoktatási intézmények közötti szabad információáramlást*. Az implementáció paradox módon azzal is segítheti a NAT használatbavételét, ha meghatározott területeken visszavonul és a beavatkozások mérséklésére, az „implementátorok önmérsékletére” törekszik.

9. A pedagógiai programok készítésének, a helyi tantervek kiválasztásának vagy megszerkesztésének idején, az iskolaszervezeti átalakulások világában a közoktatási intézmények horizontális kapcsolatainak minden korábbinál nagyobb szerepe van. Minden, a közoktatást érintő változás destabilizáló hatású, ám a korábban, központi elhatározásra született változások sok hátrányuk mellett kétségtelenül nyújtották a vezetettek biztonságát az iskoláknak. A NAT implementációját elkerülhetetlenül kísérni fogja némi bizonytalanságérzet. Fontos, hogy ennek eloszlátása ürügyén a központi irányítás még reflexszerűen se nyúljon vissza a szükségesnél nagyobb mértékig a korábbi irányítási eszközökhöz. Bizonyos, hogy jelentős nyomás nehezedik majd a központi döntéshozókra és az

országos fejlesztési intézetekre, hogy dolgozzanak ki minél teljesebb kör számára egy-két mintatantervet, s azt a korábbi tanterv helyére csempészve az iskolák működhessenek a megszokott kerékvágásban. Az e téren tanúsított irányítási önmérséklet a szükséges információk és kapcsolatok áramlása számára szabadon hagyja a terepet akkor is, ha nem következik be azonnali és látványos fejlődés. A szabad információáramlás érdekében a központi irányítás a nevelőtestületek rendelkezésére álló globális idő egyre jelentősebb részét felszabadíthatja. Az iskolák közötti kapcsolatrendszer kívánatos kialakulásának jelenleg ugyanis legfőbb akadálya, hogy az iskolákban dolgozók az osztályteremben tanítanak, s nincs alkalomuk, idejük, módjuk „ventillálni”. Ha marad idő szabadon, a megyei pedagógiai intézetek és más fejlesztő vállalkozások hamar felismerik majd, hogy börzék és fórumok szervezésével szolgálják leginkább a piacfejlesztést.

Az implementáció ütemezése: a NAT az időben

A Nemzeti alaptanterv kihirdetése napján lép életbe. Ez azt jelenti, hogy a közoktatás szereplői hosszabb felkészülési idő nélkül is birtokba vehetik és alkalmazni kezdenek, ha tudják és akarják. Ennek ellenére számolni kell hosszabb, rövidebb felkészülési idővel, hiszen a közoktatási törvény a közoktatás számos új elemét a NAT kihirdetéséhez köti, s ezek elkészítése felkészülést tételez fel. Ilyen a pedagógiai program, a helyi tanterv és az alpműveltségi vizsga. Ilyen lesz az önkormányzatok fejlesztési terve, ha a módosítás nem változik. E felsorolt elemek a NAT kihirdetését követő harmadik évtől lesznek számon kérhetők.

De mikortól és milyen ütemezésben térjenek át az iskolák a helyi tanterv szerinti tanítási programokra, és mikortól tegyenek a tanulók alpműveltségi vizsgát? A választ a legkorábbi és a legkésőbbi időpontra érdemes megadni.

A helyi tanterv életbelépése nem képzelhető el hamarabb, mint a NAT kihirdetését követő tanév, vagyis legalább egy teljes tanévet mindenképpen a felkészülésre kell szánni. (Erre már csak a fenntartó védelme érdekében is szükség van: a fenntartónak is időt kell hagyni a változásokkal kapcsolatos költségek és más fenntartói teendők tervezésére.)

Az alpműveltségi vizsga önkéntes (!) megszervezése – abban az esetben, ha erre nemcsak az iskola, hanem a tanulók és a szülők is vállalkoznak – elsősorban a vele kapcsolatos tapasztalatok megszerzése érdekében a kihirdetést követő második tanév végén képzelhető el. Vagyis először azok a tanulók tehetnének alpműveltségi vizsgát, akik a NAT kihirdetését követő tanévben kezdik meg 9. tanulmányi évüket. Ez is csak abban az esetben képzelhető el, ha egy tanévvel korábban hozzáférhetők az első vizsgadokumentumok.

Hogyan, milyen ütemezésben kerüljön bevezetésre a helyi tanterv? Erre vonatkozóan a pedagógiai programnak egyértelmű tájékoztatást kell tartalmaznia. Az első esetben az iskola pedagógiai programjának elfogadását követő tanévtől, felmenő rendszerben lépteti életbe a helyi tantervet. Ez azt jelenti, hogy kötelezővé az alpműveltségi vizsga legkorábban azokban az iskolákban tehető, ahol a tanulókat 9. évfolyamra veszik fel (feltételezve, hogy a NAT-ot még ebben a tanévben kihirdetik, s a türelmi idő 3 tanév) az 1999–2000-es tanév vége. Ha a kérdést úgy teszem föl, hogy mikor vizsgázik legkésőbb az első évfolyam kötelezően (vagyis mikor vizsgázik az a tanuló, aki a NAT kihirdetését követő harmadik tanévben volt első osztályos), akkor erre a válasz: 2009 tavasza. Ez az az időpont,

amikor már mindenkinek kötelező az alpműveltségi vizsgát letenni, aki tovább akar haladni a rendszerben. A rendszer „átállása” tehát nagyjából 1999–2009 között történik meg. A domináns fordulópont az alpműveltségi vizsgára vonatkozóan 2002, az érettségire vonatkozóan pedig 2004. Ezt a két időpontot úgy kapjuk, ha 1995–98 között felkészüléssel számolunk, s azt valószínűsítjük, hogy az iskolák a 7. évfolyamon alkalmazni kezdik a NAT-ot 1998-ban.

Az iskolák a helyi tanterv beléptetését számtalan variációban megkezdhetik. A legvalószínűbb megoldás az, hogy minden iskola első évfolyamán legkésőbb az 1998–99-es tanévben megkezdődik a helyi tanterv szerinti tanulás. Az is valószínű, hogy a több képzési szakaszt átfogó iskolák legkésőbb ebben a tanévben minden képzési szakasz első évfolyamán (tehát az első, a hatodik és a kilencedik évfolyamon) az új tanterv szerint kezdik meg a képzést. „Siettetni” azzal lehet az alkalmazásbavételt, ha az alapozó szakaszt „elfelezzük”, így a belépő évfolyamok: első, negyedik, hatodik, kilencedik. Az iskolák egy kis idő elteltével nem lesznek hajlandók aszerint differenciálni, hogy melyik tanulójuk milyen program szerint kezdte meg tanulmányait.

Hogyan módosul a NAT?

A Nemzeti alaptanterv módosítására vonatkozóan nem ismerek törvényi előírást. A jelenlegi jogszabályok szerint elvileg megtörténhet, hogy a NAT politikai ciklusonként változik, valóban lehetetlenné téve ezzel az iskolák tartalmi működését. Az első kérdés az, hogy érdemes-e valamilyen kikötést ezzel kapcsolatban törvényi szinten megfogalmazni, vagy nem. A kérdés mélyén a szakma és a politikai döntéshozás kapcsolatrendszerének stabilitásáról alkotott vélekedés rejlik: nyilvánvaló ugyanis, hogy akkor kell a NAT-nak jogszabályi „védelem”, ha a szakma nem képes magát megfelelően képviseltetni a politikai döntéshozatalban. Megítélésem szerint aktuálisan széles körű egyetértés mutatkozik abban, hogy a magyar közoktatásnak stabil szabályozásra van szüksége. Emiatt úgy vélem, hogy nem kell a NAT megváltoztatása elé formális jogszabályi akadályokat gördíteni. Nem kell azért sem, mert adott helyzetben ezek sem jelentenek megfelelő védelmet. Ugyanakkor kínosan ügyelni kell arra, hogy a minisztérium, a kormány és a parlament folyamatos kapcsolatban álljon a szakmával, s arra valóban törvényi garanciák kellenek, hogy a közoktatás alapvető kérdéseiben ne legyenek megkezdhetők a szakmai fórumok.

A NAT azonban nem önmagában, hanem a vizsgarendszerrel és a kétszintű tartalmi szabályozás másik elemével, a helyi tantervvel együtt gondoskodik az iskolák tartalmi munkájának alapjairól. Kétségtelen, hogy részben tradicionális okokból, részben a NAT újdonságából adódóan az egyes lobbyk kezdetben a NAT átalakításáért indítanak majd akciókat, ám valószínűleg hamar megszületik az a felismerés, hogy az iskola tartalmi szabályozásával kapcsolatos törekvések nem a NAT-on, hanem a helyi tanterveken és a taneszközpiacon keresztül érvényesíthetők. Ez azt jelenti, hogy a „folyamatos korszerűsítés” eszköze és színtere nem a NAT és a „központ”, hanem a helyi tanterv, a tankönyv és az iskolafenntartók. Rövidebb, néhány éves folyamatos befolyáskeresés után a NAT – véleményem szerint – kikerül a támadások keresztűzéből, s a tényleges befolyás a széles körben használt mintatanterveken és tankönyveken keresztül lesz megszerezhető. A NAT módosítására a lobbyk helyett sokkal inkább a folyamatos vizsgatapasztalatok, a közoktatás eredményeinek nemzetközi összehasonlításai, a monitorfelmé-

rések eredményei, valamint a hosszabb távon érvényesülő egyensúlyvesztések okán lesz szükség. Bizonyára akkor is felmerül a NAT módosításának igénye, ha jelentősen megváltozik a lakosság iskolázási magatartása (például: tovább bővül a középfok iránti igény). Ilyen esetekben azonban a változások megtervezése hosszabb időn át tart a megfelelő szakmai műhelyekben, s a külföldi tapasztalatok alapján kijelenthető, hogy a viták sem megkerülhetők. A NAT nem rövid távú oktatáspolitikai eszköz, módosításának hatásai időben elnyújtva jelentkeznek, tartalma, szellemisége hosszabb távú és meghatározó változások esetén válik anakronisztikussá. A felsorolt érvek alapján a kihirdetésre kerülő NAT első módosításának idejét 10 évnél távolabbra helyezem.

Felhasznált irodalom

- Ballér Endre*: A Nemzeti alaptanterv elméleti kérdéseiből. Köznevelés 1990. 20. sz.
- Ballér Endre*: Tantervfejlesztés az iskolában. Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém, 1993. 124. o.
- Ballér Endre-Szebenyi Péter*: A tananyag és a tanterv tervezése a következő évtizedben. In: Új Pedagógiai Szemle, XLII évf. 1992. 12. sz. 101–113. o.
- Bábosik István*: Nemzeti alaptanterv és nevelés. In: Új Pedagógiai Szemle, XLIII. évf. 1994. 4. sz. 20–24. o.
- Báthory Zoltán*: Nemzeti alaptanterv készül. Köznevelés, 1989. 41. sz.
- Báthory Zoltán*: Kísérlet a Nemzeti alaptanterv államosítására. In: Új Pedagógiai Szemle, XLIII. évf. 1994. 4. sz. 73–81. o.
- Báthory Zoltán*: Az alaptanterv és a közoktatás szabályozása. In: Új Pedagógiai Szemle, XLI évf. 1991. 2. sz. 5–13. o.
- Csapó Benő*: A pedagógiai pszichológia hatása a tantervekre. In: Új Pedagógiai Szemle, XLIII. évf. 1993. 4. sz. 24–32. o.
- Doll, Ronald C.*: Curriculum Improvement: Decision Making and Process, 6th ed. Boston, Allyn and Bacon, 1986.
- Friedenberg, Edgar Z.*: Coming of Age in America, New York, Random House, 1965.
- Glatthorn, Allan A.*: Developing a Quality Curriculum Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, 1988.
- Goodlad, John I.*: Egy régi fogalom új vizsgálata: a „core curriculum”. In: Új Pedagógiai Szemle, XLI évf. 1991. 6. sz. 54–66. o.
- Helyi és központi fejlesztés Az Országos Pedagógiai Intézet tanácskozása (1989. április 12. Budapest) (Összeállította: *Pöcze Gábor*) In: Pedagógiai Szemle, XXXIX. évf. 1989. szeptember, 863–871. o.
- Hoffmann Rózsa*: A közoktatási képzés tartalmi szabályozottsága 1994-ben (Az OKNT éves jelentésének fejezete – tervezet), kézirat, 1995. 7. o.
- Hogyan készítsünk helyi tantervet? (*Balla Árpád, Szebenyi Péter szerk.*) BAZ Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet, Miskolc, 1993. 238. o.
- Horváth Attila*: A fejlesztés piaca és a piac fejlesztése. In: Új Pedagógiai Szemle, XLIV évf. 1994. 9. sz. 26–35. o.
- Horváth Attila*: Érték és alaptanterv. In: Új Pedagógiai Szemle, XLI évf. 1991. 6. sz. 23–31. o.
- A közoktatás fejlesztésének stratégiája. Vitaanyag, MKM, Budapest, 1994. december, 48. o.
- A Közoktatási Törvény és a Nemzeti alaptanterv tantervi alapelvei, OKKER Oktatási Iroda, 1994. április, 157. o.
- Lukács Péter*: Oktatáspolitikai és tanterv. In: Új Pedagógiai Szemle, XLIII. évf. 1993. 4. sz. 32–39. o.
- Mátrai Zsuzsa*: A helyi tantervek szerepe a tömegoktatásban. In: Új Pedagógiai Szemle XLIV. évf. 1994. 7–8. 37–44. o.
- Mihály Ottó*: A NAT szabályozási funkciói. In: Új Pedagógiai Szemle, XLIII. évf. 1993. 4. sz. 16–20. o.

- Nagy József* és munkatársai: Fejlesztési követelmények. In: Iskolakultúra, IV. évf. 1994. 1–2. sz. 2–102. o.
- Nagy József*: Fejlesztési követelmények. MKM, OKKER Oktatási Iroda, 1994. május
- Nagy Mária*: Tanári szakma és professzionalizálódás. OKI, Budapest, 1994.
- Nemzeti alaptanterv. Első fogalmazvány. Pedagógiai Intézet, Székesfehérvár, 1990. 148. o.
- Nemzeti alaptanterv. A kötelező iskolázás közös alapkövetelményei. MKM, Budapest, 1992. január (a 3. változat), 243 o.
- Nemzeti alaptanterv. Tantervi Követelmények munkaanyaga. MKM, OKKER Oktatási Iroda 1994. május
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P.*: Curriculum: Foundations, Principles and Issues Englewood Cliffs, New Jersey, 1988.
- Perjési István*: ÓNATSÁGA toalettje In: Új Pedagógiai Szemle, XLII. évf. 1992. 11. sz. 72–80. o.
- Polonkai Mária–Perjés István*: A helyi tanterv készítésének alapjai Hajdú-Bihar megyei Pedagógiai Intézet, Debrecen, 1993.
- Postlethwaite, T. Neville*: A tantervkészítés lassú evolúciós folyamat (Interjú. Készítette *Szemere Pál és Schüttler Tamás*) In: Új Pedagógiai Szemle, XLIII. évf. 1993. 12. sz. 50–57. o.
- Pöcze Gábor–Trencsényi László*: Segédlet az iskola pedagógiai programjának szerkesztéséhez. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 1993.
- Részletek az MKM Közoktatási Szakmai Irányítási Főosztálya által készített Nemzeti alaptanterv munkaanyagából és az 1993. március 19–21-iki vitájából In: Új Pedagógiai Szemle, XLII. évf. 1993. 4. sz. 8–15. o. és 39–73. o.
- Rogers, Everett M.*: Diffusion of Innovations, New York Free Press, 1962.
- Szebenyi Péter*: Tantervi szabályozás Európában: In: Tanterv és vizsga külföldön (Szerk.: *Mátrai Zsuzsa*), Akadémiai Kiadó, 1991. 25–79. o.
- Szebenyi Péter*: Az iskolák véleménye a Nemzeti alaptantervről. In: Új Pedagógiai Szemle, XLI. 1991. 10. sz. 3–14. o.
- Szebenyi Péter*: Vita a Nemzeti alaptantervről. In: Új Pedagógiai Szemle, XLI. évf. 1991. 6. sz. 13–23. o.
- Szebenyi Péter*: Pedagógiai transzformáció: mítosz vagy valóság? In: Iskolakultúra, IV. évf. 1994. 22–23. sz. 58–65. o.
- „A tantervfejlesztés nem a politikusok dolga” – Interjú *Arieh Lewy*vel, a Tel-avivi Egyetem Pedagógiai Tanszékének professzorával (*Schüttler Tamás*) In: Új Pedagógiai Szemle, XLIV. évf. 1994. 12. sz. 25–33 o.
- Varga Katalin*: Tantervi reformtörekvések a nagyvilágban. In: Új Pedagógiai Szemle, XLI. évf. 1991. 6. sz. 79–84. o.

Nézőpontok

„A tartalmi szabályozás változása a legfontosabb modernizációs elem”

– **Báthory Zoltán** egyetemi tanárral, közoktatási helyettes államtitkárral beszélget **Schüttler Tamás**¹

A Nemzeti alaptantervet, a tartalmi szabályozást érzem a legfontosabb modernizációs elemnek, de nem magát a NAT-ot, hanem a helyi tantervet. Pontosabban fogalmazva: engem a NAT-ban a helyi tanterv lehetősége érdekel. Számomra azért fontos a NAT, hogy ki lehessen olyan pedagógiát alakítani, amely alkalmazkodik a helyi viszonyokhoz, a tanulókhöz, a szülők igényeihez.

– *Az a számunk, amelyben ez a beszélgetés megjelenik, az oktatásügy modernizációjának kérdéseivel foglalkozik. A szám apropóját az adja, hogy ezekben a hetekben, hónapokban zajlik a Nemzeti alaptanterv tervezetének és az oktatásfejlesztési stratégiát felvázoló minisztériumi koncepciónak a vitája. A témával kapcsolatban közölt írásokból és a széles körben folyó vitákból is kiderül, hogy az oktatás modernizációjának fogalma meglehetősen sokféle jelentéstartalommal bír. Mit értesz te az oktatásügyi modernizáció fogalmán?*

– A fogalom számomra is több mindent jelent. Ezek közül azt a jelentésváltozatot emelném ki, amelynek a lényege az oktatásügy illesztése a megváltozott társadalmi, gazdasági körülményekhez. Az elmúlt években jelentős változások mentek ugyanis végbe a magyar társadalomban, kialakultak azok az intézmények, amelyek lehetővé teszik a demokratikus viszonyok fejlődését. Átalakulóban van az emberek gondolkodásmódja, s ezzel együtt a műveltséghez, az iskolázáshoz való viszonyuk. Új igények fogalmazódnak meg az oktatás iránt. Az oktatás modernizációja végtére is ezeknek a társadalmi szükségleteknek a kielégítése.

Az oktatás modernizációja szempontajából szerencsés körülménynek tartom azt, hogy a magyar neveléstudomány és a gyakorlati pedagógia lényegében eléje ment ennek az igénynek. Mintha már a nyolcvanas évek eleje óta benne lett volna a hazai oktatásfejlesztési törekvésekben az, hogy majd egyszer demokratikus társadalmi változás történik, és akkor készen kell lenni a társadalom megrendeléseinek teljesítésére. Ez persze utólagos magyarázatnak tűnhet, de mégis igaz. Hiszen a nyolcvanas években kikristályosodott innováció gerjesztéssel, az irányítás decentralizációjával, alternatív iskolákkal, a neveléstudomány dezideologizálásával összefüggő irányzat ténylegesen elébe ment a változásoknak, s mint ilyen, alkalmassá vált arra, hogy erre építve alapozódjon meg egy olyan közoktatás, amely kielégíti a társadalom iskolázás iránti új igényeit.

– *Konkrétan melyek ezek az igények?*

¹ A beszélgetés időpontja: 1995. február 28.

– Igény van egyfelől egy hatékonyabb tudást biztosító iskola iránt, de a társadalom ugyanakkor azt várja, hogy az ezt nyújtó iskola, egyszersmind legyen humánusabb, kellemesebb, barátságosabb, gyermekszertöbbs, s természetesen várja el, hogy ez az iskola csökkentse a társadalmi esélyegyenlőtlenségeket. Lehet, hogy erre sokan azt mondják, hogy amennyiben lehetségesnek tartom ma, itt és most egy ilyen iskola megvalósíthatóságát, akkor naiv álmodozó vagyok. Én nem azt mondom, hogy erre ma vannak esélyek, pusztán azt állítom, hogy a társadalom jelentős részében vannak igények ilyen iskola iránt, s hogy a neveléstudományban, az oktatásfejlesztési szakmában ezeknek az igényeknek a kielégítésére pontosan az előző másfél évtized törekvései, eredményei következtében megvannak a feltételek, a szükséges szakmai elképzelés és tudás. Ezért érdemes gondolkodni az ilyen igényeket kielégítő iskolán, érdemes abban az irányban cselekedni, hogy ez a gyermekszertöbbs, emberi légkörű, a maga oldott, humánus légkörével, teljesítményorientált és az esélyegyenlőtlenséget csökkentő iskola létrejöjjön.

– *Létezik a világban ma olyan iskola, iskolarendszer, amely ezt a két, a mi felgógásunk szerint eléggé nehezen egyesíthető törekvést képes egyszerre megvalósítani?*

– A skandináv oktatási rendszerben jól érzékelhető ezeknek az értékeknek a követése. Be kell vallanom: az én ideálom ennek a régióknak – Svédországnak, Finnországnak – az iskolája, a maga oldott, humánus légkörével, teljesítményképességével, az esélyegyenlőtlenséget eredményesen csökkentő funkciójával.

– *Melyek azok a társadalmi rétegek, amelyeknek ma különösen erőteljes érdekeik fűződnek az oktatásügy, az iskola modernizációjához?*

– Az értelmiség mellett a középosztály felé közelítő társadalmi rétegek hagyományosan érdekelték abban, hogy a gyermekeiknek jó iskolája, jó óvónője, tanítója, elit középiskolája legyen, mert hisz ezeken keresztről tudják elérni, hogy a gyermekeik bejussanak az egyetemre, főiskolára. Ezeknek a rétegeknek a lehetőségai demokratikus átalakulással kitágulóban vannak. Az ő törekvéseiknek, nyomásuknak is szerepe van abban, hogy egy sor jó színvonalú, az elit felé közeledő iskola jött létre.

Ezzel szemben van a magyar társadalomnak egy olyan másik része, amely érdekes módon abban ugyan nem érdekelt, hogy jó iskolája legyen, de abban mintha már érdekelt lenne, hogy a gyereke iskolába járjon. Ez némiképpen paradoxon, de azt lehet érzékelni, mintha minden család be akarná tuszkolni a gyerekeit az iskolába. Nyilvánvalóan az ifjúsági munkanélküliség még az olyan családokat is érdekeltté teszi ebben, akik a műveltséghez fűződő viszonyuk, attitűdjük révén nem nagyon érdekelték a jó iskolában. Arra kellene rádöbenteni ezt a réteget, hogy az iskola nem csak és nem elsősorban olyan hely, ahova a gyerekek bejárhat, s amely megvédi őt attól, hogy kriminalizációs hatásokrak, züllésnek legyen kitéve, hanem olyan hely is, ahol tanulni, fejlődni lehet. Arra kellene tehát rádöbenteni ezt a – számát tekintve jelentős – réteget, hogy iskola és iskola között minőségi különbségek vannak, s hogy a gyermeke jövője szempontjából nagyon is érdekelt abban, hogy a jelenleginél jobb, modernebb iskola legyen.

Az oktatáspolitikát, az oktatásfejlesztést én elsősorban nem az iskolázásban erőteljesen érdekelt társadalmi rétegekre alapoznám, hiszen ezek az érdekeiket érvényesíteni tudó rétegek nem nagyon igényelnek oktatáspolitikát, e nélkül is megteremtik a maguk igényei szerinti iskolájukat. Ehhez a törekvéshez az oktatáspolitikának a szabadsá jogokat kell biztosítania. Az igazi feladat azon csoportoknál,

régeknél jelentkeznek, akik egy spontánnak tűnő mechanizmus révén, úgymond, beteszik, benyomják a gyerekeiket az iskolába. Ugyanis velük kell felismertetni azt, hogy többet is várhatnak az iskolától, mint ahogy az első pillantásra tűnik a számukra. Azt látjuk, mintha a társadalom periferiáján élő családok, így többek között a cigány családok is egyre inkább abban lennének érdekelték, hogy a gyerekeik bent legyenek az iskolában. Talán nemsokára az iránt is lehet majd érdekeltséget kelteni bennük, hogy ez az iskola egyszersmind jó iskola legyen. Számomra úgy tűnik, hogy az érdekeltség kezd megjelenni ezeknél a rétegeknél is. Az oktatáspolitikának ezekre a középosztály alatti – már nem marginalizált, de az iskola minősége iránt még nem kellően érzékeny – csoportokra kell a legjobban koncentrálnia. Erre a szociológiai összefüggésre nem figyelnek manapság. Az iskola és az iskolázás iránt még nem kellő érdeklődést mutató csoportok és az iskola között kölcsönviszony van, mégpedig úgy, hogy mind a kettő hasznot húzhat. Az iskola azáltal nyerhet, hogy e rétegek tömeges jelenléte esetén is emelheti a minőségét, mert ehhez társadalmi támogatottságot kap, az említett rétegekhez tartozó családok pedig azáltal, hogy a korábbinál jobb minőségű iskolát kapnak.

- Ezek szerint az oktatásügy modernizációjához a magyar társadalom minden rétegének érdeke fűződik. Van azonban egy speciális érdekelt csoport: a pedagógustársadalom. Milyennek látod e nagy értelmiségi csoport viszonyát a modernizációhoz?

- A választ egy némiképp személyes megjegyzéssel kezdem. Úgy tűnik, hogy bizonyos értelemben illuzórikus kép élt bennem a magyar pedagógustársadalomról. Oktatáskutatóként főképpen a pedagógustársadalom progresszív csoportjaival találkoztam, azokkal a kollégákkal, akik érdekeltek a kísérletezésben, az alternatív pedagógiai programokban, az alternatív iskolákban, a decentralizációban, az oktatás deregulálásában, az innovációban, az alulról felfelé irányuló szerves fejlődésben. Mindig érdekelt, hogy a hazai pedagógustársadalom mekkora hányada tekinthető progresszívnek, innovatívnak; végeztem is erre vonatkozóan becsléseket, s azt gondoltam, hogy ez az arány 20-25 százalékos lehet. Optimistább kollégáim úgy vélték, hogy ebbe a progresszív csoportba sorolható a pedagógusok egyharmada. Miután kutatóként ezzel a réteggel voltam közvetlen kapcsolatban, nyilvánvalóan túlértékeltam a pedagógusoknak a pedagógiai modernizáció iránti nyitottságát, érzékenységét. Be kell látnom, hogy a pedagógustársadalom egésze – amelynek mostanában más csoportjaival, rétegeivel is módomban találkozni – kevésbé érzékeny a pedagógiai innováció iránt, mint ahogy feltételeztem.

- A pedagógusokról alkotott reális kép érdekében azért meg kell jegyezni azt, hogy amikor te ezeket a becsléseidet végezted, akkor rosszabb politikai légkörben, de mindenképpen jobb anyagi, finanszírozási feltételek között működött az iskola, dolgozott a pedagógus.

- Bizonyára ez így volt, én ezt belátom, de azért mégis azt gondolom, hogy a magyar pedagógustársadalom heterogénebb az innováció iránti viszonyát tekintve, mint ahogyan azt feltételeztem. Ma már látom, hogy a magyar pedagógusok nem egyformán érdekeltek az oktatásügy, a pedagógia modernizációjában.

- Az elmúlt hónapok tapasztalatai alapján hogyan látod, kik azok a pedagógustársadalomban, akik esetleg ellenérdekeltek a modernizációban, akik a pedagógiai modernizáció vesztesei lehetnek?

– Szerintem valójában nincsen egyetlen olyan érdekcsoport sem, amely veszíthet, természetesen ennek ellenére vannak – főképpen a szakszervezeti lobbiban –, akik ellenzik a modernizációs törekvéseinket vagy félreértik őket. Valószínűleg ők azok, akik abban érdekeltek, hogy minden maradjon úgy, ahogy van, hogy lehetőleg semmi se változzon.

– *Mi jellemzi ebből a szempontból Nyugat-Európát, mekkora az innovatív, progresszív, változások iránt nyitott pedagógusok aránya a modernizáció szempontjából előrehaladottabb térségekben, például Skandináviában?*

– Erről elég nehéz valamit mondani, hiszen ez analitikusan nem közelíthető meg. A külföldi, az angol nyelven publikált svéd és finn szakirodalomból, de az angol és amerikai publikációkból is eléggé egyértelműen kitűnik, hogy ebben a világban a pedagógus az az ember, aki nemcsak a tanításmódszerben élvez szabadságot, hanem a tanítás tartalmának meghatározásában és a nevelés értékrendjének artikulálásában is. A külföldi tapasztalatok alapján tehát egy tartalmi és értékválasztási lehetőségeit tekintve nagy autonómiával, szabadságfokkal rendelkező pedagóguskép alakult ki bennem, s ez sajnos kevésbé vág egybe a magyar pedagógusok többségéről kialakult képpel, mivel úgy tűnik, hogy nálunk még nagyon sokan nem kívánnak ilyen mértékű szabadságot. A progresszív és a maradi pedagógusattitűd között a határvonalat abban látom, hogy egy pedagógus kíván-e magának szabadságjogokat a tanítás egyik legfontosabb kérdésében, a tartalom meghatározásában, vagy belenyugszik abba, hogy e téren nincs szabadsága. Azt látom, hogy ez a szabadság magától értetődő a skandináv vagy az angolszász pedagógia hatása alatt szocializálódott pedagógusnak, míg Magyarországon és valószínűleg Közép-Kelet-Európa egészében ez még nem így van.

– *Ez kétségtelenül létező modernizációs probléma. Én azonban úgy gondolom, hogy az okokat nem csak és nem elsősorban a pedagógián, az oktatásügyön belül kell keresni. Valószínű, hogy a modernizációnak van egy szerves fejlődési folyamata, a modern társadalmi viszonyok, a modernizációt jellemző állapotok létrejötté egyfajta fejlődés eredményének tekinthető, s ennek egyik megjelenési formája az oktatás modernizációja s benne a szabadságot követelő, az autonómiát természetes létmódnak tekintő pedagógus. Nem arról van-e tehát szó, hogy a mi térségünkben általában nem teremtődtek meg, nem alakultak ki azok a modernizációs állapotok, amelyekből ered a polgárok autonómiaigénye, s amelyből áttételeken keresztül következik a pedagógus igénye a tartalmi, értékválasztási szabadság iránt? Nem arról van-e szó, hogy ti, oktatáskutatók a rendszerváltozás körüli időben gyorsabbnak gondoltátok ezt a szerves fejlődést? Ez a modernizációs probléma ugyanis sokkal általánosabb, az egész magyar társadalomban jelen van a piacgazdaság kialakításától a civil társadalom megteremtéséig. Nem arról van-e szó, hogy annak az autonómiaigénynek, amelyet te vársz a pedagógusoktól, még nincs itt az ideje, mivel még nem ment végbe az a szerves modernizációs fejlődés a társadalom egészében, amelynek sajátos leképeződése a tartalmi szabadságot természetes igényként megélt pedagógus?*

– Ez az érvelés ma gyakran felbukkan, de én nem egészen így gondolom. Már csak azért sem, mert ezt az érvelést erőteljesen cáfolja a magyar társadalom sokak számára váratlan mértékű rugalmas alkalmazkodása a piacgazdaság viszonyaihoz, a vállalkozó embertípus gyors kialakulása, számuk gyors ütemű növekedése. A magyar társadalom meglehetősen nyitott, ezt jól alátámasztja például az,

ahogyan a turizmuson keresztül az emberek elkezdték birtokba venni Európát, a világot. Kedvező modernizációs feltételnek tartom például a magyar szavazópolgároknak azt a nagy rokonszenves reakcióját, amellyel elutasították a szélsőséges nacionalizmust, egyáltalán a szélsőségeket. Számos jel arra utal, hogy a magyar társadalom érettsége, modernizációs készsége nagyobb fokú, mint azt a régió aurája, hangulata indokolná. S most talán magamnak is ellentmondva azt állítom, hogy az oktatás modernizálásának is jobbak a feltételei, elég utalni az alternatív pedagógiák hazai térhódítására, a sok alternatív iskola létrejöttére.

– Úgy kell ezt érteni, hogy a pedagógusok modernizáció iránti attitűdjeinek ellentmondásossága ellenére nem rosszak a pedagógia modernizációjának az esélyei?

– A saját, talán túlzottan optimista képem miatti csalódásom ellenére azt mondom, hogy vannak esélyei a modernizációnak. Az utóbbi öt év tapasztalata azt mondatja velem, hogy van előrehaladás a pedagógusok gondolkodásában. Itt van például a helyi tanterv fogalma. Az ezzel kapcsolatos teóriát, filozófiát 1989-ben adtuk először közre. Mindenkire a reveláció erejével hatott. Ugyan igazából senki sem értette egészen, mi kutatók sem értettük sokkal jobban, csak mondtuk, mert annyira ellenünk volt már a központi tantervre épülő irányítás. Az elmúlt öt év során – a politikai és szakmai vargabetűket is beleszámítva – ez a terminus munkafogalommá vált a pedagógusok egy jelentős része számára.

– Nem az oktatáskutató által ismert valóság, a már magad által is bevallott illuzionizmusod mondatja ezt veled?

– Tény, hogy nem a pedagógusok száz százaléka lelkesedik érte, de ma már mindenki tud erről a fogalomról, érti a jelentését, s ma már olyan a helyzet, hogy szinte mindenkinek el kell gondolkodnia azon, milyen pedagógus akar lenni, olyan-e, akinek van szabadsága a tartalom kiválasztásában vagy inkább olyan, aki helyett erről mások döntenek. Az elmúlt években erősödött ez a válaszkeresési kényszer, növekedett a helyi tervezés iránti igény, s ebből azt az optimista következtetést vonom le, hogy van esély a modernizációra, legfeljebb időben elnyújtottabban lehet megvalósítani a modernizáció folyamatát, esetleg el kell halasztani egy kicsit a modernizáció soron következő lépéseit.

– A jelenleg újra tárgyát képező modernizációs lépések mennyiben szolgálják a pedagógiát, az oktatást, az iskola korszerűsödését?

– A Nemzeti alaptantervet, a tartalmi szabályozást érzem a legfontosabb modernizációs elemnek, de nem magát a NAT-ot, hanem a helyi tantervet. Pontosabban fogalmazva: engem a NAT-ban a helyi tanterv lehetősége érdekel. Számomra azért fontos a NAT, hogy ki lehessen olyan pedagógiát alakítani, amely alkalmazkodik a helyi viszonyokhoz, a tanulókhöz, a szülők igényeihez. Ennek a pedagógiának a megfogalmazására igazán a helyi tanterv alkalmas. Minden eddig elmondott gondom ellenére úgy látom, hogy a pedagógus az, aki képes és – hozzá kell tennem – illetékes arra, hogy a tartalom kérdésében döntsön. Az autonóm pedagógusokból összetevődő iskola az, amelyik képes arra, hogy a tanulók tanuláshoz fűződő sajátos érdekeinek, érdeklődésüknek, a szocializáció útján elsajátított értékeiknek megfelelő sajátos pedagógiai programban határozza meg feladatait. Ennek a fajta iskolának a megteremtése a legfőbb modernizációs feladat. Termé-

szetes, hogy egy ilyen iskolában olyan pedagógusok vannak, akik kellő felelősségtudattal rendelkeznek, akiknek nagy szakmai tudásuk, széles körű pszichológiai ismeretük és szociológiai látásmódjuk van. Ez az egyik feltétel, de az ilyen iskola megteremtéséhez és jó működéséhez kell egy olyan alaptanterv, amelyik összegzi, hogy az adott időpontban, az adott politikai helyzetben melyek az iskolában átadandó műveltség alapjai, mi az a közös nevező, amelyhez minden iskolai közösség hozzá fogja tenni azt, amit ő maga fontosnak tart.

– *Az általad megfogalmazott modernizációs filozófia lényege tehát az, hogy a modernizációs cél itt és most, a jelenlegi magyar – és tegyük hozzá: közép-kelet-európai – helyzetben mindenképpen a decentralizálás, a deregulálás, a tanítás tartalmára vonatkozó döntések iskolai szintre történő delegálása. Ez a „small is beautiful” a „kicsi szép” elv következetes végigvitele a pedagógiában. Biztos vagy abban, hogy ez az egyetlen létező modernizációs út? Nem lehetséges az, hogy a mi térségünkben a hagyományok, az elmúlt évtizedek történései és nem utolsósorban a pedagógusok változás iránti attitűdjeinek ellentmondásossága miatt talán több esélye lenne egy úgynevezett felülről végrehajtott reformnak, amit némi eufemizmussal akár programmodernizációnak is nevezhetnénk?*

– Nagyon is releváns kérdések és megfontolások ezek. A kérdésre egyrészt-másrészt mondatfűzéssel próbálok válaszolni. Egyrészt a dolognak ott valóban nincs vége, hogy az iskolákban elfogadottá és mindennapi gyakorlattá válik a te szavaiddal élve a „kicsi szép” elv. A dolog azzal folytatódik, hogy az iskolákat valamilyen rendszerbe kell foglalni, ennek eszköze a törvény, a Nemzeti alaptanterv, az állami vizsgarendszer. Ez az, amit a társadalom nevében az oktatásirányítás, az oktatáspolitikai tesz. Korántsem rendszeremtéről van ugyanis ez esetben szó, hanem arról, hogy a nagyfokú autonómiával rendelkező centrumokat, az iskolákat rendszerbe szervezze. Ugyanis az nyilvánvaló, hogy valamilyen rendszerbe szervező erőre szükség van. A törvényen, az alaptanterven és a vizsgarendszeren kívül nincs más. Nincs sokféle rendelet, nincs sokféle beavatkozás. Tehát egyrészt a decentralizáció híveként sem gondolom azt, hogy az iskola csak mint autonóm egység működik, hanem az oktatási rendszer részeként, ami bizonyos – az imént mondottakban jelzett módon érvényesülő – központi irányítást is feltételez. Másrészt a fejlett nyugati társadalmak oktatáspolitikáját, iskolarendszereit tanulmányozva egyre határozottabban felismerhető centralizációs tendencia. Ebből akár olyan következtetésre is lehetne jutni, hogy a magyar oktatásügy modernizációjába a jelenleginél sokkal több centralizációs elemet kellene bevinni. A közelmúltban tett angliai tanulmányutamon magam is megdöbbenéssel tapasztaltam, hogy olyan liberális oktatáspolitikai filozófiájú országban, mint Nagy-Britannia, milyen erőteljesen centralizálódik az oktatás: a korábbi egy-két vizsga helyett vizsgák tömegével szabályoznak a kimeneten, és a nemzeti tanterv erős bemeneti szabályozásról tanúskodik. Hasonló centralizációs tendenciák érzékelhetők a skandináv térségben is, és mindenhol a nyugati féltekén, ahol korábban a liberálisabb, decentralizáló jellegű alaptantervvel próbálkoztak meg. A decentralizációból a centralizáció irányába mozdul az oktatáspolitikai. Ebből levonható lenne az a következtetés, hogy nekünk is a kormányzati beavatkozást kellene erősíteni: erőteljesen centralizálni, esetleg korlátozni az iskola, a pedagógus tartalmi szabadságát. A világban tapasztalható centralizációs tendenciák ellenére az a véleményem, hogy ennek nem szabad bekövetkeznie. Ez egy későbbi lépés.

– Én úgy látom, hogy a mai nyugat-európai centralizáció nem a korábbi, a decentralizáció előtti állapotot hozza vissza, hanem valami mást. Az oktatásügy szerves fejlődésében a decentralizáció egy szükséges tanulási fázis. A helyi pedagógiai program, a helyi tanterv készítése olyan kihívásokat, tanulási kényszert jelent a pedagógus számára, amely elvezet egy egészen más pedagógiai kultúra elsajátításához, új típusú szakmai képességek fejlesztéséhez. A kihívások nyomán kialakuló pedagógiai paradigmából már nem lehet visszalépni, az e szerint működő rendszert már nem lehet porosz típusú pedagógiává recentralizálni. Valószínű, hogy a decentralizáció – Fukuyama gondolatmenetét kölcsönvéve – korántsem a „történelem vége”, korántsem egy meghaladhatatlan végső állapot, hanem a szerves fejlődés egy olyan szükségszerű szakasza, amelyben új pedagógiai minőségek jönnek létre, amelyek egy következő fejlődési fázisban egy magasabban integrált oktatási rendszerben működnek tovább. Nem tudom, mi a véleményed erről a gondolatmenetről, lehet, hogy ez a tények önkényes csoportosításából kicsikart elmélet, lehet, hogy belemagyarázás?

– Elgondolkoztató ez a magyarázat. Egyelőre nem beszélhetünk arról, hogy a magyar oktatásügyben kialakult volna az a decentralizációs, deregulációs hatás, amelyet valóban tanulásként foghatunk fel. Épp ezért némileg korai lenne arról gondolkodni, hogy ha ez kiteljesedik, akkor merre lépjen tovább az oktatás. A nyugati demokráciákban az elmúlt évtizedekben megtörtént a decentralizált rendszer kiteljesedése, s ezt követően jelent meg az igény a nagyobb rendszerből jövő kollektív érdekek artikulációja, érvényesítése, az ezt elősegítő hatékonyabb kormányzati beavatkozások iránt. Ebből azonban nem lenne szabad olyan következtetést levonni, hogy a magyar fejlődés hagyja ki a decentralizációs fázist. Ezzel ugyanis az általad említett tanulási szakaszt iktatnánk ki a pedagógia modernizációs folyamataiból.

– Az oktatás modernizációjáról folyó vitákban az egyik legneuralgikusabb kérdés az iskolaszervezet átalakításának az ügye. Nem szeretném, ha a beszélgetésünk megterhelődne aktuálpolitikai elemekkel, mégis megkerülhetetlennek érzem a kérdést: hogyan lehetséges a tartalmi szabályozás modernizálása a meglévő iskolaszervezet érintetlenül hagyása mellett? Másként fogalmazva: lehet-e úgy modernizálni, hogy a meglévő, nem túl modernnek minősülő szerkezetet megőrizzük?

– Én sem aktuálpolitikai céllal mondom: az iskolaszervezet kérdését nem tartom a legfontosabbnak. Azt gondolom ugyanis, hogy az iskolaszervezet illeszkedni fog a tartalmi szabályozásnak általunk megtervezett rendszeréhez. Amennyiben polgárjogot nyer a NAT-tal és a vizsgarendszerrel történő szabályozási rendszer, akkor a legkritikusabb iskolai időszakban, az első tíz évben jelentősen homogenizálódhat az oktatás tartalma. Ez független attól, hogy vannak nyolcosztályos gimnáziumok, és vannak zsákutca jellegű szakmunkásképzők és szakiskolák. A tartalmi homogenizálódás jelentős esélyegyenlőtlenséget csökkentő modernizációs elem. A NAT idődimenziója – tudvalevő, hogy a negyedik, a hatodik, a nyolcadik és a tizedik osztály végére határoz meg követelményeket – kedvező abból a szempontból, hogy lehetővé teszi az elmúlt negyven évben kialakult és még ma is domináns 8+4-es iskolaszervezet továbbélését, ugyanakkor lehetőséget ad az elmúlt években kialakult különböző szerkezetek, a 4+8-as vagy a 6+6-os további működésére. A második legfontosabb kérdés a középfokú iskola kiterjesztése. Magyarországon ha van valamilyen modernizációs adósságunk, lemaradásunk,

akkor az az, hogy ma 16 éves koráig nem kap mindenki egységes általános műveltséget, csak azok, akik gimnáziumba és szakközépiskolába járnak. Ezzel összefüggő modernizációs lemaradás, hogy egy korosztálynak viszonylag jelentős hányada nem szerez teljes középiskolai végzettséget, nem érettségizik. Ha a modernizáción belüli lépések között fontossági sorrendet kell megállapítani, akkor a tartalmi szabályozás és a középiskolázás kiterjesztése megelőzi a szerkezet átalakítását. A szerkezet átalakítása nélkül is haladhat a modernizáció. Nem sürgős kérdés az erről való döntés, már csak azért sem, mert amint utaltam rá, a tartalmi szabályozás előbb-több magához fogja asszimilálni a szerkezetet, lassú, szervezetalakulást fog eredményezni. A szerkezet átalakítására ma még nyilvánvalóan nincs igény, és sem a Pénzügyminisztérium, sem az iskolafenntartó önkormányzatok a jelenleginél nem tudnak erre többet áldozni. Az iskolaszervezet átalakításának ügye késleltethető, eltolható. Ezzel szemben az első két modernizációs lépésben cselekedni kell, mert különben a közoktatásban súlyos funkciózavarokkal kell számolnunk.

– A Nemzeti alaptanterv tervezetének bírálói pontosan a modernizáció szempontjából tartják elfogadhatatlannak az alsó fok hat osztályra való kiterjesztését. Az iskolaszervezetbe történő drasztikus beavatkozásnak, az általános iskola megteremtése terén elért eredmények megsemmisítésének, sőt, egyenesen antimodernizációs elemnek minősítik a kidolgozott javaslatot. Milyen érvek szólnak e mellett a jelentős tartalmi változás mellett? Hogyan illeszkedik ez a változás a magyar oktatás modernizációs stratégiájába?

– Ez nagyon fontos modernizációs lépés lenne, amely úgy modernizál, hogy egyben humanizál is, illetve azzal modernizál, hogy humanizál. Meggyőződésem, ha ez a lépés öt évvel ezelőtt merült volna föl, akkor mindenki egyetértett volna az alsó tagozat tanulási időtartamának kiterjesztésével. Akkor ugyanis egyetértés mutatkozott abban, hogy a magyar iskola kezdő szakasza túl van terhelve ismeretek közvetítésével. Ezen a téren sajnos azóta sem következett be semmi változás. Változatlanul háttérbe szorul a képességek fejlesztése, különösen a tanuláshoz szükséges képességek megalapozása, de ugyanígy említhetném a szokások, a kommunikációs képességek, a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének elégtelenségét. Az elmúlt évtizedek tapasztalatai arra utalnak, hogy ezeknek a képességeknek a fejlesztéséhez, az éréséhez, a kibontakoztatásához nem elég a jelenleg erre fordítható négy év. A nemzetközi tapasztalatok egyértelműen arra utalnak, hogy ezekhez a folyamatokhoz több idő kell. Azért tekinthető ez a változtatás humanizációs lépésnek, mert az ismeretek megterhelő részét ki kívánja emelni a tanítás folyamatából. Véleményem szerint a NAT ebből a szempontból meglehetősen jó, korszerű, összhangban van a nemzetközi tendenciákkal. Hosszú idő óta a legkülönbözőbb körökben nehezményezik, hogy képletesen és valóságosan is milyen nehéz a kisgyerekek iskolatáskájá. A tervezet bírálói mintha teljesen elfelejtették volna a társadalomnak ezt a kritikáját. A NAT készítői könnyíteni szeretnék a kisgyermek iskolatáskáját. Az alsó fok programjában manifesztálódó pedagógia filozófiája szerint a kisgyermeknek egy-két füzetrel és egy-két színes, szép, több évfolyamra szerkesztett enciklopédiával kell iskolába járnia, sokat kell mozognia, tevékenykednie, kísérleteznie, megfigyelnie, érdekes szituációkba kerülnie. Az alsó fok tehát a kreativitás, a problémamegoldó képesség fejlesztését, a világ iránti érzékenység kialakítását kell, hogy a legfőbb céljának tekintse. Az alsó tagozatot részben az óvoda meghosszabbításának, kiterjesztésének kell tekinteni, részben pedig egy

olyan alapozó szakasznak, ahol magát az iskolát, a tanulást, az ismeretszerzést mint tevékenységet lehet megszerettetni.

Az alsó fok meghosszabítása mellett jelentős fejlődéslelektani érvek is felsorolhatók. *Piaget* mutatta ki, hogy a konkrét gondolkodásból az absztrakt gondolkodásba nem kilenc-tíz, hanem tizenegy-tizenkét éves kora körül megy át a gyermek. Ez olyan szempont, amit a nyugat-európai iskolarendszerek régóta érvényesítenek, ahol öt-, illetve hatéves az elemi vagy alapfok. Az angoloknál hat, a franciáknál öt év. A német pedagógiai filozófiát követő országok és a kelet-közép-európai térség kivételével ma már szinte mindenütt öt-hat évre nőtt ez a pedagógiai szakasz, mivel a gyermek személyiségének megalapozása, kifejlesztése, a bonyolultabb tanulásra történő felkészítés hosszabb időt igényel.

Van még egy fontos érvem. Huszonöt éve vizsgáljuk a magyar gyerekek tudásszintjét, teljesítményeit. Ezekből a vizsgálatokból hosszú ideje azt állapíthatjuk meg, hogy a gyerekek jól tudják megoldani a matematikai, természet-tudományi feladatokat, ugyanakkor újra és újra azt tapasztaljuk, hogy szövegértésük, olvasási készségük a nemzetközi összehasonlításban gyenge. A verbális tanulás szempontjából alapvető képesség tehát nem fejlődik kellően. Ez nem az olvasástanítás kezdő szakaszának a problémája, hanem az egész folyamaté, olyan probléma, amelyet nem tud megoldani egyetlen magyartanár sem, ehhez speciális pedagógusra van szükség, akinek az alapkészségeket kell fejlesztenie. Ez az iskolaszakasz a tanítóé, mert a tanító sajátos pedagógiai kultúrája révén sokkal jobban érti ennek a szakasznak a tennivalóit.

Gyakorta fogalmazzák meg ma azt, hogy az alapfok meghosszabbodása fenyegeti az általános iskolai tanárok egzisztenciáját, mivel ők ki lesznek űzve az 5-6. osztályokból. Az a kritika is felmerül, hogy egy ilyen lépés elsorvasztja a kistelepülések iskoláit. Ezek komoly vitakérdések, mérlegelni kell, hogy ezek a veszélyek mennyire valósak. Vítán felüli azonban az, hogy a felsorolt pedagógiai és pszichológiai érvek miatt az alsó fokot meg kell nyújtani.

- *A kistelepülések iskoláinak elsorvadása valós probléma?*

- A hatosztályos alapfokú pedagógiai szakasz kapcsán lehet olyan módon beállítani a jövőt, hogy a kistelepülések nyolcosztályos iskolái hatosztályosra sorvadnak, de lehet úgy is felvázolni ezt a jövőt, hogy a ma még sok helyen négyosztályos iskola hatosztályossá fejlődik, vagy úgy, hogy az összevont néhány évfolyamos kisiskolából lesz egy tisztességes, hatékonyan működő hatosztályos intézmény.

Szembe kell nézni azzal a ténnyel, hogy ma Magyarországon 560 településen csak négyosztályos általános iskola működik, 800 településen egyáltalán nincs iskola, 1000 településen pedig olyan iskola van, ahová 100-nál kevesebb gyermek jár. Ezek a kisiskolák nem gazdaságosak, nem hatékonyak. Többségükben nincs idegen nyelvet tanító tanár, nincs informatikaoktatás. Számos más szaktárgy esetében sincs megfelelő színvonalú tanítás. Előfordulhat, hogy ezeknek az iskoláknak egy része ténylegesen hat osztályra redukálódik, de egyszersmind megoldódik, hogy a tanulók egy tisztességes hatosztályos középiskolában folytathatják majd a tanulmányaikat, amelyből negyedik után, 16 éves korban ki lehet lépni.

- *A magyar oktatásügyi modernizációs elképzeléseknek van egy másik, talán még az alsó fok megnyújtásánál is több vitát kiváltó eleme: a felső középfoknak mint pedagógiai szakasznak a megjelenése. A gimnázium mint elitintézmény meglehető-*

sen erőteljesen tiltakozik az ellen, hogy keretein belül a 11–12. osztály pedagógiai funkciói gyökeresen átalakuljanak, hogy az alapműveltségi vizsgával lezáruljon a gimnázium egységes műveltséget közvetítő folyamata. Mennyire megalapozottak a gimnáziumok pedagógusainak intézményük jövőjéért érzett aggodalmai? S ide kapcsolódik egy másik kérdés: milyen modernizációs szerepe van (lehet) ennek a megváltozott funkciójú utolsó két középfokos évrnek?

– Nem értem a gimnáziumi pedagógusok aggodalmait, nem látom be, miért hatna hátrányosan a tevékenységükre a felső középfoknak mint pedagógiai szakasznak a léte. Hiszen az alapvizsga utáni, érettségi előtti két évben változatlanul folytathatnák a megelőző pedagógiai szakaszban megkezdett nagyon gazdag programjaikat. Taníthatnának latint, második vagy harmadik idegen nyelvet, de taníthatnának magasabb szintű matematikát vagy természettudományt, gyakorlatilag bármit, hiszen az állam nem akar beavatkozni a helyi tantervekbe.

– *Azt hiszem, a gimnáziumok tanári karának nem is ez az alapvető „fájdalma”, hanem az, hogy két évvel megrövidül a műveltségközvetítő szakasz, hiszen az alapműveltségi vizsga idejére, a 10. osztály végére úgymond lezárt műveltséget kell adnia a gimnáziumnak. Egyáltalán helytálló-e az az értelmezés, mely szerint a felső középfokon, az utolsó két évben már nincs tantárgyi tanulás.*

– Az alapvizsga időpontjára valóban lezárul a tantárgyi tanulás egy szakasza. Ez az elképzelés koherensen illik a NAT pedagógiai koncepciójába. Eszerint az első hat év a verbális tanulás megalapozását szolgálja, erre épül rá a négyéves tantárgyi, diszciplináris tanulási szakasz, majd erre épül rá az utolsó két év, amikor a diszciplinák közötti összefüggések megmutatása, a tantárgyak integrált tanítása, a tudományterületek közötti problémák megoldásának kísérlete kerül előtérbe. Történelemből például ebben a szakaszban már nem a történelem időben való szemlélete érvényesül, hanem a multikulturális kérdések. A történelem vertikális sodrásának a megelőző négy évben történt bemutatása után a történelem horizontális jelenségei kerülnek a tanítás körébe. Ugyanígy ebben a szakaszban már nem okvetlenül kell diszciplinárisan tanítani fizikát, kémiát, biológiát – bár így is lehetne! –, hanem ezeknek az összefüggéseit egy-egy nagyobb fogalomkör – az energia, a munka, a fejlődés stb. – köré rendezve lehet tárgyalni. Ez igen modern szemléletű, nagyon magas színvonalú tanítást tenne lehetővé a gimnáziumokban. Nem hogy csökkentené ennek az iskolatípusnak az elit jellegét, hanem éppen hogy növelné. Éppen ettől van jelentős modernizációs funkciója ennek az utolsó kétéves szakasznak.

– *Vannak ilyen interdiszciplináris pedagógiai programok?*

– Számos ilyen tantárgyi program van a hazai innovációs műhelyekben, hiszen az elmúlt években a Közoktatás-fejlesztési Alap és a Pedagógusszakma Megújítása Projekt támogatásával jelentős erőfeszítések történtek ebben az irányban. Egyáltalán a jelenlegi oktatásfejlesztési elképzelések között nincsenek olyan elemek, amelyeknek ne lenne már valamilyen megjelenése a gyakorlatban.

– *A modernizációnak az egyik célja, értelme, hogy Magyarország felzárkózzon az Európai Unió gazdasági-társadalmi fejlettségének szintjéhez, elérje az idetartozó fejlett országok oktatási színvonalát. Milyen esélyei vannak annak, hogy a magyar oktatásügy megközelítse, elérje ezt a modernizációs szintet?*

- Lehet, hogy meglepő, amit mondok: a magyar oktatásügy nincs olyan messze ettől a felzárkózástól. A német szellemiségű oktatási rendszerekhez, például az osztrákhöz képest van egy sor olyan előnyös vonása a magyar oktatásnak, amely meggyorsíthatja ezt a felzárkózási folyamatot.

- Milyen feltételeknek kell teljesülni ehhez? Itt most elsősorban nem az infrastrukturális feltételekre gondolok.

- Azoknak a vonásoknak kellene erősödniük, amelyekről korábban azt mondtam, hogy a rendszert biztosítják, az egyes iskolákat mint decentrumokat egységbe szervezik. Az OECD szakértői például nem azt kérik tőlünk számon, hogy megvannak-e az iskolák autonómiájának, szabadságának a lehetőségei, ezt eleve feltételezik, hanem azt vizsgálják, hogyan működnek az állami szabályozók: az alaptanterv, a vizsgarendszer, továbbá azt, hogy milyen eredményeket értünk el az általános műveltséget közvetítő iskolai képzés expanziójában. Olyan dolgok érdeklik őket, hogy az egyes tanulói populációk hány százaléka milyen minőségű iskolába jár. Sőt továbbmegyek: ezek a szakértők érdekes módon az esélyegyenlőség lehetőségeit kutatják. Ha tehát azt akarjuk, hogy oktatási szempontból is az Európai Közösség teljes jogú tagjai legyünk, akkor két irányban kell erősíteni a fejlesztést, a modernizálást. Egyrészt az iskolai autonómiát, az iskola humanizációs folyamatait kell erősíteni, másrészt pedig az oktatásügy rendszerlemeinek, a szabályozás modern, de nagyon hatékony elemekből álló rendszerének kell kiépülnie. A felzárkózás szempontjából sem alapvetően az iskolaszervezet a lényeg, hanem a középiskolázás expanziója, kiterjesztése.

- A térségünkkel foglalkozó oktatáspolitikai elemzések egyik központi kérdése, hogy az oktatásügy modernizációja hogyan válhat a társadalmak polgárosodásának elősegítőjévé. Hogyan látod itt és most, miben tudja szolgálni a polgárosodást az oktatás, a pedagógia, az iskola modernizációja?

- Az oktatásba a modernizáció révén egy sor olyan tartalom, ismeret, tevékenység épül be, amely a felnövő nemzedéket felkészíti a polgári társadalom, a polgári lét viszonyaira, a civil társadalom tagjaként történő létezésre. A polgárosodás elősegítése szempontjából itt és most azonban talán még ennél is fontosabbnak érzem az autonóm iskola létezését, azét az iskoláét, amely úgy autonóm, hogy közben a szűkebb környezetének civil társadalmával együtt él. Az autonóm iskola nem is tételezhető e nélkül a civil környezet nélkül. Az iskola és a civil szféra interakciójában látom az egyik lehetőséget arra, hogy a kelet-közép-európai embriónális polgár igazi polgárrá váljon. A polgárrá válni akaró egyén egyszer csak ráébred arra, hogy csak akkor élhet polgárként, ha tisztességes intézményekkel tudja magát körülvenni, ezért kezd el érdeklődni a társadalom nagy alrendszerei, az oktatásügy, az egészségügy, a szociális ellátó rendszer iránt. Ebből az interakcióból sok előnye származhat az iskolának, mert az iskola számára tudatosul, hogy ő mint intézmény is részese a civil szférának, annak a kontrollja alatt áll. Hasonlóképpen sokat változik a civil ember is, aki az interakcióban végzett tevékenysége által polgárosodik, vagyis azáltal, hogy gyakorolja a polgári tevékenységeket. Úgy gondolom, hogy talán az egyik legfontosabb civil tevékenység az iskoláról, a kultúraátadásról, a műveltségkövetítésről, az értékek átszármaztatásáról való gondoskodás. Ennek a fajta interakciónak a kiterjedése, általánosság válsága az iskola és környezete közötti viszonyban eredményez majd az eddigtilt gyökeresen eltérő, új minőséget, s válik fontos modernizációs tényezővé.

„Csak a humanizáció jelenlétében létezik modernizáció”

– Kerekasztal-beszélgetés az oktatás modernizációjáról és az iskola humanizációjáról –

Modernizáció és humanizáció nem egymástól távol álló, hanem egymástól nagyon is elválaszthatatlan fogalmak, nincs köztük alá-fölérendeltségi logikai viszony. Cél és eszköz voltak szinte tetszőlegesen felcserélhető: az iskola humanizációja felfogható az oktatás legfontosabb modernizációs elemeként, és megfordítva: az oktatásban csak olyan modernizációnak van értelme, amelynek alapvető célja az iskola, a tanítás humanizálása.

Meghívott résztvevők: *Csirke Ernő*, a pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központ Gimnáziumának igazgatója, *Farkas István*, a kecskeméti Piarista Gimnázium igazgatója, *Illyés Sándor*, a Bárcei Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola főigazgatója, az Országos Köznevelési Tanács elnöke, *Porkolábné Kóra Zsuzsa*, a nagykovácsi általános iskola tanítónője. Folyóiratunkat *Pöcze Gábor* és *Schüttler Tamás* képviselte.*

Az oktatás modernizációja és az iskola humanizációja – egymástól látszólag meglehetősen távoli jelentésű fogalmak.

Joggal merülhet fel a kérdés: miért kerülnek egy kerekasztalvita témáiként mégis egymás mellé. A magyarázat nagyon egyszerű: azért, mert az oktatásügyben csak olyan modernizációs törekvéseknek van értelmük, létjogosultságuk, amelyeknek egyik – ha nem a legfontosabb – célja az iskola humanizálása, emberléptékűbbé tétele.

Modernizáció és emberléptékűvé tétel – ez már az antinómia, az egymást kizárás megkísérlése. Igen, ez a fogalomkapcsolat annak tűnhet, ha a modernizációt – benne az oktatásét is – kizárólag technikai, ha úgy tetszik, pragmatikus nézőpontból szemléljük. Szerkesztőségünk másokkal együtt azonban nem csak, sőt nem elsősorban ezt érti az oktatás modernizációjának fogalmán. Mi az oktatás modernizációját a társadalmi-gazdasági modernizációból származtatjuk, ha úgy tetszik, ezt tekintjük az oktatásügyi modernizáció *genus proximának*, nemfogalmának. Úgy gondoljuk, hogy e modernizációs folyamat lényege, értelme az, hogy a nevelés, az oktatás képessé váljék a társadalomban és a gazdaságban végbemenő modernizációs folyamatokhoz történő illeszkedésre és arra, hogy az innen jövő kihívásoknak megfeleljen.

Ebben az értelemben az oktatásügyi modernizáció jelenti a tanításban az új ismeretek megjelenítését és közvetítését, a megváltozott társadalmi feltételek között szükséges képességek, készségek fejlesztését, új, az életviszonyok által eddig nem igényelt személyiségvonások kialakítását. Ha azonban az oktatás, a nevelés moder-

* A beszélgetés 1995. február 10-én folyt az Új Pedagógiai Szemle szerkesztőségében.

nizációja csak ennyi lenne, főnállna annak a veszélye, hogy a modernizációs tartalmak beépülése a tanítási-tanulási folyamatba tovább növelné az iskolába járók eddig sem csekély terhelését. Éppen ezért tekintjük az oktatás-nevelés modernizálása során fontosnak a tartalmakat közvetítő, átadó pedagógiai technológiák fejlesztését is. Az oktatás-nevelés ugyanis csak akkor képes a társadalomból, a gazdaságból kiinduló követelményeknek megfelelni, ha technológiáját, módszereit, az intézményrendszer egészének klímáját képes a gyermeki lét biológiai, pszichológiai sajátosságainak megfelelően alakítani. A modern társadalom által igényelt új személyiségjegyek – egyebek között a kreativitás, a vállalkozás, a kockázatvállalás – ugyanis csak akkor fejleszthetők, ha az a közeg, amelyben a fejlesztés végbemegy, megfelel az alakuló személyiség fejlődési sajátosságainak.

A mi értelmezésünk szerint ezen feltételeket optimalizáló folyamat a humanizáció, amely egyszerre célja és kísérőjelensége – de semmiképpen sem ellensúlya – a modernizációnak.

Ebben az összefüggésben modernizáció és humanizáció nem egymástól távol álló, hanem egymástól nagyon is elválaszthatatlan fogalmak, nincs köztük alá-fölérendeltségi logikai viszony. Cél és eszköz voltak szinte tetszőlegesen felcserélhető: az iskola humanizációja felfogható az oktatás legfontosabb modernizációs elemeként, és megfordítva: az oktatásban csak olyan modernizációnak van értelme, amelynek alapvető célja az iskola, a tanítás humanizálása.

Közép-Kelet-Európában, ahol a porosz hagyományok következtében az iskola humanizálása jelentős fáziskésésben van, különösen igaz az az állítás, hogy a humanizáció egyben az egyik legfontosabb modernizációs lépés is. Talán nem túlzás úgy fogalmazni, hogy térségünkben az iskola világának emberléptékűbbé tétele az alapja a modernizációs kihívásokra válaszolni tudó oktatás megteremtésének.

Arisztotelész óta tudjuk, hogy a fogalmak jelentéstartalma csak akkor válik világossá és mindenki számára egyértelművé, ha mód van arra, hogy felszínre kerüljön az, ahogyan a különböző emberek vélekednek a fogalmakról. A szerkesztőséget is ez a cél vezérelte akkor, amikor négy tanárt kért arra, hogy fejtse ki mindazt, amit gondol az oktatás modernizációjának és az iskola humanizálásának fogalmáról. Reményeink szerint ez a kerekasztalvita több egy tanárnő, két gimnáziumigazgató és egy tanárképzési szakember egyszerű eszmecseréjénél; önmagában hordozza annak lehetőségét is, hogy az olvasó – szembesülve az alábbiakban közreadott fogalomértelmezésekkel – önmaga is megfogalmazza saját magának a modernizáció és a humanizáció értelmezését.

Schüttler Tamás: Két történettel kezdeném a mai beszélgetést. Néhány nappal ezelőtt a televízióban láttam egy vitát a Nemzeti alaptantervről. Ezen egy vidéki általános iskola tanárnője meglehetősen indulatosan azt mondta, hogy ő már számtalan tantervi reformot, fejlesztést megélt, s azt látta, hogy amikor új tanterv bevezetésére került sor, minden alkalommal sokkal vastagabbak lettek a tankönyvek, nőtt az iskolatáskák súlya, sokkal keményebbek lettek a követelmények, egyre több gyerek bukott meg, mind ridegebbé vált az iskola. Természetesen a tanárnő véleménye szélsőséges, azonban lehet, hogy némi igazság is van az indulatai mögött. A másik történet: egy közeli ismerősöm, most ötödéves matematika-fizika szakos egyetemi hallgató, aki emellett speciális angol nyelvi képzésben is részesült azért, hogy a szaktárgyait majd angolul is taníthassa a két tannyelvű

gimnáziumban. Ennek köszönhetően egy éve Angliában matematikát és fizikát tanít egy kisváros egyházi középiskolájában, közel a skót határhoz. Elmondta, milyen döbbenet tapasztalta, hogy az iskolájában – ahol nemrég vezették be az új alaptantervet – szinte semmit nem tanulnak a gyerekek. Leendő fiatal kollégáinknak még nem távoliak a középiskolás élményei, meg egyébként is ismeri a magyar középiskolai követelményeket, és ezekhez képest abban az angliai iskolában matematikából és fizikából szinte semmit nem kell tudni a diákoknak. Különösen érdekes volt hallani tőle azt, hogy nemcsak az alapvizsgára felkészítő évfolyamon minimális a tananyag, csekély a követelmény, hanem az egyetemi tanulmányokra, illetve az érettségire felkészítő utolsó két évben is. Tanulás helyett viszont kellemesek a középiskolás évek, rengeteget lehet evezni, rögbizni, zenélni, táncolni. Hallgatva ezt a fiatalembert, felvetődött bennem az a kérdés, ha ilyen keveset tanítanak az angol középiskolában, hogyan lesznek képesek megfelelni ezek a diákok az angol egyetemek szigorú követelményeinek, egyáltalán hogyan lesz belőlük nagy számban olyan kiváló értelmiségi, tanár, mérnök, orvos, közgazdász. A két történet talán jelzi, hogy miről szeretnénk eszmét cserélni. Arról, hogy milyen legyen vagy milyen ne legyen az oktatás modernizációja, és lehet-e úgy modernizálni, hogy közben inkább humánusabbá, gyermekközpontúbbá tegyük az iskolát, mintsem ridegebbé.

Csirke Ernő: Úgy tűnik, kétféle követelményrendszer van Magyarországon: egy meghirdetett, publikus, amely látszólag minden iskolára vonatkozik, és van egy másik, amelyik felülről áramlik lefelé, az egyetemek-főiskolák küszöbéről a közoktatás iskolatípusai felé. A felsőfok határozza meg a középiskolát, a középiskola az általános iskola felső tagozatát, ez az alsó tagozatot, és innen már csak egy lépés az óvoda iskolásítása. Ebben a rendszerben a táska súlyának szükségszerűen növekednie kell, hiszen erőteljes verseny van immár évtizedek óta.

Pöcze Gábor: Ebből az is következik, hogy minél magasabb létszámú egy korosztály, minél magasabb a demográfiai hullámhegy, annál szigorúbban érvényesül ez a latens, nem publikus követelmény. S természetesen minél kevesebb gyerek tartozik egy adott generációhoz, annál jobban lehet lazítani ezeken a követelményeken.

Csirke Ernő: Ez sokkal inkább attól függ, hogy a felsőoktatási struktúra mit vállal magára, és mikor szelektál: a bekerülés előtt vagy azt követően. Ez dönti el, hogy milyen kemények vagy lazák a követelmények.

Illyés Sándor: Valóban igaz, hogy ma kétféle követelmény van. A tapasztalatok arra utalnak, hogy a kettő közül a felülről lefelé áramló követelmények szabályozó ereje az erősebb. Ezt a NAT bevezetésénél is figyelembe kell venni, mert a NAT inkább minimumszintre szabályoz, megpróbálja a minimális követelményeket meghatározni, és nagy teret, nagy szabadságot ad minden iskolatípusnak ahhoz, hogy az oktatásra fordítható idő jelentős hányadát szabadon, a maga igényei, elképzelései szerint töltsék ki. Visszatérve a felsőoktatásra azt gondolom, hogy a közoktatás követelményeit nemcsak az határozza meg, hogy a felsőfokon kívül vagy már azon belül van-e a szelekció, hanem az is, hogy a felsőoktatás mit vállal magára a felsőfokú tanulmányokra történő felkészítésből. A nagy nyugati egyetemeken viszonylag hosszú előkészítő szakasz van az egyetemen belül arra, hogy a diákok később magas teljesítményeket érhesenek el.

Schüttler Tamás: Ez a magyarázata annak, hogy a bevezetőben említett college-ban miért lehet olyan keveset tanítani és olyan sokat rögbizni?

Illyés Sándor: Az emberi kvalitásoknak, a nagy teljesítményeknek nem egyedüli feltétele az, hogy mit sikerült megtanulni az iskolában. Az iskola az ember bizonyos képességeit nagyon is elszűrhető. Azt, amire az embernek az életben szüksége lesz, nemcsak az iskolában lehet összegyűjteni, hanem nagyon sok más területen.

Schüttler Tamás: Ez tehát azt is jelenti, hogy amikor az iskola modernizációjáról beszélünk, lehet, hogy egészen rossz nyomon járunk, mert mi még mindig azt valljuk, hogy a teljesítmény- és versenyképes embert az iskolában, az iskola által lehet – kell! – kialakítani. Lehet, hogy nem is ez az iskola modernizációjának a lényege, hanem valami egészen más. Jó lenne tisztázni: ki mit ért modernizáción és természetesen ezzel együtt jó lenne azt is kifejtetni, hogy ki mit ért az iskola humanizációján.

Illyés Sándor: Számomra a modernizáció hajtóereje a technikai civilizáció fejlődése és fejlesztése. Ez állandó kényszert gyakorol a társadalomra, az emberek gondolkodására, az iskolában átadandó tudásra. A technikai modernizáció rendkívüli mértékben átalakítja az embert. Régóta mondjuk, hogy a modernizáció elszűrheti, egysíkúvá teszi, uniformizálja az emberi életet. A modern világ számos dolgot kiiktat az ember életéből, ezt az ember veszteségként éli meg. A humanizáció akkor értékelődött fel, amikor ezek az érzések felerősödtek. A humanizáció általános fogalom azoknak a tendenciáknak a megjelölésére, amelyek a társadalmat, az embert megvédi a technikai fejlődésben szükségszerűen előálló életforma-változásoktól. A technikai fejlődésben mindig megújulás van, amely egyre magasabb technikai szinteket jelenít meg, és a régre, akár a legújabbat közvetlenül megelőző régre is mint valami ósdira, túlhaladottra tekint vissza a világ. Az 50 évvel ezelőtti rádió, a 20 évvel ezelőtti televízió, a 10 évvel ezelőtti hűtőszekrény mára korszerűtlennek minősül. Ezzel szemben a humanizáció mintha a jövőt nem állandó előretételezésben akarná megragadni, hanem vissza akar nyúlni valami olyanhoz, amiről az ember azt hiszi, hogy elveszítheti. Az iskola vonatkozásában a humanizáció az alapvető emberi minőségek visszacsempészését, megőrzését jelenti.

Csirke Ernő: A modernizáció az aktuális érvényességről szól. Az oktatásügy mint a társadalom egyik nagy alrendszere nem tudja azt a társadalom egészétől függetlenül megoldani. Ez olyan lenne, mint amikor 1968-ban a gazdasági intézményrendszert akarták a politikai intézményrendszer változtatása nélkül modernizálni. Természetes következmény volt a bukás. Az oktatási rendszerben most hasonló modernizációs próbálkozásoknak vagyunk tanúi. Bennem a modernizáció megjelenése az oktatásügyben azt az érzetet kelti, hogy ez valahol a szinonimája a pragmatizmusnak, meglehetősen embermentes fogalom, amely mellett kompenzációként ott van a humanizáció. A saját igényeinkhez képest ma már úgy elhűlt a világunk, hogy a gyakorló pedagógus egyik fogalmat a másik nélkül már lassan ki sem meri mondani. A gazdasági, társadalmi modernizáció hátterében egy kedvetlen pragmatizmus érvényesül. Én az ember és ember közti viszonyban gondolkodom a humanizációról, amely nélkül számomra értelmetlen a modernizáció.

Pöcze Gábor: Ha ezt az iskolára próbálom vonatkoztatni, akkor ez nem más, mint tanár és növendék egymásra találása, egyfajta szövetsége az ellen a világ ellen, amely nem áll befolyása alatt.

Porkolábné Kóra Zsuzsa: A modernizáció úgy is megjelenik az iskolában, hogy hatására bővül az ismeretanyag, nemcsak azzal, amit az iskola közvetít, hanem azzal is, amit a gyerekek hoznak magukkal. Négyévenként kapok egy-egy új osztályt, és látom, hogy a négy évvel korábbi elsőeimhez képest mennyire más ismeretanyaggal jönnek a mostaniak. A legfontosabb változások azonban az oktatási eljárások terén jelentkeznek. Új módszerek, technikák jelennek meg. Úgy látom, hogy az iskola és az oktatás humanizációjának talán éppen az a legfontosabb feladata, hogy hidat képezzen a gyerek lényé és az iskola követelményei között. A humanizáció azt is jelenti, hogy megkeressük, megtaláljuk azokat az utakat, amelyek segítségével a gyerekek képesek teljesíteni – a modernizáció által is megnövelt – iskolai, tanári követelményeket. A felnőtteknek, a pedagógusoknak óriási a felelőssége abban, hogy megtalálják azokat az oktatási módszereket, amelyekkel ezek a megváltozott követelmények a gyerekek sérelme nélkül teljesíthetők.

Farkas István: Először hadd mondjak egy prófétai mondatot. Ha a humanizáció megmarad a kompenzáció szerepében, akkor garantáltan halálra ítéltetett, rekviemet mondhatunk érte. Nagyon fontosnak tartok egy szemléletváltást, amely leszámol a végsőkig vitt pragmatizmussal. A pragmatizmus az oktatásban önpusztító dolog. Emlékezzünk arra, amikor a magyar oktatásügyben létrehozták a technikumokat, ahol csak a szakmai ismeretekre koncentráltak. Innen a fiatalok nagy számban kerültek be az egyetemekre, főiskolákra, s aztán jó néhányan nem sokkal a diplomaszerezés előtt kihullottak, mert túl hamar léptek a pragmatikus útra. Nagyon fontosnak tartom a humanizációt, mert a szűken értelmezett modernizáció deformálja a szemléletünket. A múltra a műszaki, technikai világban úgy tekintünk mint valamilyen meghaladott dologra. Egy csöves rádió vagy egy Trabant gépkocsi meghaladott, muzeális érték is lehet, mosolygunk rajta. A humán területen a múlt gyökérzetet jelent, tehát nem meghaladottat, hanem olyanvalamit, amihez gyakran vissza kell térni. Elég példának hoznom a számítógépet, amely mint tudjuk, kiváló eszköz, magam is sokat használom. Látom azonban, hogy a gyerekek vele sakkoznak. Én még édesapámmal sakkoztam. Deformálódik az ember, ha teljességgel a technika rabságába kerül. Épp ezért tartom fontosnak az ergonómiát, amelynek az alapvető célja a technika és a humán szempontok összehangolása, egymáshoz illesztése. E nélkül ugyanis a modernizáció el fogja sorvasztani a humán értékeket, pedig humán értékek nélkül nem lehet igazi fejlődés. Hadd mondjak el ezzel kapcsolatban egy gondolatot: a szamurájhűségéből megszülethetett a japán műszaki kultúra, fordítva azonban sohasem történhetett volna. Egy műszaki kultúrából sohasem születhetett volna meg az a humán tartás, amely vitathatatlanul az egyik legfontosabb eredője a japán modernizációnak.

Csirke Ernő: A modernizáció nem tudja megőlni a humanizációt, mert csak a humanizáció jelenlétében létezik modernizáció. Abban a pillanatban, amint elsorvadna a humanizáció, megszűnne létezni az ember. Hogy egy pragmatikus világ mennyire próbál odatüledni a humán értékek elé egy amorf állapotú társadalom értékkeresési próbálkozásai során, azt huszadrangúnak tekintem.

Illyés Sándor: A technikai fejlődés szükségszerű velejárója a modern ember életének. Nem helyeslem az olyan humanizációs törekvést, hogy szorítsuk vissza a technikát vagy negatív módon viszonyuljunk hozzá. A technikai fejlődés egyik követelménye olyan társadalom, amely lépést tud tartani vele, tovább tudja vinni

azt. A társadalmak minősítésének szempontjaiban erőteljesen érvényesül, hogy az adott társadalom mennyire jár élen a technikai civilizáció fejlődésében. Ezt különösen érdekes most látni az ázsiai kistigrisek gyors modernizációjában, amely mögött különleges szellemi kultúra áll. Épp ezért fontos leszögezni, hogy nem a technikai fejlődéssel van alapvetően baj, hanem azzal, hogy ez átalakította az ember életformáját, és olyan életformát hozott létre, amelyet a humanizációs gondolat próbálunk korrigálni. Nem a technikai modernizációt, hanem az ennek nyomán előálló életmódtorzulásokat akarjuk korrigálni. Címszavakban erről az új életformáról: rohanó életet élünk, sodródunk, külső események vezérlik az ember életét, és az ember ezzel az ütemmel már alig vagy erejét végsőkig megfeszítve tud csak lépést tartani. Az ember reflektálatlanul él, nem képes az adott valóságon túltekinteni oda, ahova kihelyezi a céljait.

Mit tehet az iskola ebben a helyzetben? Pöcze Gábor megfogalmazta azt a gondolatot, hogy az iskolában létrejöhet szövetség tanár és diák között, amely létrehozhat egy humanizációs bázist. Ebben kicsit pesszimista vagyok: az iskola ugyanis alrendszer. Mindaz, ami a modernizációban nem kívánatos, az iskolába is begyűrűzik. Naivitás lenne azt várni, hogy az iskola jobbitani tudja a világot. Nagyon leszűkült az iskola lehetősége, szerepe, hatékonysága ebben a modern világban. Az iskola funkcióinak nagy részét számos más társadalmi hatás, közvetítő eszköz vette át. Az iskola nem tudja felszámolni a kulturálatlanságot, nagyon kis esélye van a hátrányos társadalmi helyzet enyhítésére, mint ahogy kevés a lehetősége a deviáns magatartás korrekciójára, és kevés az esélye mindazon humanizációs törekvés megvalósítására, amely nem jelenik meg a társadalomban.

És még valami. A humanizációs értékek ősi letéteményesei az egyházak. Korunkban azonban egy új humanizációs „papság” üttötte fel a fejét a világban. Humanizációs próféták, szociológusok, pszichológusok járják a világot, mindegyik hirdeti a maga igazságát, mindegyik tenni akar valamit a világ megváltása érdekében. Ezek az új próféták humanizációs technikákat kínálnak a pedagógusoknak. Nem újdonság, hogy egyre több iskolában alkalmaznak személyiségfejlesztőket, akik tanfolyamokat, tréningeket tartanak. A humanizáció egyik formája az, hogy technikákat tanít a másik embernek arról, hogyan kell magát észlelnie, hogyan kell önmagával és másokkal bántania. A pedagógusképzésbe már beépítették ezeket az új eljárásokat. Nem hiszem azonban, hogy kizárólag erre van csak szükség. Új látásmódot is meg kellene honosítani ezeknek a készségeknek az átadásához. Azt érzem, hogy ebben a vonatkozásban is csak képezünk, tudást adunk. Olyan emberre van szükség, aki le tud ülni egy fa alá és elgondolkodik. Ez a dolog lényege, erre kell megtanítani az emberiséget.

Csirke Ernő: Kellenek ezek a technikák, de nem szabad elfelejteni, hogy mi ezeknek az eredeti értelme: annak újratanulása, hogy hogyan nézzünk a másik emberre, hogyan szóljunk hozzá. Ma jó üzlet ilyen technikákat árulni, és sajnós nem kell tetőtől talpig kompetens személyiségnek lenni ahhoz, hogy eladhatók legyenek a technikái. Mi az iskola dolga e téren? Az, hogy szervezzen egy sok évig tartó együttélési tréninget, ahol némi tudatossággal megválogatja a tréningek apropóját, és megszervezi ennek az együttélésnek a módját. Akkor is ez a dolga, ha az iskolában van egy elitizáló sáv, s akkor is ez a dolga, ha van egy másik, kompenzáló sáv, csak ez utóbbi esetben lényegesen több technikát, és a külön odafigyelés professzionalizmusát kell adnia. Személyes alapállásom miatt minden mást, így a modernizációt is ennek a prizmáján keresztül látom. Azaz a humanizációt nem a modernizáció

prizmáján át nézem, hanem a humanizáción keresztül a modernizációt. Én ugyanis szeretem jól érezni magam a világban, és szeretném ugyanezt adni a többieknek. Erre semmilyen más eszközüm nincs, minthogy szervezzem a lehetséges legbarátosabb világot azokkal az emberekkel, akikkel együtt élek.

Schüttler Tamás: Amint hallgatom a vitát, arra gondolok, hogy az oktatásügy nagy modernizálói elolvassák majd ezt, és azt fogják mondani, hogy a résztvevők valami egészen másról beszélnek. Ugyanis az oktatásügyi modernizáció képviselői mindig azt hangoztatják, hogy ők korszerű ismereteket korszerű tanítási stratégiákkal akarnak átadni – átadatni – a felnövő generációnak, annak érdekében, hogy ez a nemzedék akár az ázsiai kistigrisekkel is versenyképes legyen. Komolyabbra fordítva a szót: tartok tőle, hogy nagyon sokakban és nemcsak a technika, a műszaki tudományok képviselőiben, hanem a pedagógia, az iskola világának legszűkebb szakértői között is egészen mást értenek modernizáción, mint amiről eddig beszéltünk. Nem érzem arra hivatottnak magam, hogy eldöntsem, kinek van igazsága, csak kérdezem: miért van az, hogy az oktatáspolitikus, a neveléstudományi kutató, a fejlesztő, amikor modernizációról beszél, szinte mindig olyan fogalmakra gondol, mint korszerűbbet, újabbat, hatékonyabban, teljesítményképesebben stb.

Csirke Ernő: Általában nincs vitánk az oktatáspolitikusokkal. Bár az oktatáspolitikusnak alapvető érdeke, hogy kimutatható eredményeket érjen el, mert később csak ezek hoznak szavazatokban is mérhető elismerést. Vagyis az oktatáspolitikus általában kvantitatív szemléletű. Ennek ellenére nem hiszem, hogy lenne olyan oktatáspolitikus, aki tagadná azt, amit eddig elmondunk. Nem hiszem, hogy van olyan oktatáspolitikus, aki azt mondaná: csináljunk Magyarországból egy idegbajos és boldogtalan kistigrist. A kistigrissé válásnak csak akkor van értelme, ha annak a kistigrisnek marad életkedve. Hol fogható meg a politika számára ez az egész téma? Olyan mutatókban, amelyek az ellátottságban, a bérekben, a programokban, azok tartalmában jelentkező modernséget fejezik ki.

Illyés Sándor: A modernizációnak van pedagógiai mondanivalója is. A beszélgetés során eddig a modernizációt a humanizációval szembeállítva értelmeztük. Az iskola modernizációja azonban úgy is elképzelhető, ha nem a humanizációs szempontokat helyezük előtérbe. Megérttem a vezető neveléstudományi szakemberek kétségbeesését, amikor rátekinthetnek a magyar iskolaügyre, és azt mondják, hogy az bizony sok vonatkozásban elavult. Az ő fejükben a modernizáció az ezen való változtatást jelenti. A technikai fejlődésnek van egy nagyon pozitív vonása: a pragmatizmus és a racionalizmus elterjedése az élet minden területén. A pedagógiában is erősen jelentkezik ezeknek az értékeknek az előtérbe állítása. A pedagógus azonban hajlik arra, hogy sokszor inkább a tradíciókra és nem a rációra alapozva tegye a dolgát. Erre az oktatáspolitikus azt mondja, hogy ez nem egy modern iskola. A modern iskolában gondolkozni kell. Ahhoz, hogy önálló embereket neveljünk, nagy gondolati erővel kell az iskolában megjelennünk.

Pócze Gábor: Amikor ma a modernizáció problémájáról gondolkodunk, akkor az oktatáspolitikus számára ez az oktatásügy irányításának átalakítását, a finanszírozás módjának megváltoztatását és a pedagógus szabadságának a növelését is jelenti. Tehát ebben az esetben nem az iskolában közvetített tartalomra, hanem az iskolára mint alrendszerre vonatkozik a modernizációs törekvés. Ennek a mélyén is valóban racionalitás húzódik meg, azaz a kevesebb ideológia és a nagyobb pragmatikusság, mert adott esetben ez szolgálja a humanizációt, mert ez

teszi lehetővé, hogy aki humanizálni tudja a saját személyes viszonyait maga és a tanítványai között, megteheti, nincs akadály.

Farkas István: Az imént mondottakban a ráció összekapcsolódott a technikai műveltséggel. Egy oktatáspolitikus ugyan nem szükségszerűen, de megkísértetik, hogy a rációról rövid távon gondolkozzék, azaz kísértésbe eshet, hogy ugyanarra az oldalra sorakozzék fel, ahol a technikai műveltség racionalista képviselői vannak. Nagyon fontos erre figyelni, ugyanis a humán kultúrának a nagyobb része nem racionális. A művészeteket, az esztétikumot, ha kutatjuk, persze, hogy rációval is lehet megközelíteni. Nagyon fontosnak tartom, hogy a ráció került előtérbe korunkban, de az is fontos, hogy amikor egy oktatáspolitikus rációval közeledik az iskola felé, akkor szükséges, hogy ennek korlátai, fékjei is legyenek.

Porkolábné Kóra Zsuzsa: Nagyon örülök, hogy megismerkedtem olyan új pedagógiai irányzatokkal, amelyek által az én munkám más lett, úgy gondolom, hogy hatékonyabb, humánusabb, inkább a jövőnek dolgozó lett. Ahogy Pócze Gábor az imént utalt rá, ez az elem nagyon fontos szerepet kapott a pedagógustársadalom életében. A modernizáció kapcsán a kísérletet mint változtatás folyamatát nem lehet nem megemlíteni. Nagyon fontos, hogy a pedagógusok sokféleképpen gondolkodhatnak, mint ahogy az is fontos, hogy sokféle pedagógiai megoldás, eszmerendszer is bekerül és megváltoztatja az iskola életét, a régi struktúrákat, azokat, amelyekről 10 évvel ezelőtt azt gondoltam, hogy megváltoztathatatlanok. Nagyon fontos, hogy ezek az új eszmék, új áramlatok bekerüljenek egy-egy iskolába, hogy legyen olyan képzési-továbbképzési forma, mint például az alternatív műhely, ahol megismerkedhetnek a tanárok, a szülők az új pedagógiai technikákkal.

Schüttler Tamás: Amiről Zsuzsa beszél, az a modernizációnak egy másik értelmezése, a régi megkövesedett pedagógiai struktúrák átépülése, illetve a régóta működő pedagógiai eljárások egyedül üdvözítő voltának megkérdőjelezése, az új megoldási alternatívák kitermelődése. Nem tudom, hogy ezt feltétlenül kísérletnek kell-e nevezni. Mi lesz, mi lehet a jövőben ennek a fajta modernizációnak a szerepe?

Csirke Ernő: Állandóan használjuk a kísérlet fogalmát, ami egy korábbi időszak új pedagógiáinak varázsszava volt. Korábban ezzel lehetett megfelelő pecsétet szerezni az iskolán belüli emberi szabadsághoz. Jőmagam is végigcsináltam néhányat, de a gyerekek ezektől a kísérletektől nem lettek sokkal boldogabbak. Mi, akik csináltuk, persze sokat tanultunk belőlük. Kétségtelen, hogy a kísérletek kezdetén egy újfajta pedagógusmentalitás jelent meg. *Gáspár László* volt talán az első kísérletező, aki csinált egy másfajta ideológiát és ennek nyomán egy alapjaiban másfajta iskolát. Én akkor azért kerestem a kísérleti iskolákat, mert kerestem a teljesítőképes iskolákat. Ekkor akadtam rá többek között az egyházi iskolákra. Ha most újra megnézem őket, már nem érdekelnek annyira, mert újra kellene definiálni, hogy mi a teljesítőképesség. Nagyon sokat kellene gondolkodnunk azon, hogy értelmezzük önmagunk számára a teljesítmény és a siker fogalmát. Úgy tűnik, most kezdenek ezek igazán kulcsfogalomná válni, és nem tudom, hogyan testesül meg a hétköznapijainkban, s főleg milyen áron. Egy biztos, ma nem ugyanaz a teljesítőképes iskola, mint 10 évvel ezelőtt. Ez azért érdekes, mert 10 évvel ezelőtt ugyanaz volt, mint 25 évvel ezelőtt, és 25 évvel ezelőtt ugyanaz volt, mint 50 évvel ezelőtt. De melyik ma a teljesítőképes iskola?

Farkas István: Amelyik képes átvészelni mindent. Mindenki emlékezik a tananyagcsökkentésre, mi ezt is átvészeltük. Mi akkor is adtunk fel tanulnivalót otthonra, ha úgy tetszik, törvényellenesen, amikor minimális igényű oktatás volt, amikor az érettségien nem volt osztályzat, csak megfelelt vagy nem felelt meg minősítés. Mi semmi egyebet nem teszünk, csak igényesen tanítunk, fegyelmet követelünk. Őrizzük a hagyományainkat, ami egy szerzetesrend esetében szükségszerű.

Illyés Sándor: Az egyházi iskoláknak valóban van egy csodálatra méltó teljesítmény-előállító hatékonyságuk, s ennek a rendszerváltás óta mindenki tisztelettel adózik. Olyan pedagógiai csoda ez, amit csak nézünk vagy csodálunk, attól függően, hogyan viszonyulunk az egyházi iskolákhoz. Mindig hiányoltam, hogy miért nem hatol be a neveléstudomány ennek a csodának a közepébe, miért nem próbálja meg feltárni, hogy mi ennek a teljesítménynek a titka. Ezekben az iskolákban talán azért van ilyen óriási teljesítőképesség – melyet nem kötnék sem a hitvilághoz, sem az egyházi iskolák más sajátos összetevőihöz –, mert meg tudták találni a szabadság és a megkötöttség közötti jó egyensúlyi állapotot, azt, amelyet mára igencsak elvesztett az iskola. Jóllehet az évszázad kezdete óta a pszichológia és a reformpedagógia épp az iskolán belüli szabadabb, gyermekibb világot, az iskola merevsége és uniformizáltsága, ódivatúsága, konzervatizmusa ellen harcolt. Ezzel a törekvéssel teljesen egyetértek, de úgy látom, hogy közben az iskola elvesztette azt a képességét, hogy emellett valami útmutatást adjon, valami olyat, ami megkötöttséget jelent. Szeretnék reflektálni arra, amit Csirke Ernő mondott azzal kapcsolatban, hogy az iskolák a kísérlet címkéjével harcolták ki a maguk számára a szabadságot. Nem beszélünk azonban egy új hívó szóról, az alternatívitásról. Ha ugyanis igaz az, ami itt eddig elhangzott, tudniillik, hogy a magyar iskola annyira szabad, oly mértékben eklektikus és plurális, hogy már minden iskola mindenhol más, minden iskola így vagy úgy alternatív, akkor felmerül bennem a kérdés: mit is kell itt modernizálni. Ha az volt a fő cél, hogy minden iskola olyan lehessen, amilyen akar lenni, akkor mi itt valójában a modernizációs tennivaló? Létezik azonban még vaskos ódivatúság, ami áradhat egy tanár tanítási módjából, abból a stílusból, ahogyan előadja, kezeli a tananyagot, ahogyan sugározza a világot a gyerek felé. Van tehát még modernizációs feladat.

Porkolábné Kóra Zsuzsa: Főleg a pedagógusképzésben vannak még modernizációs feladatok. Azt érzem a legnagyobb problémának, hogy úgy jönnek ki a hallgatók a főiskoláról, az egyetemről, hogy nem tudják, milyen problémákkal fognak szembenézni az iskolákban. A tananyaggal tisztában vannak, de azt nem tudják, hogy milyen élethelyzetekkel fognak találkozni a gyermekekkel való mindennapos érintkezésben.

Csirke Ernő: A modernizáció szempontjából azt érzem a legnagyobb feladatnak, hogy a rossz hagyományokon hogyan lépünk túl. Mert vannak bizonyos pedagógiai tradíciók, amelyek nem is hagyományok, hanem inerciák. A mai magyar pedagógusgárda egésze ugyanazon az anyatejen növekedett, következőképpen ugyanazokat a dolgokat gondolja vagy nem gondolja, amikor nem gondolkodik, hanem a benne kialakított előítéletek vagy dinamikus sztereotípiák működnek. Ha ezt össze akarná törni a politika vagy az oktatáspolitiká, sokkal nagyobb kalapáccsok kellenének ahhoz, mint amekkorák ma rendelkezésünkre állnak. Valójában nem is összetörni kellene, hanem átalakítani ezeket a sztereotípiákat. Az

élet egy sereg kérdést fog felvetni, amelyekre az iskolának, a pedagógusnak válaszolnia kell, s ha mégsem tud válaszolni, lehet, hogy kiderül: a modernizációs képzeteink egészen vadak. Úgy gondolom, hogy a modernizáció első fontos eleme az lesz, ha az iskola világa megtalálja a társadalom által az iskola számára adott megrendelés teljesítésének a ritmusát. Nem mindegy ugyanis, hogy az iskola milyen gyorsan válaszol a társadalomból jövő megrendelésekre, kihívásokra. A másik fontos modernizációs feladat az iskola belső szakmai sajátosságából fakadó értékeinek megőrzése. Nem lenne ugyanis jó, ha a társadalmi megrendeléseket úgy teljesítené az iskola, hogy közben feladná önmagát, szakmaiságát, értékrendjét, és e pillanatnyi vagy rövid távú érdekek kiszolgálójává válna.

Ilyés Sándor: Rossznak érzem azt a szembeállítását, amely szerint a társadalom mint megrendelő modernizációs igényekkel lép föl az iskolával szemben, az iskola viszont ezzel szemben őrzi a maga humanizációs tradícióit. Ez utóbbi az immanens elem, amely állandó konfliktusban áll egy kívülről jövő elembertelenítő hatással szemben. Nem lenne jó úgy tekinteni az iskolára, hogy a humán értékeket jószerivel már csak a „jó ember” pedagógusok képviselik, mert az emberiség, a közösségi szemlélet már nincs is meg a társadalomban. Nem lenne jó egy olyan helyzetbe belesodródni, amelynek az a lényege, hogy az iskola majd humanizálja az egyébként nem kellően humanizált külső világot.

Pöcze Gábor: Abban egyetértés mutatkozik, hogy van egy modernizáció, és abban is egyetértés mutatkozik, hogy ennek az egyik fontos tartalma a humanizációs érték visszacsempészése azok közé a viszonyok közé, amelyben a gyerek és a pedagógus pillanatnyilag van. De van-e ennek a modernizációnak jövőképe? Megye-e ez a folyamat valamerre?

Csirke Ernő: Azt gondolom, hogy semmilyen feladat nem végezhető el, amely legalább önmagában nem tartogat célképzetet arról, hogy merre van az előre. Az én kultúráképzetem – hitem szerint – tartós értékekből áll, ezekben a tartós értékekben gondolkodom. Nem hiszek a fejlődés általános fogalmában úgy, ahogyan ez beépült a mi köznapi kultúránkba és nyelvhasználatunkba. Oly kevésbé érzem fejlettebbnek magam Szókratésznél vagy Arisztotelésznél. Ebből következik, hogy vannak tartós értékeink. Ezekre kell a stratégiánkat felépíteni. Akkor nem lehet az emberhez igazán és mélyen barátságosan a társadalom. Ahhoz, hogy az iskolában azt a bizonyos együttélési tréninget befolyásoljam, igazában ezeknél az alapvető humán értékeknel nem kell többet tudnom. Az elmúlt 3000 évben is ezekre a humán értékekre lehetett felépíteni egy tisztességes iskolát, s várhatóan a következő 3000 évben is erre lehet majd építeni. Mert ha nem így lesz, akkor akit ebben az iskolában majd nevelni fognak, a mi fogalmaink szerint már rég nem ember lesz.

Porkolábné Kóra Zsuzsa: Ha a múltat és jövőt összevetjük, a pedagógia mindig is ugyanaz volt: állandó kihívás, állandó felkészülés arra, hogy bizonyos helyzetekre az én értékrendem, az én humánus beállítódásom szerint adjak választ. Ez most a mi világunkban azt jelenti, hogy például hogyan közelítem meg azt, miként hat a gyerekekre egy mesefilm, el tudok-e jutni a gyerek gondolkodásához, meg tudom-e őt hallgatni, az én értékeimet az ő általt élményei mellé tudom-e helyezni. Amíg a pedagógusok meg tudják őrzeni magukban azt, hogy ezt egyszerre tartják kihívásnak és az általuk értéknek tartott értékek képviselőitének, addig nem lesz probléma a pedagógiával.

Farkas István: Nagyon fontosnak tartom a jövőképet, ezt azonban ki szeretném azzal egészíteni, hogy a magyar iskolának, az egész magyar kultúrának van múltja is, amelyről 1945 után letéritették. Természetes, hogy közben egészen más lett a világ, de ennek ellenére nagyon fájjalom, hogy a modernizációs stratégia nem is próbál visszatérni ehhez a múlthoz, hanem kritika nélkül fordul külföldi programok felé. Elég hivatkoznom a szóképes olvasásra, amely esetében kudarcot okozott az, hogy egészen más a magyar nyelv, mint a francia. Ilyesfajta erőszakos modernizálást lehetett itt tapasztalni az évek során. Úgy gondolom azonban, hogy ami nem szervesen fejlődik, azt ki fogja vetni a természet. A Magyarországon tanult Nobel-díjasokra, a magyar szellemi tőke mindmáig meglévő hatékonyságára gondolva mondom. Sajnálatos, hogy ez a mostani útkeresés nem megy vissza a magyar értékekhez.

Illyés Sándor: Számomra problémát jelent, hogy valóban az-e a jövő, hogy lesznek a jövőért elkötelezett, megszállott kis szigetek a világban. Mert úgy gondolom, hogy a modernizációt nem lehet az iskolarendszer egészében egyszerre megvalósítani. Az iskolarendszer alrendszer, abban az tükröződik, ami a társadalomban van. Ez az alrendszer jobb tükör is lehet, mert lehet benne szigeteket létrehozni. Szigetállapotokat azért hozunk létre, mert reméljük, hogy ezek a szigetek valamit majd változtatnak az egész rendszeren. Mert ezek a szigetek nem a menekülés, hanem a jövő előállításának szigetei kell hogy legyenek. Létrehozunk egy, a társadalomnál jobb világot, remélve, hogy ez a jobb világ majd meg tudja váltani a társadalmat. Drámai az a feszültség, ami egy bármilyen értelemben vett pozitív iskola és a körülötte lévő világ között feszül. Nem tudom, hogyan lehet ebből a helyzetből kilábalni. Talán az a megoldás, hogy az iskolának teljesen be kell fogadnia a világot, és meg kell munkálnia azt a maga keretei között.

Schüttler Tamás: A beszélgetés végéhez közeledve szeretnék választ kérni egy problémára, ami az egész beszélgetés alatt ott motoszkált bennem. Az az én alapkérdésem, hogy az oktatásügy modernizációját mi hajtjuk-e végre, vagy ez a folyamat tőlünk függetlenül végbemegy, a rendszer organikus fejlődéséből következik. Modernizálunk-e, vagy a modernizáció végbemegy, megtörténik?

Illyés Sándor: A modernizálás szóval van bajom, mert a fogalom azt a külső szándékot fejezi ki, amely meg akarja változtatni az iskolában zajló folyamatokat. Nyilvánvalóan szükség van változtatásra is, biztos, hogy a modernizációban a kormányzatnak, az irányításnak, a szülőknek, az önkormányzatoknak, valamennyi hatótényezőnek van szerepe. Én azonban sokkal nagyobb jelentőséget tulajdonítok egy belső megújulásnak. A modernizáció számomra alapvetően belső megújulást jelent és nem kívülről irányított, kívülről bevitt folyamatot.

Csirke Ernő: Nekem is az a fő kérdésem, hogy történik-e vagy csináljuk a modernizációt. Az a véleményem, hogy nélkülünk is végbemegy, de ha belekontárkodunk zavarokkal, ellentmondásokkal történik meg. Ha azonban ügyesen nyúlunk bele még emberarcú is lehet. Tehát azt mondom: csinálnunk is kell, mert felelősek vagyunk érte.

Porkolábné Kóra Zsuzsa: Úgy gondolom, hogy nincs más út, mint előre, mert a gyerek egyre kiszolgáltatottabb, és amennyiben a pedagógia nem tudja az ő kiszolgáltatottságát csökkenteni, akkor véglegesen elveszíti azt, ami a jövő.

„Szélsőséges divathullámokon lovagolunk”

- Beszélgetés Szathmáry Eörs biológussal -

Ez az interjú része egy sorozatnak, melyben az iskola körüli aktuális illetve „örökzöld” kérdések felől tudós embereket faggatunk. Sok éve már, hogy az oktatás- és iskolaügyet hangos viták veszik körül. A legújabb útkeresés neve: modernizáció. Az elméleti biológust kérdeztük meg arról, miként látja a jövő lehetőségeit a múlt örökségének ismeretében.

- Kicsit zavarban vagyok, mert az általános iskolás és középiskolás oktatásról közvetlen tapasztalatom már jó ideje nincs. Utoljára egyetemista koromban volt közelebbi kapcsolatom a gimnáziumi oktatással, amikor diákokat készítettem fel az egyetemre, és az akkori biológia- és kémiaoktatás néhány hiányosságát volt alkalmam megfigyelni. Jelenleg az ELTE Természettudományi Karán tanítok egy pár évvel ezelőtt indult új tantárgyat Bevezetés a biológiába címmel. Előljáróban a tankönyvek egyik alapvető problémájáról tennék néhány általános megjegyzést, ami elsősorban az oktatott tananyag mennyisége és felépítése közötti kapcsolatra vonatkozik. Konkrétan most a Lénárd-féle biológiai tankönyvekre gondolok, nem tudom, hogy forgalomban vannak-e még mindig.

A legnagyobb probléma ezekkel a tankönyvekkel ahhoz hasonlítható, mint mikor valaki egy borzasztó bonyolult karácsonyfának a vázát állítja be karácsonykor a szobába ünnepi dísz gyanánt. Ehelyett szerintem egy helyes kis karácsonyfát kellene adni, azt azonban szépen feldíszítve, ahogy kell: kis gyertyák, csillagszórók, esetleg otthon készített vagy piacon vett díszek. Szóval inkább legyen egy kicsi, de rendesen feldíszített fa, amely fának kihasználták a díszíthetőségi adottságát. Sajnos a tankönyvek egy része és az inkriminált Lénárd-féle tankönyvek sem ilyenek, hanem nagyon sok elágazásba belemennek, túl sokba, amiket aztán képtelenek kiaknázni. Ettől lesz nagyon sok és egyszerre holt is az egész. Ezért azt szeretném a lelkére kötni minden jelenlegi és leendő tankönyvírónak és tanárnak, hogy próbálja magát egy kicsit ahhoz tartani, amit régen úgy fejeztek ki, hogy kevesebb több lenne, azt a keveset viszont mélyebben magyarázza el, ha egy mód van rá, és aknázza ki a megtanított ismeretekben rejlő pedagógiai és intellektuális lehetőségeket is. Úgy érzem, ezt az alapvető a jelenlegi oktatás korosztályoktól és tantárgyaktól függetlenül szem elől tévesztette.

A másik dolog, amit szeretnék hangsúlyozni, az az – és ez a nemzetközi tapasztalataimmal is összefügg –, hogy azért a magyar középiskolai oktatásnak a színvonala egyféle szempontból biztosan kiemelkedik. Ez pedig az effektíve megtanult ismeretek mennyisége. Ez önmagában nem minden, de azt is hangsúlyozom, hogy nem is kevés. Nagyon irritáló tud lenni, ha például egy angol úriember, aki annak idején történelem tagozatos osztályba járt Angliában, nem tudja, hogy Sztálin és Churchill közötti egyezkedés eredményeképpen jöttek létre a kelet-európai országok. Nem tartom rossznak a magyar oktatás színvonalát abban a tekintetben, hogy sok mindent megtanulnak a gyerekek, és valamiképpen mégiscsak a tudás átadása az elsődleges célja az iskolának. Mi az, amivel szemben ezt állítom? Beszélgettünk effélékről annak idején Berlinben kollégákkal mindenféle szakmából, a világ legkülönbözőbb országaiból jött kutatókkal. Itthon és bizonyos más

európai országokban az elsődleges szempont az, hogy a gyerek tanuljon lehetőleg minél többet, és a második az, hogy ha eközben jól érzi magát az iskolában, az nem baj. Amerikában fordítva van, ott az első és legfontosabb szempont, hogy a gyerek jól érezze magát (ne legyen frusztrált), és ha eközben tanul valamit, az nem baj. Megmondom őszintén, szerintem az iskolának mégis inkább az elsőhöz, mint a másodikhoz kell közel állnia, merthogy ismeretek átadására jött létre ez az intézmény. Ugyanakkor hangsúlyozni kell azt a szempontot is az ismeretátadásban, roppant fontos, hogyan oktatónk, vagyis milyen jellegű, méretű, mennyire gazdagon díszített az a karácsonyfa, amelyet a gyerekek elé tárunk. Nagyon nagy aggodalommal figyelném a megtanult ismeretek értékének a végletes relativizálását vagy devalválását, és látok erre kezdeményezéseket – hogy finoman fogalmazzak –, aminek nagyon veszélyes következményei lehetnek. Tudom, hogy vannak mindenféle kísérleti jellegű iskolák, és sajnos ezen iskoláknak egy részében – amennyire én közvetett ismereteimből tudom – inkább a második stratégia érvényesül, vagyis a gyerek megtanul visszabeszélni, argumentatívnak lenni, de ha az ember már valami konkrét ismeret után érdeklődik, akkor nagy sötétség a válasz. Nem vagyok az ellen, hogy a tanítás a kinyilatkoztató oktatással szemben az interaktív jellegű oktatás felé mozduljon el, de ennek az eredménye ne az legyen, hogy egy gyerek mindenbe bele tud és akar kötni, ellenben semmit sem akar megtanulni. Ehhez én nem vagyok partner, és szerintem épeszű embernek nem kellene efféle csapdába belesétálni.

Jut eszembe, amit *Móricz Zsigmond* mondott valamelyik akkori tantervi reformmal kapcsolatban, nem baj, olyat még úgysem találtak ki, ami mellett a gyerekek ne tanultak volna meg írni és olvasni. Az a baj, hogy az újabb reformok jelentős érdemi lépést tettek ebbe az irányba. Hogy miért veszélyes ez a dolog? Azért, mert a tanításon és a pedagógustársadalom aktivitásán hihetetlenül sok múlik. Ha mondjuk nem tanítják meg a középiskolában 10-15 éven keresztül, hogy ki volt *Mikes Kelemen*, akkor 50 év múlva az országban gyakorlatilag senki sem fogja ismerni a nevét és a leveleit. Ez ilyen egyszerű. Úgy hiszem, egy társadalom fenntartásához három fontos dolog szükséges. Az ökológiai és a gazdasági rendszer fenntartása, az emberek fizikai egészségéhez szükséges környezet biztosítása és utóljára, de valójában elsősorban a kultúra megőrzése. Azért tartom kimagaslóan fontosnak a pedagógusképzés színvonalát, fontosabbnak egyébként, mint például a kutatóképzést, mert a pedagógus és az iskola az ideákat és ismereteket bővített újratermelésben replikálja. Ebből következnek, hogy egyetlen pedagógus nagyon sok hasznot tud hajtani vagy hihetetlenül sok kárt tud okozni, mert ki lehet számítani, hogy pár évtizedes pályája alatt hány embert tud károsan vagy pozitívan befolyásolni. Ezért aztán az egyetemen is sokkal nagyobb figyelmet kell fordítani a leendő pedagógusok, mint a kutatók képzésére. A tapasztalat az, hogy a kutatók közül azok, akik igazán jók, a tanítás színvonalától függetlenül is meg fogják tanulni azt, ami nekik szükséges, mert szimatuk van rá, és olyan jellegű a tevékenységük, hogy állandóan benne vannak az irodalomban, a nemzetköziség miatt a dolgok fő áramában. Tehát ha egy tárgyat rosszul tanítottak az egyetemen, akkor az, akinek kutatói vénája van, előbb-utóbb észreveszi, utánaolvas, és félév alatt pótolni tud mindent, ami szükséges. A tanári gyakorlatban egészen más a helyzet, ott a tevékenységnek van egy mindennapos drillrésze is, vagyis ha a tanár nem kapott jó alapokat az egyetemen, akkor megette a fene, sokkal kisebb a lehetősége, hogy a tanítás mellett utánamenjen a megfelelő ismereteknek.

– Azt mondd, az egyetem alapokat ad. Kívánatos volna-e, hogy az általános műveltség kialakítása a középiskolákon kívül az egyetemnek is feladata legyen? Tehát az érettségi után nem következne azonnal szakosodás?

– Nehéz kérdés, különösen a megváltozott felvételi miatt. Az biztos, hogy az egyetem kapujának szélesebbre tárása óta a színvonal csökkent. Ez nem nagy meglepetés, várható volt, hogy így fog történni. Az igazi jó dolog az volna, ha megvalósulna az a bizonyos szelekciós elv, hogy jó nagy csapatot futtassunk az elején, és majd az egyetemen szelektáljunk belőlük, mert van valami unfairség abban, amit korábban csinálnunk kellett, hogy a felvételin dőlt el, ki fog diplomát kapni. A tapasztalatom az, hogy egyelőre nem működik jól ez a szelekciós szisztéma, tehát szélesebbre tárták az egyetemek kapuját, de mintha jóval többen el is végeznék. Ami nem baj, csak nem biztos, hogy megfelelő színvonalon.

Az alapozás kérdéséről azt szeretném mondani, hogy általában nem látok rémesebb dolgot sem a középiskolában, sem az egyetemen, mint a túl korai specializációt. Így aztán én nem helyeseltém azt a rendszert, ami még az én időmben megvolt – sőt akkor volt csúcán az az örület –, hogy nekem például a szaktárgyaimon kívül csak magyarból és matematikából kellett érettségiznem... Nem hiszem, hogy az érettségi ilyenfajta devalválódása kedvez az ország általános műveltségi és kulturáltsági szintjének. Ha valaki nyitott szemmel jár mondjuk külföldön, akkor látja, hogy az érettséginek értéke van, mert bizonyos, nem magas, de mégiscsak képzettséget igénylő állásokat az érettségi meglétéhez kötnek abban a tudatban, hogy az érettségi jelent valamit. Valószínűleg ez nagyon régen nálunk is így volt, a két világháború között – amennyire én az elbeszélésekből tudom –, de szerintem a jövőben is e felé kell tartani: legyen fontos szerepe az érettséginek, az általános és széles körű műveltség tesztelésének. Az egyetemen az amerikai, illetve néhány más szisztémával szemben azt hangsúlyoznám, hogy nem vagyok híve a túl korai specializációnak. Elrettentő példaként hadd mondjam el: az egyik fiatalabb kollégám Londonban dolgozott neurofiziológusként, a kísérletekben egyetlen sejt elektromos aktivitását mérték. Tudjuk, hogy a mitokondriumok a sejtek energiatermelő sejtorganelumai és a neuronokban is megtalálhatók. Nos, a fiatal angol kutató számára revelációként hatott, amikor ezen kollégám közölte vele, hogy a mitokondriumoknak saját genetikai állományuk van. Ezt nálunk a jobb középiskolai könyvek is tárgyalják már. Hangsúlyozom, hogy ez London egyik nagyon jó kutatóintézetében történt, ahol tucatnyi jól képzett fiatal kutató dolgozott. Tehát neki úgy sikerült eljutnia a maga szűkebb szakterületén nagyon hamar, nagyon jó pozícióba, hogy néhány – a biológiai szemlélet alappilléret képező – információ birtokába valahogy nem jutott. Ez az, ami felé nem szabadna elmenni sem a középiskolában, sem a felsőoktatásban.

– Ha valóban kevesebb tárgyi ismeretet kapnak az angol vagy amerikai diákok, akkor melyek azok a készségek, amelyeket az az iskolarendszer jobban tud fejleszteni? Én nem vagyok olyan derűlátó, mint te, szörnyű végigszenvedni az olyan érettségi feleleteket, amikor diákjaink csak mondják-mondják a bebiztosított anyag részeit, amik megemésztetlen holt ismeretként bizonyára gyorsan a feledés homályában vesznek el. Mi az, ami ténylegesen megmarad, nyomot hagy? Az egyik tavaly érettségizett osztályom falán négy évig függött jelmondatként egy Hérakleitosz- idézet: „A sokféle tudás nem tanít meg arra, hogy esze legyen valakinek.” Nekem úgy

tűnik, a gyerekek szókincse, kifejezőkészsége, lényegmeglátása, dönteni, cáfolni, igazolni tudása, illetve ezek fejlesztése, csiszolása nem fontos, elsikkad a túlméretezett tanulmányhoz képest.

– Egyetértek. Sajnos tényleg mintha egy számegegyesen lennénk, ahol a szakasz egyik végén a mindenről tudó, de kombinatív és kifejezőkészség teljes hiányában szenvedő gyerekek lennének, a másikon a szinte semmit nem tudó gyerekek, akik viszont az argumentációnak és az üres fecsegésnek a Paganinijeit. Kicsit ez a karikatúra megfelel geográfiailag is azonosítható területekkel. Határozottan állítom, hogy nem szabadna támogatni azt az irányzatot, amelyik azzal foglalkozik, hogy mindegy, mennyit tudunk mi magunk, próbáljuk azt lehetőleg minél jobban eladni. Részben arról van szó a nyugati iskolák egy részénél: marketinget tanulni a fiatal emberek, és a marketing jellegű tevékenységre való felkészítés már a középiskolában elkezdődik. A jó bornak is kell cégér. Tehát ez – mint kiegészítő készség – előnyös, de ha ez lesz a fő szempont, az a ló másik oldalára való átesés, amit nem kellene itthon követni. Az az általános baj Magyarországon, hogy szélsőséges divathullámokon lovagolunk, ráadásul 20-30 éves elmaradással. Ezt jó lenne elkerülni, meg kellene próbálni szintetizálni az oktatásban a különböző tapasztalatokat, és nem mindig hullámlovasokként viselkedni, a kötelezőnek vélt elmaradással együtt. Biztos, hogy szükség van a középiskolában is és az egyetemen is a kombinatív készség, a kifejezőkészség fejlesztésére, de ne váljék a dolog azzá, hogy az emberek kiváló képességeire tegyenek szert a semmi becsomagolására – mert erre azért van példa.

– Mit takar számodra a modernizáció fogalma? Melyek azok a fejlesztési irányok, minták, amelyeket kívánatosnak tartanál, és mi az, amit feltétlenül elavult, káros volta miatt száműzni kellene az oktatás területéről?

– Mint ahogy az előbb mondtam, valamiképpen azoknak a hagyományoknak a szintetizálására kellene törekedni, amelyek a valóban hasznosnak bizonyult készségeket fejleszteni tudják. Hogyha van modernizáció, akkor számomra a modernizáció a hagyományosan poroszsnak tekintett oktatási-nevelési struktúra és a hagyományosan angolszász nevelési struktúra jó elemei szintézisének a megkísérlését jelentené. Nem vagyok meggyőződve arról, hogy erre a feladatra valaki – hogy úgy mondjam – *hivatalból* alkalmassá tehető, mondjuk egy miniszteriumi kinevezéssel. Kicsit aggodalommal szemlélem azt, hogy a művelődési minisztérium irányítását nagyon szerény tapasztalatokkal rendelkező férfiú látja el, egyszerűen azért, mert a közoktatásnak állami és nemzetfenntartó szerepe van. Ha erre nem figyelünk oda kellő tapasztalat és bölcsesség birtokában, akkor nagyon könnyű részben divathullámok áldozatává válni, részben szarvashibákat vétetni, amit már kicsivel tapasztaltabb, esetleg ab ovo kevésbé kiváló, de nagyobb tapasztalatokkal bíró ember nem követne el.

A modernizáció programjának kidolgozásában a kollégák és a diákok által támogatott és elismert gyakorló tanárok bevonása lenne szükséges. Nem lehet az oktatást íróasztal mellől prekonceptciók alapján reformálni vagy modernizálni. Az így megfogalmazott és másokra oktrojált pedagógiai koncepció bizonyos érdekcsoportokat kvázi pedagógiai diktátorrá tesz, az ilyen szándékok megnyesegetése a valódi tapasztalatokkal rendelkező tanárok bekapcsolásával talán elkerülhető lenne. Kicsit régebbi példát említve, az Országos Pedagógiai Intézetnél nagyobb

sóhivatalt az értelmiség körében kevesen ismertünk, és azért megvannak ennek a szemléletnek az örökösei. Az az érzésem, hogy abból, ami a reformokhoz kötődik, nem szabad mindent az úgynevezett oktatáskutatókra bízni. A reformokat részben a valóban kimagasló intellektualitással rendelkező kutatók tanácsai alapján – de nem részvételiükkel – a gyakorlati tanításban kimagasló érdemeket szerzett pedagógusoknak kellene csinálniuk.

– Azt mondd, az angol és a porosz iskola jó hagyományait kellene szintetizálni. Szeretném, ha konkrét példát mondanál, hogy a két iskolatípusból mik a jó hagyományok, és mi az, amit nem kellene átvenni? Felmerül az a kérdés, egyáltalán összeegyeztethető-e a kettő?

– Nagyon karikírozva fogalmazok megint, de talán ez a lényegről többet mond, mint egy nagyon árnyalt megfogalmazás: a porosz hagyományból nem árt azt átvenni, hogy azért valamit mégis tanulunk, az angolszász hagyományból meg azt, hogy nagyobb lehetőség nyíljon a tanulók kreatív készségének a fejlesztésére. Nem hiszem azt, hogy egy bizonyos tételesen számon kérhető alap tudásanyag nélkül jó oktatást lehet csinálni. Ebből következik, hogy a Nemzeti alaptantervben fel kell állítani azokat az oktatásügyi mérföldköveket, amelyeket minden egyes iskolatípusra nézve kötelező elérni. Ezután rögzíteni kellene azt a bizonyos minimumot, illetve közös nevezőt, amire mindenképpen el kell jutni, hiszen nem utolsósorban ennek a léte biztosítja azt, hogy adott esetben bizonyos iskolák között átjárhatóság legyen.

Gyakorlati oldalról közelítve a kérdéshez, nem ártana a pedagógiai módszerek tárházát sem bővíteni. Például sokkal nagyobb szerepet kellene szánni a tanításban az úgynevezett esszé íratásának, vagyis az igazi fogalmazásnak. A lényeg az, hogy ennek a „műfajnak” nem volna szabad csak a magyarázóakra korlátozódnia. Ha a tételesen megtanult tudás alapján az esszé jellegű számonkérésre nagyobb hangsúlyt fordítanánk, ezzel eminensen fejlesztenénk a diákok kombinációs képességét, teret engedve a tanulói kreativitásnak. Ha valaki egy órán megold hatvan tesztkérdést, az nem hiszem, hogy túlságosan tudná növelni az illető szabadságérzését. Azonban egy esszékérdésen belül a saját gondolatait is elmondhatja az éppen megadott történelmi, fizikai, biológiai ismeretanyag alapján, és ennek fontos személyiségfejlesztő szerepe is lenne. Az esszé műfajának széles körű bevezetése azért is hasznos volna, mert a gyerekek így gyakorlatra tennének szert saját argumentációs rendszerük kialakításához. Megtanulnák azt is, hogyan lehet adott esetben megvédeni egy bizonyos álláspontot. Ahhoz, hogy álláspontunk legyen, valóságos ismeretek szükségesek, de igaz az is, hogy akinek helyes az álláspontja, az nem feltétlenül képes arra, hogy megvédje azt. Ezt a készséget is fejleszteni kell. Az esszé típusú fogalmazás sarokpont lehetne nálunk is, ahogy Angliában régóta az.

– Arról mi a véleményed, hogy a jelen iskolarendszerben a gyerekek szükség-szerűen atomizálva vesznek részt a tanítás és tanulás folyamatában, egyedül gondolkodnak, egyedül felelnek és általában a problémákkal is egyedül találják szemben magukat. Tehát az, hogy csoportosan oldjanak meg egy feladatot, tudjanak együttműködni, kooperálni, érezzék fontosnak a gyengébbet, a lemaradót segíteni, manapság ezek mintha nem volnának alapvető pedagógiai feladatok.

– Valóban aktuális lenne a kérdésben felvetett irányban lépni. Egyszerűen azért, mert éppen a jelenlegi Magyarország – és ez még sokáig el fog tartani, senkinek se legyenek illúziói – társadalmilag hihetetlenül atomizált állapotban van. Ennek számos következménye van, például az empátia, a közösségi érzés vagy a közadakozásra való hajlandóság hiánya. Ha valaki felmegy a János-hegyre, akkor látja, hogy a kilátót a budapesti iparosok közadakozásából építették. Nagyon kíváncsi vagyok, hogy mondjuk butikosok vagy vállalkozók közadakozásából mekkora épületet lehetne a mai Magyarországon felhúzni. Magyarország jelenleg úgy, ahogy van, gerinctelen. Ez a „gerinctelen Magyarország” tézis tudatosan reflektál a *Németh László* által annyira tisztelt *Ortega y Gasset* könyvére, tehát a „gerinctelen Spanyolország” traktátusra. Abban *Ortega* azt fejtegeti, hogy egy szerencsés ország arisztokráciájának igazi szerepe a példaadás, mert olyan viselkedési mintákat tesz követendővé, ami valamiképpen az egész országnak a hasznára válik. Az a baj, hogy a jelenlegi Magyarországon az arisztokrácia helyét elfoglaló réteg abszolút alkalmatlan egy ilyen szerepre. Tehát hiányoznak azok a viselkedésminták, amelynek a követésében a közjó növelése felé is elérhetnénk. Ezért van a nevelésnek roppant fontos szerepe, mert ez magától nem fog megteremtődni. Itt kapcsolódik vissza arra, amit te mondasz. Van egy kiváló könyv, *Eliot Aronson* szociálpszichológus *A társas lény* című könyve, amiben többek között egy kooperatív tanulási formának a leírása is megtalálható. *Aronsonék* azt csinálták – mert éppen hogy nem voltak megelégedve azzal a hiperkompetitív egyéni tanulói magatartással, amit az amerikai elvárások szokványos módon premizálnak –, hogy szisztematikusan csoportokra osztották az osztályokat, s minden csoportba jutottak a legkiválóbbaktól a legkevésbé jó képességűekig, majd véletlenszerűen feleltették őket – most egy kicsit egyszerűsíttem a kérdést –, és az egész csoport ugyanazt a jegyet kapta. Hamar ki lehetett mutatni, hogy az egész társaság átlagos eredménye, tehát a jegyek hosszú időn vett átlaga messze magasabb volt, mint a kontrollcsoportban vagy ugyanazon osztály korábbi állapotában. Hihetetlenül megnőtt az emberek empátiás és kooperációra való képessége, a jó tanulók hajlandók voltak megmagyarázni valamit a rosszabbaknak és így tovább. Való igaz, ha talán nem is állandóan, de azért kellene erre az aspektusra is valamiképpen figyelni, és talán az ilyen szerencsétlen átmeneti időszakban szenvedő országok számára ez különösen fontos volna. Milyen lesz felnőttként a mostani 15 éves gyerek, és ő majd hogyan fogja a saját gyerekeit nevelni, milyen kulturális mintákat fog majd követendőnek találni? A mentális templátok, átörökítendő minták elhelyezése a jelenlegi iskolában történik, ezeket fogja majd később felnőttként kopirozni. Ha ezt nem látjuk, és az „ahogy esik, úgy puffan”, illetve az „az rendeli a nótát, aki a pénzt adja” elvre támaszkodunk, vagy valamiféle liberalizmus alapjára helyezkednénk, annak nagyon keserves következményei lennének, és aztán majd verheti a fejét a falba az is, aki jelenleg nem vigyázott, mert hogy az „áldásos” következményekből ő is részesülni fog.

– *Ezeknek a kérdéseknek a boncolgatása talán sosem volt olyan aktuális, mint most. A Nemzeti alaptanterv legújabb változatába – lehet, hogy praktikus okok miatt – az Értékek című fejezet egyszerűen nem került be. (Elszórtan ugyan a Tananyag és a Minimális teljesítmény címszó alatt találni erre utaló kitételeket, például „az erdő érték” vagy „tartsa értéknek az egészséget”). Mi a véleményed erről? Szerinted a természettudományok, például a biológia a konkrét tárgyi ismereteken túl, illetve éppen azokon keresztül milyen értékeket közvetítsen?*

– A korábban elmondottak alapján érezhető, egyetértek azzal, kell, hogy az iskola értékeket közvetítsen, minthogy azt is mondtam, ez ma nem történik meg. Könnyen – a szó szoros értelmében is – elértéktelenedik majd az ország társadalma, aminek olyan következményei lesznek, amiket az ember a legvadabb álmaiban sem tud elképzelni.

Konkrétabban, a biológia jelentős értékhordozó tantárgy kell hogy legyen. Ezt több módon is meg lehet világítani. Először olyan axiomatikus megfogalmazásból lehetne elindulni, amit *Albert Schweitzer az élet tiszteletéért fogalmazott meg*, és ez mindenképpen közvetítendő. Miért? Erre többféle választ lehet adni. Lehet abszolút haszonelvűt, amely valahogy úgy szólna, hogy annak mindenki megissza a levét, ha mondjuk egy adott élőhelyen a környezet drasztikus leromlása bekövetkezik. Ez a haszonelvű és sokak számára elfogadható választ logikusnak tekinthető álláspont, azonban van itt valami, ami mellett nem mehetünk el. Legjobb tudomásom szerint soha semmilyen erkölcsi rendszert nem lehetett valamiféle metafizikai komponens nélkül megalapozni. Tudom, hogy bizonyos filozófiákon nevelkedett embereknek ez borzasztó nagy csapás, és ezen csapást ellencsapással próbálják kompenzálni, de attól még az igazság igazság marad. Hadd mondjak egy másik példát. Az, hogy hiszünk abban, hogy egy tudományos cikkben nincsenek hamis adatok, ez nem racionális hit, nem racionális erkölcsi elven alapszik, amit a kutatók többsége csodák csodájára mégis oszt. Természetesen meg lehet magyarázni, hogy le lehet bukni, és akkor az milyen nagy szegény. Az az érdekes, hogy a lebukás valószínűsége sokkal több csalást engedne meg, mint amennyi ténylegesen előfordul. Tehát az embereknek van valamilyen erkölcsi érzékük. Olyan erkölcsi érzék, amelyet szűkagyú practicista érveléssel igazság szerint nem lehet alámasztani. Ennek a felismerése automatikusan adná, hogy bizonyos értékeket nem lehet kitorölni egy alapdokumentumból, amint a Nemzeti alaptantervből sem. Aki ezt mégis így gondolja, az egyszerűen homokba dugja a fejét, és bizonyos faktuális dolgokkal nem néz szembe. Visszatérve a biológiára: az élet tisztelete olyan kategória, amit nem hiszem, hogy teljes egészében meg lehetne magyarázni szűken practicista vagy utilitarista alapon, de azt hiszem, ha kellő számú ember osztja ezt az idősebb generációból, akkor a minta átadható a fiatalabb generáció számára, és ennek nagyon hasznos következményei is lesznek. A másik kérdéskör, amelyet szeretnék felvetni, az az ökológiai szemlélet, ami közelít egy abszolút logikával is védhető állásponthez, és speciálisabb dolgot jelent, mint az élet tiszteletének az elve. Ennek a közvetítése hihetetlenül fontos lenne, valamiképpen fel kellene dolgozni a középiskolai oktatás számára az ökológia és az ökómia, tehát a természet és az emberiség háztartása közötti kapcsolatok viszonyát. Külön tudománya van ennek, bioökonómiának vagy ökológiai ökonómiának hívják, ahol a fenntartható fejlődést vagy a fenntartható produktiót nézik, amikor az ökológiai rendszer és a gazdasági rendszer közös egyensúlyban van, magyarán egyiknek az összeomlása sem várható. Természetesen bármelyiket kihasználhatjuk a másik rovására, az egyetlen baj, hogy ez csak rövid távon lehetséges. Hosszú távon mindenképpen meglátszik az „eredmény”, viszont akinek nincsen erkölcsi érzéke, az tényleg nem fog a következő generációval törődni. Így függenek össze a dolgok. Az, hogy jelen pillanatban adunk-e értékorientációt az oktatásban, az majd ki fog hatni arra, hogy az unokáink mit fognak látni, milyen világba fognak születni.

– Szerinted az értékorientáció csak a tanár személyiségétől, tudásának hiteltől függ, vagy befolyásolja valamiképpen az iskola mint egész, mint intézmény is?

– Jelentős mértékben függ a tanártól, ugyanis ki kell számolni, hogy a gyerek ébrenlétének nem elhanyagolható részét a tanárokkal együtt tölti az iskolában, kb. az egyharmad részét az aktív ébrenlétnek vagy a felét, attól függően, hogy milyen iskolába jár. Ez egyáltalán nem elhanyagolható, következésképpen a pedagógus hatása már csak számszerű alapokon is borzasztóan jelentős. Természetesen a másik oldal is igaz. A gyerek a szülőjével előbb kerül kapcsolatba mint bármiféle pedagógussal, még hozzá kritikus életkorban, amikor a döntő biológiai és pszichológiai imprinting jellegű, bevésődő hatások érik. A régi igazság ma is áll: a neveletlen szülőnek csak neveletlen gyereke lehet, mitől lenne más. Az értékmentesség törvénytzerűen vezet bizonyos neveletlenségekhez, a neveletlenség viszont újratermeli önmagát. Ez a legnagyobb veszély. Persze itt fel lehet tenni a kérdést, hogy miért törődünk azzal, hogy mi lesz száz év múlva Magyarországon vagy a világon? Sajnos ez is erkölcsi alapállás kérdése, amit nem lehet igazán aprópénzre váltva megindokolni. Vagy ezt a nézetet vallja az emberek kellő százaléka, amely egy kritikus tömeget tud kialakítani és ebbe az irányba billen a mérleg, vagy sem. Az én erkölcsi érzékem hihetetlen módon tiltakozik az ellen, hogyha valaki azt mondja, mit nekem, mi történik száz év múlva, úgysem fogok már akkor élni. Sajnos a pillanatoknak élés korszakát éljük ma Magyarországon, a jövővel való nem törődés a jelenlegi értékmentesség következménye.

– *Egy kicsit vitatkoznék. Nem hiszem, hogy tényleg van olyan tanár, aki értékmentesen tudna tanítani. Gondolom, azért hagyták inkább ki a NAT ötödik változatából ezeket az értékeket, hogy nehogy újra ideológiai befolyásolás alá kerüljön az egész kérdéskör. Nem akarják felülről jövő kezdeményezésként rákényszeríteni az egységesen megfogalmazott értékeket a tanárookra.*

– Én azt hiszem, hogy bizonyos értékek az emberiség számára univerzálisan alkalmazhatók. Nem egészen pontosan a tízparancsolatra gondolok, bár az sincs messze tőle. Ne ölj! – abban mindenki egyetért, hogy ez egy betartandó tanács. Ha az ember belegondol és komolyan veszi, akkor bizony egy sereg következménye van ennek. Nem hiszem azt, hogy az ilyen jellegű morális axiómák nagyon ideologikusnak nyilváníthatók. Szerintem van a morális axiómáknak egy része, amelyet az épeszű emberek többsége követendőnek tart. Nem hiszem, hogy egészséges, ha még azt is kitiltjuk, töröljük egy nemzeti alaptanterv nevelési koncepciójából, amiben pedig minden tisztességes ember egyetért. Annak legalább benne kell lenni, amiről lehet tudni, hogy nem képezi vita tárgyát, hihetetlen intellektuális igénytelenséget jelentene az, ha ezt a kérdést „kihagyással” oldanánk meg. Ezzel a munkát tényleg meg lehet takarítani, viszont a következményei nem feltétlenül lesznek jók. Egyébként ez a fajta értékmentesség is ideológia, amely ideológiának aztán szintén lehetnek következetes számonkérési formái. Például egy tanár az osztályfőnöki órán arról beszél, hogy az öregeket, az elesetteket segíteni szép dolog, akkor esetleg a szülői értekezleten felelősségre fogják vonni annak alapján, hogy kedves tanár úr, ne ilyesmivel foglalkozzon, tanítson fizikát vagy matematikát, itt van az alaptantervben, hogy ilyesmivel nem kell foglalkozni. Tehát ez egy csapda, amibe nagyon könnyű beleszni, és amennyire ismerem az automatizmusokat, ebbe sokan bele is fognak esni.

– *Az oktatás megváltozott finanszírozási rendszere miatt óriási különbségek kezdenek kialakulni az egyes iskolák között, már most sejthető, hogy bizonyos*

iskolákra a lemorzsolódás és a teljes leszakadás vár. Ez különösen az ott tanuló tehetséges, de rossz anyagi körülmények között élő gyerekeket sújtja majd. Alig hallani olyan kezdeményezésekről, amelyek ezt a problémát enyhíteni igyekeznének.

– Nem tudok fontosabbat elképzelni annál, minthogy az állam gondoskodjon a tehetségek felkutatásáról és gondozásáról, az ő tehetségük nem eshet a szülők anyagi helyzetének áldozatául! Anélkül, hogy szivárványszínekbe burkolnám a II. világháború előtti magyar korszakot, minden olvasmányom arra utal, hogy a kicsit is tehetségesebb parasztgyereket a pap felküldte először a nagyobb vidéki városba, és ha ott jó volt, felkerült Budapestre, és az Eötvös Köfégiumban végezte. Ilyesfajta szisztematikus kiválasztási technikát és a tehetségek gondozásának anyagi alapjait meg kellene teremteni. Tarthatatlan dolognak tartom azt – aminek sajnos vannak jelei –, hogy a szülők pénztárcájától függ, ki milyen képzettséget kap. Félreértés ne essék: az, hogy a tehetségtelen vagy lusta diákok hol tanulnak, tulajdonképpen nem érdekel. Ha apukának van pénze, fizesse meg az X. vagy Z. gimnáziumot, nyomja be, végezze el a gyerek, ez nem lényegi kérdés. Az igazán fontos az a nem több mint 10% százaléknyi igazi tehetség, akinek semmi szín alatt nem volna szabad elkallódnia. Tehát legalább a kiválókra szisztematikusán kellene energiát, pénzt, áldozatot – méghozzá államilag elkülönített áldozatot – hozni. Végül is az ország jövője múlik ezen. Egy kapitalista világban annak, akinek több pénze van, mindig jobbak lesznek az esélyei akár közepes, akár kis tehetségű, de ha nagy tehetségű és hátrányos helyzetű valaki, akkor az esélyegyenlőtlenség kompenzálásáról az államnak kell gondoskodnia.

– *Úgy látom, hogy a megváltozott politikai és társadalmi környezetben négy-öt év alatt az oktatásban megepszodult a szellemi élet, sokféle új elképzelés, iskolamodell született, számtalan hiánypótló tankönyv, segédlet íródott, ezek mégiscsak kedvező jelei egy „modernizációs” folyamathoz.*

– Ez így igaz. De a modernizációt illetően rövid távon ne legyenek illúzióink, ugyanis mindenki itt élt az utóbbi 50 évben. Az az érdekes tapasztalatom, hogy a különböző reflexek az utóbbi évtizedekben majdhogynem világméretű és pártállásra való tekintet nélkül hasonlóan épültek be az emberekbe. Sajnos az igazi baj az, hogy a magyar társadalom fejlődése 40-50 évvel ezelőtt vakvágányra jutott, viszont nem lehet és nem is szabad ott folytatni, ahol akkor abbamaradt. Valami újra, és még egyszer mondom: szintetikusra lenne szükség, amit felekezeti, nem felekezeti, ilyen, olyan, amolyan iskoláknak egyaránt tekintetbe kellene venniük. Nem divathullámok hátán való lovaglásra, hanem nagyon kemény munkára és türelemre lenne szükség.

Elengedhetetlennek tartanám például, hogy az iskolákban valamilyen formában illem- és erkölcsstani oktatásra kerüljön sor. Vannak olyan viselkedési szabályok, amelyeket formálisan meg lehet tanulni, és nincsen garancia arra, hogy a gyerekek többsége az otthoni minták alapján ezeket elsajátítja. Ha a tanárokat kiképezik ezeknek az alapszabályoknak és mintáknak a továbbadására, akkor ez esélyt jelenthet. A generációk fejlődése úgy alakult, hogy kitörlődött egy csomó minta. Annak reménye, hogy a társadalom egészséges működéséhez hozzátartozó alapszabályok újra visszakerülnek a hétköznapi gyakorlatba, elsősorban az iskolán és a tanárok szerepvállalásán múlik.

Körülbelül másfél éve jelent meg *Ottlik Károlynak* a *Protokoll* című könyve – a szerző ugyanabból a családból származik, amelyből az író. Amikor olvastam, az jutott az eszembe, milyen izgalmas és hasznos volna, ha a könyv írója vagy gyakorló tanárok akár gyerekekkel együtt a *Protokoll* könyvnek diákoknak szánt változatát elkészítenék.

Abban bízom, él még az a hiányérzet, amely miatt az ilyen könyvek megírása fontos és szükséges.

Beszélgőtársak voltak *Bothi Mária* és *Csorba J. László*



Benczúr Zsuzsa 7. o.

Látókör

Boreczky Ágnes

Menni vagy maradni?¹

– A tanárok iskolai konfliktusairól –

A nyolcvanas évekről szóló írásban vázolt iskolai konfliktusok következményei a mába nyúlnak. Nemcsak azért, mert ezekben a konfliktusokban testesültek meg azok a szerepkényszerek, melyek egyes társadalmi csoportok gyermekeit (például polgári értelmiség, városi új munkás polgárok, kisvállalkozók) a tanári pályától távol tartották, hanem azért is, mert ezek miatt nagyon sokan felhagytak a tanítással, s végeredményben részint ez a szelekciós folyamat vezetett ahhoz, hogy a tanárok közül nem kevesen a megújulásban ellenérdekeltek, az iskolai változásokat pedig kényszerűséggént élik át.

Az iskolarendszer kiépülésével egyidős konfliktus forrása a pályához való viszony: a *hivatás* és a *foglalkozás* szembeállítása. A hivatástudatba ágyazódott vállalás-ként megélt önfeláldozás felől a magasabb óradíjért vagy fizetésért történő *állás-változtatás* is hűtlenség, önzés, a helyben maradás, a kitartás erkölcsi parancsa szegeződik szembe a pálya mozgékonyabb, polgáriasultabb, foglalkozásszerű elfoglaltsával. Ez a különbség a 80-as években is él, és akárcsak a századfordulón vagy később, leggyakrabban generációs ellentétként fogalmazódik meg, sokszor a megpróbáltatások, nehézségek, pénztelenség ellenére is pályán maradó idősebbek „mi bezzeg...” heroizáló öniideológiájában felerősödve a pályakezdőkkel szemben támasztott elvárásként.

„Megválasztásom idején három kiváló, nem régen működő fiatal tanár meglepetésszerűen lemondott kollégiumi állásáról és más intézetbe ment át. Ennek oka – így magyarázták nekem – az volt, hogy a tanári fizetésükkel nem voltak megelégedve. Véleményük szerint a kollégium már volt olyan helyzetben, hogy a tanároknak az állami tanárokéval egyenlő fizetést adhatott volna... A fenntartó testület azonban csak a legidősebb tanárok fizetését rendezte, akik igen nehéz időben az intézetet mentették meg működésükkel. Ehhez járult, hogy maga Ludmann és Flórián is osztották ezt a nézetet, hiszen ők, akik úgyszólván éhbéért működtek, nem értették meg az idők változását, az igények növekedését, és szinte elvárták, hogy a fiatalabb tanári nemzedék hasonlóan, önzetlenül töltse be hivatását.”²

¹ Az itt közölt írás, melynek alapját kb. 60 pedagógussal készült mélyinterjú, valamint tanári önéletrajzok, jubileumi évkönyvek képezik, a *Tanárok a nyolcvanas években* című kandidátusi disszertáció része.

² Az idézet Gömörly Jánostól való. *Ludmann és Flórián* a két legrégebben helyben tanító tanár volt. Gömörly János: *Emlékeim egy letűnt világról*. Szépirodalmi Kiadó, Bp., 1964. 87 o.

A hivatás–foglalkozás ellentétpárjában azonban már nem a rendesebb-polgáriasultabb felfogás szembenállása tükröződik, maga a *hivatás* fogalma is eltérő érdekek ütközési pontja: rendre a hivatástudatra apellálnak az alulfizetettséget racionalizáló, a tanárok teherbírásával visszaélő tanügyi vezetők,³ de ez áll azoknak a követeléseknek a középpontjában is, amelyek a javuló élet- és munkakörülményeket a hivatásgyakorlás alapfeltételének tekintik.

Még ősbibb és hatalmas dinamikájú történet a politikai-ideológiai konfliktusoké. A századelőn a tanárok közötti rejtett nézeteltérésekben, de a nyilvános vitákban is, részben a *szabadgondolkodók* és a *buzgó hívők* évszázados indulatai, részben azonban az *új tudományok*, a modernizálódás naivan jóhiszemű és derülőtő elkötelezettjei és a *teológus-ideológusok* csatáztak egymással.

De az efféle ideológiai vonatkozású antipátiák, az esetleges nemzetiségi és felekezeti villongások iskolai becsapódásai csak szelíd előjátékai a majdani politikai viharoknak és sorsfordulóknak, amikor a konfliktusok jóval túllépnek az iskolán. Amikor az elhallgatás és az állástalanság között kell majd választani, amikor, bár nem tömeges, de *megettörténhet* már, hogy az egzisztenciális biztonság ára a személyiségsérülés, a meghasonlás. Vagy amikor még később a tét nem csupán az állástalanság: tanárok és nem tanárok valamennyien a humanitás–embertelenség, meg nem alkuvás–cinkosság, behódolás általánosabb morális dilemmáival⁴ kerülnek szembe, ha nem éppen a túlélés sorskérdéseivel. Amikor majd a kulturális-szellemi és fizikai fenyegetettség, a nemzetiségi és vallási türelmetlenség új korszakaiban a tudomány és a teológia ellentéte a „régis szép idők” jelképévé egyszerűsödik, és még a személyiség kisebb-nagyobb sebei is az egykor volt társadalmi béke – bár kényszerű – tartozékaivá szelídülnek. Majd harminc éve a régi tanárok közül már szinte senki sem tanít, amikor a politikai forgószeklek

³ Az 1989-es dombóvári felhívást követő levelek egy része is tartalmaz ilyen utalásokat: pl. „Az rendben van, hogy a pedagógusok zöme hivatástudatból, elkötelezettségből végzi munkáját, de igen jó lenne, ha ezzel nem élnének vissza felsőbb vezetők” vagy „Tarthatatlan az az évtizedek óta fennálló állapot, hogy a pedagógustársadalmat rendszeresen igénybe vesszük – túlnyomórészt társadalmi munkában – közigazgatási, államigazgatási és egyéb feladatokra, a pedagógusi hivatástudatra, helytállásra apellálva.” Hítel, II. évf. 1. sz. 1989. január 3. 11. o.

⁴ Valószínűleg ezeknek a változásoknak az előszele érződik azokban a jubileumi emlékkönyvekben, amelyeket – tragikomikus módon – saját dicsőítésére állít össze egy-egy tanár, hogy tökéletes konformitást és lojalitást bizonygatva, egész élettevékenységét igazolva elkerülje a megsemmisítést. Lásd pl. *Lévai Izor*: Egy pedagógus félévszázados működése. Bp., 1935. 144 o.

elülnek, az iskolai élet köznapivá csendesül, a napi ideológia – legalább a természettudományokból – visszavonul, és a reáltárgyakon belül „visszabilen” a tudomány és az ideológia eredeti kettőssége.⁵

A katalizmák idején azonban a pedagógustevékenység annyira átítatódik politikummal, hogy az ideológiai ellentétek az *oktató-nevelő* szerepekbe illeszkedve, illetve a nevelési ideológiákkal a *felismerhetelenségig* összeépülve polarizálódtak.

Az iskola legtöbb konfliktusa így szerepkonfliktus.⁶

Régiiek, újabbak, a társadalmi szerep visszaállításának igényéből fakadnak vagy sem, leginkább aszerint különíthetők el egymástól, hogy egyben személyiségkonfliktusok-e, és ekképp a kudarc a legmélyebb rétegekbe hatolva az értékközvetítést teszi lehetetlenné,⁷ vagy egyszerűen az iskola működési zavaraiól erednek.

Szerep- és személyiségkonfliktusok

Szellemi törekvések

Tiszta szerepkonfliktusból személyiségkonfliktussá változott a tudós-tanár dilemmája. A megismerés utáni vágy, a szellemi törekvés a századfordulón még a tanítómunka része, az önálló tudományos ambíció nem az iskolai viszonyoknál vagy a pálya természeténél fogva nem egyeztethető össze a tanítással, hanem a megelhetési gondok miatt.⁸ Ezért a tudományos munka feladása ez idő tájt még sosem eredményez kesernyés tudományellenességet, sosem torkollik a napi élet gyakorlatiasságának és az életidegen tudománynak a szembeállításába, a praktikum dicsőítésébe, a szellemi értékek leértékelődésébe.

A mai intellektuelek számára szintúgy az értékközvetítés természetes feltétele egyben; legmélyebb értelemben vett *személyes* egzisztenciális kérdés a *tudás, személyiségük elidegeníthetetlen része a felfedezőkedu*, a kíváncsiság. Tevékenységükhöz a jogot nem a pozícióból, hanem a *műveltség*ből származtatják, és így – jóllehet nem ez a céljuk – létük az *eredeti tanári szerep visszaállításának* irányába mutat.

Az iskolán túlra tekintve vonatkoztatási csoportjuk nem elsőrangúan a tantestület. A szellemi felkészültség egyébként is *biztonságot* ad, *belső szabadságot* és

⁵ A társadalomtudományokban a vulgármarxista dogmatikusok, tantanárok, öhittörténeteszek sorakoznak a „hiteles ideológia” kisebbségi képviselőivel, az „autentikus marxistákkal”, majd már a hetvenes években az újpozitivistákkal és a reformideológusokkal szemben. Lásd *Halász Gábor*: Adalékok az iskola környezetének vizsgálatához. *Pedagógiai Szemle*, 1981. 3. sz.; *Kozma Tamás*: A nevelésszociológia alapjai. Tankönyvkiadó, Bp., 1977 vagy *Garami László*: Falun a legmehezebb, Köznevelés, 1982. 8. sz.

⁶ A pedagóguspálya konfliktusai leglátványosabban a pálya elhagyásában, a pályakorrekcióban, illetve az iskola, a munkahely változtatásában nyilvánulnak meg. A változtatás iskolán belüli okait és motívumait elemezve a hazai kutatások nyomán számos probléma feltárult: 1. autokrata, improduktív, szociálisan érzéketlen iskolavezetés, 2. a hivatalnoki-szakemberi és nevelői pedagógusszerepek konfliktusa, 3. a képzett-kreatív és a megrekedt-elzárkult pedagógusok küzdelme, a formális és informális csoportok érdekütközése, az újjal szembeni idegenkedés, a „klikkes tantestület” stb.

⁷ Szociálpszichológiai közhely, hogy az elbizonytalanodó embert gyakran magánérzet és bűntudat kínozza. Márpedig az ilyen állapot a tudatos értékközvetítést nem segíti elő. Lásd pl. *E. Fromm*: The Fear of Freedom. Routledge & Kegan Paul, London, 1950.

⁸ Különösen a szegény családokból származó tanárok között volt jellegzetes ez a konfliktus. Saját erejükből egyszerre kellett egy teljesen új egzisztencia feltételeit megteremteni, saját családjukat eltartani, nagyobb családjukat pedig támogatni, és akik ezért arra kényszerültek, hogy túllárákat vállaljanak vagy több iskolában is tanítsanak. Időnként – újra csak kisebbségi helyzetben vagy szegénysorban felnőtt tanárok esetében – a *tanár és a tudós* szerepkonfliktusa *személyiségzavar*, takart, az önérvényesítést, melynek gyökerei ugyancsak az iskolán kívülre, a szocializációs hiányokból és a befogadó csoportok mervességéből is fakadó kívülállásba és bizonytalanságba nyúlhat.

függetlenséget, amely nehezen egyeztethető össze a tananyag szemléleti együgyűségével vagy tudományos elmaradottságával, az osztálykeretekkel, rutinokkal. A tantestületi egységre hivatkozva az iskolavezetés sokszor elmarasztalja őket, és az intellektuális törekvések elé is sorompót állít tanerőhiány, munkaerő-gazdálkodás és számos más ürügyén, pedig csak az iskola gyakran partikuláris, egymás és maguk státusát biztosító érdekcsoportjai számára elfogadhatatlanok.

„Az én főnökömmek az az alapelve, hogy nem érdeklí, mennyire jutott valaki szellemileg. Az érdeklí, hogy az elsős nevelő az első, az ötödikes nevelő pedig az ötödik osztályt megtanítsa, amire kell. És az a fontos, hogy kívülről-felülről jól mutasson az órázskép. Csupán éppen azok a dolgok maradnak el, amivel példakép lehetne az értelmiség, a pedagógus. Az emberek látják, hogy a tanár alacsony szellemi színvonalon áll, és az életmódja sem különbözik az övéktől. Akkor miért tiszteljük? Én egy kicsit maximalista vagyok. Nem érdekel, hogy ki hol él, az érdekel, hogy mit produkál, hova jut el. Ezért egy kicsit szabadszájú voltam mindig. Nem piszkálódási szándékkal. Rám sütötték, hogy összeférhetetlen vagyok, hogy mindenhez van valami hozzáfűznivalóm. És hát nem ilyen az igazi pedagógusegység, amit a „közösség” elvárna. *De hogy a gyerekeknek mit adok, mit nyújtok, mert nekem ez az igazi feladatam, az mindegy.* Az nem érdekel senkit, hogy hatottam-e rájuk. Pedig nekem ez a dolgom, nem az, hogy családias puszupajtás légkörben éljek a kollégákkal. A mi testületünkben sokan elmennek. Én is készülök az újra. Ez a pár év *nyomot hagyott* bennem, bizonyos *kishitűséggel* indulok el emiatt. Ebben az iskolában belézszerűláják az emberbe, hogy itt élnie, hálnia kell, mert ha innen elmegy, *semmivé válik*, és nem tud megélni másutt. Hogy *senki* vagyok, és örüljek, hogy amit kaptam, megkaptam. Az embernek a normális *önbecsülése is tönkremegy*, kezd saját magában és a képességeiben is kételkedni.”⁹

Alkotás, teremtés, játék, öröm

Új, huszadik századi konfliktus. Megjelenéséhez gyerekközponitú nevelési elképzelések, reformpedagógiai mozgalmak, szaporodó óvodák kellettek, a múlt századi iskolában fel sem merült, hogy a tanulás játék vagy öröm is lehetne. A konfliktus hasonlít a művészekéhez, de a cél nem valamilyen objektívált mű létrehozása, hanem a *saját én*, a *saját élet megalkotása*, a közös élményben, játéokban, társas tevékenységekben realizálódó alkotó energiák felszabadítása és maga a *megismerés*. Forrása, hogy az alkotás, teremtés, egy esztétikusabb létforma lehetősége, intenzív-individualizált kapcsolatok nélkül a személyiség egyensúlya megbomlik, hogy az adott feltételek, az élménytelen, formalizált tekintélyelvű kapcsolatok között viszont mindez nem fér e pedagógusszerepbe.

„*Vagy én vagyok kutyautó, vagy valami differencia van.* Az én csoportomban soha nem láttam még, hogy mindenki fogja a tányért és csendben reggelizik. Nem azt mondom, hogy másutt a gyerekek kegyetlenül be vannak idomítva. De egyszerűen abszurdum, hogy ennyi idős gyerekek így viselkedjenek. Miért nem beszélnek reggeli közben? Azt meg lehet valósítani, hogy nem csinálnak olyan dolgokat, ami nem illik a *négy fal közé*. *De hogy egyformán viselkedjenek! Hogy érik ezt el, és miért? Aki azt meg tudja csinálni, annak mi öröme van?* Úgy szeretnék dolgozni, hogy bemegyek az óvodába, és ott marha jól érzem magam. Egész nap mindenféle töprengés és kételkedés nélkül, az lehetek, *ami vagyok*, úgy csinálom a dolgokat, ahogy jónak látom, és aszerint, ami fontos. *És ezért nincs problémám, sem a vezetővel, sem a gyerekekkel, sem magammal.* Kollégáim nem rosszak. Egyik sem rosszulindultú vagy annyira agresszív, hogy szöveg ellentétek lennének. Viszont *senki sem mondja el a másíknak, hogy hogyan boldogul.* Erről nem lehet beszélni.”

⁹ Az elvágyódás, vagy munkahely-változtatás oka nem más, mint az individuum védelme, a megbillent egyensúlyi helyzet visszaállításának természetes igénye. Lásd pl. A. Maslow: *Motivation & Personality*. Harper and Row. New York, 1954.

Közösségteremtés, intézményi kontra társadalmi szerep

Azoknak a konfliktusa, akik számára – gyakran zártabb települési réteg, nagy családi vagy vallási közösség biztonságában felnőve – a *közösség a létszükséglet*. Az új közegben is az *együttes élmény*¹⁰ újratereztésének vágya vezérli őket, nem pedig érvényesülési vagy egyéb szempontok, de a tantestület általában hitetlenséggel, gyanakodva-értetlenkedve szemléli tevékenységüket, amely egy tágabb társadalmi szerepelképzeléssel fonódik össze: a pedagógus szerepének *természetes* részeként éli át a közösségi érdekképviselőt, a saját kultúra és a „magasabb kultúra” egyesítésének kísérletét, de az „osztályos tudatot” is. Az elszigetelődés, a magára-hagyatottság felmorzsolja az eredeti elgondolásokat, a beilleszkedés feltétele éppen az ezekről való lemondás, visszavonulás. A társadalmi szerep illúziója szétfoszlik, és ami utána következik, „esetleges”: szaktudományos területbe való „belefeledkezés”, magánéletbe menekülés, a „realitások tudomásulvétele”, a „jobb, ha az ember nem ugrál” köznapi ideológiának a tapasztalatokon alapuló megfellebbezhetetlensége és valami olyan tevékenység választása, ami az adott lehetőségeken belül a legelfogadhatóbb, vagy mert lakással jár, vagy mert jobban fizet, vagy mert könnyebb előbbre jutni stb. Ritkább esetben a szerencse, a személyes képességek, szívósság függvényében olyan szellemi tevékenység és közegkeresés, mely pontosan a közösségvesztés és a közösségi azonosságtudat ellehetetlenülésének okait próbálja kipuhatolni, illetve emberi élménnyel kárpótolni.

„Lassan már nem emlékszem arra, miért jöttem ide. Azokra a problémákra sem, amelyek idehoztak. Ha emlékezni akarok, fel kell lapozni a kamaszkori naplóm. A szüleim is meghaltak közben, nem nagyon járok már haza. Az egyetemről is mást vártam. Tele voltam várákokozással, energiával. Bizonyítani akartam magamnak és a szüleimnek is, amiért nem szakmát tanultam. Az órák nem tudtak lekötni, a csoporttársaim hülyének néztek, amikor azt mondtam, hogy meg kellene próbálkoznunk ezzel vagy azzal. Végül is az egyik tanáromat nagyon megszerettem. Most már nagyon érdekel, szívesebben dolgoznék ezen a területen. Nem akarok már tanítani. Annak sincs értelme, hogy visszamenjek a falumba. Megvagyok, de egyedül érzem magam. *Szükségem van arra, hogy embereket érezzek magam mögött.* Szárnyakat kapok, és mindenre képes vagyok, ha szeretnek, elfogadnak, megbénulok, ha nem érzem a támogatást. Lassan talán hozzászokok a hiányához.”

Az iskola működési problémái

A konfliktusok egy része nem rendelhető szorosan és közvetlenül az individuális vagy a közösségi irányultságú személyiség *kirekesztődésének* a problémakörébe. A szabadabb kapcsolatok nem mindig illeszkednek a kapcsolatokon keresztül történő megismerésbe, a kitarukozás esztétikusabb létformába, az értékkonfliktusok az önálló törekvéseken alapuló szellemiségbe, gondolkodásmódba.¹¹

Azokról a nehézségekről van szó, amelyek bármelyik személyiségtípus konfliktusai között megjelenhetnek, de attól leválasztva, önmagukban együttesen és külön-külön is, anélkül, hogy szükségképpen konzisztens magatartás, vagy gondolkodásmódba integrálódna. Tulajdonképp a nyolcvanas évek iskolájának *beépített ütközési* pontjairól, működési zavarairól.

¹⁰ Mérei Ferenc: *Az együttes élmény. Társadalomlélektani kísérlet gyermekeken.* Officina, Bp., 1947.

¹¹ D. Riesman: *A magányos tömeg. Közgazdasági és Jogi Kiadó. Bp., 1973.*

Értékek, szerepek, látszat, valóság

Az értékzavarok gyökere szerteágazó. Az értékbizonytalanság¹² általános. A nevelési tervek, tantervi dokumentumok által deklarált követelmények: az értékek és a társadalmi folyamatok, rétegekultúrák, az iskola explicit és implicit funkciói között is egyre tágabbra nyílik a rés.¹³ A korábbi évtizedekben kultúrák tűntek el, vagy szivárogtak át más kultúrákba, új kultúrák keletkeztek.

Az iskolai célkitűzésekben, követelményekben ezek a folyamatok kevéssé tükröződnek. És az érték közvetítésnek ez az alapkonfliktusa nem egy pedagógus számára valódi gondot okoz. Korántsem olyan sokuknak azonban, mint az értékzavarok áttételezettebb formái, a *magatartás-deformációk*: az álszentség, hamisság, kettős erkölcs, cinizmus, közöny, a *látszat és a valóság kettészakíttottsága*.

A kétarcú értékvilág egyik kritikus pontja a gyerekekhez való viszony. Másik az az ideológia, amely a szűkebből, a *kényszerhelyzetek sokaságából erényt és célt kovácsolva* az aktuális, nemegyszer gyerekellenes pedagógiai gyakorlatot szentesíti, intézményesíti, konzerválja. Sőt értékkel ruházva fel, a lehetséges tanári szerepköröket és magatartásokat beszűkíti.

Mindent a gyerekekért?!

Az óvodában, az iskolában elvileg és kinyilvánított formában minden a gyerekekért van. Sőt a gyerekek érdekében. Hogy személyiségük gazdagodva „kiteljesedjék”, hogy „szép képességeik formát öltsenek”, hogy ismereteikben gyarapodjanak.

De mit gondoljon és tegyen az az ép érzékű tanár, aki rendre tapasztalja, hogy kollégái számára a gyerekek az alakítótevékenység *tárgyai és eszközei*. Hogy a pedagógusok egy része fél a gyerekek minden olyan megnyilvánulásától, amely a központi elvárásoktól, a rendtartásoktól és az iskola mikronormáitól eltérő. Sőt maguktól a gyerekektől is. Hogy ritka az olyan magatartás, gesztus, szó, amely a gyerekek megbecsülésére, tiszteletére és szeretetére utalna.

A legfőbb nevelési eszköz a *büntetés*. A diákoknak nincsenek magától értetődő jogaik, a legcsekélyebb beleszólásuk sem lehet abba, hogy *mit, hogyan és kitől* tanulnak.

Még a legjobb nevelés is előbb „megregulázzák”, betörik az osztályt, aztán „lassan engednek a gyeplőn”. És a tanulók hálások az így kapott „jogokért”.

Valóban a gyerekek sorsáért érzett aggodalom hatja át ezt a nevelési gyakorlatot, amely egyébként személyiségromboló, tehát gyerekellenes.¹⁴

A pedagógusok közötti konfliktusok részben a *felelősség, azonosság és konformitás* felfogásának konfliktusai. Mert elsőrangúan kiért és miért felelős a nevelő? Praxisától függetlenül, mindenki a gyerekekre hivatkozik. Azok is, akik számára az *alkalmazkodás, a megfelelés, a fegyelem, az önuralom* a legfőbb érték. A gyerekek meg kell tehát tanulnia alkalmazkodni a mindenkori körülményekhez, uralkodni az érzésein és ösztönein, fegyelméznie magát. Saját magáért, az iskoláért, a társadalomért. Mindenáron, bármi áron. Hasonlóan a nyíltan cinikus pedagógusokhoz. Mert szép az idea, de más a szó és más a valóság. Márpedig az

¹² Hankiss Elemér: *Diagnózisok*. Magvető Kiadó. Bp., 1982.

¹³ Ferge Zsuzsa: *Az iskola, a pedagógusok és a társadalom*. In: *Társadalompolitikai tanulmányok*. Tankönyvkiadó. Bp., 1980.

¹⁴ Varga Zoltán: *Iskolai ártalmak*. Tankönyvkiadó. Bp., 1974.

iskola az életre nevel. A realitásokra. Kár lenne tehát a gyerekeket mindenféle bizonytalan kimenetelű tudással megfertőzni, magatartással megismertetni, mert védtelenek lesznek. És kiszolgáltatottak. Azután az eltökélt tudatlanság megtestesítői. Nem tudják, mit csinálnak, de tiszta a lelkiismeretük, mert szentül meg vannak győződve arról, hogy amit tesznek, rendjén való, sőt megfelel a demokráciának, az önállóság fokozatos elvének. Márcsak azért is, mert feljebbvalóik is jóváhagyják, sőt elismerik munkálkodásukat.

Valamennyien vélt vagy valós társadalmi értékekből és gyakorlatból, de *dedukálják* a gyerek érdekeit. Hogyan alkalmazkodna hozzájuk az a tanár, aki tanulóinak szociális-mentális-pszichikus sokféleségéből kiindulva *saját* lehetőségeik megismeréséhez és kibontakozásához rendeli tanári tevékenységét? Vagy az, aki csak egyszerűen gyerekpárti, esetleg berzenkedik a pedagógiai helyzet abszolutizálásától, a szerepek átideologizálásától? És kihez forduljon támogatásért? Netán a pedagógusok másik csoportjához, a felvilágosult közönyösökhöz? Akik a téveszmerendszert, a látszatot „okosan” fenntartják, szemhunyva és kacsintva megbocsátanak másnak és maguknak. Akik *négyszemközt* felvilágosultak, és időnként maguk is az elszemélytelenítő gyakorlat áldozatai, mégis úgy tanítanak és nevelnek, hogy ne hágják át a helyi kialakult intézményi szokásrendet, ne kerüljenek szembe a tantestület hatalmi csoportjaival, amelyek bírói és ítélői minden diák- és tanári mozdulatnak, gesztusnak, és amelyek a tanár tevékenységének értékét a hozzájuk fűződő *viszony* alapján értékelik. Minél fogva a pedagógus „hatékonyasága”, tanári munkája értékelésének a tanítás maga csak akkor képezi alapját, ha az a vezető csoportok számára is elsődlegesen fontos. És bárha ez természetesen lenne, csöppet sem az. Márcsak azért sem, mert az iskola szociális összetétele sokszor csakugyan olyan, hogy a központi követelményeket nem lehet elérni, elsajátíttatni. A lehetetlen helyzet formális teljesítménybe (pl. bukásmentesség), demoralizáló álca-dokumentálásba, bűnbakpszichózisba torkollik. A tantervek aligha lehetnek rosszak, a tanár is megteszi, ami tőle telik. Kiben van hát a hiba? A gyerekekben, aki érdektelen, trehány, lusta, faféjű stb.

„El tudom képzelni, hogy azt a gyereket, aki az autók vagy a lovak nevét és fajtáját meg tudja tanulni, másra is meg lehet tanítani. Csak nem ilyen feltételek között. A pedagógusnak tüzzel-vassal el kell érnie valamit a tanterven belül. És ha ezt nem tudja elérni, akkor rosszul dolgozott. Egy idő múlva a gyerek ellenséggé válik. Sokszor még én is pipás vagyok, hogy ezt vagy azt nem tudom megtanítani.”

„Itt ennek a klikkszellemnek semmi köze nincs a pedagógiához. Más érdekek fűzik őket össze. Gazdaságiak. Kétségtelen, hogy ezeket a gyerekeket nagyon nehéz nevelni. Mert olyan példát látnak maguk előtt. És sokszor persze látnak minket is. Na de hát *morálra, értékekre csak az tud nevelni, akinek magának is van*. Apám tanított. És ő például ott evett a gyerekekkel, hogy lássák, hogyan kell enni. Na igen. Amikor én napközis voltam, és megpróbáltam ezt a gyakorlatot követni, akkor elparancsoltak a gyerekek asztalától. Én teljesen kilátástalannak érzem, hogy valamit lehetne csinálni. A legjobb talán meghúzódni. Itt minden átértékelődik. *El kell menni ahhoz, hogy az ember saját értekeit találja újra értéknek. Ami számomra érték, az itt másoknak semmi.*”

Ha elmegyek valahová, rájövök, hogy az én értékítéletem is jogos. De itt sokszor teljesen megsemmisülök. Azt gondolom, hogy a mindenkinek az a véleménye, akkor biztosan úgy van. És önmagával hasonul meg az ember, mert ez állandóan ismétlődik.”

A szükség erény

Az iskolai-óvodai infrastruktúra szűkössége közismert tény. Ebben a situációban a túlszervezés, az agyonfegyelmelés a helyzet következménye. (Ha egy osztálynak

10 perc áll rendelkezésére arra, hogy megebédeljen, természetes, hogy gyorsan, hangtalanul kell enni, úgy kell viselkedni, hogy az ebédeltetés „időrendje” ne boruljon fel, zökkenőmentes legyen. Ha 35-40 diák van az osztályban, kézenfekvő, hogy rendnek kell lennie, hiszen a zaj, a rendetlenség nemcsak a tanár munkáját veszélyezteti, de a gyerekek előrehaladásának is előbb-utóbb gátjává válik.) A feltételek hiányából, a szükség hozta pedagógiai gyakorlatból előbb-utóbb erény, cél és követelmény lesz. A rend, a viselkedés, a szófogadás¹⁵ mindenképp valóságos, és „nem azért fontos, hogy a gyerek hogyan ül a széken, mert az tényleg fontos, hanem azért, mert ilyen körülmények között nem mindegy, mennyire gépiesen tud egy dolgot csinálni. Én számtalan olyan bemutatón voltam, ahol félórát azzal tördtek, hogy a gyerekek hogyan ülnek a széken”.

Csakhogy a ritusok és a formalizált viselkedés egy részét nem a szertartás, a szokások és ünnepek kialakítása, a mindennapi érintkezések bensőségessé tétele, az ünnep élménye diktálja. Az ekképpen értelmezett rend, a napi tevékenységek ismétlődésének *monotóniája és unalma, a rendfenntartó tevékenységek dominanciája és normativitása* maga alá gyűri a gyereket és a pedagógust. Ha pedig nem, mindkettő konfliktushelyzetbe kerül. Többnyire azonban megszületik a kétes eredmény.

A tanár *feladatvégrehajtóvá* silányul, a gyerek pedig korán megtanulja, hogy hol a helye. A sikeres alkalmazkodás mindkét részről újra csak fel- és megerősíti a nevelés konzervatív tendenciáit. Hiszen, ha annyian képesek alkalmazkodni, diákok és tanárok egyaránt, miért nem képes rá az a néhány? Pedig nem mindig az alkalmazkodóképességgel van baj. Csak nehezen képzelhető, hogy egy más törvényszerű világban és környezetben „könnyedén” megtalálhatja a helyét az is, aki úgy tűnik, „beilleszkedésre képtelen”, „összeférhetetlen”, „antiszociális”, „deviáns”, „rebellis”.

És megint a kapcsolatok, szerepek

A tanítványánál alig néhány esztendővel idősebb tanár közvetlenebb, barátságosabb vagy pajtáskodóbb kapcsolatokat tud és akar kiépíteni, mint a fiatalságon és annak problémáin már túllévő idősebb kollégái. Ez a természetes érintkezési formája, amit még intézményi szerepek és tekintélyek nem alakítottak át, illetve gyűrtek maguk alá. A fiatal tanárok közül sokak számára még magától értetődő a lazább érintkezés, *idegen* – nem gondolatilag, hanem gyakorlatilag – a *távolságtartás* s a *tekintélyhordozás, illetve -megtettesítés, a fegyvelmezés és az utasítás-végrehajtás rendszerű tanítás*. És ez minden gesztusukban kifejeződik. Másként állnak, másként ülnek, másként öltözködnek, rosszul érzik magukat, ha intőt kell adni, ha elégtelent, és gyakran nem is értik pontosan, mi a baj. Miért titulálják őket népszerűség-hajhászoknak, és miért élnek vissza a gyerekek is „engedékenységükkel”, barátságukkal. Előtérbe kerülnek a módszertani problémák: nem tanultak meg fegyvelmezni, nem tanulták meg a tanítás technológiáját, holott problémáik nem módszertani vagy nem is elsőrangú pedagógiai jellegűek.

A konfliktus valójában szerepkonfliktus. Egyrészt a diák szerepét kell felváltani a tanárával, a folytonos megmérettetésből a fiatal átmenet nélkül belepottyanni a *megmérő-megtöltő* szerepkörbe.

„A csak magamért felelek, csak magamért, a magam teljesítményéért vagyok felelős” állapotot felváltja a mindenért felelős vagyok, azért is, amiről nem tehetek állapot. A felelősségvállalás átalakulása egy hierarchikus szervezetrendszeren belül megy végbe: a tanár egyszerre tekintélyhordozó (a diákok szemében) és „kezdő” (a tantestületben). A szerepkonfliktusoknak ez az egyik fajtája. A másik más természetű, és a kettős értékkel rokonítható.

A pedagógusok egy csoportja úgy tünteti fel szerepét, mint állandó mártíromságot. Másik hittérítőnek, misszionáriusnak látatja magát, a harmadik varázslónak, színésznek vagy a „magasabb” kultúra hivatott terjesztőjének, esetleg megváltónak.¹⁶ Vannak ilyenek is. A fiatalabb tanárok számára azonban ezek a szerepkörök különösek, távoliak, és egyébként is sokszor nem többek, mint az aktuális pedagógiai gyakorlattal és a tanárok egzisztenciális törekvéseivel szöge-szen szemben álló üres, fedezet és hitel nélküli, önáltató ideológiák.

„Mindenki úgy állítja be a dolgot, hogy mi a gyerekek áldozati bárányai vagyunk. Hogy borzalmasan szereti a gyereket, azért pedagógus. Meg hogy azért épült az iskola. Meg azért vettük a könyveket. És soha nem hallottam senkitől, hogy azért csinál valamit, mert avval valami elképzelése vagy célja lenne. Vagy mert neki magának az jó. Állandóan a gyerekekről van szó, meg a lelkivilágukról, meg a szülőkről. Minden erre van lefordítva. De ez nem igaz, mert a gyerekeknek annyi minden rossz.”

„Tudod, támogatni és segíteni kell a cigánygyerekeket. A kollégáim tudják, hogy ez a hivatalos elvárás. Hallanád, amikor egymás között beszélnek a cigányokról, vagy hogy bánik ezekkel a gyerekekkel az egyik kolléganóm! Mindennél jobban gyűlöli őket. De mikor év végén kiosztják a „fejpenzt”, akkor megy a szöveg és irigylik azt, aki többet kap, akinek az osztályában több a cigánygyerek.”

A tabuk

A generációs különbségek ütközési pontjai a tabuk. Az idősebb generációk eltérő neveltetése és ugyancsak sajátos társadalmi tapasztalatai a szexuális és a történeti tabuk kérdéseiben sűrűsödnek. Olyan kérdésekről, amelyekről fiatal kollégáik nyíltabban beszélnek, szívesebben hallgatnának. Ami a fiatal tanároknak természetes, vagy még éppen tolerálható, számukra tűrhetetlen. Az önmaguk és mások korlátozásainak sorompóit egyszerűen máshol állítják fel. Így például, amíg a fiatalabb tanár esetleg észre sem veszi, hogy tanulói a folyosón intimebb gesztusokat tesznek egymás felé, megsimogatják vagy kézen fogják egymást, idősebb kollégája illetlen, szemérmetlen, korai és iskolába nem való viselkedésről panaszkodik, felháborodottan fenyegetőzik. Vagy a világnézeti veszély rémét emlegeti, ha tudomására jut, hogy a gyerekek egymás között vagy ráadásul tanáraikkal olyan történeti és társadalmi dilemmákról vitakozznak, amelyek ugyan a nagyobb nyilvánosságban (cikkekben, riportokban stb.) már régen publicitást kaptak, de az iskolai tananyagból kirekesztették, vagy a tankönyvekben másként értelmeződnek.

„A gyerekeim teljesen a felvilágosítás időszakában vannak, szexuális forradalom dül a csoportban. Én jökat mulatok rajta, mert állati aranyosan csinálják. Megyek ki, és az előtérben szabályosan csókolozott az egyik fiú egy kislánnyal. Úgy tettem, mintha észre sem venném. Persze nézik a tévét, és érdekli őket már. Meglátta az idősebb kolléganóm, elmarta a gyereket, majdnem megverte, iszonyatosan kiabált vele. Borzasztó volt. Belegondoltam, mit fog ez a fiú most erről a dologról gondolni. Mert mindig az a legérdekesebb, ami tiltva van. Végül is ez

¹⁶ I. Adelson: A tanár mint modell. In: Pedagógiai szociálpszichológia. Szerk.: Pataki Ferenc.

természetes dolog, nem kell belőle akkora ügyet csinálni, annál rosszabb. De a kollégánómet nem okíthattam ki..."

A szakszerűség és a szakismeret

A szükség erény, átformálja a szakszerűségről alkotott képzeteket is. A tanerőhiány, az egyes tárgyak tanítói bősége, mások szűkössége folytán az lesz a jó pedagógus, aki könnyedén megbirkózik azzal a feladattal, hogy nem a szaktárgyát kell tanítania. Vagy aki – bár tudja, hogy például nyelvi tárgyában akkor lehet eredményes, ha kisebb csoportokkal foglalkozhat – jól-rosszul *elboldogul* az egész osztállyal is.

Pedig a szakismeret, a szakmai biztonság, a szellemi törekvésekhez hasonlóan túlmutat önmagán. A kompetencia biztonságot nyújt, az inkompetencia sérülékenységet, kishitúséget, bizalmatlanságot, félnkséget, bizonytalanságot, kiszolgáltatottságot. Amikor a pedagógus elveszíti a szakmai biztonságát, önbecsülésében, önértékében rendül meg, és mozgásképtelenné válik. A függőség helyhez kötöttség, még akkor is, ha a pedagógus egyébként szakszerűen jár el. A szakszerűség ugyanis jelenleg nem több, mint a helyi, *intézményi szokásrend* vagy az adott iskolatípus követelményeinek, rutinrozott nevelési technikáinak a betartása.

„Én matematika szakot végeztem, az első évben azt is tanítottam. Aztán a következő évben letettek az alsós napközibe. Nem tudom, miért. Úgy látszott pedig, hogy meg vannak velem elégedve. Aztán év elején közölték, hogy vagy a napközi, vagy keressek más helyet. Rövidesen elfelejtettem, amit tanultam.”

„Év elején hivatott az igazgató és azt mondta, hogy ezentúl az egyik osztályban csak én tanítom a németet, és együtt az egész osztályt. Kérdeztem, hogy miért van ez így, ugyanis olyan kevés a nyelvóra, alig jut alkalom arra, hogy a gyerekek is beszélhessenek. Azt válaszolta, legfőbb ideje, hogy megtanuljak egész osztályt tanítani.”

„Mindig magyart szerettem volna tanítani, kezdettől fogva az irodalom, a művészetek érdekelték jobban. Azt hiszem, ezt igazán jól tudnám csinálni, de nincs magyaróráim. Csak orosz tanítók. Kértem, hogy legalább egy szakkört hadd vezessek. Együtt voltak a gyerekek is. Aztán mégsem hirdették meg. KRESZ-szakkör lett helyette. Mert hogy annak a tanárnak jobban kell a pénz, mint nekem. Mellesleg másfélszer több a fizetése, mint az anyém.”

„Először napközis voltam. Nekem a szaktárgyam a biológia lenne és a kémia. Meg a gyakorlati foglalkozás. Most rajtot tanítok. Itt van egy egész paksaméta, mert tegnap azt tanultam, hogy hogyan kell rajtot tanítani. Tök, gyalu, alma, hagyma. Szóval ilyeneket rajzolgotok. Aztán testnevelést is tanítok. Olyasmit, amihez nem értek. Van olyan gyerek, aki jobban rajzol, mint én. Négyféle dolgot csinálók az iskolában. A rajz és a testnevelés mellett osztályfőnök vagyok, meg könyvtáros. Egyszerűen semmiben sem tudok elmélyülni. Mert jó, legyen a rajz. Talán két-három év alatt megtanulom, belerázódok, ha átállok erre. Vagy a testnevelésbe. De évről évre más. És pont azok a tárgyak, amelyek készségekhez kötöttek. Csak egyetlen egy óráért könyörgök én is, ami a szakmám. Egy órát, egyetlen osztályban. Biológiát. Legalább egy órán át érezhetném, hogy valamit jól tudok csinálni. De nem lehet, mert akkor a kollégánómetnek nem lenne ki az óraszámá, és itt az különben is presztízsvesztés, ha valaki lead az óráiból és helyette pl. néhány tanulószobát vállal. Képtelenség.”

Világtükör



Cseppben a tenger

Fejlődés, kultúra és nevelés

– International Yearbook of Education 1994 –

UNESCO nemzetközi konferenciák előkészítésének figyelemre méltó gyakorlata, hogy a résztvevőknek a tanácskozást megelőzően tájékoztató tanulmányokat küldenek ki a tárgyalandó témáról. A következőkben a „Fejlődés, kultúra és nevelés” kérdéséről tartott internacionális konferencia publikált előanyagairól közlünk ismertetőt.

A kötet kiindulópontját az UNESCO keretében rendezett International Conference on Education (ICE) negyvenharmadik, 1992. szeptember 14–19-én rendezett; A nevelés szerepe a kulturális fejlődésben témával foglalkozó genfi ülése képezte. (A továbbiakban: ICE.) Eredetileg a kiadvány több fejezetének anyagát tájékoztatásul kiosztották a konferencia küldötteinek, majd az International Bureau of Education (IBE) bővített formában közreadta az International Yearbook of Education sorozat XLIV. köteteként. (A továbbiakban: Yearbook...)

A publikáció, amelyet *Leo F. B. Dubbeldam* szerkesztett, a sorozat többi kötetéhez hasonlóan több – szám szerint tíz – tanulmányt (fejezetet) foglal magában. Az első kettőben maga a szerkesztő foglalkozik az egymással kapcsolatba hozott három fogalom tartalmával. A további fejezetek a kulturális nevelés legfontosabbnak tartott kérdéseit fejtegetik. *Toshio Ohsako* a történeti fejlődésbe illesztve ismerteti az ICE-n részt vevő államok fejlesztési terveiben kitűzött kulturális nevelési célokat; *Lê Thành Khôi* sokoldalúan világítja meg az interkulturális nevelés tartalmát; *P. Dasen-P. Furter-G. Rist* tanulmányának tárgya a jelenben felgyorsult kulturális fejlődés kihívásai a nevelési rendszerekkel szemben; két fejezetben *Pieter Batelaan* és *Stacy Churchill* négy különböző aspektusból foglalkozik az interkulturális neveléssel és azzal kapcsolatban a pedagógusok feladataival; *Kees P. Epskamp* a nevelésnek a kulturális és művészeti fejlődésben betöltött szerepéről szól, míg a kötet zárófejezetében *F. M. Bustos* azt fejtegeti, miként megy végbe a kulturális fejlődés a nevelés, a közösség és a társadalom között létrejövő interakción keresztül. Az egyes fejezeteket bibliográfia, a kötetet pedig a konferencia dokumentációját, dokumentumait és az anyagához készült nemzeti referátumok adatait (közöttük megrendelhető mikrofilmjeik jelzetét is) magában foglaló Függelék zárja.

A három fogalomról

A kötet bevezető fejezetében *Dubbeldam*¹ megfogalmazza, hogy az ICE fő kérdése nem az volt, hogy hozzájárul-e a nevelés a kulturális fejlődéshez, hanem az, hogy milyen módon. Ez két feltételezést foglal magában. Azt, hogy van valami, amit „kulturának” neveznek, ami „fejlődik”, és hogy létezik „nevelés”, aminek szerepe van a kultúra fejlődésében.

Mindenekelőtt adott tehát a kultúra és a nevelés terminus. Mindkettő az ember velejárója, hiszen más élőlénynek a fennmaradáshoz egyike sincs szüksége. Vannak állatok, amelyek már ivadékaik világra jöttét megelőzően elpusztulnak. S bár a két generáció között nincs kommunikáció, a fiatalok mégis ugyanúgy viselkednek, mint elődeik. Az ő esetükben természeti mechanizmusok biztosítják a faj fennmaradását. Más élőlények viszont elődeiktől tanulják meg az életben maradásukhoz szükségeseket, például az élelemszerzés módját. Az embercsecsemők életképtelenek lennének, ha szüleik hosszú időn keresztül nem segítenék őket. Ezen a ponton lép be a nevelés, a kultúra generációk közti átszarmaztatásának legfontosabb tényezője, amelynek eredményeképpen az újszülött közösségének, társadalmának integrált tagjává válik.

Ma a Földön ötezer millió ember él. Mindegyik különbözik egymástól, bár sok közöttük a hasonlóság is. Nem csak fizikai szempontból eltérőek, különböznek cselekvésük és gondolkodásmódjuk tekintetében is. Az emberek ugyanis nemcsak a természeti törvényeknek megfelelően viselkednek, hanem – mivel birtokában vannak a kreativitásnak és a gondolkodásnak, ami megkülönbözteti őket a többi élőlénytől – más normák és értékek is irányítják őket. Ez a jellemzőjük elvezet bennünket a kultúra fogalmához.

A fejlődés terminussal kapcsolatban *Dubbeldam* abból a történeti tényből indul ki, hogy az emberiség élete a századok folyamán drasztikusan megváltozott. A változások egymást gyorsan vagy lassan követő hullámokban és a Föld különböző területein egyenlőtlenül következtek be. Az utolsó ötven évben három nagy, az egész emberiség életére kiható politikai változásnak voltunk a tanúi. Az első a kolonializmus lebontása, és ennek következtében sok kis független állam létrejött. A második a kommunista blokk összeomlása és szintén új, független államok kialakulása, valamint a világ nemzetei közötti új kapcsolatok szövődése volt. Ezt követően többé nem lehetett első, második és harmadik világról beszélni. A harmadik nagy változást, a két előbbinek az eredményeként az jelentette, hogy sokféle kulturális kapcsolat létesült mind a különböző népek, mind egy országon belül a többségi nemzet és a nemzetiségi-etnikai kisebbségek között.

Hosszú időn keresztül a fejlődést a GDP-n, az egy főre eső bruttó nemzeti össztermékkel mérték, értékelték, más szóval: a gazdasági növekedéssel. Az utóbbi időben a fejlődésről alkotott felfogás átalakult. Ma az a kritériuma, hogy milyen mértékben javult az élet minősége. A fejlődés jelzésére az emberi fejlődésnek a GDP-hez csatolt indexét használják.²

Ha tehát valaki meg akarja válaszolni a konferencia által feltett kérdést, hogy mi a nevelés szerepe a fejlődésben, annak részletesen elemeznie kell a „kultúra”, „nevelés”, „fejlődés” fogalmak tartalmát.

¹ Centre for the Study of Education in Developing Countries (CESE). A szerzőkkel kapcsolatban csak annak az intézménynek a nevét adjuk meg, amelyben munkálkodnak, mivel a kötet is csak ezt tartalmazza róliuk.

² Development and the environment. World Development Report. World Bank, Washington, 1992.

A kultúra

Dubbeldam beható analízisnek veti alá a kultúra fogalmát. Abból indul ki, hogy annak legalább 100 definíciója van. Sok közülük a természettől való megkülönböztetésként használja a kultúra fogalmát. A nevelésnek a kultúrára gyakorolt hatásáról folytatott vita számára *Dubbeldam Herskovits*³ és *Linton*⁴ meghatározásainak kritikai elemzését követően közreadja a szóban forgó konferencia előkészítésére 1991 júniusában az UNESCO-tagállamok rendelkezésére bocsátott, a kulturális politikáról 1982-ben megtartott mexikói világkonferencia (World Conference on Cultural Policies) által elfogadott következő kultúrafogalmat:

„A konferencia egyetért a tekintetben, hogy a kultúra – legtágabb értelmében – azon szellemi, anyagi, intellektuális, értelmi és érzelmi sajátosságok teljes komplexuma, amely egy társadalmat vagy társadalmi csoportot jellemez. Nemcsak a művészeteket és az irodalmat, hanem az életmódot, az alapvető emberi jogokat, az értékrendszereket, hagyományokat és hiedelmeket is magában foglalja. A kultúra teszi képessé az embert arra, hogy elmélkedjék önmagáról. A kultúra az, ami bennünket specifikusan emberi, racionális, kritikai ítélőképességgel és az erkölcsi elkötelezettség iránti érzéssel bíró lényekké tesz. Az ember a kultúra alapján különbözteti meg az értékeket, és választ közülük. Azon keresztül fejezi ki magát, ébred tudatára önmagának: ismeri fel hiányosságait, teszi kérdéseivé saját eredményeit, törekszik fáradhatatlanul új véleményalkotásra, és alkot olyan műveket, amelyekkel meghaladja saját korlátait.”

Gondos mérlegelés alapján végül *Dubbeldam* a kultúra fogalmának következő tartalmát javasolja az ICE számára: A kultúra meghatározható mint az eszmék, a tanult magatartás és ezek eredményeinek konfigurációja. Összetevő elemeit egy meghatározott társadalom tagjai alkotják meg, és közvetítik a folyamatos utánzás, illetve a társadalomra, a természetre és a természetfelettre vonatkozó tudás esetében a szándékolt átszármasztatás, valamint a változó környezethez való alkalmazkodás útján a társadalom tagjainak kreativitása által.⁵

Szubkultúra és kulturális identitás

Dubbeldam hangsúlyozza, hogy bár beszélhetünk egy adott társadalom sajátos kultúrájáról, nem kerülhetjük meg azt a problémát, hogy ennek a kultúrának nem minden eleméből részesül a társadalom valamennyi tagja. Nagy különbségek vannak az ország különböző területein és települési formáinak keretei között élők, az eltérő nemzetiségi gyökereűek, vallásúak között. Különbségek vannak az anyanyelv, de egy nyelven belül is a nyelvhasználat, valamint a szociális értékek, az eszmék és a vallások szerint is.

Egyetlen társadalmon belül változatos *szubkultúrák* találhatók. Ezt a helyzetet tovább bonyolítja, hogy egy-egy ember több szubkultúrához tartozhat foglalkozása, vallása, életkora, érdeklődése, politikai nézetei vagy más szempontok alapján. Mindegyik szociális csoportnak sajátos szubkultúrája van. A csoportok tagjaiktól meghatározott, sajátos magatartást várnak el. Ez megnyilvánul nyelvükben, nyelvhasználatukban, öltözködésükben, egymással való érintkezésükben. Mindezek eredményeképpen az egyének különbözőféleképpen viselkednek szociá-

³ L. Camilleri, C: Cultural anthropology and education. Kogan Page, London–UNESCO/IBE, Paris, 1986. 171. o.; Kater, A.: Culture, education and indigenous learning systems. In: *Epskamp*, Kees ed.: Education and the development of cultural identity: groping in the dark. The Hague, CESO, 1984. 20. o.

⁴ Linton, R.: The cultural background of personality. Routledge & Keagan Paul, London, 1964. 21. o.

⁵ Yearbook... 17. o.

lis szerepeikben a munkahelyen, vallási összejöveteleken, családban, szabadidőben. Vannak társadalmak, amelyekben szigorú az elkülönülés a vallási, származási, faji, vagyoni, foglalkozási alapon kialakult szubkulturális csoportok között.

Minden szubkultúrában megtalálható az elképzelések, eszmék, értékek, magatartás és célok olyan magja, amellyel azonosulnak a csoport tagjai, és amellyel megkülönböztetik magukat a csoportjukon kívüliektől – állapítja meg *Dubbeldam*. Ez a mag alkotja a szociális csoport *kulturális identitását*. A fizikai megjelenésben vagy viselkedésben megnyilvánuló eltérések kiválthatják a csoport egyes tagjaiban, hogy „másokat” maguktól megkülönböztessenek. Általában elmondható: az ismeretlen veszélyes. Az individuuum biztonságot érez ismert kulturális környezetben, mivel e szempontból egyforma azokkal, akikkel ott találkozik. De azok, akik a szubkultúrában megszokottól eltérő módon viselkednek, más a kultúrájuk, a megjelenésük, potenciális fenyegetést jelentenek számukra mindaddig, amíg nem tudnak rólok többet, és nem értik meg őket.

A kulturális identitásnak sokféle fogalmi meghatározása lehetséges. Közülük, példaként, *Dubbeldam* két jellemzőt idéz. „Egy nép, egy nemzet kulturális identitása az adott népnek, nemzetnek az az önmagában rejlő joga, hogy ellenálljon és szembehelyezkedjék az adott világ valamennyi asszimilációs nyomásával és homogenizáló erőivel”.⁶ „A kulturális identitás a legmagasabb rendű kifejezése az egy nemzetben belül élő nemzetek és csoportok alapvető egyenlőségének.”⁷ Egy nép kulturális identitása esetében tudjuk ugyan, hogy mai kultúrája más, mint a századokkal korábbi, de mindkét esetben ugyanannak a népnek a kultúráját emlegetjük, mivel a nép kulturális identitásában a történeti elemek igen jelentős szerepet játszanak. Bár vannak régebbi és mai kultúrája között differenciák, de van elegendő hasonlóság is ahhoz, hogy ugyanazt a minősítést alkalmazzuk, hiszen a múlt és a jelen között folyamatosság van.

Interkulturalitás, multikulturalitás

A Nemzetközi Nevelési Konferencia (ICE) előkészítésére a párizsi UNESCO-intézet (BIE) által a részt vevő államoknak kiküldött kérdőív a két fogalom következő definícióját javasolta: „... az »interkulturális« terminust a kultúrák közötti interakció értelmében használjuk; a »multikulturális« fogalom pedig kölcsönös együttélést és megértést jelent egyazon társadalomban élő különböző kultúrák között.”

Már a kötet bevezető fejezeteiben foglalkozik *Dubbeldam* az említett két fogalommal. A szubkultúrák problematikájához kapcsolódva, történeti aspektusból mutat rá arra, hogy mintegy a XIX. századig a tanárokat a közösség, valamely egyház, szponzor, szervezet alkalmazta és honorálta, s ugyanő alakította ki az oktatási programokat. Ekkor a tanítás-tanulási folyamat szubkulturális ügy volt. Majd a nevelés kikerült a helyi közösség befolyási köréből. A XIX. század végén az iskolai nevelés tömegmértetű lett, s vele majdnem azonos időben kialakultak az amerikai és európai nemzeti államok. Az iskola az állam felelősségévé vált. A feltételezés az volt, hogy minden állam rendelkezik nemzeti kultúrával, annak ellenére, hogy a valóságban sok ország sajátos kultúrájú etnikai entitások konglomerációja volt, amelyek kultúrái nemegyszer jelentősen különböztek. Egyes álla-

⁶ Yearbook... 19. o.

⁷ Uo.

mokban a helyi differenciáció jogosságát elismerték és tolerálták, másokban ezt az uralkodó kulturális csoport törvényellenesnek minősítette.

Gyakorlatilag a világ valamennyi állama multikulturális abban az értelemben, hogy sok etnikai-nyelvi csoport él együtt bennük századok óta, akár ezredéve vagy csak a legutóbbi időkben. *Toshio Ohsako*⁸ idézi, hogy noha a konferencia résztvevői egyetértettek abban, hogy minden nemzet kisebb vagy nagyobb mértékben multikulturális, tehát a kulturális különbözőség és pluralizmus nevelési tartalma releváns és tiszteletben tartandó, a politikai prioritások egy nemzet kulturális összetételétől függenek. Mindegy, hogy a kulturális és nyelvi kisebbségek tagjai őslakók, rég betelepültek, bevándoroltak vagy menekültek. A túlsúlyban multikulturális államok (például Ausztrália, Kanada, India, Malajzia) kulturális diverzitása és pluralizmusa valóságos, és multikulturális nevelési politikájuk fokozza a multikulturalizmust a nemzeten belül. A konferenciára megküldött nemzeti beszámolók sok példáját tartalmazták ezeknek a kisebbségi csoportoknak, így említésre kerültek a romániai magyar és német, a lengyelországi német, ukrán és belorusz eredetűek, csakúgy mint a kanadai őslakók. A homogénebb országokban tekintélyes erőfeszítések történnek a tanulók más kultúrákra vonatkozó ismereteinek bővítésére, azok jobb megértésére.

A nevelés

A nevelés eredményeképpen integrálódik születésétől a gyermek saját közösségébe – fogalmazza meg *Dubbeldam*. A nevelés a legfontosabb ágense a kultúra generációk közötti közvetítésének. Egyfelől biztosítja a kultúra folyamatosságát, másfelől az értelem és a kreativitás ösztönzésével és fejlesztésével előmozdítja a kultúra fejlődését. Az emberek élete mindinkább függ a tanulástól. A legváltozatosabb dolgokat kell megtanulniuk. Így

- a természeti környezetüknek megfelelő reakciókat és bizonyos anyagok használatának a készségeit,
- a közösségük tagjakénti viselkedést a legkülönbözőbb helyzetekben,
- az egyes tevékenységekhez szükséges általános és specifikus intellektuális és fizikai készségeket,
- az emberi lét szempontjából alapvető természeti és természetfeletti jelenségek, törvények és erők megfelelő ismeretét,
- a különböző kultúrájú embereknek és a velük való együttélés útjainak a megértését.

Az emberi társadalom történetében a nevelés két formája alakult ki. Kezdetben, az informális nevelés során, az emberek másokkal személyes kontaktusban nevelődtek. Annak tartalmát az adott helyzet határozta meg. Az ilyen típusú, talán leginkább integrált tanulásnak nincs vége: az egyén egész életén át tart. Lehet, hogy személyiségformáló és kultúráközvetítő ereje éppen ebben rejlik. Egy időben azonban – társadalmanként különböző időpontokban – megjelent a nevelés szervezettebb, specializált formája iránti igény. Létrejött a nevelés második fő formája, az iskolai, az úgynevezett formális nevelés. Ennek keretei között a gyerekcsoportokat már tanárok oktatták specifikus ismeretekre, készségekre. Kezdetben a hangsúly a vallási, a filozofikus vagy a szakmai nevelésen volt, majd az mindinkább szekularizálódott; az írás-olvasás-számolás

⁸ Párizs, International Bureau of Education (IBE)

készségei és „akadémiai” tantárgyak következtek. Kialakultak a nevelési intézmények nemzeti rendszerei, amelyekben meghatározott tantervek alapján professzionális tanárok oktatják a gyerekeket és az ifjakat. A curriculumot általában a központi hatalom határozza meg, és az egységes a nemzet egésze számára. Erőssége, hogy a tantárgyaknak egy szisztematikus, integrált curriculumba foglalt nagy változatosságát kínálja tanítványainak.

A formális nevelés alternatívájaként létrejöttek napjaink informális nevelésének legkülönbözőbb programjai. Ezek a nevelés szervezett, sajátos célú, a tanulók igényeihez jobban igazodó formái. A tanítás tartalmát specifikus szakmai vagy foglalkozásokkal összefüggő készségek, illetve szociális, kulturális vagy szabadidős tantárgyak alkották. A két nevelési forma megkülönböztetése sohasem abszolút, a gyakorlatban számtalan az átfedés. A tanárok számára ugyan a curriculum bizonyos előírásai kötelezőek, mégis – a vizsgák által korlátozottan – a növendékekkel naponta érintkező pedagógusoknak bizonyos szabad kezük van arra, hogy többletet nyújtsanak, illetőleg, hogy a tanítási-tanulási folyamat során különböző módon közvetíthessék tanítványaiknak a saját attitűdjeiket, nézeteiket, értékeiket, a szociális vagy politikai eseményeket illető kritikájukat. A tanórán kívüli személyes kontaktus keretében pedig sokféle lehetőségük van eszméik kifejezésére. Ez utóbbi jó példája az informális nevelésnek – a formális nevelésen belül.

A kulturális nevelés célja, tartalma

Toshio Ohsako tanulmánya történeti áttekintést ad az UNESCO keretében kibontakozott nemzetközi kulturális együttműködésről. Felvázolja az 1945-től – amikor az Egyesült Nemzetek országai elhatározták, hogy nemzetközi kulturális kooperációra hívnak fel a világbéke megteremtése érdekében – egészen 1986-ig történetet, amikor az ENSZ 41/187 sz. határozata elfogadta és meghirdette a kulturális fejlődés évtizedét (1988–1997). A dekád akcióterve a következő négy fő célra összpontosította a figyelmet: 1. A kulturális dimenzió elismerése a fejlődésben. 2. A kulturális identitások megerősítése és gazdagítása. 3. A részvétel szélesítése a kulturális életben. 4. A nemzetközi kulturális együttműködés erősítése.

Ohsako meg van győződve arról, hogy az ICE megfelelő eszköze volt a nemzetközi együttműködés ösztönzésének. Tanulmányában összegzi az egyes nemzetek koordinált kulturális és neveléspolitikai céljairól az ICE vitáin elhangzottakat.

Kiemeli, hogy az 1982. évi mexikói, a kultúrpolitikáról tartott konferencia állásfoglalásának szellemében – amely szerint „a fejlődésnek, amelynek kulturális dimenzióval kell rendelkeznie, végső célként az emberekre kell összpontosítania” – a genfi konferencia két vezet elvet fogalmazott meg. 1. A kultúra a fejlődés középpontjában helyezkedik el (a fejlődést kulturális fejlődésként értelmezve). 2. A fejlődési stratégiák tervezésekor és meghatározásakor az emberi tényezők a legfontosabbak.

Ohsako tanulmánya szerint a konferencián részt vevő nemzetek fejlesztési terveiben meghatározott kulturális és nevelési célok fő csoportjai a következők voltak.

– *Az interkulturális kapcsolatok előmozdítására nevelés, amelynek meg kell haladnia a pusztá ismeretnyújtást. Multietnikai társadalmakban interakcióit kell létrehozni a tanulók és a különböző kultúrájú csoportok tagjai között. Ilyen lehetőségekkel nem rendelkező társadalmakban más utakat kell keresni. A közvet-*

len kapcsolat pótlására például audiovizuális médiák segítségével lehet a tanulóknak bemutatni a különböző kultúrákat és életmódokat.

– *Nevelés a nemzeti kulturális örökség és identitás megőrzésére és gazdagítására.* Egy nemzet kulturális örökségét fizikai dolgok – építmények, képzőművészeti alkotások stb. – és a gyakran kevesebb figyelemben részesülő nem fizikaiak: a helyi, nemzeti és vallási értékek, az anyanyelv és nemzeti nyelv, a kulturális tradíciók képezik. Ezzel kapcsolatban megjegyzendő, hogy monokulturális államokban sem létezik „tisztá kultúra”. Túlnyomóan multikulturális államokban (például Kanadában, Ausztráliában) egyre inkább kultúráról, s nem egyes számban: kultúráról beszélnek. A nevelésnek azonban nemcsak a kulturális örökség megőrzésére, hanem annak gazdagítására is ösztönöznie kell. A kultúrák ugyanis mind pozitív, mind negatív irányban változhatnak. A nevelésnek fontos szerepe van a pozitív irányú változások ösztönzésében, felszínre segítésében.

– *A nevelés az etikai és polgári értékekre az UNESCO valamennyi tagállamának közös törekvése, ezért az szerepel a nemzeti céljaik között.* Igen kevés országban jelenik meg külön tantárgyként, az államok többségében azonban több tantárgyba integráltan (földrajz, irodalom, társadalmi ismeretek, *nyelvtanítás, hittan*) szerepel. Az iszlám országokban az erkölcsi és polgári oktatás egyenlő az iszlám neveléssel, sok országban (pl. Costa Rica, Ausztria) a hitoktatás része. Az ICE e nevelési cél tartalmaként univerzális értékeket jelölt meg: „az emberi jogok tiszteletben tartása, tolerancia, párbeszéd, szolidaritás és kölcsönös segítségnyújtás a felsorolt értékek tevékeny megvalósítására”.⁹ Ezt szolgálhatja a tanulók és tanáraik részvétele szolidaritási akciókban, a betegek, a depriváltak és a társadalmilag lebecsültek segítésében, a természeti és társadalmi környezet javításában; hasznos lehet továbbá erkölcsi példák állítása a fiatalok elé. Az etikai és polgári értékekre nevelésben jelentős a család, a közösség, valamint a médiák szerepe.

– *A művészi és esztétikai nevelés céljai* általában a tanulók művészi készségeinek, képességeinek fejlesztésére koncentrálnak. A világ sok országában azonban más tartalmú, újabb célok merültek fel. Így bekerül az ICE-n részt vevő országok kulturális nevelési célrendszerébe a művészetek egyetemes kultúrával összefüggő üzeneteinek a közvetítése; a művészi alkotásoknak a nemzetközi megértés előmozdításában betöltött szerepének a bemutatása.

– *A nyelvoktatás* is jelentős a kulturális nevelés szempontjából, hiszen a nyelvben mindenkor egy meghatározott csoport kultúrája tükröződik. A nyelv gyakran fedi fel egy nemzet történetét, kapcsolatát más nemzetekkel vagy a nemzeten belül annak etnikai struktúráját. A többnyelvű országok azt kívánják, hogy legyen (legalább) egy közös nyelv, amely a különböző nyelvi csoportok közötti kommunikációt lehetővé teszi. Vannak, akik szerint ez azért jelentős, mert erősíti a nemzeti szolidaritást és kulturális identitást, mások szerint pedig gazdasági és gyakorlati szempontból nélkülözhetetlen. Az UNESCO-statisztika adatai szerint 101 országból 55-ben az oktatásnak egyetlen közös nyelve van, 34-ben kettő, és 12-ben három vagy több. A többnemzetiségű országokban egyre nagyobb teret nyer egyes tantárgyaknak a kisebbségek (őslakók, régen betelepítettek, bevándoroltak, menekültek) nyelvén való oktatása s a kisebbségek nyelvének tanítása mind országos, mind helyi szinten.

⁹ Yearbook... 64. o.

- A népesség valamennyi csoportjának bátorítása a kulturális életbe való bekapcsolódásra. Az ICE hangsúlyozta, hogy az írástudatlanok ugyan részt vesznek kulturális megmozdulásokon, de azok rájuk gyakorolt benyomásait szűk határok közé szorítja, hogy nem képesek az írott és szimbolikus kommunikációra. A konferencia résztvevői közül sokan kiemelték, hogy egyes országokban mind az analfabetizmus, mind a nők hátrányos megkülönböztetése gátat vet a kulturális életbe való tömeges bekapcsolódásnak. Sürgették az Education for All UNESCO-konferencia által az analfabetizmus felszámolására és az alapoktatás kiterjesztésére ajánlottak megvalósítását,¹⁰ a közoktatás-politika fokozott figyelmét a nők nevelésére, a nők nagyobb számának bevonását a felsőfokú oktatásba, női klubok, szervezetek, nemzeti bizottságok létrehozását, médiaprogramok kidolgozását. Kifejezte a konferencia, hogy szükség van a kulturálisan hátrányos helyzetű csoportok (őslakók, migránsok, menekültek, nomádok stb.) tagjainak és a valamilyen szempontból korlátozottaknak a kulturális életbe bekapcsolódását akadályozó tényezők eltávolítására.

Az interkulturalitás a nevelésben

*Lê Thành Khôi*¹¹ részletesen elemzi az interkulturális nevelés tartalmát és megvalósításának problematikáját. Abból indul ki, hogy napjaink fő jellemzője a népek és kultúrák közötti kapcsolatok növekedése a kommunikáció ugrásszerű fejlődésének eredményeképpen. A rádió és a televízió, a telefon és a számítógépek a világ valamennyi nemzete között azonnali érintkezést teremtenek. Az emberek az iskolázáson túl ezek útján is meggyőződhetnek arról, hogy a férfiaknak és a nőknek mindentűt a világon ugyanazok a szükségletei, aspirációi, örömei és gondjai.

Tudott az is, hogy számtalan az egyenlőtlenség. Az Amerikai Egyesült Államok példája mutatta, hogy a kötelező iskolázás a demokratikus iskola (egyetlen típusának) látogatása nem volt elegendő a feketék és a fehérek, az őslakók és a bevándoroltak, a különböző etnikai csoportok közötti egyenlőtlenség megszüntetésére. Az egykori Szovjetunióban, ahol a szocializmus formálisan elismerte valamennyi nép egyenlőségét, azonos kulturális jogait és az anyanyelv használatának egyenlő lehetőségét, sok kisebbség nyelvét az állami nyelvvel helyettesítették: 1990-re csak 70 maradt, szemben az 1930. évi 130-cal. Másfelől sem az orosz nyelv elterjesztésének, sem a szocialista nevelésnek, sem a másság elfojtásának nem sikerült megszüntetnie a nacionalizmust és a vallási feszültségeket a Szovjetunió népei között.

Nyugat-Európa régen bajlódik a migráns munkások kérdésével. Az ipari növekedés éveiben, 1945 és 1970 között Európa olcsó munkaerőt importált a fejlődő országokból és Törökországból. Ma Európában a nem európaiak száma 10 millióra emelkedett, akik közül sokan letelepedtek a vendéglátó országban gyerekeikkel együtt. S akár nemzetiségek, akár migránsok alkotják a kisebbségeket, gyakoriak a feszültségek a többségi nemzettel a munkavállalás nehézségei miatt vagy a diszkrimináció, rasszizmus stb. társadalmi okaiból eredően.

Vannak azonban feszültségek, sőt konfliktusok az egyes nemzetiségek között is, gyakran történeti okokból, amelyek polgárháborúvá is eszkalálódhatnak, amint az a korábbi Jugoszláviában történt. Ez a tragikus példa tanúsítja, hogy milyen

¹⁰ Vö. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 2. sz. 63-73. o.

¹¹ Párizs, V. Egyetem

sikertelen volt a szocializmus próbálkozása arra, hogy megszüntesse egy országon belül az etnikumok közötti különbségeket.

A marxizmus azt tanította, hogy a nacionalizmus a burzsoázia uralmához kötött, s el fog tűnni az osztályokkal és a termelőeszközök kollektivizálásával együtt. Ezzel szemben mindenütt a kisebbségek segélykiáltásainak vagy újjáéledésének vagyunk a tanúi, akik vallják identitásukat, és védelmezik kulturális, szociális és politikai jogaikat a nemzeti állammal szemben mind az északi, mind a déli féltekén.

Az elmondott okok miatt világos, hogy szükséges az interkulturális nevelés a népek közötti megértés és béke előmozdítása érdekében. Felesleges aláhúzni, hogy a nevelés nem képes az előbb felsorolt problémák megoldására, de legalább enyhítheti vagy megszüntetheti az előítéleteket, rámutatva arra, hogy a nemzetek, kisebb-nagyobb népcsoportok mássága nem tulajdonítható bőrük színének, öröklött jellemzőiknek, hanem történelmüknek, vallásuknak vagy filozófiájuknak, a környezetükkel összefüggő problémáiknak, termelési technikáiknak és így tovább. Segíteni tud a nevelés abban, hogy a népek más nemzetek vezető eszméit, szokásait, viselkedését megismerjék és megértsék. Hiszen az interkulturális nevelés rá tud mutatni arra, hogy minden kultúra egyedi, s bár kétségkívül vannak sajátos jellemzői, de valamennyi azonos alapra épül, mivel az emberek biológiailag mindenütt azonosak, s ugyanazt az alapvető racionális választ adják a faj túlélésével kapcsolatos problémákra.

Korunkban a kommunikáció naponta újabb és újabb kulturális üzeneteket közvetít a népeknek – kívülről. A nemzetek saját kulturális örökségét és folyamatos gazdagodását átszármatató pedagógiának a más népektől érkező híradásokat is tudomásul kell vennie. Számon kell tartania – s ez az interkulturális nevelés feladata – a tudományban, az eszmék és értékek világában bekövetkező változásokat, s ezeket, miként a hazai kultúra esetében, kritikával kell fogadnia (főként a médiák útján érkezőket), hiszen a kultúrának, más dolgokhoz hasonlóan, pozitív és negatív aspektusai egyaránt vannak. Manapság minden nép kultúrája más népek kultúrájával kontaktusban fejlődik, s az interkulturális nevelésnek kell felruháznia az egyént azokkal az érvekkel, amelyek segítségével dönteni tud arról, hogy mely értékeket fogadja el és melyeket vessen el.

Interkulturalitás és interdiszciplinaritás

Miként vezethető be az interkulturális nevelés az iskolai gyakorlatba? – kérdezi *Lê Thành Khôi*. Az interkulturális nevelés, mivel a legtöbb országban zsúfoltak a curriculumok, ne öltse önálló tantárgy formáját – javasolja –, de szolgáljon valamennyi tárgy alapjául, kettős nevelési haszonnal: új horizontok nyitásával elbressze fel a tanulók érdeklődését és az interdiszciplinaritás alkalmazásával szoktasson egy problémának több szempontból való megközelítésére.

Az interdiszciplinaritás előbb említett fogalma nem kellően világos, gyakran a „multidiszciplinaritás”, „pluridiszciplinaritás”, „interdiszciplinaritás”, „keresztdiszciplinaritás” stb. értelemben használják. Helyes elfogadnunk az általános nevelés szemszögéből az interdiszciplinaritásról tartott 1985. évi párizsi UNESCO-kollokviumon megfogalmazottakat:

– a multidiszciplinaritás különböző, minden kölcsönös kapcsolat nélküli diszciplínák egy-egy egymás mellé helyezése;

- a pluridiszciplinaritás egyes diszciplínák egymás mellé helyezése, feltételezve azok többé vagy kevésbé szoros kölcsönös kapcsolatát;
- az interdiszciplinaritás különböző diszciplínák együttműködésének a formája, tekintettel olyan komplex problémákra, amelyek csakis különböző szempontú megközelítések kombinációjával és azokon keresztül kezelhetők;
- a keresztiszciplinaritás egy általános axiomatikus rendszerre vagy egy elméletre vonatkozik – feltételezve egy koncepcionális vagy mindepesetre harmonikus egységet –, amely a diszciplínák egész csoportját fogja össze. (Ilyenek például a totalitás, a kölcsönös kapcsolat, a változás vagy ellentmondás.)¹²

Az interdiszciplinaritás tehát különböző diszciplínák között létesített, nem egyoldalú, hanem viszonyos, lehetőleg szisztematikus, de nem feledve: dialektikus – esetenként kiegészítő, néha ellentmondó – kapcsolat. Ez nemcsak azért szükséges, mert igaz visszatükrözése a világ globális, egészleges természetének, hanem amiatt is, mert a világ gyorsan változik, s a nevelésnek e változáshoz is adaptálnia kell a tanulót. S az adaptálódást jobban szolgálja az interdiszciplinaritás nevelés eszköztára, mint a tréning szétfordelt diszciplínák keretében.

Konkréten a nevelés-oktatás mely területein alkalmazandó az interdiszciplinaritás? Nemcsak az egzakt és a természettudományok esetében szükséges, hanem ezek és a humán, valamint a társadalomtudományok között is. E megközelítés nélkül nem érthetők és oldhatók meg a világ legnagyobb problémái, így az éhség, a szegénység, a tudatlanság, az ökológiai és egészségi kérdések. Az alapfokú iskolában előnyben részesül az interdiszciplinaritás, mivel ugyanaz a pedagógus tanítja valamennyi tantárgyat, s ezért egy problémát különböző aspektusokból közelíthet meg. Némely ország a középfokú iskolázás alsóbb osztályaiban már alkalmazza a természettudományok (fizika, kémia, biológia és technológia) integrált oktatását, és még a társadalomtudományokét (történelem, földrajz, gazdaságtan, szociológia) is, ami megkönnyíti az interdiszciplinaritás megközelítést. Ez a magasabb osztályokban azonban igen nehezen valósítható meg az újszerűsége, az elkülönült diszciplínák oktatásának tradíciója, a bevonandó tanárok számossága és a dolog komplexitása miatt.

Miként járul hozzá a nevelés a kulturális fejlődéshez?

A kulturális fejlődés dinamikus folyamat Pieter Batelaan¹³ felfogása szerint. Nem teljesen autonóm processzus: fejlődését több tényező befolyásolja. Szerepet játszanak benne az adott tulajdonviszonyok, a termelés, a munka megszervezése, a már kialakult társadalmi folyamatok, közöttük a kultúra dinamizmusának jellemzői és minősége, valamint – talán a legközvetlenebb hatást kifejtő tényező – a nevelés.

A nevelés kulturális fejlődést befolyásoló tényezői

Ezek között kiemelkedő, meghatározó szerepe van a kultúrpolitikának, a nemzeti adminisztrációnak. A kormányok elkötelezettek lehetnek az úgynevezett „nemzeti kultúra” iránt, s ennek – az államok legnagyobb részében – valójában többségi kultúrájának az átszarmaztatását tekintik a legfőbb célnak. Mivel a legtöbb ország „multikulturális”, ez a célmegjelölés demokratikus értelmezésben nem tartható fenn. A demokrácia koncepciója ugyanis magában foglalja a pluralizmust, s ezért

¹² UNESCO, 1988. 8. o.

¹³ Intercultural Association for Intercultural Education.

egy állam kulturális örökségének tartalmaznia kell valamennyi állampolgárának, nemcsak a többséget alkotóknak, hanem a minoritásoknak a kultúráját is.

A kulturális fejlődés folyamata a különböző társadalmi szeletek – egyének, egyének és intézmények, valamint nemzetek – közötti interakciókon keresztül megy végbe. Interakció nélkül nincs fejlődés, létrejöttük és minőségük tehát alapvető tényezője a kulturális fejlődés befolyásolásának. Ezért a demokratikus kultúrpolitika egyik célja a gondoskodás kell legyen arról, hogy valamennyi állampolgár részt vehessen az interakciós folyamatban. Ebben az értelemben a nevelés a kultúrpolitika szempontjából olyan eszköznek tekinthető, amelynek fontos szerepe lehet az egyének, csoportok és a társadalom kulturális fejlődésének előmozdításában. Hogy pozitív vagy negatív eszközzé válik-e, az attól függ, hogy mire használja fel a kultúrpolitika. Arra-e, hogy az interakciókkal is a domináns többség kulturális értékeinek kritika nélküli átvételét támogassa, vagy hogy a teljes nemzeti kulturális örökség egyetemes értékeinek közvetítését adja feladatul, egybekötve azt a hazai kisebbségi és az internacionális kultúrák tükrözésével, valamint interakciók létrehozásával e kultúrák képviselői és a tanulók között.

A kulturális fejlődés nevelés által történő befolyásolásának további tényezője az elismert nemzeti értékek „közvetítésének” a meghaladása. Az iskolának olyan helyé kell válnia, ahol a növendékek megtanulnak elgondolkodni, töprengeni a kultúrák közötti hasonlóságokról és különbözőségekről, ahol minden ezzel kapcsolatos vitatéma sokoldalúan, eltérő szempontok alapján tanulmányozható, s ahol a különböző etnikai származású tanulók biztonságos környezetben kommunikálhatnak és kooperálhatnak.

Mivel a kulturális fejlődés interakción és tagadáson keresztül megy végbe, e folyamat elősegítésében nemcsak a curriculum, annak tartalma jelent befolyásoló tényezőt, hanem a tanításkirányítás, a tanulók és a tanárok, valamint a tanulók közötti interakciók vezénylése is. Bizonyos körülmények esetén a kulturális fejlődés folyamatát kedvezően módosító tényezővé válhat az oktatás-nevelés metodikája is. Így például fontos eszköz lehet a kulturális fejlődés céljainak szolgálatában a kooperatív tanulási módszerek alkalmazása. Elengedhetetlen, pozitív befolyásoló tényezőt jelent az egyenlő lehetőségek politikájának érvényesítése, amelynek értelmében az osztályban az interakciót olyan módon kell strukturálni, hogy abban minden gyerek részt vehessen, sőt, abba be is kapcsolódjék, és valamennyiüknek a közreműködése és tudása elismerésben részesüljön.

Az interkulturális nevelés és a kultúra fejlődése

A szakemberek előtt elméleti síkon egyre világosabb, hogy interkulturális nevelés nélkül napjainkban nem tekinthető teljesnek a nevelés hozzájárulása a kultúra fejlődéséhez. De hogy az iskolázás eleget tehessen e funkciójának, felelnie kell arra a kérdésre, miként vezethető be az interkulturális aspektus az elkülönült tantárgyi oktatás rendszerébe. A kérdésre a Yearbook szerzői közül *Lê Thành Khôi* kísérli meg a választ. Íme néhány szemelvény az egyes tantárgyak interkulturális szempontú oktatásával kapcsolatos javaslataiból.

Az *idegen nyelv* tanítása általában magában foglalja annak a civilizációnak a tanulmányozását, amely a nyelvet létrehozta. A kisebb államok számára egy vagy még jobb, ha két nagy területen használt idegen nyelv iskolai oktatását valósítják meg.

Az egyén szempontjából mérlegelve, az irodalom tanításának kevésbé kell az irodalomtörténetre, a stílusok esztétikájára és kritikájára, az irodalmi iskolákra koncentrálnia, mint a nemzeti és a világirodalom kiemelkedő művei emberi jelentőségének feltárására. Ezekben fedezi fel a serdülő az emberi természet sokféle aspektusát, egyetemes karakterisztikumait, tér- és időbeli variációikat. S azokkal folyamatos párbeszédben fog elmélyülni és finomodni személyisége. Emiatt hasznosabb kevés nagy műnek a részletezett elemzése, mint bármilyen jól kiválogatott részletekkel illusztrált irodalomtörténet-oktatás. Az irodalmi tanulmányok történelemmel, földrajzzal és a gazdasági, társadalmi és politikai intézmények ismertetésével való kombinálása segíti az egyént a környezetébe történő integrálódásban.

A földrajznak és a történelemnek meg kell mutatnia a fizikai és az emberi jelenségek, a civilizáció és a népek kölcsönös kapcsolatát. E két tárgy kiegészíti egymást. Az egyik megmutatja az ember környezethez való alkalmazkodásának tartós aspektusait, a másik megmagyarázza ennek az útnak az alakulását az önnön és a többi nép kultúrájának a hozzájárulásával. Ennek megoldása pedagógiai problémát is jelent. Az a tény ugyanis, hogy a közvetlen környezet és annak eseményei felkeltik a serdülő érdeklődését, gyakran sok időt vesz el a globális nézőpont érvényesítésének lehetőségétől. Nagyobb súlyt kell tehát helyezni az általános földrajzra és történelemre, amelyek túllépnek a politikai határokon. Általános szempontból helyes megközelíteni a népesség, a termelés és fogyasztás, a kommunikáció, a kereskedelem, a háborúk és béke, a vallási és ideológiai mozgalmak és az eltérő civilizációk közötti érintkezés kérdéseit.

A nemzeti történelemnek – amely a fiatalban szeretetet ébreszt hazája iránt, és felkészíti későbbi állampolgári szerepére – meg kell mutatnia a tanulóknak, hogy hazája mit adott a világnak, és mit kapott attól. A világtörténelem példái pedig tanúsíthatják, hogy nincsen „tiszta” kultúra: a legnagyobb civilizációk más civilizációk elemeit kölcsönözve épültek fel.

A természettudományos és a technikai nevelés integrációjára van szükség. A természettudományos oktatás-nevelés nem állhat állatokkal, növényekkel és ásványokkal foglalkozó természetrajzleckék sorozatából. Meg kell taníttatnia a gyerekeket az egészként bemutatott környező világ megfigyelésére és megértésére, ránevelve őket felfedezett problémáinak a tanulmányozására.

A környezeti nevelés igen fontos az interkulturális nevelés szempontjából is, hiszen az ökoszisztémában, pontosabban az ember és környezete kapcsolatában egyaránt érdekelt a világ valamennyi állama, fejlettségére való tekintet nélkül. Az 1970-es évektől kezdve fokozatosan ébredt fel a felelősségtudat a bioszféra iránt. A gyerekeket is mindinkább ráébresztik arra, hogy a környezet további károsítása a földi élet elpusztulására vezethet. A természet az emberiség közös öröksége, s ezért azzal kapcsolatban az oktatás nem lehet pusztán leíró. A pedagógusnak rá kell mutatnia a károsodás okaira, s ezekkel összefüggésben ki kell alakítania a globális kölcsönös függőség és egyetemes felelősség tudatát, meg kell keresnie és találnia a környezetért való tevékenykedés lehetőségeit.

Az interkulturális nevelésnek csakúgy, mint a nevelés egészének, *tantárgyak feletti/közötti* elfeltétele valamiféle *etikai standardok* megállapítása. Az etika integráns része a kultúrának, s az etikai fejlődés nem választható el a kulturális fejlődéstől. Az a kérdés, hogy vannak-e egyetemes értékek. Lê Thành Khôi álláspontja szerint – s ezt a buddhizmusból, a Bibliából és a Koránból idézett példákkal is igazolja – a különböző vallások törvényei között van néhány közös előírás. Kiemeli, hogy minden nagy vallás egyetért a férfi és a nő egyenjogúságában, noha

ez egyes államokban nem óvja meg a nőket az alacsonyabb rendű szociális helyzetűtől; az országok nagy többsége kifejezi, hogy demokratizmust akar (bár annak sokféle értelmezésével találkozunk), és tiszteletben tartja az emberi jogokat, de mind Északon, mind Délén megsértik ezeket a jogokat. Mindezek ellenére, amennyiben nem akarunk túlságosan pesszimisták lenni, a nevelés javasolható olyan értékeket, amelyek tekintetében ha nem is érhető el a teljes, de kialakítható a többségi egyetértés. A szerző fel is sorol ilyen értékeket mind az intellektuális, mind a szociális szférában.

A pedagógusok szerepe a kulturális fejlődés előmozdításában

„A kultúra átszármatatásának és fejlesztésének szívé a pedagógusok alkotják” – fogalmazza meg *Stacy Churchill*.¹⁴ Mindennapos tevékenységük alakítja ki azt a környezetet, amelyben a tanulás végbemegy, a nevelés hatása kibontakozik az iskola falai között, és azon kívül, a társadalmi miliőben. *Churchill*nek az az álláspontja, hogy maguknak a tanároknak kell végső soron fontolóra venniük, hogy a nyilvános iskolázás alsó és középső fokán milyen felelősséget vállalnak a kulturális fejlődés előmozdításával. Új funkciót jelent-e a *facilitáló szerep* a pedagógusok számára, hiszen mindenkor feladatuk volt a legszélesebb értelemben vett kultúra átszármatatása.

A legutóbbi évtizedekben az iskolák hatékonyságát érintő élesedő kritika a tanároknak felvetette saját kulturális szerepüknek a kérdését. Nehézséget számukra az okoz, hogy amikor egyfelől a curriculumban meghatározott kulturális tartalmat kell közvetíteniük, másfelől ugyanakkor elemzésekkel igazolt tény, hogy az oktatás hatékonysága attól függ, milyen módon valósul meg feldolgozása során az interakció a tanulókról és szociális környezetük kultúrájával. Ez utóbbi felismerés sok nevelőnél vezetett arra a belátásra, hogy lényegesen nagyobb érzékenységet kell tanúsítania a tanulók szükségletei iránt. Világossá vált az is, hogy nem lehet egykönnyen választani a két említett szempont között. Ehelyett *mindkettőnek eleget kell tenni*: annak, amit a curriculum értelmében tanítani kell, s annak is, hogy helyesen menjen végbe az oktatásban az interakció a tanuló kultúrájával. Mindezek nyomán az utolsó évtizedekben egyre több tanárnál kedvező változás következett be: a tanulók közötti kulturális különbségek elismerésének megfelelően a tanár új felelőssége, kulturális funkciója, hogy az oktatás folyamatának minden lépésénél *összekapcsolja az előírt/szándékolt oktatandót a különböző kulturális háttérű tanulók követelményeivel*. Ez a felismerés ma még az egyes tanárra korlátozódik, a curriculumban kifejezetten nem jelenik meg.

A kulturális fejlődés előmozdításával összefüggő új pedagógusszerepeknél a kiindulópontot a hivatalosan előírt curriculum jelenti. A tanári felelősségben létrehozandó változásokhoz azonban más intézkedések is szükségesek. Már a nevelésről az 1992-ben rendezett UNESCO-konferencia előkészítése során felmerült a kérdés, hogy „a helyi tanügyi hatóság, az iskolai adminisztráció és a tanárok megfelelő szakértelemmel rendelkeznek-e az alapvető curriculumnak a *modifikálására* a helyi kultúra visszatükrözésének céljából”.¹⁵ Mivel sok országban a tanárok innovációs lehetőségei behatároltak, a metodikára korlátozódnak, a pedagógusoknak a kulturális és interkulturális funkcióikkal kapcsolatos curriculum

¹⁴ Ontario Institute for Studies in Education.

¹⁵ Yearbook...137. o. (Kiemelés tőlem - ML-né.)

változtatásához felső szintű intézkedések szükségesek. Kulturális felelősségük tudatában azonban a tanárok napi munkájukban, praktikusán, sokat tehetnek/kell tenniük annak érdekében, hogy megfeleljenek a tanítványaik kulturális háttérével összefüggő szükségleteinek.

Meg kell változnia a tanárok szerepének az állampolgár szempontjából jelentős nemzeti *kulturális örökség közvetítésének* feladatkörében is. Az első lépést az jelenti, hogy a *tanulókat érintkezésbe kell hozniuk a gyors és egyre gyorsabb ütemű társadalmi fejlődéssel*. Tenniük kell ezt viszonylag merev és rögzített curriculáris feltételek között. Ehhez azonban ismerniük kell az időszerű változásokat, számba kell venniük, hogy ezek a tananyagok milyen adaptációját követelik, s hogy milyen hatást gyakorolnak a tanulókra. Ez mindenekelőtt a médiák közléseinek ismeretét követeli a pedagógusoktól csakúgy, mint azok tanulóokra gyakorolt befolyásának pedagógiai figyelemmel kísérését.

A nevelés felelős szakemberei között *Churchill* nem talált olyanokat, akik meg lettek volna elégedve a művészeti és esztétikai nevelésnek az átlagos tanulókra gyakorolt hatásával, bár a nemzeti curriculumok a bennük foglalt művészeti-esztétikai követelményeket valamennyi tanulóra érvényesnek tekintik. A tanárok sajnálatosnak tartják a kialakult helyzetet, és több, e nevelés általános hatékonyságát kedvezőtlenül befolyásoló tényezőre (alacsony heti óraszám, az elméleti tantárgyak preferenciája, az esztétikai tantárgyak nem vizsgatárgyak, az anyagiak szűkösek) hívják fel a figyelmet. *Churchill* szerint nagy előrelépés lenne, ha az iskolák *szorosabb kapcsolatot építenének ki régiójuk folklórával, népművészetével, a nép meséivel, a népzenevel*.

A tanárok új szerepéről az interkulturális nevelésben az előbbieken már bőszéggel szóltunk, de új felelősséget jelent a *lokális közösségek kulturális fejlődésének támogatása, amelynek megfelelő eszköze lehet a helyi kollektívák nevelési potenciáljának bővítése*.

Valamennyi országban vannak olyan állampolgárok, akik kulturálisan különböznek az iskolai kultúra fő folyamatától, s ezért hátrányba kerülnek. Őket *Churchill* „speciális helyzetűeknek” nevezi. Két típusukat különbözteti meg: a testi, valamint értelmi fogyatékosokat, illetve az etno-kulturális szempontból eltérőeket. A fogyatékosok szükségletei, napi élete, kulturális életkilátásai különböznek a curriculumban foglaltaktól. A nyelvi, etnikai vagy vallási szempontból eltérő kisebbségi csoportok tagjai pedig gyakran a curriculum és otthoni környezetük kultúrája, nyelve közötti divergenciától szenvednek. Számos országban keresik a speciális szükségletűek nevelésének megoldását. Fogyatékosok esetében a legfejlettebb ipari államok megkezdték a *speciális populáció speciális oktatását és integrálását* „normál” osztályokba. A rátermett tanárok már megtalálják a módját az oktatás adaptálásának a speciális helyzetűek életkilátásaihoz. A kisebbségi csoportok speciális nevelése sikerének előfeltétele: kultúrájuk oktatáspolitikai elismerése pedig már mind több államban megvalósult.

De a bejárando út e funkció esetében is még nagyon hosszú!

(International yearbook of education. Volume XLIV. 1994. Development, culture and education. by *Dubbeldam* et al. Published in 1994 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, 236 old.)

Válogatta, szerkesztette, fordította: *Majzik Lászlóné*

Fórum¹

Koltai Péter

A Diákjogi Charta

A charta szövegének alapváltozatát az Országos Diák Unió megbízásából az Állampolgári Tanulmányok Központja Gyermekjogi Műhelye (dr. Bíró Endre, Csizmár Gábor, Jásper András, Koltai Péter, Pál Tamás és Papp György) készítette el. A chartát az 1994. december 16–18. között Budapesten megrendezett Diákjogi Konferencián diákok, pedagógusok, politikusok, jogászok, szociológusok, oktatáskutatók, szülők, iskolafenntartók képviselői véleményezték és vitatták meg. A konferencia végére készült el a charta végleges változata, amelyhez a helyszínen nyolcvanötön csatlakoztak, így a charta – az első csatlakozás által – hatályba lépett.

Mit kíván a charta

A charta összefoglalja és közreadja a diákjogokról eddig megszerzett tudást és tapasztalatot. A charta nem jogszabály, hanem erkölcsi normagyűjtemény. A benne foglaltak nem jogi, hanem erkölcsi normák, ennél fogva a chartához csatlakozó egyének, közösségek, intézmények elkötelezettsége (és ebből adódó felelőssége) nem jogi, hanem erkölcsi jellegű. E normák érvényesülését jogi és jogon kívüli eszközök együttes használatával lehet csak elérni. Ez a feladat (a törvénykezéstől a helyi szabályalkotáson át az intézmény helyi tantervének kialakításáig) az, amelyben részt kívánnak vállalni a chartához csatlakozók. A chartához csatlakozó kijelenti, hogy elfogadja a charta rendelkezéseit, és saját gyakorlatával elősegíti azok érvényesülését. Csatlakozhat természetes, illetve jogi személy (nevelési-oktatási intézmény, társadalmi szervezet, gazdasági társaság stb.), és bármely más állampolgári közösség is (nevelőtestület, iskolaszék, diákönkormányzati szerv, diákcsoport vagy baráti társaság). A chartához kétféleképpen lehet csatlakozni: fenntartás nélkül vagy fenntartással. A fenntartással történő csatlakozás esetén a csatlakozó megjelöli, hogy a charta I. részének mely cikkével vagy cikkeivel szemben él fenntartással, és meg is indokolja fenntartását. A chartához csatlakozó természetes személy nyilatkozhat: saját, a diákok „körüli” tevékenységén túl vállalja azt is, hogy elősegíti a charta intézményének működését is, s ezzel tagja lesz a *Diákjogi Charta Fórumának*.

A charta tartalmának megváltoztatására kizárólag a diákjogi felülvizsgálati konferencia jogosult, amelyre meg kell hívni mindenkit, aki a chartához csatlakozott. Ez a konferencia sem módosíthatja azonban a chartát úgy, hogy az a jogok tekintetében szűkítő tartalmú váljék.

A charta alapját azok a nemzetközi egyezségokmányok képezik, amelyek az emberi, illetve gyermeki jogokkal összefüggésben vannak (Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya, Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok

¹ A Közoktatáspolitikai Tanács rovata

Nemzetközi Egyezségokmánya, a Gyermekek Jogairól Szóló Egyezmény). A charta a benne foglaltak tekintetében ezeket, illetve a Magyar Köztársaság Alkotmányában megfogalmazottakat ismeri el jogi normaként. Ez azt jelenti, hogy az egyes cikkek nem állapítanak meg új jogokat a diákok részére, csak a közoktatás intézményrendszerében fennálló speciális jogviszony által meghatározott keretek között értelmezik, pontosítják az általános emberi, illetve gyermeki jogokat. Ebből következik az is, hogy a charta a fent említetteknel alacsonyabb szintű jogi normát nem tekint a maga szempontjából érvényesnek, hiszen legfontosabb célja éppen az, hogy ezen alacsonyabb szintű, a diákok életét meghatározó jogszabályok tartalmát tekintve változást érjen el.

Annak a veszélyét elkerülendő, hogy a túlon túl elméleti megközelítés miatt eltávolodjunk a charta gyakorlati jelentőségének kérdésétől, nézzünk meg egy konkrét példát. Általános emberi jog a magánélethez, magántitokhoz, levéltitokhoz való jog, amely minden embert születésétől fogva megillet, és e jogának gyakorlását csak jogszabályban meghatározott olyan korlátozásnak lehet alávetni, amely nem sérti mások jogait vagy jó hírnevét, az állam biztonságát, a közrend, közérkölc fenntartását. Véltetően felháborodást keltene, ha nyilvánosságra kerülne, hogy például valamely államigazgatási szerv megsérti a levéltitkot anélkül, hogy erre jogszabály kifejezetten lehetőséget teremtené számára. Ugyanakkor az állampolgári jogegyenlőség elve kimondja, hogy a jogok mindenkire vonatkoznak, mindenféle (így életkorra vonatkozó) különbségtétel nélkül. Tehát ez a joga a gyermeknek is megvan, ugyanakkor mindennapos eset, különösebb feltűnést nem is kelt, ha a tanár az órán a diákok levelezését észlelve, azt elveszi, és annak tartalmát meg is ismerteti az osztállyal, nem ritkán gúnyolódó szándékkal (és tegyük hozzá, legtöbbször sikerrel).

A *Diákjogi Charta* fel kívánja tehát hívni a figyelmet arra, hogy a diákoknak is pontosan ugyanannyi és ugyanolyan joguk van, mint bármely más állampolgárnak. Különbség persze van, de ez nem a jogok „terjedelmének”, hanem bizonyos jogok gyakorlásának tekintetében áll fenn. Vannak ugyanis olyan speciális jogok (pl. a házasságkötéshez való jog), amelyek korlátozottak egy bizonyos életkor alatt, de az általános, alapvető emberi jogok nem esnek ebbe a kategóriába (már csak azért sem, mert az emberi jogok már említett korlátozásának minden esetben jogszabályi alapja kell hogy legyen. Míg a cselekvőképtelen vagy korlátozottan cselekvőképes állampolgárok esetében törvény mondja ki a házassághoz való jog gyakorlásának kizárását, addig nincs olyan törvényhely, amely korlátozná a diák jogát például a levéltitok védelmének tekintetében). Erre azért kell külön felhívni a figyelmet, mert általános jelenség, hogy egy diák esetében a konkrét példa nem kelti a jogsérelem érzését, hiszen reflexeinkbe olyannyira beépült ez a szokványos jelenség, hogy állampolgári tűrőképességünk szintje alatt marad.

Ha végigkísértük az iménti fejtegetést, nyilvánvaló számunkra, hogy a „diák beszélgetésének, levelezésének kifürkészése és önkényes feltárása” ugyanúgy az alapvető emberi jog megsértése, mint ha ugyanez egy felnőtt állampolgárral esne meg. Feltehető a kérdés (gyakorló pedagógusok véltetően már fel is tették magukban): nem lehet semmit sem csinálni akkor, ha diákok egy csoportja levelezésével zavarja az órát? Természetesen tehetünk, hiszen a tanárnak elsősorban az a feladata, hogy biztosítsa a reá bízott diákok tanuláshoz való alkotmányos jogának érvényesülését, és kötelessége minden tőle telhetőt megtenni annak érdekében, hogy ez a joga senkinek ne sérüljön. Tehát amennyiben egy ilyen szituáció valóban sérti a többi diák tanuláshoz való jogának érvényesülését, a pedagógus mindent

megtehet annak érdekében, hogy ezt a zavaró körülményt megszüntesse. De ezen eljárása során egyfelől csak jogszabályban vagy valamely intézményi szabályban leírt norma alapján cselekedhet, és semmilyen körülmények között nem sértheti meg a levélitok védelmének alapvető jogát. Az adott problémát anélkül kell megoldania, hogy emberi (gyermeki) jogot sértene. Nyilvánvalóan ez az esetek többségében nehezebb és körülményesebb, de akkor sem engedhető meg az ilyen jogok sérelme. Főleg azért nem, mert nem lehet egymás jogait tiszteletben tartó állampolgárokat nevelni akkor, ha a nevelés során nem tartja mindenki (így a tanár is) tiszteletben a „neveltek” jogait.

A kicsit hosszúra nyúlt példa remélhetőleg érzékeltette azt, hogy milyen chartabeli normákról beszélünk. A charta (főleg az ENSZ-egyezmény alapján) értelmezi, a közoktatás rendszerében elhelyezi az emberi, illetve gyermeki létből adódó általános jogokat. Azaz megfogalmazza azokat a követelményeket, amelyeknek teljesülniük kell ahhoz, hogy intézményeink ne „az emberi méltóság megtörésén alapuló függelemre”, hanem egymás jogainak kölcsönös tiszteletben tartására neveljék diákjainkat.

Mindezzel a charta elsődleges *szándéka* az ismeretterjesztés, hiszen ezekről a jogokról (bár egyre többen, de még mindig) kevesen bírnak igazán részletes ismerettel, és ha elvi síkon meg is van ez az ismeret, a gyakorlati alkalmazás során többnyire döcögösen, akadozva működik. Ebben kíván a charta segítséget nyújtani azoknak, akikben a szándék és az elszántság megvan, elkötelezték a diákok jogainak tiszteletben tartása mellett, de hiányosak az ismereteik a diákok jogairól.

A charta közelítése a közoktatás intézményrendszerében folyó hétköznapi élet eseményeihez úgy fogalmazható meg, hogy bármely közösségben egymás egyéni és kollektív jogainak maximális tiszteletben tartása a szükséges és egyben elégséges feltétele annak, hogy az egyébként kötelességgént megfogalmazott követelmények által kitűzött cél megvalósuljon. Nem indokolt önmagában az a kijelentés, hogy a diáknak kötelessége az órán „rendesen viselkedni”, ilyesmirel csak akkor beszélhetünk, ha a „rendesen viselkedés” kritériumának megtartását mások (a többi diák) jogainak gyakorlásában való akadályoztatás elkerülése teszi szükségessé. Nincsen tehát más kötelesség, mint hogy a többi ember jogait az általunk is elvárt szinten tiszteletben tartsuk. Jó példa erre a tankötelezettség fogalma, amelyről tüzetesebb vizsgálódás után kideríthető, hogy nem kötelesség, hanem valójában (a művelődéshez való alapvető) jog, és ezzel összefüggésben nem a diák vonatkozásában, sokkal inkább az állam, a közigazgatás, a pedagógusok tanítási kötelezettségéről illene beszélni.

A charta *szerkezetéről*: a bevezető rész (az 1. cikkig) tartalmazza mindazokat az alapelveket, amelyek a chartában foglaltakat meghatározzák. Az I. részben az 1–3. cikk leírja a charta célját és viszonyát a jogszabályokhoz, nemzetközi szerződésekhez, egyezségekhez. A 4–7. cikk rögzíti a charta érvényességét, illetve meghatároz néhány olyan fogalmat, amelyek végigkísérik a charta szövegét. A 8–43. cikk a diákok egyéni, a 44–50. cikk a diákok kollektív jogait taglalja. Az 51–52. cikk a diákjogok érvényesülésével, az 53–54. cikk a diákjogok sérelmével foglalkozik. Végül a II. rész 55–66. cikke a charta érvényesüléséről, a charta „működéséről” szól.

A charta *nyelvezete* természetesen közelebb áll a jogi szóhasználathoz, mint a köznyelvhez. Ennek az az oka, hogy az egyes követelményeket minél pontosabban, a lehető legkevesebb félreértésre alkalmas módon kellett megfogalmazni. A következő hónapokban elkészül a charta közérthetőségét segítő értelmező s akár

az egyes jogok érvényesüléséről vagy megsértéséről szóló eseteket is bemutató kiadvány, amely arra is vállalkozik, hogy a chartában foglaltakat összevesse a nemzetközi dokumentumokkal és a magyar jogszabályokkal.

Reméljük, akinek a kezébe kerül, elolvassa a Diákjogi Chartát, s legalábbis elgondolkodik törekvésein. Ez az, amitől a Diákjogi Charta kidolgozására irányuló kezdeményezés nem lesz tiszavirág-életű, s mind többen csatlakozni fognak hozzá, hogy kinyilvánítsák elkötelezettségüket az emberi jogok, ezen belül a diákjogok tiszteletben tartása mellett.

A chartával kapcsolatos további felvilágosítás az alábbi címen igényelhető (ide kell eljuttatni a csatlakozási nyilatkozatokat is, amelyeket a charta szövege után megtalálhatunk):

Diákjogi Charta Fóruma
1325 Budapest Pf. 68.

*

Diákjogi Charta

Minden embernek joga, hogy megismerje a természetet, a társadalmat és önmagát, mindent, amit tudni lehet, s joga, hogy a világ részeként mindezt formálja. Az emberiség újabb és újabb nemzedékei nem nélkülözhetik az elődeik által felhalmozott tapasztalatot és tudást. Ezért az emberek saját jól felfogott érdekeik és közös – családi és társadalmi – szándékaik által vezéreltetve iskolát alapítanak és működtetnek, megteremtve és megőrizve ezáltal a diákság intézményét.

A diák legfőbb joga a neki megfelelő tanuláshoz való jog, a tudás, az ismeretek, a készségek és a képességek megszerzésének joga, ami nem érvényesülhet az erre felkészült nevelők, tanítók, tanárok tanítási kötelezettségének teljesítése nélkül, még akkor sem, ha a társadalomban megnő a társas öntevékenység és az iskolán kívüli ismeretközvetítők szerepe a tanulásban.

Az eredményes együttműködés záloga, hogy az intézményben vagy az intézmény szervezésében megvalósuló együttlét során mindenki kedvét lelje a közös tevékenységben, jól érezze magát az iskolában és az iskolán kívül egyaránt, és cselekedjék ennek érdekében.

A demokrácia torzul, ha az iskola nem demokratikusan működik. Az iskola hivatása és célja kétségessé válik, ha a diákok jogaitól megfosztják vagy azok érvényesítésében akadályozzák.

A Diákjogi Charta közreadja a diákjogokról megszerzett és eddig felhalmozott tudás összefoglalását. A csatlakozók eltökéltsége közös abban, hogy saját gyakorlatukkal megerősítsék és érvényesítsék mindezt.

A Diákjogi Charta a diákjogok értelmezésében az egyetemesség, a feltétlenség, az egyenlőség és az elidegeníthetatlenség alapján áll. Amennyiben a Diákjogi Charta értelmezésének és alkalmazásának tekintetében vita támad, a diákjogokat mindig kiterjesztően, a diák számára kedvezően kell értelmezni és alkalmazni.

A Diákjogi Chartához csatlakozók

hijelentve, hogy elismerik és jelen törekvéseik előzményének tekintik a diákjogok érdekében tett erőfeszítéseket;

felismerve, hogy a diákok jogainak érvényesülése útjából minden akadályt el kell hárítani, s e jogok csak akkor érvényesíthetők, ha egyértelművé válik, hogy kiknek kell kötelezettségeket vállalniuk a diákjogok érvényesítése érdekében;

hinyilvánítva, hogy ennek érdekében készek minden lehetséges és méltányos eszközt igénybe venni, beleértve annak kezdeményezését is, hogy a diákjogok érvényesülését garantáló kötelezettségek megszegése ne maradjon büntetlenül;

elfogadva, hogy a diákok jogainak érvényesítése csak szilárd elvi megfontolások és minden körülményt tekintetbe vevő eljárási szabályok alapján lehet sikeres, amelyeket az érintetteknek kellő mértékben ismerniük kell, s e szabályok keretei között kell együttműködniük;

vállalva, hogy szövetségüknek tekintenek mindenkit, aki az emberi méltósághoz való egyenlő jog elvének érvényesítésével egyetért és ennek törvényes eszközeit elfogadja annak tudatában, hogy az iskola más szereplőinek is tiszteletben tartandó jogai vannak;

hangsúlyozva, hogy a Diákjogi Charta nem jogszabály, tehát az abban meghatározott jogok nem érintik közvetlenül azokat a jogokat és kötelezettségeket, amelyeket jogszabály, illetve az intézmény 6. cikk szerinti szabályai a diákokra és másokra meghatároznak; az itt következőkben fogalmazzák meg a diákok jogait.

I. rész

1. cikk

A Diákjogi Charta a diákok jogainak áttekintő összefoglalása. A Diákjogi Chartában meghatározottak összhangban állanak

- az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának,
 - a Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmányának,
 - a Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmányának,
 - a Gyermekek Jogairól Szóló Egyezménynek,
 - az Oktatásban Alkalmazott Megkülönböztetés Elleni Küzdelemről Szóló Egyezménynek,
- valamint
- a Magyar Köztársaság Alkotmányának szellemével, elveikben és megfogalmazásukban ezeket és csakis ezeket tartják irányadóknak.

2. cikk

A Diákjogi Chartában foglaltak ugyanakkor arra irányulnak, hogy a magyar jogrendszerben változást érjenek el mindazon szabályok tekintetében, amelyeket nem az 1. cikkben meghatározott jogi normák állapítanak meg vagy nincsenek összhangban az 1. cikkben meghatározottakkal deklarált előírásokkal.

3. cikk

A diák jogainak következetes érvényesülése önmagában is érték: a legfőbb biztosíték és erkölcsi alap arra, hogy az ennek megfelelő magatartást mindenki önmagától és másoktól is elvárja. Arra kell törekedni, hogy a diákok kötelezettségei ebben a vonatkozásban ne jelenthessenek mást, mint a diákjogok tiszteletben tartásának saját maguktól történő megkövetelését és másoktól való elvárását.

4. cikk

A Diákjogi Charta vonatkozik mindazon intézményekre, amelyekben a tankötelezettség teljesíthető, illetve alap-, szakmai vagy érettségi vizsga tehető, beleértve

- a) a kollégiumot, a diákothont,
- b) az intézmény azon tevékenységi formáit, amelyek az intézmény épületén kívül valósulnak meg, továbbá
- c) az intézmény épületéből vagy a diák otthonából e tevékenységi formák megvalósulásának helyszínére, onnan az intézmény épületébe vagy a diák otthonába, valamint a diák otthonából az intézmény épületébe való utazást vagy közlekedést is.

5. cikk

A Diákjogi Charta alkalmazásában diák az az általában kiskorú és általában tizennyolcadik életévét be nem töltött személy, aki tanulói jogviszonyban vagy kollégiumi, diákothoni tagsági viszonyban áll az intézménnyel.

6. cikk

A Diákjogi Charta alkalmazásában az intézmény szabályai olyan és csak olyan írásba foglalt szabályok, amelyek

- a) jogszabálynak megfelelően jönnek létre;
 - b) nem mondanak ellent magasabb szintű jogi normának és ahhoz képest a jogok tekintetében nem szűkítő tartalmúak;
- továbbá amelyek megfelelnek azon követelményeknek, hogy a szabályok alkotója
- c) megismerteti az érintettekkel a szabályalkotás eljárásának rendjét;
 - d) biztosítja az érintettek beleszólási jogának érvényesülését a szabályalkotás során;

e) biztosítja az érintettek számára azt a jogot, hogy kollektív jogukat érvényesítve fellépjenek a számukra elfogadhatatlan szabályozási elemekkel és eljárási módokkal szemben.

7. cikk

A Diákjogi Charta alkalmazásában diákképviselő a diák egyéni vagy kollektív jogainak képviselőjével, érvényesítésével megbízott természetes vagy jogi személy vagy más szervezet. A diákképviselőt a diák vagy a közösség saját döntése alapján bízza meg.

A diák egyéni jogai

8. cikk

A diákot nem érheti hátrányos megkülönböztetés olyan okból, amelyet a Magyar Köztársaság Alkotmánya és a Gyermek Jogairól Szóló Egyezmény az állampolgári jogegyenlőséget és a gyerekek jogegyenlőségét sértő különbségtételnek minősít. Ebből a szempontból hátrányos megkülönböztetésnek minősül az is, ha nem közvetlenül a diák személyén, hanem törvényes képviselőjén, hozzátartozóján, diákképviselőjén vagy más személyen, közösségen, szervezeten keresztül, illetve családi állapota miatt éri az előzőekben tiltott hátrányos megkülönböztetés.

9. cikk

A diák jogait csak meghatározott olyan korlátozásoknak lehet alávetni, amelyek mások jogainak és jó hírnevének, az állam biztonságának, a közrend, a közegészségügy vagy a közérkezős védelmének érdekében szükségesek. A diáknak joga van a védelemre jogainak megsértése vagy a jogaival összefüggő kötelezettségek elmulasztása esetén.

10. cikk

A diákot megilleti az intézmény részéről olyan gondoskodás, figyelem és törődés, amely a diák ügyeinek intézése és eldöntése során elsősorban a diák mint gyermek mindenképp felett álló érdekét veszi figyelembe. E szabály alkalmazása során a diák érdekei alatt nem kizárólag az általa vagy a diákképviselő által megfogalmazott érdekeket kell érteni, s figyelembevétele során másodlagosnak kell tekinteni minden egyéb érdeket, de különösen az intézményi, nevelőtestületi, önkormányzati, helyi, területi, pénzügyi, oktatáspolitikai, kormányzati, közigazgatási, ágazati, pártpolitikai, egyházi, valamint bármiféle presztízsérdeket.

11. cikk

A diáknak joga van arra, hogy ne legyen kitéve mások által előidézett egészségkárosító hatásoknak és erre irányuló kezdeményezéseknek. Az intézmény ebben a körben az épülethasználati rend szabályozásával biztosítja a diák egészséghez és egészséges környezethez való jogát, illetve azt, hogy megkapja a megfelelő tájékoztatást az egészségét károsító hatásokról.

12. cikk

A diáknak joga van az életkorának megfelelő időtartamú pihenésre, játékra és szórakozásra. Ennek megfelelően jogszabály vagy a 6. cikk szerinti intézményi szabályok rendelkezésein alapuló kötelező intézményi foglalkozások időtartama heti átlagban a diák kilencéves koráig nem haladhatja meg a napi 240, tizenéves koráig a napi 300, tizennyolc éves koráig a napi 360 percet, a tanítási napok száma pedig egy tanévben nem lehet több 190-nél. A kötelező intézményi foglalkozásokhoz kapcsolódó elfoglaltság nem csorbíthatja a szabadidőhöz való jogot.

13. cikk

Az intézmény nem jogosult a diák szülői felügyeletével, elhelyezésével, szülei és hozzátartozói irányában történő kapcsolattartásával összefüggő kérdésekben dönteni. A diáknak joga van a 6. cikk szerinti intézményi szabályok keretei között mindkét szülőjével személyes kapcsolatot és közvetlen érintkezést fenntartani. Az intézmény ezt csak a szülői felügyelet megszüntetése vagy azonnali intézkedést igénylő sürgős szükség esetében akadályozhatja meg; ezekben az esetekben azonban a diák védelme érdekében minden szükséges intézkedést haladéktalanul meg kell tenni lehetőség szerint az érintett diák véleményének ismeretében.

14. cikk

A diáknak joga van saját családi környezetének és más közösségének hagyományait, szokásait megismerni, ismertetni és gyakorolni, ha ezzel nem sért jogszabályt vagy a 6. cikk szerinti intézményi szabályokat.

15. cikk

A diáknak joga van az intézményben állampolgárságának, nevének, családi kapcsolatainak megtartásához. E jog megvalósulása érdekében az iskola köteles nyilvántartásaiban és okmányaiban a diák valóságnak megfelelő személyazonossági adatait feltüntetni. Ezen adatok köre nem terjedhet túl a diák személyének azonosításához és az intézmény működtetéséhez szükséges és elégséges, valamint jogszabályban vagy az intézmény 6. cikk szerinti szabályaiban meghatározott adatok körén még akkor sem, ha a diák ezen adatok szolgáltatását önként vállalja. Az adatok tartalmát illető kétség esetén vagy a diák különleges méltánylást érdemlő helyzetében a diák által megadott adatokat kell az iskolai ügyvitelben használni.

16. cikk

A diák megismerhet minden eszmét, nézetet, gondolatot és véleményt. A diák terjeszthet minden eszmét, nézetet, gondolatot és véleményt, amelynek tartalma vagy megjelenési formája az Alkotmányt, mások jogait és jó hírnevét, az állam biztonságát, a közrendet, a közegészségügy fenntartását vagy a közérkölcst nem sérti vagy veszélyezteti. Az intézmény a diák véleménynyilvánítási jogát ezekben az esetekben csak jogszabályban megállapított korlátozásnak veheti alá. A diák nem kötelezhető vagy kényszeríthető arra, hogy bármely világnézet mellett tevélegesen vagy hallgatolagosan elkötelezze magát, azt hirdesse, képviselje vagy szolgálja. Úgyszintén nem érheti a diákot hátrány amiatt, hogy valamely világnézetet magának vall. A diákok az intézmény nem kötelezheti vagy kényszerítheti világnézetének megváltására vagy megtagadására, az intézmény nem tarthat nyilván a diákról olyan adatot, amely világnézetére utal vagy amelyből világnézetére következtetni lehet.

17. cikk

A vallásoktatásban és vallási hitéletben történő részvétel intézményi kérdéseiben a diák szülei, hozzátartozói vagy törvényes képviselője útmutatása mellett önállóan dönt.

18. cikk

A diák személyiségi jogaihoz tartozik, hogy öltözködése, hajviselete, külső megjelenése, személyes tárgyainak birtoklása csak olyan mértékben korlátozható, amennyire az jogszabályba vagy a 6. cikk szerinti intézményi szabályokba ütközik.

19. cikk

A diák becsületét, jó hírnevét sérti minden olyan eljárás, minősítés, értékelés, nyilvános kijelentés, amely tulajdonságainak, testi, szellemi és jellembeli adottságainak, családi és társadalmi környezetének töle függetlenül fennálló helyzete, létező jelenségei és megnyilvánulásai okán személyére vonatkozóan megbélyegző, gúnyolódó vagy csúfolódó, sértő, megalázó tartalmú.

20. cikk

A diákok egymás közötti és másokkal folytatott beszélgetésének, levelezésének, magántitkaiknak kifizérése és tartalmának önkényes feltárása a diák személyiségi jogainak sérelmét valósítja meg. Abban az esetben, ha a beszélgetés, levelezés jogszabályba vagy a 6. cikk szerinti intézményi szabályokba ütközik, az intézmény megtehet minden jogszerű intézkedést az oktatás rendjének fenntartása érdekében és az elkövetett feyelmeztetlenséggel arányos magatartási minősítéssel sújthatja a diákokot, de semmilyen körülmények között nem tárhatja fel és nem hozhatja nyilvánosságra a diák magántitkait.

21. cikk

A diák érzelmeit és személyes kapcsolatait tiszteletben kell tartani. A diák az intézményben érzelmeit és személyes kapcsolatait oly módon fejezheti ki, hogy az ne ütközzék a közérkölcsebe és ne sértse a józólést – különös tekintettel a fiatalabb diákok érzelmi, etikai fejlődésének védelmére.

A diák személyhez fűződő jogait sérti minden olyan megkülönböztetés, hátrány, korlátozás, tiltás, megbélyegzés, elítélő értékelés, gúnyolódás és csúfolódás, amely személyes kapcsolatait, érzelmi, szerelmi vagy nemi viszonya miatt éri. Nem valószínű, hogy a diák személyhez fűződő jogainak sérelmét az intézmény részéről az olyan intézkedés, amelynek célja a diákra irányuló vagy a diák által megvalósított, törvényt vagy a 6. cikk szerinti intézményi szabályt sértő tevékenység megakadályozása és megszüntetése.

22. cikk

A diákot sem egy másik diák, sem a pedagógus, sem az intézmény más dolgozója vagy az intézményben tartózkodó más személy nem ütheti meg, testi fenytést vele szemben nem alkalmazhat; a diák fizikai vagy lelki erőszakkal és durva bánásmóddal, fenyegetéssel vagy megfélemlítéssel nem kényszeríthető meghatározott magatartásra, szabadsága önkényesen semmilyen tekintetben nem korlátozható. Az intézményben a fegyelmezés és az általánosan elfogadott együttélési normák megtartásának, illetve megtartásának eszközei – a természetes pedagógusi és diaktársi tekintélyen túl – jogszabályban és a 6. cikk szerinti intézményi szabályokban meghatározott eljárások és módszerek lehetnek. Ezen eljárások és módszerek szabályozásakor biztosítani kell a diák jogorvoslatához való jogát.

23. cikk

A diák nem fosztható meg önkényesen a birtokában lévő tárgytól. A jogszabályban tiltott eszközök birtoklásának megszüntetése, valamint az iskola belső rendjének fenntartása érdekében a diákot tárgyaitól csak indoklás alapján és után, s csak ideiglenesen lehet megfosztani. A birtoklás ideiglenes megszüntetése mellett a szükséges, magatartást minősítő, illetve fegyelmi eljárást le kell folytatni. A jogszabály által nem tiltott eszközt legkésőbb a tanítási nap végén a diáknak vissza kell adni.

24. cikk

A diáknak joga van ahhoz, hogy lakásába akarata ellenére, jogszabályt vagy a 6. cikk szerinti intézményi szabályt sértve más ne lépjen és ne tekintsen be, személyes tárgyaihoz más személy csak hozzájárulásával férhessen hozzá, a lakásban folytatott magánéletéről akarata ellenére másnak ne legyen tudomása. Ebből a szempontból lakásnak minősül a kollégiumban, diákotthonban a diák szobája, személyes tárgyainak minősülnek a diák ott elhelyezett ingóságai, valamint az intézményben a diáknak névre szólóan biztosított tárolóhelyek tartalma.

25. cikk

A diák nem tehető felelőssé olyan cselekményért vagy kárért, amelyet nem ő követett el vagy nem ő okozott. Nem lehet felelősségre vonást alkalmazni olyan cselekményért vagy mulasztásért, amely elkövetése idején nem sértett jogszabályt vagy a 6. cikk szerinti intézményi szabályt. Nem lehet a cselekmény vagy a mulasztás elkövetése idején alkalmazhatónál súlyosabb felelősségre vonást alkalmazni. Közösség kollektív felelősségre vonása tilos. A diák felelősségre vonása nem irányulhat a diákjogok csorbítására vagy érvényesülésük felfüggesztésére, és nem érintheti a diák tanulmányi minőségét.

26. cikk

A diákot munkavégzésre kötelezni csak a tanulmányokhoz közvetlenül kapcsolódó esetekben, a munka- és egészségvédelmi előírások megtartásával szabad. A diáknak joga, hogy saját döntése alapján önkéntes munkát végezzen – a gyermekmunkára irányadó jogszabályi kereteken belül – az intézményben, valamint az intézményben működő vagy azzal szerződéses kapcsolatban álló gazdálkodó vagy társadalmi szervezetben, alapítványban.

27. cikk

A diáknak joga van az őt érintő ügyekben, intézményi eljárásokban arra, hogy meghallgassák, véleményét és kérését előadhassa, minden őt érintő döntés és mulasztás ellen jogorvoslatot vegyen igénybe. Ez történhet személyesen, meghatalmazott útján vagy írásbeli beadvány formájában.

28. cikk

A diák bármely öt érdeklő témakörben – beleértve az intézmény működésével és belső életével kapcsolatos kérdéseket is – szabadon tehet fel kérdést, nyilváníthat véleményt, tehet javaslatot jogszabály és a 6. cikk szerinti intézményi szabályok által nem tiltott módon és formában. Emiatt a diákot hátrányos megkülönböztetés vagy konkrét joghátrány nem érheti. A kérdés, javaslat, vélemény tartalma nem sértheti mások jogait, becsületét és jó hírnevét. A diákot érintő kérdés megilleti őt az érdemi válasz.

29. cikk

Az intézmény köteles figyelembe venni a diáknak magának, hozzátartozójának, családjának, törvényes képviselőjének, gyámjának és diákképviselőjének a diák magatartásával, tanulmányaival és nevelésével kapcsolatos észrevételeit.

30. cikk

A diákot valamely tantárgyból elért tanulmányi eredménye, általában vett tanulmányi előmenetele vagy magatartási minősítése miatt nem érheti hátrányos megkülönböztetés az intézmény közéleti fórumain és közösségeiben. A diák egyik tantárgyból elért tanulmányi eredménye nem befolyásolhatja a diák másik tantárgyban nyújtott teljesítményének értékelését, valamint magatartásának minősítését.

31. cikk

A diáknak joga van arra, hogy az intézményben indult bármilyen intézményi vagy közigazgatási eljárásban történő meghallgatásán – kérésére – törvényes képviselője, bármely hozzátartozója, diákképviselője vagy más meghatalmazottja jelen legyen és képviselőtében eljárjon.

32. cikk

A diákot nem érheti hátrány vagy hátrányos megkülönböztetés a közéletben végzett tevékenysége és nyilvános szereplése miatt.

33. cikk

A diák az intézményben szabadon alakíthat és működtethet olyan szervezetet (egyesület, egylet, kört, társaságot, klubot vagy bármilyen más elnevezésű szerveződést, társulást), s vehet részt ennek irányításában és tevékenységében, amelynek célja és tevékenysége nem ütközik jogszabályba vagy a 6. cikk szerinti intézményi szabályokba.

34. cikk

A diáknak tanulmányi eredményétől és magatartási minőségétől függetlenül joga, hogy minden öt érdeklő kérdésben szabadon nyilváníthassa véleményét, aktívan részt vegyen a diákkélet nyilvánosságának megteremtésében, megszervezésében, irányításában és működtetésében. E jogok gyakorlása során mások jogait és jó hírnevét tiszteletben kell tartani.

35. cikk

A diáknak joga van a neki megfelelő tanuláshoz. E jog időlegesen sem korlátozható. Ha a diák magatartása más diákok tanulási jogának gyakorlását sérti vagy veszélyezteti, az intézmény 6. cikk szerinti szabályai szerint köteles biztosítani a többi diák tanuláshoz való jogának érvényesülését. Az oktatás tekintetében az intézmény köteles érvényesíteni a Gyermek Jogairól Szóló Egyezmény 29. cikkének 1. pontjában meghatározott tartalmi követelményeket.

36. cikk

A diáknak tankötelezettsége teljesítéséig joga van az ingyenes oktatáshoz, ezt az intézmény fenntartója akként köteles biztosítani, hogy a diák jogszabály vagy a 6. cikk szerinti intézményi szabályok alapján kötelezően meghatározott tevékenység megvalósítása, az intézmény követel-

ményrendszerének teljesítése érdekében kötelezően előírt eszközökhöz, felszerelésekhez, ruházathoz, szolgáltatásokhoz ingyen jusson hozzá.

37. cikk

A diák joga, hogy részletesen megismerje az intézmény pedagógiai programját, tantervét, s ennek megértése érdekében tartalmat értelmező választ kapjon.

38. cikk

A diáknak joga van az intézményben képességeit és tudását tükröző teljesítménye szerinti előmenetelt elérni, s a képességei, tudása szerinti minősítésnek megfelelő továbbtanulást és életpályát választani. Semmilyen beavatkozás, korlátozás nem sértheti a diák esélyegyenlőséghez, pályaválasztáshoz fűződő jogait.

39. cikk

A pedagógus diákról alkotott minősítése (osztályzat, vizsgajegy, szóveges értékelés, egyéb minősítés) ellen a diáknak akkor van jogorvoslati joga, ha a minősítés a diák tudomására juttatott és az intézményben nyilvánosságra hozott, a diák szülője, gyámja vagy törvényes képviselője számára hozzáférhető követelményektől eltérően történik vagy jogszabályba, illetve a 6. cikk szerinti intézményi szabályokba ütköző hátrányos megkülönböztetésen alapul.

40. cikk

A diáknak joga van – bármely okból – az intézménytől független értékelési eljárásban számot adni tudásáról. E döntése miatt az intézményben hátrány nem érheti.

41. cikk

A diáknak joga, hogy tudását és tanulmányi előmenetelét saját döntése alapján – a kötelező ellenőrzési módszereken túlmenően – olyan beszámolási módszerrel, technikával és módon is bizonyítsa, amely tulajdonságainak, adottságainak, képességeinek, bármely okból történő hátrányos megkülönböztetése megszüntetésének, fogyatékossága kiküszöbölésének leginkább megfelel.

42. cikk

A diáknak joga van részt venni a diákok számára szervezett rendezvényeken, részvétele miatt hátrányos megkülönböztetés nem érheti; a részvételtől tanulmányi eredménye miatt a diákot eltiltani nem szabad.

43. cikk

A diák joga az intézmény rendelkezési körébe tartozó létesítmények, berendezések, felszerelések és szolgáltatások 6. cikk szerinti intézményi szabályokban meghatározott használata. Ezt nem szabad tanulmányi eredménytől vagy magatartási minősítéstől függővé tenni.

A diákok kollektív jogai

44. cikk

A diákok kollektív jogainak forrása a diák önszerveződéshez, önkormányzashoz és érdekképviselethez való joga.

45. cikk

A diákok minden csoportja lehet kollektív diákjogok alanya, ha jogszabályban vagy a 6. cikk szerinti intézményi szabályokban meghatározott rendelkezéseknek megfelelő módon megalakulását és működését bejelentette.

46. cikk

A diákoknak joguk van arra, hogy közösségként gyakoroljanak minden olyan diákjogot, amely természeténél fogva nem csak a diákra mint egyénre értelmezhető.

47. cikk

Minden diákcsoportnak joga van az önrendelkezésre. E jog értelmében a diákcsoportok – jogszabály keretei között – szabadon határozzák meg működési rendjüket, érdekképviselési rendszerüket, szabadon biztosítják saját fejlődésüket.

48. cikk

Az intézményi diákönkormányzat szervei az intézményi közügyekben demokratikus módon, széles körű nyilvánosságot teremtve kifejezik és megvalósítják a diákok közakarátát. A 45. cikkben meghatározott módon bejelentkezett diákcsoport kollektív joga, hogy a csoport vagy bármely tagja érdekében

- a) jogszabályban meghatározott formában és jogkörben az intézményi szabályok meghatározásában részt vegyen;
- b) kérdést tegyen fel és arra érdemi választ kapjon;
- c) az intézmény közéleti és a nyilvánosság fórumain véleményt nyilvánítson, javaslatot tegyen és állásfoglalást kérjen;
- d) az intézményben zajló valamely eljárásban a tag mellett részt vegyen és véleményét kifejtse;
- e) a diákjogok érvényesítése érdekében a nyilvánossághoz forduljon.

49. cikk

A kollektív diákjogok gyakorlása során a diákoknak joguk van szószólói és diákképviselőik kizárólag saját elhatározáson alapuló megválasztására, álláspontjuknak mindenféle fenyegetésségtől mentes kialakítására és kinyilvánítására.

50. cikk

Az intézményi diákönkormányzatok szerveit feladataik ellátása érdekében megilleti az intézmény támogatása, különös tekintettel a költségvetési támogatásra, helyiség térítésmentes használatára.

A diákjogok érvényesítésének eszközei és eljárásai**51. cikk**

A diáknak egyéni és kollektív jogai érvényesítése érdekében joga van igénybe venni

- a) a jogszabályban vagy a 6. cikk szerinti intézményi szabályokban meghatározott, az intézményen belüli, illetve az intézmény fenntartójához telepített valamennyi jogorvoslati eljárást, a nyilvánosságot, valamint az egyesülés és a békés gyülekezés jogának gyakorlását;
- b) a hatóság, a bíróság, az állampolgári jogok országgyűlési biztosa előtti eljárást;
- c) az a) és b) pontban meghatározott eljárásban sikertelen jogérvényesítés esetén a nemzetközi szerződésekben meghatározott jogorvoslatot.

52. cikk

A diák meghatalmazhat egyéni és kollektív jogai érvényesítésére általa választott természetes és jogi személyt, más szervezetet.

A diákjogok sérelmének megelőzése és a diákjogok sérelmének orvoslása**53. cikk**

A diákokkal kapcsolatos tevékenység köz- és magánintézményei, a bíróságok, a közigazgatási hatóságok és a törvényhozó szervek kötelesek mindent megtenni annak érdekében, hogy a diák

egyéni és kollektív jogai megsértésének a lehetőségét jogszabály, jogszabálynak nem minősülő egyéb szabályozás, valamint a 6. cikk szerinti intézményi szabályok semmilyen körülmények között se írják vagy idézzék elő, engedjék meg, illetve tűrjék el. Ennek érdekében meg kell tenni minden szükséges és lehetséges lépést a diák egyéni és kollektív jogainak a közvélemény előtt való legszélesebb körű megismertetésére, a diák egyéni és kollektív jogain esett sérelmek és ezek orvoslásának megismertetésére.

54. cikk

Amennyiben bárki a Diákjogi Charta előírásait megszegi vagy érvényesítésük tekintetében mulasztást követ el, a Diákjogi Chartához csatlakozó vállalja, hogy az előírás megszegése vagy a mulasztás és annak következményei megszüntetése érdekében külön felhatalmazás nélkül is eljár, amennyiben az előírás megszegéséről vagy a mulasztásról tudomást szerez. Emiatt senkit nem érhet semmiféle hátrány.

II. rész

A Diákjogi Charta érvényesülése

55. cikk

Jogosult bármely természetes és jogi személy, más szervezet, közösség, hogy a Diákjogi Chartához csatlakozzék akként, hogy előírásainak írásos nyilatkozat alapján egészben vagy fenntartással aláveti magát. A csatlakozással a nyilatkozattevő a Diákjogi Charta általa fenntartás nélkül vállalt előírásainak megtartására és minden általa lehetségesnek tartott lépés megtételére vállal erkölcsi kötelezettséget.

56. cikk

A Diákjogi Chartához csatlakozó írásban nyilatkozhat, hogy a Diákjogi Charta I. része mely cikkének és miért nem veti alá magát *(fenntartással él)*.

57. cikk

A csatlakozás, illetve a fenntartás írásban tett nyilatkozattal felmondható, illetve módosítható vagy visszavonható. A felmondási nyilatkozat kézhezvételét igazolni kell.

58. cikk

A csatlakozásról, a fenntartásról és a felmondásról szóló nyilatkozatot, valamint a módosító indítványt a Diákjogi Charta Fórumának kell eljuttatni.

59. cikk

A Diákjogi Charta Fóruma

- a) évente legalább egyszer nyilvánosságra hozza a Diákjogi Chartához csatlakozottak listáját;
- b) elősegíti, hogy a csatlakozók megtartsák a Diákjogi Charta előírásait;
- c) gondoskodik arról, hogy minden hozzá forduló diák, közösség, illetve annak képviselője akár a Diákjogi Charta értelmezéséhez, akár jogorvoslat érdekében való eljárásához érdemi segítséget kapjon;
- d) először 1995. évi december hó 31. napjáig, majd szükség szerint jelentésben hozza nyilvánosságra a Diákjogi Charta érvényesülésének helyzetét különös tekintettel a jogalkotás, a jogalkalmazás, az intézményi szabályok 6. cikk szerinti megállapítása és az intézményi működés területén;
- e) a Diákjogi Charta előírásainak keretei között meghatározza működési rendjét.

60. cikk

A Diákjogi Chartához csatlakozók között a Diákjogi Charta értelmezése vagy alkalmazása tekintetében felmerülő minden olyan vitás ügyet, amely tárgyalás útján nem rendeződik vagy nem rendezhető, a vitában érdekelt felek kérésére jöszolgálat vagy döntés végett a Diákjogi Charta

Fóruma elé lehet terjeszteni. Ezen eljárás során a vitában álló felek alávetik magukat a Diákjogi Charta Fóruma döntésének.

61. cikk

A Diákjogi Charta Fórumának tagja az a Diákjogi Chartához csatlakozott természetes személy, aki vállalási nyilatkozatot tesz arról, hogy a Diákjogi Charta Fórumának az 59. cikkben meghatározott tevékenységében részt kíván venni.

62. cikk

A Diákjogi Charta Fóruma évenként rendes, a csatlakozók egyötödének indítványára bármikor rendkívüli diákjogi felülvizsgálati konferenciára hívja össze mindazokat, illetve mindazoknak a képviselőjét, akik a Diákjogi Chartához csatlakoztak. A diákjogi felülvizsgálati konferencia időpontjáról szóló értesítést, valamint a Diákjogi Charta módosítására vonatkozó javaslatokat a csatlakozóknak a diákjogi felülvizsgálati konferencia előtt legalább 15 nappal kézhez kell kapniuk. Amennyiben ez megtörténik, a diákjogi felülvizsgálati konferencia a megjelent csatlakozottak létszámára való tekintet nélkül módosíthatja a Diákjogi Charta előírásait. A felülvizsgálati konferencia ügyrendjét maga állapítja meg.

63. cikk

A Diákjogi Charta nem módosítható úgy, hogy a módosítás a Diákjogi Charta I. részében foglalt jogok terjedelmét és tartalmát szűkítse vagy bármely megfogalmazott jogot megszüntessen. Ez a cikk nem módosítható.

64. cikk

A Diákjogi Charta módosítása után valamennyi addig tett csatlakozási és fenntartási nyilatkozat hatályban marad, hacsak bármely csatlakozott a módosítás közlésétől számított 15 napon belül ezzel ellentétes nyilatkozatot nem tesz.

65. cikk

A Diákjogi Charta megszűnik akkor, amikor I. része előírásai mindegyikének szó szerinti vagy csorbítatlan tartalmú, illetve azonos értelmű szövege jogszabály részét képezi. Ennek bekövetkezését csak a diákjogi felülvizsgálati konferencia állapíthatja meg.

66. cikk

A Diákjogi Charta eredeti példányának másolatát minden csatlakozónak meg kell kapnia. A Diákjogi Charta szövegét először az 1994. évi december hó 16. és 18. napja között megtartott diákjogi konferencia zárónapján benyújtott csatlakozási nyilatkozatokkal hitelesítik. A Diákjogi Charta eredeti példányát és a hitelesítők csatlakozási nyilatkozatát a Diákjogi Charta Fóruma a Magyar Országos Levéltárban helyezi letétbe. A Diákjogi Charta Fóruma az eredeti példány másolatát a Magyar Köztársaság elnökének, a Magyar Köztársaság Országgyűlése elnökének és a Magyar Köztársaság miniszterelnökének, szövegének angol nyelvű fordítását az Egyesült Nemzetek Szervezete főtákarának, az Emberi Jogok Bizottságának és a Gyermek Jogai Bizottságának megküldi. Ugyanígy kell eljárni a Diákjogi Charta módosítása esetén is.

Kelt Budapesten, 1994. évi december hó 18. napján

Dokumentum

A Magyar Pedagógiai Társaság Választmánya a Nemzeti alaptanterv tervezetének 1994. decemberben közzétett változatáról*

A Magyar Pedagógiai Társaság, élve a közoktatási kormányzat és a Közoktatáspolitikai Tanács felkérésével, szervezetének intenzív vitában dolgozta fel a NAT tervezetét. Mind az országos mind a területi viták során együttműködött a régió, illetve a szakterület más civil szakmai erőivel. Véleményét e viták tapasztalatainak összefoglalásaként 1995. március 3-1 ülése alapján az alábbiakban hozza nyilvánosságra.

1. A tervezet a magyar tantervfejlesztő szakma elismerésre méltó teljesítménye. Nemzetközi tapasztalatokkal egybecsengő megítélésünk szerint a NAT megfogalmazására fordított fél évtizednyi idő szükségyszerű velejárója egy ilyen jellegű dokumentumkészítési folyamatnak. Ezt mondjuk akkor is, ha úgy látjuk, hogy ezt az időt hatékonyabban használhatta volna fel szakmánk, ha a munka mindenkori megrendelői eleve ilyen, távlatosabb elkészítési idővel számolnak. Kifejezésre juttatjuk mégis azt a véleményünket, hogy a NAT-fogalmazás teljes fél évtizedes szakaszát tekintjük méltányolandó teljesítményeket felmutató folyamatnak, még tanulságos vargabetűi, konfliktusai is megannyi haszonnal épültek be a pedagógiai szakmai közvéleménybe.

Helyeseljük, hogy a jelen tantervi bizonytalanságban a decentralizáló tendenciához társul egyfajta egységesítő igény, szabályozási elhatározás, az elmúlt fél évtized „spontán” fejleményeinek mederbe terelésével, mindezen fejlemények eredményeinek, pozitív hatásainak integrálásával.

Az MPT választmánya úgy látja, hogy a NAT 5. változata előremutatóan összegzi és haladja meg az előző változatok szintjét.

Kritikai megjegyzéseinket ennek a megállapításnak függvényében tesszük. Úgy véljük, hogy a Tervezet vitára alkalmas, s ez a változat (nem jelentéktelen szerkezeti, stílári, szöhasználati, több helyen tartalmi javítások után) alkalmas lehet a Nemzeti alaptanterv törvényben szabályozott funkcióinak ellátására.

2. A NAT kidolgozása és bevezetése a mai magyar közoktatási rendszerben – mint a tartalmi szabályozás alapeleme – mellőzhetetlenné vált. E rendszerem azonban csak az oktatásügyi modernizációs programcsomag többi elemével együtt képes kívánt hatását elérni. Fontosnak tartjuk – ebből következően –, hogy az oktatásügyi modernizációs programcsomagjának alkotóelemeit lényegében egyidőben, egymással harmonizálva, egymást feltételezve készüljenek és fogadtassanak el. A közismert rendszerelemek – közoktatás-fejlesztési stratégia, NAT, az óvodai nevelési program – mellett elengedhetetlenül fontosnak tartjuk az alapműveltségi

* Az MPT ügyvezető elnökségének előterjesztését a választmány megvitatta. Élénk eszmecsere folyt a stratégiai kérdések és a tartalmi szabályozás problémájáról, felelős meditáció az átjárhatóság dilemmájáról, a helyi és központi szabályozás mértékéről, az iskolaszervezet jövőjéről, valamint speciális kérdésekről (család, gyógypedagógia, stb.). A szerkesztőbizottság a vélemény szövegén a szükséges változtatásokat elvégezte. Ezt a változatot hozza nyilvánosságra.

vizsga rendszerét leíró dokumentumokat, az érettségi követelmény- és vizsgarendszerének szabályozását, a tanköteles koron túli képzésre vonatkozó elképzelések kidolgozását, majd mindezekkel összhangban az oktatási törvény módosítását is.

Ezzel összefüggésben hangsúlyozzuk, hogy a Nemzeti alaptanterv a tartalmi szabályozás eszköze, a nemzeti alpműveltség dokumentuma, a közoktatás tantervi megalapozását hivatott szolgálni, s ezt szem előtt tartva meg kell szabadítani azoktól a terhektől, melyek ezen túlmenően nehezedenek rá.

Komoly aggodalmak merültek fel, hogy a NAT voluntarista reformakarat eszközévé válik, s így elveszítheti modernizációs funkcióját.

Fontosnak tartjuk mindezzel együtt kifejezni, hogy a Magyar Pedagógiai Társaság álláspontját szigorúan *szakmai szempontok* alapján alakította ki, nem kívánja azt a NAT körüli politikai viták áramába sodorni.

3. Az iskolaszervezet magasabb jogszabályban vagy a kormányzati döntéshozatalban való explicit szabályozása megkerülhetetlen, és ez hatással lehet a NAT értelmezésére, értékelésére is. Ez az álláspont magában foglalja azt is, hogy a tankötelezettség teljesítését nemcsak a tartalmi szabályozás irányából kell megközelíteni, hanem az iskolaszervezetről való döntéssel meg kell teremteni a 16 évig tartó tankötelezettség teljesíthetőségének szervezeti garanciáját is – a szervezet sokszínűségének megőrzésével, de zsákutcák elkerülésével.

A Magyar Pedagógiai Társaság a maga részéről úgy véli, hogy a szervezet prognosztikus előírásában alapvető az *iskolaalapítás és -fenntartás szabadságának* megőrzése, az *esélyegyenlőség* és az *átjárhatóság* elvének érvényesítése, nemkülönben a *teljes középfokú iskolázás* expanziója.

E gondolatok kifejtése közt utalunk arra a szabályozáshiányra, mely az egyes iskolák közt átmenetről szólna. Megfontolandó, hogy a tanköteles koron belüli átlépések (iskolaváltoztatások) ellenőrzési pontjának alapja a NAT-ban foglalt követelmények rendszere legyen s ne a fogadó iskola helyi követelményei. Ebből következik az, hogy az átvett tanulónak a helyi követelményekhez, a követelmények teljesítéséhez való felkészítése alapvetően a fogadó iskola feladata, s ehhez a fogadó iskolának rendelkeznie kell a szükséges feltételekkel, eszközrendszerrel.

4. a) A NAT-tervezet erényének tartjuk a törekvést a szöveg szigorú szerkezet felépítésére.

4. b) Úgy véljük viszont, hogy bizonyos előírások kitérnek e szigorú szerkezet szabályai alól. Ezek a sok helyütt elbizonytalanodó szövegezésű, jobbára preambulum típusú szövegrészek, amelyek – megfogalmazásukból, szerkesztésmódjukból adódóan, bár műveltségi területeként eltérő módon – *jelentősen veszítenek szabályozó erejükből*. Féltő, hogy a helyintanterv-készítők és -jóváhagyók figyelmét csak a szigorú szerkezetbe (táblázatba) fogalmazott előírások vonják magukra. Ez azért veszélyes, mert e „lágý” szabályozó részekben igen fontos gondolatok, lényegében a tervezet progresszív vonulatának elemei vannak kifejtve!

5. a) Fontos lépésként üdvözljük a tantárgyközi integrációra ösztönző előírásokat. Helyeseljük azt, hogy a NAT „műveltségterületekben” való gondolkodásra készíteti a helyintanterv-írókat. Ugyancsak fontosnak tartjuk azokat a megfogalmazásokat, melyek az ún. „tantárgyközi” területek fejezetében jelennek meg.

5. b) Az erre való ösztönző előírások a „lágýan” szabályozó fogalmazásban és stílusban jelennek meg, s emiatt kérséges az, hogy felszólító jellegük erejének gyengülése biztosítja-e ezek érvényesítését. Fennáll a veszélye annak: a NAT – filozófiájában deklarált elvek ellenére – *visszazárja* a hagyományos tantárgyi rendszerbe az iskolai műveltségképet. A „tantárgyközi” kifejezést *súlyos* pontatlan-

ságnak tartjuk éppen a tervezet terminológiai rendszerében is, hiszen valójában „műveltségterületeket átfogó” irányokról, területekről van szó!

6. a) Üdvözöljük azt, hogy a szerzők megkísérelték a differenciálást is tekintetbe vevő követelményrendszer kialakítását, s hogy a tananyagot, a minimális teljesítményt, illetve az ún. (általunk pontatlannak tartott kifejezéssel) „fejlesztési követelményeket” erre az alapelvre tekintettel fogalmazták meg.

6. b) A táblázatszerű leírásban a tananyag-követelmény-minimális teljesítmény „sorok” igen sok helyütt nem koherensek, vagyis az egyes elemek nem egymásból következnek. Másfelől sok helyütt keverednek a fogalmak, s egy-egy oszlopba nem az odavaló fogalom került, vagy másutt igen erőltetetten hat a sorok mindenáron való kitöltése.

A szakterületek (műveltségi területek) képviselőitől felülemelkedő neveléslélektani-didaktikai szempontú alapos felülvizsgálatot tartunk szükségesnek, mely rendezze a sorok és oszlopok koherenciáját.

7. a) Üdvözöljük azt a szándékot, hogy a NAT jelentős szabadságot ad a helyi tantervek kidolgozására, hogy még a tervezetben megszabott arányok sem előírás-szerűek.

7. b) Kifejezzük aggodalmunkat azonban, hogy a pedagógiai programok részeként a helyi tantervet is jóváhagyó iskolafenntartók számára a NAT nem ad elegendő útmutatást, s ezt nem szabályozza más jogszabály sem. Továbbá nem szabályozza jogszabály a fenntartó és a helyi tanterv-készítő nevelőtestület lehetséges vitáinak megoldását. A forráshiányos iskolafenntartók esetében különösen nagy a veszély, hogy az arányok feletti döntés során szűkítő (restriktív) döntést hoznak, miközben a helyi tanterv-fogalmazó (választó) nevelőtestület ebben az esetben „szakmai jogorvoslatért” nem tudnak hová fordulni. A lefelé nivellálás veszélyét el kell kerülni.

Fennáll a veszélye egy *mechanikus, additív szemléletmód* alkalmazásának, az 50% „nemzeti” és 50% „helyi” tananyag pusztán mechanikus, mennyiségi összeadást tételező megoldásnak. Ebben az összefüggésben fokozott problémákat idéz elő a NAT alkalmazása a nemönkormányzati iskolákban, illetve az etnikai-nemzetiségi feladatokat ellátó iskolákban s a speciális (gyógypedagógiai) bánásmódra szoruló gyerekek intézményeiben.

8. a) Támogatjuk a NAT-szerkesztők azon törekvését, hogy fellépnek a tantervi maximalizmus ellen, s mértéktartásra törekednek.

8. b) Úgy tapasztaltuk azonban, hogy e mértéktartás nem egyformán jellemző valamennyi műveltségi területre, vannak túlterhelés-veszélyes leírások.

Mindezzel együtt – bár a NAT-tervezet felduzzasztásának szándéka távol áll tőlünk – jelezni kívánjuk, hogy (különösen a társadalomismeret típusú műveltségi körökben) a nemeurópai példák arányát a tervezet szövegében a szükségesnél kevesebbet tartjuk, holott a világtörténelmi korszakváltás ezt is indokolná.

Igényeljük, hogy a tervezet kiadása előtt kerüljön sor a tervezet tartalmának a *korszerű tudományosság* szempontjai szerinti átvizsgálásra.

A tantervirók szándéka ellenére még mindig *túlteng az „input”,* s elsősorban a tananyagködben fogalmazott inputelem. Hitelesebben tükrözné a preambulumban kifejtett elveket, ha a „táblázatos” leírások *első és második oszlopa megcserélődnek természetesen ennek átfogalmazási következményeivel együtt!*

9. a) Üdvözöljük a *kulturális párbeszédkeresést,* az ifjúságot érő kulturális hatások integrálási szándékát. Helyeseljük, hogy a javaslatokban megjelennek a kultúra úgymond „napi” elemei is. Továbbá üdvözöljük azt, hogy a tervezet

kultúrafelfogása toleráns az ifjúsági szubkultúra bizonyos jelenségei iránt, valamint azt, hogy súlyt helyez a gyakorlatias emberi kommunikációra.

9. b) Mindezzel együtt fontosnak tartjuk, hogy az ún. tantárgyközi (helyesen: műveltségterület-közi) tartalmak között az esztétikai nevelés önálló területként jelenjen meg. E terület kifejtésében hangsúlyt kell helyezni a kreativitás képességeinek gyakorlására, fejlesztésére mint egyébként az életkori sajátosságok és a kulturális egyenlőtlenségek kihívásaira is válaszképes elemekre, továbbá arra, hogy valamennyi tantárgy eszköze (pl. tankönyvek illusztrációi) s az iskola teljes tárgyi kultúrája közvetlen – a NAT szempontjából releváns – esztétikai értékhordozó.

10. a) Elismerjük a NAT-írók törekvéseit arra nézve, hogy figyelembe vegyék a képességfejlesztés pedagógiájában az utóbbi években bekövetkezett fejlődést, beleértve egy új szakterminológiai rendszer kidolgozását is.

10. b) Ezzel együtt bizonyos terminusokat nem tartunk szerencsésnek, célravezetőnek. A „fejlesztési követelmény” kifejezés nem világos, félrevezető, hol arra utal, hogy a társadalom mit követel az iskolától (mit is kellene fejlesztenie az intézményben), hol arra, hogy mit követelhet a pedagógus a tanulótól, hol pedig arra, hogy mit (mennyit) kell fejlődnie a tanulónak. Felvetjük az új terminust: „fejlesztendő képességek”, illetve – hasonló okokból – a „minimális teljesítmény” helyett „elvárható teljesítmény” látszik pontosabbnak.

11. a) Üdvözljük, hogy a tervezet preambuluma tömören, mértéktartóan ugyan, de egyértelműen, a lehetséges *értékluralizmus elvét* nem sértve vázolt fel olyan emberképet, mely elfogadható valamennyi magyarországi iskola számára. Talán a jelenleginél is egyértelműbb lenne e bevezető, ha nem a többféle értelmezést megengedő „polgári értékekre”, hanem a „humanista értékekre” kívánna súlypontosítani.

11. b) Aggódunk ugyanakkor amiatt, hogy ennek a vázlatosan megfogalmazott emberképnek sok helyütt ellentmondó a tananyagkifejtés „rejtett tanterve”, mely mégiscsak a *befogadó, passzív*, csupán „kognitív szférával” bíró személyiséget tételezi. Jóval halványabb a képességek kifejtése, a mozgás, a cselekvés (ideértve a tárgyi cselekvést), az emocionális, a szenzomotoros fejlesztés megjelenítése. A mindenki számára egyaránt fontos társadalmi gyakorlat értékei (gazdálkodás, közéleti tevékenység) bizonyos műveltségi területek (tantárgyak) követelményeinek leírásakor alig észrevehetően jelennek meg.

12. a) Fontosnak tartjuk visszaigazolni azt a törekvést, hogy a követelményrendszer differenciált tanítási és értékelési kultúrát hozzon létre a közoktatásban, oktatásügyben.

12. b) Ezzel együtt óhatatlanul jeleznünk kell: a hazai pedagógiai kultúrában az értékelés *technológiája igen szegényes*, metodikája sokszor gyerekellenes, a gyermek jogait sértő. A közoktatás-fejlesztési „csomagban” kell konstruktívan megválaszolni eme ellentmondás feloldásának „hogyanját”.

13. a) Tudjuk és megerősítjük, hogy az iskola nevelési-oktatási céljait, az iskola nevelési rendszerét a törvény előírásai szerint az iskola szerződésértékű dokumentuma, a Pedagógiai Program határozza meg. Ezért is helyes, hogy a *helyi tanterv e program szerves része*.

13. b) Félrevezető előírás, ha a *pedagógiai programban* már kötelezően kifejlesztett „nevelési és oktatási célok” leírását a helyi tanterv (vagyis egy pedagógiaiprogram-fejlesztés) bemutatásakor meg kellene ismételni.

14. a) Az MPT – az iskolaszervezet alakulásától függetlenül – mérlegelte az iskolai nevelés alapfokú szakasza kibővítésének indokait abból a nézőpontból, hogy a *megismerés alapképességei*, a tanulási képességek, az iskolai munka alapvető eszköztudásai kifejlesztésének fontosságát tartja szem előtt tartandónak.

14. b) Úgy véljük, hogy a NAT szövegezésében, utalásaiban határozottabban utalhatna és építhetne az óvodai nevelés, valamint az ún. óvodaiskola-programok, valamint a magyarországi kisgyermeknevelés eredményeire. Ez azért is indokolt, mert úgy véljük, hogy a kezdő szakaszban fokozott szerepet kell szánni a *játéknak*, játékos, fejlesztő hatású – nem direkt tanulás típusú – tevékenységeknek, a tanulási motiváció kialakításának.

15. Több fontos kérdésben az MPT választmánya megosztott. Ezek közt figyelemfelhívásul kiemeljük az alábbiakat:

- a helyi és a központi részvétel aránya a tartalmi szabályozásban;
- az alsó tagozat hatékonyságának megítélése;
- az alapfokú szakasz 6 éves kiterjesztésének várható pedagógiai és társadalmi hatásai;
- a „nemzeti” sajátosságokat kifejező műveltségtartalom helye és súlya;
- az átjárhatóság reális esélyei;
- az alpműveltségi vizsga kötelező vagy nem kötelező jellege;
- a gimnázium szerepe, jövője;
- a tartalmi szabályozás várható befolyása az iskolaszervezetre.

16. A NAT *hatályba léptetésével és implementációjával* kapcsolatban kifejezésre juttatjuk: a pedagógustársadalom nagy várakozással tekint a NAT elébe. A bevezetés elrendelésének késleltetése igen nagy, szinte beláthatatlan kockázattal járhat! Ennek tudatában fogalmazzuk meg szövegmodosításra utaló javaslatainkat. Úgy véljük, e javaslatok végiggondolása és elfogadása jelentősen javíthatja a NAT szakmai értékét.

Legalább ennyire fontosnak tartjuk, hogy a NAT alkalmazásához meglegyenek a források. Egy fenntartási válsággal küzdő, végzetesen forráshiányos iskolarendszerre rábocsátott ilyen mértékű változtatásnak szintén beláthatatlan a kockázata! Ez a kérdés megnyugtató kormányzati szintű választ igényel: *összeegyeztethető-e a modernizáció a restriktívval?*

Mindazonáltal fontosnak tartjuk, hogy a bevezetést elrendelő döntés határozza meg a NAT *folyamatos korrekciójának* beépített csomópontjait, időbeli összefüggésrendszerét, mechanizmusát – horizontális és vertikális értelemben, hogy a bevezetés gyakorlati tapasztalatai alapján a terminológiai rendszer pontosítható, a koherenzavarok eltüntethetők legyenek.

A NAT gyakorlati alkalmazását csakis a higgadt (nem siettetett) felmenő rendszerben látjuk megvalósíthatónak. Ez nem zárja ki azt, hogy innovatív iskolák önként dinamizálják saját hatáskörükben a folyamatokat, de erre ne érezzenek külső kényszerítést. Felvetődött annak kérdése is, hogy elég-e a tervezett 3 év a felkészülésre.

Fontosnak tartjuk, hogy a közoktatás programjának, a NAT-nak alkotói megtalálják azokat a társadalmi és szakmai csoportokat, melyek érdekeltek a program modernizációs elképzeléseinek valóra váltásában, s a lépések legitimációjában támaszkodjanak ezen érdekcsoportokra.

Jól meg kell tervezni a NAT bevezetésével összefüggő „PR-tevékenységet” is, a széles körű tájékoztatás nyíltságát és szakszerűségét.

A NAT sikeres bevezetésének nélkülözhetetlen alapfeltétele a pedagógusképzés és -továbbképzés. Elengedhetetlen a tanítóképzés és tanárképzés „NAT-konformmá” fejlesztése.

Ezen elsősorban az alábbiakat értjük:

- NAT-értelmező kurzusok,
- helyitanterv-készítő kompetenciák fejlesztése,
- műveltségterületekben való gondolkodás és működés képességének fejlesztése,
- differenciáló metodikai kultúra fejlesztése,
- értékelési kultúra kialakítása.

Aggodalmunkat fejezzük ki amiatt, hogy a tanárképzésben – szerkezetéből, tradíciójából -adódóan jelentős ellenérdekeltség is mutatkozik a modernizációs lépésekkel szemben.

A Magyar Pedagógiai Társaság felajánlja tagjai tudásából egyesített szellemi kompetenciáját a modernizációs program végrehajtásából adódó feladatokhoz, ideértve a NAT javítását és folyamatos korrekcióját, nemkülönben a szükségesnek tartott „teljes pedagógiai folyamat szabályozásáról” szóló szakmai program kidolgozásában való közreműködést.

Budapest, 1995. március 3.



Bálint Virág 6. o.

INHALT

Attila Horváth: Die Wirkung der Entwicklung der Zivilsphäre auf die Modernisation des Unterrichts – Der Fürst, der Kaufmann und der Bürger (S. 3.)

Gábor Pöcze: Das Nationale Core Curriculum und die Praxis – seine Implementation (S. 12.)

Ansichten

„Die Veränderung der inhaltlichen Regelung ist das wichtigste Modernisationselement“ (mit Professor Zoltán Báthory, dem stellvertretenden Staatssekretär für das Bildungswesen führt *Tamás Schüttler* ein Gespräch) (S. 36.)

„Die Modernisierung bedingt die Humanisierung“ – Rundtischgespräch (S. 47.)

„Wir reiten immer auf den extremsten Modewellen“ – Gespräch mit dem Biologen *Eörs Szathmáry* (*Mária Botfi* und *J. László Csorba*) (S. 58.)

Blickfeld

Ágnes Boreczky: Gehen oder bleiben? – Lehrerkonflikte in der Schule (S. 68.)

Weltspiegel

Im Tropfen das Meer – Entwicklung, Kultur und Erziehung (aus einem UNESCO-Jahrbuch ausgewählt, übersetzt und verfasst von *Frau László Majzik*) (S. 79.)

Forum

Péter Koltai: Charta der Schülerrechte (S. 93.)

Dokument

Der Ausschuss der Ungarischen Pädagogischen Gesellschaft über die im Dezember 1994 veröffentlichte Variante des Nationalen Core Curriculums (S. 106.)

CONTENTS

Attila Horváth: An Effect of Development of the Civilian Sphere on Modernization of the Education – The Duke, the Merchant and the Citizen (Page 3)

Gábor Pócze: We Hand the „NAT” Over to the Practice – The Implementation of the National Basic Curriculum (NAT) (Page 12)

Viewpoints

„The Change of the Content Regulation is the Most Important Element of Modernization” (A Conversation with Professor Zoltán Báthory, the Public Educational Deputy Under-Secretary of State by *Tamás Schüttler*) (Page 36)

Round-Table Debate – Modernization Exists Only in the Presence of the Humanization – (Page 36)

„We Ride on Extreme Fashion-Surf” – A Talk with Eörs Szathmáry biologist (*Mária Both* and *László Csorba F.*) (Page 58)

Horizont

Ágnes Boreczky: To Go or To Stay? – About the School Conflicts of Teachers (Page 68)

World review

The Sea in a Drop – Development, Culture, Education (Compiled, translated and edited by *Mrs László Majzik*) (Page 79)

Forum*

Péter Koltai: The Charter of Students' Rights

Document

The Committee of the Hungarian Pedagogical Society on the Version of the National Basic Curriculum published in December 1994



Firle Zsuzsa 8. o.